

# A AGENDA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL PARA O ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE SOCIOLÓGICA DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DA PARAÍBA.

Maria Eduarda Pereira Leite <sup>1</sup>

## RESUMO

Este artigo analisa as políticas educacionais para o ensino médio de tempo integral em um contexto marcado por desigualdades sociais. Para tanto, o Programa de Educação Integral na Paraíba ofereceu importantes elementos para análise, feita a partir de dados quantitativos (Censo Escolar) e qualitativos, tendo como aporte teórico principalmente autores da sociologia da educação. O trabalho conclui que as políticas educacionais de viés neoliberais não levam em conta as perversas condições sociais que marcam a vida da população jovem e por isso se faz necessário mais pesquisas que auxiliem a desvendar as desigualdades escondidas nas próprias políticas públicas educacionais.

**Palavras-chave:** Ensino médio, tempo integral, políticas educacionais, desigualdades.

## INTRODUÇÃO

As políticas públicas educacionais de promoção do ensino médio em tempo integral estão circunscritas em um cenário de disputa permanente, seja entre intelectuais da educação, seja entre agentes políticos e econômicos, que interpretam e defendem a educação no horizonte dos seus projetos distintos, e muitas vezes antagônicos, de sociedade.

A recente retomada das políticas neoliberais no país, mais incisivas depois do Golpe parlamentar de 2016 e a eleição do candidato de extrema direita Jair Bolsonaro em 2018, acentuaram a possibilidade de um cenário de maior exclusão e desigualdades. E como afirma Krawczyk (2018), historicamente, o Ensino Médio é particularmente sensível às mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais da sociedade brasileira,

---

<sup>1</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. E-mail: [mariaemepleite@gmail.com](mailto:mariaemepleite@gmail.com). O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (BRASIL, cód. 001, portaria nº 206/18).

não apenas em razão da disputa permanente pelos seus objetivos e pelas suas orientações de cunho pedagógico, mas também por ser a etapa mais vulnerável frente às desigualdades sociais do país, o que gera um espaço enorme para soluções práticas diante de tantos desafios apresentados, fazendo com que, cada vez mais, projetos empresariais se entranhem dentro da estrutura estatal, através de parcerias entre grupos empresariais e o poder público para pensar políticas educacionais para o País, como foi o caso do Estado da Paraíba, que em parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) implantou o Programa de Educação Integral.

Nesse sentido, concordo com Krawczyk (2014b) de que hoje, as políticas públicas de jornada de tempo integral viraram a grande solução empresarial, pragmática, “eficiente”, de baixo-custo e de resultado rápido, para os problemas do ensino médio. Pois, na visão das consultorias privadas que levam respostas prontas para o Estado, uma política pública que não tem resultados rápidos não é eficiente. No entanto, todo esse pragmatismo empresarial não leva em conta as perversas condições sociais em que vivem a maior parte da juventude brasileira e que é agravada nesses tempos neoliberais, onde a supremacia das lógicas de mercado e a imposição de um Estado mínimo muitas vezes deixam marcas indeléveis sobre a população jovem.

Sabe-se que as desigualdades que se perpetuam nas instituições escolares evidenciam uma estrutura vigente que deverá ser repensada em todos os aspectos. Uma vez que o discurso pragmático para a educação carrega “microscópicas doses”, quase invisíveis de ampliação do processo de desigualdades sociais, ao passo que pode acarretar em uma inclusão precária do jovem pobre seja no mercado de trabalho ou na escola que enfatiza a preparação para o trabalho, por exemplo.

A partir disso, este trabalho tem como objetivo analisar a experiência dos jovens e sua relação com o acesso e permanência na escola de ensino médio de tempo integral, em um contexto marcado por desigualdades sociais. Para tanto, será investigado a agenda de reformas educacionais passa a ser influenciada pela racionalidade neoliberal no âmbito tanto da definição e implantação das políticas; o cenário local de implantação do Programa de Educação Integral na Paraíba; as variáveis de classe, gênero e raça, indicadas pelos dados do Censo Escolar, indicando possíveis tendências, variações e diferenciações no acesso e permanência nos dois modelos de escola.

Como este trabalho aborda a educação como uma política social, faz-se necessário, inicialmente, diluí-la no espaço próprio das políticas públicas sociais, que representam a materialidade da intervenção do Estado, ou o “Estado em Ação”

(SOUZA, 2006). Sendo assim, isso significa ter presente nas políticas públicas e, dentre estas, as políticas educacionais, à estrutura de poder, dominação, conflitos, em um contexto de relações sociais que plasmam as assimetrias, exclusão e desigualdades que configuram a sociedade (AZEVEDO, 1997).

Além desses aspectos que são importantes para entender as atuais políticas educacionais, como também as mudanças que ocorrem na Educação em um mundo globalizado e hegemônico pelo projeto neoliberal conservador (APPLE, 2005), é preciso fazer uma análise substantiva das transformações da sociedade civil e do setor público, principalmente nas formas de organização e provisão social, de emprego, sistemas de financiamentos, administração, incluindo as relações sociais e as condições das organizações públicas (BALL, 2011).

Heurísticamente, essas mudanças se situam no contexto de crise instalada no início dos anos 1970 no espaço internacional, onde o neoliberalismo não apenas recodificou o lugar da autoridade estatal, o subordinando às forças do mercado, mas trouxe como novidade um projeto hegemônico de revigoramento da sociedade civil, para formar sujeitos de responsabilidade onde o empreendedorismo passou se manifestar com motivações pessoais para produzir com qualidade, o que se tornou mais eficiente do que o controle repressivo (BALL, 2011; DARDOT e LAVAL, 2016).

Concordado com Dardot e Laval (2016), também não é possível ignorar o fato que a racionalidade neoliberal, alcançou o atual patamar em decorrência das tecnologias de governo que transformou o sujeito em capital humano, a partir do argumento do “empreendedorismo de si”, que se tornou imensamente poderoso na vida de tantas pessoas, que acreditam serem “livres e iguais” dentro da lógica de mercado, quando, na realidade, provoca uma profunda alteração nas estruturas de desigualdade social (BALL, 2011).

Nesse mesmo sentido, Azevedo (1997), assinala que em relação às políticas sociais, as proposições também foram alteradas, uma vez que a referência básica também passou a ser o livre mercado. O neoliberalismo vê os programas e as várias formas de proteção destinada aos trabalhadores, aos pobres e aos excluídos, como fatores que tendem a tolher a livre iniciativa e a individualidade, acabando por desestimular a competitividade e infringir a própria ética do trabalho.

Com isso, Martins (1997), parte do pressuposto de que as múltiplas formas de inclusão precarizada no âmbito econômico não correspondem correlatas formas de inclusão no campo social, e isso deve ser entendido como a nova desigualdade que é

expressa pela inclusão subordinada, precária e cada vez mais degradada no âmbito econômico, e pela exclusão do campo social, é expressa em processos cada vez mais intensos de esgaçamento social.

Afinal, uma das regras da lógica neoliberal, é a inclusão do indivíduo no jogo do mercado. Assegurar o acesso de todos, garantir o acesso de todos. Não permitir que ninguém seja excluído do mundo globalizado, mesmo que isso justifique todos os tipos de sujeições, legitimando expressões como “flexibilização” ou “empregabilidade” que acabam por pautar o debate na busca de circunscrever o campo simbólico ao âmbito dos interesses do capital em suas formas atuais.

Nesse sentido, Silva (1996), afirma que o que está em jogo não é apenas a reestruturação neoliberal das esferas econômica, social e política, mas uma reelaboração e redefinição das próprias formas de representação e significação social em que se torne impossível pensar o econômico, o político e o social, fora das categorias que justificam o arranjo social capitalista (ibid., p. 102).

Conforme Peregrino (s.d), esse aspecto da reestruturação neoliberal constitui o esvaziamento político das questões sociais, o que é uma armadilha para as políticas públicas que passam a tratar problemas sociais como adendos, e também como fatalidades decorrentes da hegemonia das leis econômicas e dos ditames do capital financeiro que podem ser mitigados através de múltiplas ações.

No âmbito das políticas educacionais, pode-se dizer que uma armadilha vem se impondo na agenda de reformas, que é a defesa de políticas para educação baseada em pesquisa de tipo pragmática que, em muitos casos, correspondem a registros de experiências “bem-sucedidas” em outros contextos regionais e/ou internacionais, e são consideradas plausíveis de serem transponíveis. Essa tendência ganhou força nos anos 1980 com a valorização da experiência e métodos empresariais, sistematizados e transformados em conhecimento passíveis de serem aplicados à educação, para tornar mais eficiente a organização e a gestão do sistema educacional e de suas instituições (KRAWCZYK, 2014a).

A partir de Peregrino (s.d), também se pode dizer que tal tendência pragmática produz uma armadilha para as políticas educacionais, pois promove circulação de um conjunto de propostas para a educação pública, baseada em um conhecimento produzido em curto prazo, sujeito a uma agenda de problemas e/ou orientado por uma demanda, com escasso conteúdo teórico-conceitual, que se desloca do campo da política e se insere no campo da técnica, onde é escolhido um ‘especialista’ para cada problema

social e esvazia o conflito presente em cada um deles. Sai de cena a luta por direitos sociais, e entra a capacitação técnica.

Assim, a resolução de questões sociais a partir de um tratamento técnico engrossa o debate neoliberal sobre a produtividade a eficiência e a eficácia, mascarando os conflitos sociais e despotencializando a ação política.

Nesse sentido, a teorização oferecida pelo sociólogo francês Christian Laval descrito em seu livro “A Escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público” (2004), trás importantes elementos para a compreensão da direção que vem tomando as políticas públicas educacionais e a nova configuração da educação pública, além auxiliar a interpretar as correlações de forças internas no âmbito da políticas educacionais, revelando tensões e contradições do projeto de democratização da educação, quando implementado em um contexto de poder da sociedade capitalista.

Laval (2004) analisa a crise de legitimidade pela qual passa atualmente a escola e as raízes liberais dessa crise. Em consonância com o que foi exposto até aqui, o autor afirma que o discurso de necessidade de renovação da escola está arraigado em uma tendência neoliberal e em necessidades puramente utilitaristas, onde o que interessa é o “aprender a aprender” no sentido de conhecimento enquanto capital humano, que só se valoriza quando é útil ao mercado. Dessa forma, a educação quando é transformada em um simples negócio, a partir de políticas sociais de viés neoliberal, fortalece os efeitos negativos das desigualdades sociais, pois valoriza os interesses individuais em detrimento dos coletivos, construindo assim, dinâmicas específicas pelas quais as desigualdades se reproduzem (LAVAL, 2004).

Os estudos do sociólogo Pierre Bourdieu também auxiliam na análise do fenômeno das desigualdades sociais no campo das políticas educacionais. Bourdieu abre várias possibilidades analíticas baseadas nos estudos das relações entre os conceitos teóricos de *hábitus*, prática, estratégia, capital, capital cultural e campo, para entender como a educação escolar ocorre na prática e quais são suas conseqüências para os agentes envolvidos, sejam estudantes, educadores, grupos profissionais ou classes sociais que se formam em decorrência da passagem pelo sistema de ensino (PRAXEDES, 2015).

Uma importante contribuição é a teorização de Pierre Bourdieu e Jean Claude que ainda década de 1970, com a obra “A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino” (1975), desmontaram o mito da escola republicana francesa, proclamada até então como instrumento de democratização e promoção da mobilidade

social. Na teoria dos autores escola, como as demais instituições de uma sociedade capitalista, reproduz, em suas relações, a naturalização das relações de força e hierarquias de poder na sociedade capitalista, e, portanto, se constituía como espaço social que mascarava a dominação à qual as diferentes classes sociais estavam inseridas. Essa formulação teórica colocou a desigualdade social como pedra de toque para os estudos sobre a escola pública e a educação.

No Brasil, as desigualdades sociais e educacionais remetem-nos a causas históricas, socioeconômicas, políticas e institucionais, com reflexos visíveis em todos os níveis de ensino. Neste sentido, Krawczyk (2014a), assinala que as deficiências do ensino médio são expressões de uma industrialização tardia e que emergiram sem romper com os padrões oligárquicos tradicionais, o que impediu que a educação se tornasse uma prioridade para o desenvolvimento do capitalismo e, principalmente, permitiu que se adiasse a construção de um sistema democrático de educação pública, que se expressa em uma dinâmica social de inclusão e, simultaneamente, de aparecimento de novas formas de exclusão, alguns dos quais passam despercebidos ao observador apressado e não recebem a devida atenção na hora da análise das políticas públicas e suas ações.

Na mesma linha do que foi exposto até aqui, Sposito e Souza (2014) evidenciam que o cenário atual do ensino médio brasileiro, produzido a partir da configuração de uma nova ordem social e de governabilidade, bem como as dinâmicas institucionais e sociais, desencadeadas a partir da implementação de determinadas ações e estratégias governamentais, significativos desafios relacionados às próprias finalidades e propósitos deste nível de ensino.

Formar para a cidadania, criar condições de acesso ao ensino superior e preparar para a experiência do mundo do trabalho (BRASIL, 1996), ganharam dimensões muito mais distintas segundo as experiências e expectativas dos indivíduos assistidos pela educação básica de nível médio, pois, conforme Fresnda (2012), a simples ênfase em um desses pólos pode favorecer ou não o processo de escolarização do indivíduo, aprofundando as desigualdades sociais e educacionais.

## **METODOLOGIA**

Em um primeiro momento, para identificar as categorias a serem trabalhadas na elucidação do problema, foi feita uma revisão na literatura nacional e internacional nas

áreas da Sociologia da Educação e das Políticas Públicas Educacionais, como também foram analisados os documentos e as leis que norteiam as políticas públicas educacionais de ampliação da jornada escolar para ensino médio. Também foram utilizados os dados do Censo Escolar para contextualizar o cenário do ensino médio na Paraíba.

Enquanto na pesquisa quantitativa a preocupação é com a objetividade e a tradução em dados matemáticos, procurando atender o fenômeno de forma concreta e visível, a abordagem qualitativa ajudará a aprofundar os significados não perceptíveis em tabelas matemáticas, além de oferecer um contato direto da pesquisadora com a situação investigada, (PAULA, 2012). Assim, o conjunto dos dados qualitativos e quantitativos complementa-se, porque ambos são necessários para a compreensão dos mecanismos de desigualdades que influenciam o acesso e permanência dos jovens ao ensino médio de tempo integral.

Na etapa qualitativa, portanto, foi feito uso da observação direta e/ou participante, na busca da inteligibilidade interpretativa dos processos individuais e sociais (WHYTE, 2005). Dessa forma, a intenção é que seja possível apreender as compreensões, as motivações, as referências e as percepções dos sujeitos com relação ao acesso e permanência nas escolas de ensino médio de tempo integral que serão vistas também por meio de observações empíricas e de anotações em diário de campo que relatará os acontecimentos, interações e diálogos cotidianos, como um processo vivido e sociologicamente construído, a ser analisado como parte integrante da pesquisa (WACQUANT, 2002).

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O atual alvo das reformas educacionais, o ensino médio, se constitui como uma das etapas mais críticas da educação brasileira. O reconhecimento de sua condição de etapa da educação básica só veio com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). Posteriormente, a obrigatoriedade de matrícula no ensino médio para os cidadãos de até 17 anos só foi estabelecida pela Emenda Constitucional nº 59 (BRASIL, 2009b).

Dessa forma, número de oferta de vagas para o ensino médio cresceu nas últimas décadas fomentadas por diversas políticas públicas e programas de governo entre os anos de 2003 e 2014, quando o país viveu um período de certo crescimento econômico

e desenvolvimento social, com uma destinação maior de recursos para as políticas sociais, entre elas as políticas educacionais, bem como se modificaram as condições materiais das famílias. Assim, a tendência de mobilidade social foi reforçada a partir das condições materiais e políticas (CAREGNATO et. al., 2019).

E é nesse contexto, segundo Moll (2010) que as políticas de educação em tempo integral<sup>2</sup> passaram a ser relacionadas mais diretamente com as políticas públicas para o enfrentamento das desigualdades econômicas, políticas e sociais que se estabeleceram na medida em que os acessos à cultura, ciência, conhecimentos gerais variavam conforme a etnia, classe, orientação sexual e gênero.

Dessa forma, o Estado, desde a promulgação da LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996), que determina em seu artigo 34 que seja “progressivamente ampliado o período de permanência na escola” (BRASIL, 1996), tem investido na promoção de políticas educacionais direcionadas à promoção do ensino em tempo integral para a educação básica nas as escolas públicas.

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado por meio da Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), com vigência de 2014 a 2024, trouxe em sua meta 6 (seis) a orientação para a ampliação do tempo de permanência nas escolas e projetou uma previsão de

Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” até o final da vigência do plano (ibid., p. 10).

Outros importantes dispositivos legais foram criados a fim de fortalecer as políticas de ampliação do tempo escolar, a exemplo da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos profissionais da educação – FUNDEB (BRASIL, 2007), o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (2007), o Programa Ensino Médio Inovador – PROEMI (BRASIL, 2009) e o Programa Mais Educação (BRASIL, 2007).

---

<sup>2</sup>O processo de disposição da educação integral não é novo. No Brasil, até o final dos anos 30 do século XX, a educação em tempo integral era destinada aos de família com alto poder aquisitivo que eram colocados em internatos. Após esse período, com a massificação da escola pública, tem origem com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado em 1932, representando um marco histórico nas discussões sobre a função da escola pública para a formação integral do cidadão. O educador Anísio Teixeira foi um desses pioneiros e implantou em 1950, na cidade de Salvador – BA, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Trinta anos depois, em 1980 Darcy Ribeiro, cria os Centros Integrados de Educação Popular – CIEPs na cidade do Rio de Janeiro – RJ. No entanto, nenhuma dessas propostas logrou êxito, devido à ausência de destinação de recursos financeiros.



A sanção da lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), que altera a LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), instituiu o “novo ensino médio”, o que gerou inúmeras objeções e resistências das entidades científicas no País, de profissionais da educação, estudantes e comunidade escolar (SILVA, 2019). O ponto mais polêmico da lei de reforma do ensino médio centra-se justamente nesse avanço dos interesses de mercado sobre os direitos sociais, através de parcerias entre os grupos empresariais e o poder público para pensar e executar políticas públicas educacionais de ampliação da jornada escolar no País, em um contexto marcado pelo teto para os gastos públicos e o congelamento das despesas do governo federal instituída pela aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016 (BRASIL, 2016).

Com o conceito de educação integral delineado nas descrições legais<sup>3</sup> as organizações sociais, que começaram a surgir no Brasil a partir dos anos 1990, expandiram sua participação, conforme previsto na legislação oficial<sup>4</sup>, para a elaboração e implementação das políticas educacionais, subordinada à concessão de recursos públicos para a obtenção da assessoria técnica.

Conforme Bordon e Leite (2018), uma organização social é uma qualificação jurídica atribuída a diferentes tipos de entidades privadas sem fins lucrativos que atuam em áreas típicas do setor público com interesse social. São chamadas de entidades do Terceiro Setor, que na prática exercem atividades em paralelo ao Estado, nesse caso, o primeiro setor, e as organizações privadas, no caso o segundo setor. De forma resumida, pode-se definir o Terceiro Setor como sendo a organizações sociais, comunitárias, empresariais, de voluntariado, fundações, instituições filantrópicas, comunidades religiosas, etc., que exercem atividades de cunho social e que não objetivam lucro.

Neste contexto, o Programa de Educação Integral da Paraíba, se constitui como a primeira parceira público-privada no Estado da Paraíba para a elaboração e execução de

---

<sup>3</sup> Considerando que o conceito de educação integral é abrangente e apresenta diversas definições e propósitos na legislação brasileira, sendo associado na Constituição Federal (BRASIL, 1988), a uma perspectiva humanista e democrática, onde o indivíduo deve ser formado em diferentes dimensões, com saberes, espaços, experiências possibilitando a sua emancipação como sujeito e cidadão. Muito embora a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), reitere esse preceito constitucional, a perspectiva de educação integral presente na LDB está mais vinculada à ideia de ampliação do tempo escolar.

<sup>4</sup> A relação entre o setor público e o setor privado para a provisão de políticas públicas é regulamentada juridicamente em âmbito nacional através da Lei Federal nº 8.987/1995 (BRASIL, 1995), que dispõe sobre o regime de concessão e permissão da prestação de serviços públicos previstos no artigo 175 da CF/88 (BRASIL, 1988) e a Lei nº 11.079/2004 (BRASIL, 2004), que institui normas gerais para a licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. E no âmbito local, as parcerias público-privadas são orientadas pela Lei nº 8.684/2008 (PARAÍBA, 2008), que institui o Programa de Parceria Público-Privada no Estado da Paraíba.

uma política pública educacional<sup>5</sup>. Leite (2019), analisa vários aspectos da implementação desta política e constatou que o Programa de Educação Integral pauta seu discurso no argumento de que o empreendedorismo seria o principal modo de garantir a inclusão social, disseminando assim, uma mensagem que favorece a competição e o individualismo, além de contribuir para o enfraquecimento das relações sociais e para a desvalorização da educação enquanto projeto social coletivo, a partir de uma combinação que envolve o “controle da gestão” com o próprio “processo formativo da juventude” (objetivo, métodos e conteúdos), uma vez que ambos os aspectos são fundamentais para o controle ideológico da escola e seu alinhamento à lógica das necessidades do aparato produtivo.

Desde 2016 o Programa de Educação Integral vem sendo difundido em todo o Estado da Paraíba como a mais importante política pública educacional para a promoção do ensino médio em tempo integral, tendo inclusive se tornado Lei Estadual nº 11.100/18 (PARAÍBA, 2018), além de se caracterizar por ser a primeira parceria público-privada entre o Estado e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação<sup>6</sup> (ICE), para a implantação de uma política pública educacional.

Esse processo de implementação, porém, não ocorreu sem enfrentamento com uma “realidade rebelde”, marcada pela desigualdade que se expressa na trajetória social de indivíduos, de famílias e de segmentos sociais, evidenciando os limites dessa política de promoção do ensino médio em tempo integral.

Desde que os primeiros modelos de escolas do Programa de Educação Integral começaram a ser implantadas no Estado, em 2016, ano a ano são registradas manifestações da comunidade escolar (alunos, pais, professores) em diversos

---

<sup>5</sup>Como a consolidação democrática circunscreve-se no acesso às informações e aos dados públicos a qualquer cidadão, é preciso informar que não há transparência e publicidade em relação a essa parceria nos canais de informação oficiais do Governo do Estado da Paraíba, sobre a responsabilidade pela concepção do Programa de Educação Integral e nem as contrapartidas oferecidas pelo governo à consultoria privada, que muito provavelmente envolve um montante elevado de recursos públicos. A única informação encontrada sobre essa parceria foi acessada em 29/06/2018, (link a seguir), mas que no momento não está mais disponível no sítio oficial do Governo da Paraíba. Governo assina convênio para implantação de novas escolas de tempo integral. Disponível em: <http://paraiba.pb.gov.br/governo-assina-convenio-para-implantacao-de-novas-escolas-de-tempo-integral/>. Acessado em: 29/06/2018.

<sup>6</sup> O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE é uma entidade sem fins econômicos, criado em 2003 por um grupo de empresários. Entre os investidores do ICE está o Instituto Natura e o Instituto Sonho Grande, o Banco Itaú, a Fiat/Chrysler e a Jeep. Entre os anos de 2004 a 2018, o ICE firmou convênio para a implantação do seu modelo de política educacional com 16 Estados do País, entre eles a Paraíba; 8 municípios, totalizando 1.135 escolas públicas atendidas nos níveis fundamental (anos finais e iniciais), médio e médio integrado ao técnico e atingindo um total de 747.600 estudantes e 40.050 educadores (ICE, 2019).

municípios paraibanos, que colocam em evidência as precárias condições dos estabelecimentos de ensino (localização, oferta, infraestrutura), a redução do número de vagas das instituições que passam a adotar o tempo integral, as condições precárias de trabalho e salarial dos professores e o modo impositivo com que a Secretaria de Educação estava implantando o Programa de Educação Integral em um processo quase unidimensional e automático, mediante três atitudes operacionais, “entender, aceitar e praticar” (ICE, 2015, p. 10), defendidas pelo ICE, parceira do Estado na implantação da política educacional.

Outro aspecto que marca a implantação do Programa de Educação Integral para o ensino médio na Paraíba, refere-se às várias possibilidades que representa esta última etapa da educação básica, expressa no percurso cotidiano dos jovens que demandam concomitantemente ingressar no mundo do trabalho e prosseguir com os estudos.

A escola é grande, mas tem estrutura para suportar o ensino regular, ou seja, manhã e tarde. Se for integral, não vai comportar, e muitos alunos vão ter que sair de lá. Não tem como suportar 1800 alunos de manhã. Se tornar integral, vão sair 1300. Os que querem ficar vão ter que fazer uma prova. Os professores também vão ter que sair, pois têm vários que trabalham no outro turno, assim como vários alunos (Relato de aluna da rede pública, apoud, LEITE, 2019).

Quando o governador assina por decreto a criação das escolas integrais sem discutir com a sociedade, a gente acha que isso é um equívoco, e um equívoco muito grande. É importante que se faça esse debate (Relato de aluno em entrevista concedida ao site Mais PB, apoud. LEITE, 2019).<sup>7</sup>

Uma das maiores polêmicas é que não faz nem 20 dias que ficamos sabendo que vai ser assim. A maioria não vai poder ficar nesse regime, porque precisa tomar conta da casa, trabalhar, por exemplo. A escola não tem infraestrutura, tem banheiros quebrados, uma cozinha horrível, que raramente tem lanche. São oito salas e apenas uma tem ventilador. E só um ventilador. A maioria dos pais não quer que a escola fique com o ensino integral e 90% dos alunos também. É a única escola do bairro, não deveria ser integral (Relato de aluna da rede pública de ensino em entrevista concedida ao jornal Paraíba Hoje, apoud., LEITE, 2019 ).

A escola ainda não apresenta estrutura, como ginásio, banheiros para tomar banho, alimentação, salas de descanso, sala de laboratório, entre outras coisas para poder se tornar uma escola integral. Além disso, dos 650 alunos que a escola possui, cerca de 330 devem sair. Eu mesmo vou ter que sair da escola porque faço, no horário oposto às aulas, curso do Pronatec, como muitos dos meus colegas que trabalham e outros que fazem outros tipos de cursos. Eles vão ter que sair da escola. O Governo, que deveria fazer uma escola de inclusão está fazendo uma escola de exclusão. Muitos pais que não gastavam com a passagem dos filhos para irem para escola, porque ela era próxima de casa, agora vão ter que dar dinheiro para que os filhos possam pegar ônibus

---

<sup>7</sup>Estudantes questionam escola cidadã integral. Fonte: <http://www.maispb.com.br/237524/estudantes-seopoem-ao-projeto-de-escola-cidada-integral-e-cobram-melhorias-na-educacao.html>. Acessado:15/01/2018

para chegarem a outras escolas (grifo nosso, relato de aluna da rede estadual em entrevista ao jornal Paraíba Hoje, apoud., LEITE, 2019)<sup>8</sup>

A gente está insatisfeito (sic) porque a definição é de cima para baixo. Sem discussões amplas. O governo quer nos empurrar goela a baixo. Hoje temos uma jornada de 30 horas e eles querem dobrar essa carga horária para o dobro, pagando mais mil reais. A gente sabe como é a realidade dura de quem trabalha com educação. Muitos professores trabalham em escolas de municípios ou fazem outros trabalhos para poderem complementar a renda do mês. E agora eles serão obrigados a escolher em qual vai ficar e de qual vai sair (Relato do presidente do SINTEP pública concedido durante pesquisa de campo em uma assembléia sindical, apoud, LEITE, 2019)

A hipótese levantada é que o ensino médio em tempo integral, ofertado pelo Programa de Educação Integral da Paraíba apresenta limites na sua própria natureza de oferta, que impede o acesso de parte dos alunos, que estudam e trabalham, à escola pública. Dessa maneira, o Programa de Educação Integral da Paraíba pode constituir outra dimensão da desigualdade, que reproduz assimetrias entre os estudantes que podem se dedicar à escolarização integral e os estudantes trabalhadores.

Segundo dados do último Censo Escolar em relação ao ensino médio na Paraíba (BRASIL, 2020), em 2019 o número de alunos matriculados era de 135.458, praticamente o mesmo patamar de 2015, que era de 133.183 matriculados. Destaque-se que essa população está distribuída entre a rede estadual e a rede privada, sendo que a rede estadual possui a maior participação no número total de matrículas apresentadas, com 79,5%, seguida pela rede privada com 15,3%.

Com relação as taxas de distorção idade-série<sup>9</sup> do ensino médio na Paraíba, o Censo Escolar (BRASIL, 2020) mostra que são mais elevadas na rede pública do que na privada. Na rede pública, a maior distorção foi observada para a primeira série, com taxa de 40,4%, sendo que os alunos do sexo masculino apresentaram taxas de distorção idade-série maiores para todas as séries do ensino médio. Ressalte-se, que este percentual de distorção idade-série é maior que o da média nacional, que atualmente é de 38, 1%, quando analisada a mesma situação.

Quanto ao tempo integral (quando os alunos matriculados no ensino médio permanecem 7 horas diárias ou mais em atividades escolares) os dados do Censo

---

<sup>8</sup>Entenda porque o ensino integral virou polêmica na Paraíba. Fonte: <https://paraibahoje.wordpress.com/2017/11/24/entenda-por-que-o-ensino-integral-viceu-polemica-na-paraiba/>. Acessado em: 05/01/2018

<sup>9</sup> A distorção idade-série é a proporção de alunos com mais de 2 anos de atraso escolar. Este indicador educacional permite acompanhar o percentual de alunos, em cada série, que têm idade acima da esperada para o ano em que estão matriculados. As taxas são calculadas pela equipe da Diretoria de Estatísticas Educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e divulgadas anualmente no Censo Escolar (fonte: <http://portal.inep.gov.br>. Acessado em 02/08/2020).

indicam que o número matrículas no tempo integral é maior na rede pública (34,6%) e, desde 2015 teve um crescimento de 21,8%. Em relação à educação profissional, verifica-se que a rede estadual concentra o maior número, com 44,8% das matrículas, seguida da rede federal (Institutos Federais).

No quesito cor/raça, os dados do Censo Escolar que analisa a educação paraibana de nível médio indicaram que dentre as modalidades da educação profissional (que se divide em integrada, concomitante, subsequente e EJA), o percentual entre os brancos é maior na modalidade integrada ao nível médio (32,5%), que permite ao estudante, através matrícula única na rede de ensino, realizar a formação técnica ao mesmo tempo em que cursa o ensino médio.

Já o percentual de pretos/pardos no ensino médio integrado à educação profissional na Paraíba é maior na modalidade EJA, representando 70,9% matriculados (BRASIL, 2020). A Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada à educação profissional visa atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio, da qual em geral são excluídos, bem como, em muitas situações, do próprio ensino médio<sup>10</sup>.

Por fim, foi visto neste trabalho que o cenário onde é implantada a política educacional de promoção do ensino em tempo integral para o nível médio, através do Programa de Educação Integral na Paraíba apresenta um cenário onde também permanecem inúmeras desigualdades, relacionadas, sobretudo às condições de raça, de classe e de gênero que travam avanços necessários ao ensino médio paraibano.

Assim, o que esse artigo pretende é abrir caminhos para pensar outras questões para trabalhos futuros: Quem são os jovens que tem acesso ao ensino médio de tempo integral? Qual é a situação das escolas de ensino médio no município de João Pessoa no contexto de ampliação da jornada de ensino? As desigualdades sociais continuam se reproduzindo em desigualdades escolares? Em que medida as desigualdades sociais de raça, classe e gênero influenciam no acesso e permanência dos jovens nas escolas de ensino médio do Programa de Educação Integral da Paraíba?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

<sup>10</sup> Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proeja>. Acessado em 02/08/2020.

Este trabalho buscou despertar uma consciência sempre alerta para desvendar as desigualdades escondidas, arrancar as máscaras, evidenciar as contribuições da própria escola para a produção das desigualdades socioescolares (CHARLOT e REIS, 2012).

Não obstante, essa crítica não substitui a defesa de uma transformação para uma educação universal digna desse nome, obra coletiva e necessária para o enfrentamento dos desafios do ensino médio no contexto atual brasileiro. No entanto, é preciso distinguir que existe a transformação instaurada pela lógica mercantil, propondo aprendizados dóceis às empresas e voltados para a satisfação do interesse privado. É essa vertente, que consolida e até mesmo intensifica desigualdades existentes, que estamos hoje amplamente enredados

Mas há outra transformação, toda contrária, que visaria a melhorar para maior o número de pessoas com condições de assimilação e de aquisição dos conhecimentos indispensáveis a uma vida profissional, mas também, muito amplamente, a uma vida intelectual, estética e social tão rica e variada quanto possível, segundo os ideais da escola emancipadora (LAVAL,2004) . É essa visão de universalização da cultura que preside na crítica do modelo de escola neoliberal que aqui faço.

## REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. **Para além da lógica do mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.
- APPLE, Michael. **A educação pode mudar a sociedade?**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins. **A Educação como Política Pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1997
- BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (orgs.). **Políticas Educacionais: Questões e dilemas**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A Reprodução**. Elementos para uma teoria do para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE). **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. 2014.
- BRASIL. **FUNDEB Manual de Orientação**. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica Estadual da Paraíba 2019** [recurso eletrônico].- Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

BRASIL. **Presidência da República. Casa civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Emenda constitucional N° 59. 2009b.**

BRASIL. **Presidência da República. Casa civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Emenda constitucional n° 95, de 15 de dezembro de 2016.**

BRASIL. **Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n° 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017.**

BRASIL. **Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996.**

CAREGNATO, Célia Elizabete. MIORANDO, Bernardo Sfredo. RAIZER, Leandro. PFITSCHER, Ricardo Gausmann. **Desigualdades encadeadas no sistema educacional brasileiro: estratificações entre os níveis médio e superior da educação.** Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 14, n. 2, p. 469-486, maio/ago. 2019.

CHARLOT, Bernard. REIS, Rosemeire. As relações com os estudos de alunos brasileiros de ensino médio. In: KRAWCZYK, Nora (org.). **Sociologia do Ensino Médio. Crítica ao Economicismo na Política Educacional.** São Paulo: Cortez, 2014.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal.** Traduzido por Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

FOURQUIN, J. C. (Org) **Sociologia da Educação: dez anos de pesquisa.** Petrópolis: Vozes, 1995.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Tecnologia de gestão educacional: Princípios e conceitos Planejamento e operacionalização.** Recife, PE, 2015

KRAWCZYK , Nora. **Sob a lógica do mercado – A especialista em política educacional critica a influência do setor privado e da Economia na Educação.** *Revista Carta na Escola, edição 87, de junho de 2014b.*

KRAWCZYK, Nora (org.). **Sociologia do Ensino Médio. Crítica ao Economicismo na Política Educacional.** São Paulo: Cortez, 2014a.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público.** Londrina: Editora Planta, 2004.

LEITE, Maria Eduarda Pereira. **Programa de Educação Integral na Paraíba: uma análise da política educacional sob a égide da racionalidade neoliberal**. João Pessoa: UFPB (Dissertação de mestrado), 2019.

MOLL, Jaqueline. “Escola de tempo Integral”. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Dicionário trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG-Faculdade de Educação, 2010.

PARAÍBA, Governo da. Secretaria de Estado da Educação. **Lei nº 11.100/18 que cria o Programa de Educação Integral na Paraíba**. Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2/Diario-Oficial-12-2018.pdf>. Acessado em: dezembro de 2019

PAULA, Simone Grace de. **Desigualdades e desempenho escolar no processo de escolarização da juventude: uma análise contextual sobre a expansão do ensino médio na região metropolitana de Belo Horizonte**. UFMG/FaE, 2012.

PEREGRINO, Mônica. **As armadilhas da exclusão : um desafio para a análise, s.d. / UERJ/UFF**.

SOUSA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura**. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez, p. 20-45, 2006.

SPOSITO, Marília Pontes. SOUZA, Raquel. Desafios da reflexão sociológica para a análise do ensino médio no Brasil. In: KRAWCZYK, Nora (org.). **Sociologia do Ensino Médio. Crítica ao Economicismo na Política Educacional**. São Paulo: Cortez, 2014.

WACQUANT, L. **Corpo e alma: notas etnográficas de um aprendiz de boxe**. Rio de Janeiro: Editora Relume Dumará, 2002.

WHYTE, William Foote. **Sociedade de esquina**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.