

ENSINO, PROFISSIONALIZAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO: AVALIANDO O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DE PERNAMBUCO

Eriwelton Antonio de Holanda (1); Katharine Ninive Pinto Silva (2).

Universidade Federal de Pernambuco. eriweltonantonio.360@gmail.com (1); katharineninive@gmail.com (2).

Resumo: O presente artigo apresenta dados conclusivos da Pesquisa de Iniciação Científica (PIBIC/UFPE). O trabalho teve o intuito de analisar a realidade vivenciada nas Escolas Públicas Estaduais de Bezerros e Agrestina, cidades localizadas no Agreste de Pernambuco e ambas pertencentes ao Programa de Educação Integral (PEI). Em geral, nosso objetivo foi comparar dados e verificar o que realmente mudou com a implementação do Programa, que visa a melhoria do ensino e profissionalização. Após sua implementação, o estado obteve bons resultados nos monitoramentos da qualidade da Educação, indicados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), mas na avaliação feita em âmbito internacional, o Programme for International Student Assessment (PISA) mostrou dados diferentes dos coletados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Para situar o leitor, fizemos uma breve abordagem histórica do desenvolvimento da Educação Integral no País e mostramos as bases que sustentam o benefício da mesma para os educandos e educandas. As referências teóricas que utilizamos para compreender a perspectiva de educação integral e o contexto de pressão por resultados são: Paro (1988), Teixeira (1957), Eboli (1983), Cavalieri (2009), Mota (2006), Guará (2006), Costa (2002), Mizukami (1986), Santos (2015), Coelho (2002), Malhem (2002), Mancebo (2007) e outros. A pesquisa foi realizada através de análise documental, revisão bibliográfica e análise de entrevista semiestruturada realizada com professores/as que trabalham nas instituições. Concluímos que as escolas sofrem com defasagem de equipamentos e que os professores são pressionados por uma política de avaliação que penaliza os docentes em função dos resultados obtidos nas avaliações em larga escala.

Palavras-Chave: Ensino, Profissionalização, Educação Integral/Integrada, Resultados.

Introdução

Este trabalho é resultado de Pesquisa de Iniciação Científica (PIBIC/UFPE) financiada pela Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

No ano de 2016 com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, eleita democraticamente pelo voto direto, assumiu os rumos do país vice-presidente da chapa Michel Temer. Essa troca de representantes atraiu a atenção da população pela forma que foi conduzida no país e trouxe consigo várias outras inquietações para a sociedade. O então presidente empossado, em um pequeno intervalo de tempo, propôs mudanças drásticas que afetam todos os seguimentos da sociedade, mas em particular, a Lei nº 13.415¹ de 16/02/2017 deixou professores/as e toda comunidade escolar do país bastante preocupados porque ela propunha a reformulação do ensino médio brasileiro.

¹ Lei nº 13.415. Mais informações em: <http://legis.senado.leg.br/legislacao/DetalhaSigen.action?id=602639>. Acessado em: 10/08/2017.

A partir da tramitação da medida, tomou conta do Brasil o discurso sobre a necessidade de mudança na estrutura do atual ensino médio, mas parte da população (que não discorda que a atual estrutura de ensino do Brasil necessita de uma profunda reformulação) foi contra esta reforma por ela ter sido proposta como uma medida provisória e pelo governo não ter contado com participação da sociedade, dos/as alunos/as e profissionais da educação, alegando que as medidas propostas já haviam sido discutidas em governos anteriores e não era uma coisa feita às pressas. A inclusão da sociedade nos rumos da reformulação demandaria mais tempo para aprontar a proposta. Cortella² em entrevista a Rede Globo enfatiza que (0:27) “ninguém em sã consciência desconhece a importância de se mexer no ensino médio brasileiro que de fato ele está muito agonizante em várias situações, mas a proposta apresentada ontem ela é tão atordoante porque ela é tão apressada, tão assodada, tão fora de hora em relação a essa questão...”. Um dos pontos inclusos é o ensino de tempo integral e a proposta de educação integrada ao ensino técnico nas escolas públicas, assim como acontece no estado de Pernambuco. O Ministro da Educação Mendonça Filho (pernambucano e ex-governador), defende veementemente que essa seria uma das soluções para que o país evolua nos índices numéricos e que comparam através de rankings as notas de diversos países no mundo e para firmar sua tese, ele cita as notas obtidas pelo estado, que indicam qualidade de educação, para fazer a sociedade acreditar que este é o caminho certo para mudança na educação.

O nosso objeto de pesquisa é analisar, justamente, esta melhoria na educação pública defendida pelo governo do estado de Pernambuco e que credita às Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs) e Escolas Técnicas Estaduais (ETEs) o bom desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Dentro dessa linha de pensamento nos propomos a investigar a proposta de melhoria e qualificação profissional dos estudantes de Pernambuco a partir da inserção desses modelos de escola e analisar o cumprimento do objetivo de melhoria da qualidade do ensino médio e qualificação profissional dos estudantes.

Este texto aborda inicialmente as bases teóricas no intuito de situar o/a leitor/a sobre educação integral e seu percurso histórico no país, bem como apresentar-lhes a proposta de educação integral e integrada vigente em PE.

² Filósofo Cortella - Reforma do ensino médio 2016, Mario Sérgio Cortella. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KjCPwmLUlko>. Acessado em: 12/05/2017.

Marco Teórico

A partir dos ideais Escolanovistas que defendiam a ruptura do método tradicional para uma renovação no ensino brasileiro, começou-se a pensar na proposta de educação integral. Paro (1988) ressalva que o adjetivo integral não está ligado apenas a proposta de extensão do período que os/as alunos/as devem passar na escola, mas ao papel da escola quanto formadora de cidadãos e cidadãs hábeis a participar da vida política. O problema dessa perspectiva defendida pelos escolanovistas foi a não inclusão de todos os cidadãos e cidadãs, abrindo espaço para participação apenas da burguesia.

Só em 1950, com Anísio Teixeira, surge na Bahia uma proposta mais inovadora para o Ensino Integral. Na sua concepção a escola deveria ser pública e de qualidade para todos que necessitassem -assim como é assegurado pela Constituição do Brasil atualmente- dessa forma só procuraria uma escola privada aquela pessoa que realmente sentisse necessidade. Em sua obra, ele fala que:

Obrigatória, gratuita e universal, a educação só poderia ser ministrada pelo Estado. Impossível deixá-la confiada a particulares, pois estes somente podiam oferecê-la aos que tivessem posses (ou a “protegidos”) e daí operar antes para perpetuar as desigualdades sociais, que para removê-las. A escola pública, comum a todos, não seria, assim, o instrumento de benevolência de uma classe dominante, tomada de generosidade ou de medo, mas um direito do povo. Sobretudo das classes trabalhadoras, para que na ordem capitalista, o trabalho (não se trata, com efeito, de nenhuma doutrina socialista, mas do melhor capitalismo) não se conservasse servil, submetido e degradado, mas, igual ao capital na consciência de suas reivindicações e dos seus direitos (TEIXEIRA, 1957. p. 80).

A proposta apresentada por Teixeira, de educação integral, era que as atividades intelectuais e de lazer deveriam ser divididas em dois espaços que foram denominados de escola-parque, local onde os/as alunos/as tinham a oportunidade de realizar atividades diferenciadas como artes e educação física, e a escola classe onde eram realizadas a atividade intelectuais. Assim, foi criado o Centro Educacional Carneiro Ribeiro e ele tinha o objetivo de:

- a) Dar aos alunos a oportunidade de maior integração na comunidade escolar, ao realizar atividades que o levam à comunicação com todos os colegas ou com a maioria deles;
- b) Torná-los conscientes de seus direitos e deveres, preparando-os para atuar como simples cidadãos ou líderes, mas sempre como agentes do progresso social e econômico;
- c) Desenvolver nos alunos a autonomia, a iniciativa, a responsabilidade, a cooperação, a honestidade, o respeito a si mesmo e aos outros. (EBOLI, 1983, p.20).

Outra importante experiência com educação integral ocorreu no Rio de Janeiro com os Centros integrados de Educação Pública (CIEPs). Eles foram idealizados por Darcy Ribeiro, que

defendia os ideais de Teixeira e criados, no estado, durante o governo de Leonel Brizola. Para Ana Cavaliere (2009):

Durante a década de 80 destacou-se no Estado do Rio de Janeiro o Programa dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), com escolas de tempo integral onde as crianças deveriam permanecer durante todo o dia participando de atividades curriculares variadas e recebendo alimentação e cuidados básicos. Era um modelo que previa a abertura da escola à comunidade (CAVALIERI, 2009, p. 52).

As experiências dos CIEPs foram colocadas em prática nos anos iniciais da educação básica e não estava preocupada apenas com a formação intelectual dos/as alunos/as, mas também com o bem-estar social, a saúde de um modo em geral. Dessa forma, Mota (2006, p.4) fala que os CIEPs foram a primeira experiência de educação pública integral no estado e no país.

Guará afirma que a educação integral deve dar ao/a aluno/a “a oportunidade de uma escolarização formal ampliada por um conjunto de experiências esportivas, artísticas, recreativas ou temáticas, em complementação ao currículo escolar formal” e para o/a professor/a dessa modalidade de ensino requer “uma prática pedagógica compreensiva do ser humano, em sua integralidade, suas múltiplas relações, dimensões e saberes, reconhecendo-o em sua singularidade e universalidade” (GUARÁ, 2006, p. 16 e 18).

Programa de Educação Integral e Integrada de Pernambuco

A experiência com Educação Integral para o ensino Médio no estado de Pernambuco começa a ser praticada no ano de 2004, no mandato do governador Jarbas Vasconcelos. Foi criado, naquele ano, o Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP) a partir de uma experiência público-privada com o Instituto de Corresponsabilidade da Educação (ICE) a partir do decreto nº 25.596, de 1 de junho de 2003. O CEEGP tinha o objetivo de inovação pedagógica, metodológicas e na gestão escolar que passou a ser escolhida pelo ICE. A partir dessa experiência, outras foram feitas da mesma forma em locais diferentes do estado.

Em 10 de julho de 2008, na gestão do governador Eduardo Campos é criado no estado o Programa de Educação Integral a partir da Lei Complementar Nº 125³. Este tem por objetivo melhoria da qualidade do ensino médio e qualificação profissional, que em 2007 obteve nota 2,7 no

³ Disponível em:

<http://legis.alepe.pe.gov.br/arquivoTexto.aspx?tiponorma=2&numero=125&complemento=0&ano=2008&tipo=&url=>
Acessado em: 12/05/2017.

IDEB⁴. Esta nota apesar de ter sido projetada pelo INEP⁵ mostrava a realidade que a educação básica do estado vivia e que um dos desafios de Campos seria mudar esta realidade precária. O programa reestrutura o Ensino Médio nas escolas onde é aplicado, tornando a jornada escolar Integral (45 horas de carga horária semanal) ou Semi-Integral (35 horas de carga horária semanal). O modelo desenvolvido no estado é baseado na Educação Interdimensional, esta fundamenta-se em quatro dimensões do ser para que ocorra uma aprendizagem, são elas:

1) O logos, a dimensão do pensamento, do conceito ordenador e dominador da realidade pela razão, ciência e técnica; 2) o pathos, a dimensão do sentimento, da afetividade, geradora da simpatia, da empatia, da antipatia e da apatia na relação do homem consigo mesmo e com os outros; 3) o eros, a dimensão do desejo, das pulsões, dos impulsos, da corporeidade, das emanções vitais básicas, do élan vital; 5) o mytho, a dimensão da relação do homem com o mistério da vida e da morte, do bem e do mal (COSTA, 2008).

A lógica da educação interdimensional é diferente da usual porque ela não se limita a transferência de conteúdos intelectuais previstos em um conteúdo programático, baseando-se na transmissão de valores. Para Mizukami (1986), a educação tradicional atribui ao/a aluno/a um papel irrelevante na elaboração e aquisição do conhecimento porque ele, diferente do adulto que já está pronto, ainda está em processo de formação.

Então, os princípios filosóficos da educação integral colocam o/a professor/a como um mediador fazendo com que o aprendente seja responsável pela construção do seu próprio ser. Segundo Costa (2006) nessa lógica o/a estudante deixa de ser um receptor passivo de informações e torna-se uma fonte autêntica de iniciativa, compromisso e liberdade e contrariando a educação tradicional, ele/ela deve ser parte da construção socioeducativa.

As reformas pensadas para o ensino médio em Pernambuco foram importantes e de fato geraram melhorias na educação média. Entretanto, quando aplicado o programa de educação integral pode não estar proporcionando aos discentes uma formação completa do ser, como é proposto, fazendo com que eles apenas passem um contra turno na escola o que “evidenciam uma lógica de adequação do sujeito ao mercado, as exigências desse” (Santos, 2015, p.55). Coelho (2002) ressalta a importância de ser oferecida aos aprendentes desta modalidade de ensino atividades diferenciadas e diz que:

⁴ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Disponível em:
<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=9318366>. Acessado em: 12/05/2017.

⁵ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira.

Uma escola que funcione em tempo integral não pode ser apenas uma escola de dupla jornada, com repetição de tarefas e metodologias. Se assim o for, estaremos decretando a falência dessa concepção de ensino. Ao defendermos o tempo integral, fazemo-lo a partir também de uma concepção de educação que se fundamenta na formação integral do ser humano, onde todas as suas dimensões sejam enaltecidas; que se alicerça em atividades variadas, incluindo esportes, cultura, artes em geral; que experimenta metodologias diversas, e ocupa todos os espaços existentes no ambiente escolar. (COELHO, 2002, p. 143).

Tão importante quanto a formação proporcionada aos discentes, é a formação dos seus docentes no que diz respeito a preparação para atuar nesse programa de ensino. Não basta selecionar professores/as e colocar eles para atuarem sem nenhum conhecimento da lógica interdimensional ao qual o programa está fundamentado. Arelado a falta de formação para atuação, existem outros problemas que estão presentes na educação brasileira que são descritos por Mancebo (2007; 2011) e Malhem (2002), e podem influenciar diretamente nessa melhoria, são eles:

A precarização- Com a adoção de práticas neoliberais, ocorrem consequências diretas no campo da docência, pois esse sistema cobra um alto rendimento de seus profissionais, sem dar o subsídio básico para que um trabalho com qualidade seja realizado, precarizando então o trabalho do professor. [...] (MANCEBO 2007).

A intensificação do trabalho docente- Intensificar é exigir mais trabalhos e resultados superiores no mesmo espaço de tempo. Significa, portanto, aumentar a exploração do trabalho. Para o autor, o que está na raiz da noção de intensidade é que “todo ato de trabalho envolve gasto de energia e, portanto, exige esforço do trabalhador” e, assim considerando, intensidade do trabalho refere-se ao “grau de dispêndio de energia realizado pelos trabalhadores na atividade concreta. (DAL ROSSO apud MANCEBO, 2011, p. 36).

O sistema avaliativo- O sistema de avaliação instituído toma-se um "ritual de tortura" tanto para os alunos como para os professores. Em algumas universidades, além de pré-determinar uma quantidade infinta de conteúdos programáticos obrigatórios, institui-se a "semana de prova" como avaliação obrigatória, resultando em trabalho extenuante de correção automática de muitas provas e soma de notas, principalmente para professores que lecionam em várias turmas. (MELHEM, 2002)

Apesar do estudo feito por Melhem ter sido baseado em universidades, ele pode ser aplicado as escolas de ensino básico que definem “a semana” de provas e faz com que os/as alunos/as tenham que estudar no mínimo essa perspectiva do sistema avaliativo descrito por Malhem. Com a quantidade de disciplina e os conteúdos programáticos que o governo cobra das escolas e além disso a forma como são feitas as semanas de prova, juntos a intensificação e precarização do trabalho docente, fazem com que seja construída uma rotina exaustiva. Tudo isso é somado a uma política de accountability onde as escolas são submetidas a cobranças por resultados, nos deixa curiosos quanto a possível maquiagem em resultados para que não haja responsabilizações, através de sanções.

Metodologia

Este trabalho foi realizado através de revisão bibliográfica acerca do tema, análise documental e realização de entrevistas semiestruturadas junto a docentes das Escolas de Referência em Ensino Médio e das Escolas Técnicas Estaduais de Pernambuco.

A análise dos documentos será realizada à luz da análise de conteúdo, segundo Bardin (2002), caracterizada como “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p. 38). Os pilares da análise de conteúdo, a partir da perspectiva apontada por Bardin (2002), consistem na fase da descrição ou preparação do material, a fase da inferência ou dedução e a fase da interpretação. Nesse sentido, os principais pontos da pré-análise são a leitura flutuante (primeiras leituras de contato com os textos); a escolha dos documentos (no caso os relatos transcritos); a formulação das hipóteses e objetivos; a referenciação dos índices e elaboração dos indicadores (a frequência de aparecimento) e a preparação do material.

Para tratamento dos dados será utilizada a técnica de análise temática ou categorial que, para Bardin (2002), serve para descobrir os diferentes núcleos de sentido que constituem a comunicação, e posteriormente, realizar o seu reagrupamento em classes ou categorias. Sendo essa análise possível a partir de operações de desmembramento do texto em unidades.

Resultados e discussão

A partir das entrevistas estruturadas feitas nas escolas em questão, pode-se perceber que há vários problemas agregados ao ensino médio ofertado no estado. Os destaques, quase sempre, foram os mesmos na Escola Técnica e na Escola de Referência que se localizam em diferentes cidades com aproximadamente 5,7km de distância.

Percebeu-se que as ETes e as EREMs dispõem de uma quantidade maior de equipamentos disponíveis aos professores/as como laboratórios, multimídias, estrutura física da escola e etc. A maior quantidade de equipamentos não significa, necessariamente, que há utilização destes, em ambas escolas os funcionários relatam que não há como utilizar diversos equipamentos e partes físicas das escolas por não haver manutenção, estas questões foram relatadas da seguinte forma: “... mesmo sendo uma escola relativamente nova, nós temos muitos problemas. Vícios de construção, problemas na parte elétrica, então a infraestrutura física deixa um pouco a desejar...” (entrevista 23/03/2017), outro /a docente relata que: “... a rede está deixando muito a desejar, a questão por

exemplo da tecnologia, da multimídia, dos datashows nós não temos, alguns que temos é quebrado. A infraestrutura da escola implica no trabalho e no resultado do professor...” (entrevista 24/04/2017). Estes problemas implicam no trabalho docente visto que não é disponibilizado ao/a professor/a materiais necessários para preparação de aulas dinâmicas e interativas. A falta de manutenção dos equipamentos adquiridos pelas escolas também é um alerta para a precarização da educação no estado, este que ganhou visibilidade nacional pela doação dos tablets para alunos/as e notebooks entre os/as professores/as da rede, dessa forma é possível enxergar que existem sim os equipamentos, mas não existem condições de uso.

Também buscou-se saber dos professores e professoras como está sendo aproveitado o contraturno nas escolas e os relatos são que o contraturno nas escolas está servindo para ser ampliada o tempo para estudar assuntos previstos no currículo da base comum. Na contramão da postura defendida por Coelho (2002) do aproveitamento do contraturno para proporcionar aos estudantes atividades diferenciadas, os relatos são: “... esses meninos, eles não têm uma atividade, uma aula diferenciada. Na verdade aqui o que é cobrado muito da gente é aula, aula, aula e eu acho que deveria ter um momento que a gente pudesse fazer alguns projetos, mas na verdade aqui na escola não podemos fazer.” (entrevista 24/03/2017). Na perspectiva de confrontar as realidades de ambas as escolas, sempre foram feitas as mesmas perguntas e outro relato ouvido é que: “Eu acredito que essa ampliação seria boa se vinhesse junto com estrutura, porque se tem ampliação da carga horária, transformar do regular para o integral, seria interessante desde que o sistema desse a estrutura necessária para a gente permanecer mais tempo na escola, tanto o/a professor/a quanto o/a aluno/a, porque a gente não tem essa estrutura.” (entrevista 24/04/2017). Esses dois pontos de vista elencam a desconfiança de que o programa está sendo aplicado no estado indo na contra mão da perspectiva a qual deveria seguir.

Questionados sobre as influências do IDEB, IDEPE⁶ e ENEM⁷ no currículo da escola, em ambas instituições percebeu-se que há uma certa pressão sobre os/as professores/as para que as escolas apresente pontuação alta nessas provas. É necessário que os educadores e as educadoras das escolas tenham um planejamento com ênfase na preparação do/a aluno/a para prestarem esses exames e no caso dos/das professores/as de português e matemática a cobrança é ainda maior, um

⁶ Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/diretorio/pmg2/idepe.html>. Acessado em: 27/07/2017.

⁷ Exame Nacional do Ensino Médio. Disponível em: http://enem.inep.gov.br/#/antes?_k=lqojz. Acessado em: 27/07/2017

dos relatos diz: “ O Ideb é essencial na escola, né? Até porque são as provas externas que vem e essas provas tem que mostrar resultados e quando vem é português e matemática. Ai o que eu falei, a cobrança é muito grande em cima da gente.” (entrevista em 24/04/2017).

Pernambuco, vem se destacando pelos seus resultados no IDEB que subiu doze posições no ranking aferido em 2013 e ficou em quarto lugar com resultado de 3,6; 0,4 acima do que foi projetado para aquele ano. Em 2015 a conquista foi ainda mais impressionante, quando a resultado foi de 3,9 fazendo com que o estado empatasse em primeiro lugar com São Paulo.

Os resultados apresentados pelo Programme for International Student Assessment (Pisa) – Programa Internacional de Avaliação do Estudantes- mostrou uma realidade bem diferente do projetado pelo IDEB. O Pisa é um é organizado pela OCDE⁸ e há em cada país participante uma coordenação nacional. No Brasil é responsabilidade do Inep. Segundo o Pisa, oitocentos e quarenta alunos/as participaram da avaliação no estado Pernambuco que apareceu em 18º lugar nas avaliações de Ciências e em Matemática e 17º em leitura. No Brasil fora 23.411 estudantes entre 15 e 16 anos fizeram a prova. Em matemática, Pernambuco passou de 15º para 18º lugar e em Leitura e Ciências houve oscilações nas notas, havendo uma pequena melhoria na última avaliação.

Conclusões

O presente estudo permitiu comparar o que é proposto pelo modelo de educação interdimensional adotado pelo estado de Pernambuco para as escolas integrais/integradas e o que realmente está sendo colocada em prática.

É verdade que estes modelos de ensino aplicadas no estado contribuíram significativamente para uma certa melhoria na qualidade do ensino ofertado, só é curioso que as avaliações nacionais e internacionais não seguem para na mesma perspectiva. Enquanto os números mostram um grande avanço educacional segundo o IDEB, o PISA revela que a melhoria não foi tão grande e que nos faz concluir que há manipulações de resultados e a melhoria educacional em PE só acontece em parte. O resultado das entrevistas nos deixa desconfortável mediante relatos que o governo estadual, por meio das sanções aplicadas as escolas que não atingem metas, está precionando os professores e professoras levando-os a fazer “maquiagem” nas notas e avaliações nacionais. Esse fato é bastante preocupante e convida os/as docentes, bem como os alunos graduandos em áreas da licenciatura, a

⁸ Organização para cooperação e Desenvolvimento Econômico.

refletir os desafios do trabalho docente mediante as avaliações por resultados a qual está submetido o ensino integral/integrado em Pernambuco.

Foi possível perceber nas entrevistas uma certa frustração por parte dos/as professores/as em relação as escolas em que trabalham visto que sua prática docente e a possibilidade de mudanças nas metodologias de trabalho utilizadas estão sendo prejudicadas pela falta de estruturação básica para trabalho que é o mínimo necessário para que os/as aprendentes e profissionais da educação tenham a mínima condição necessária para efetivar uma mudança na educação estadual.

Uma das reclamações mais corriqueiras por parte dos/as docentes foi de que a internet de sua escola não é boa e eles são obrigados a terminarem muitas coisas do trabalho em casa. Sem materiais básicos para o ensino é impossível que o/a professor/a tenha motivação para preparar aulas diferenciadas diariamente. É preocupante também que o contraturno escolar esteja sendo utilizado nestas escolas para trilhar conteúdos didáticos cognitivos e não haja mediações com a formação humana dos/as alunos e alunas.

Este conjunto de problemas faz-nos pensar que a o sistema de educação integral/itegrada do estado precisa passar por reformulação para que seus objetivos sejam cumpridos dando as escolas, alunos/as e funcionários/as condições básicas de ensino/trabalho.

Fomento

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002

COELHO, Lígia Marta Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela. (orgs) **Educação e(m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

COSTA, Antonio Carlos Gomes. **Educação - Uma perspectiva para o século XXI**. Editora Canção Nova: São Paulo, 2008.

_____. **Socioeducação : Estrutura e Funcionamento da Comunidade Educativa**. Brasília : Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006. Disponível em: <http://ens.sinase.sdh.gov.br/ens2/images/Biblioteca/Livros_e_Artigos/material_curso_de_formacao_da_ens/Socioeducacao.pdf>. Acesso em: 12/05/2017.

ÉBOLI, Terezinha. **Uma Experiência de Educação Integral**. [3. ed.]. Rio de Janeiro: Faperj, 1983. Primeira edição (1969) disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001840.pdf>. Acesso em: 12/05/2017.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. **É imprescindível educar integralmente**. Cadernos CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. São Paulo, n°2, p.15-24, segundo semestre de 2006. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/download/168/197>>. Acesso em: 12/05/2017.

MOTA, Sílvia Maria Coelho. **Escola de tempo integral: da concepção à prática**. VI seminário da Redestrado - regulação educacional e trabalho docente. 6 e 7 de novembro de 2006. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/escola_de_tempo_int.pdf> .Acesso em: 12/05/2017.

MANCEBO, Deise. **Trabalho docente: subjetividade e sobreimplicação**. Reflexão & Crítica, v.20, n.1, 2007.

MANCEBO, Deise. **Intensidade do trabalho docente: um debate necessário**. In: SILVA JÚNIOR, João dos Reis; CATANI, Afrânio Mendes; MENEGHEL, Stela Maria (Orgs.). **A cultura da universidade pública**. São Paulo: Xamã, 2011.

MELHEM, André. **Modelo de avaliação escolar utilizados em sala de aula – Uma análise nos cursos de administração na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e de uma faculdade partícules: Insumos para o aperfeiçoamento da gestão educacional**. Rio de Janeiro, 2002.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986. Disponível em: <<http://nead.uesc.br/arquivos/Biologia/mod4bloco4/ep4/ABORDAGENS-DO-PROCESSO.pdf>>. Acessado em: 12/05/2017.

PERNAMBUCO. **DECRETO Nº 25. 596 de 01 de julho de 2003**. Cria o centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano, e dá outras providências. Diário Oficial do estado de Pernambuco. Recife: CEPE, 2003.

Santos, Maria Lucivânia Souza; Silva, Katharine Ninive Pinto; Silva, Vanessa Cardoso. **TRABALHO DOCENTE E AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO – intensificação em Escolas de Referência da Rede Estadual de Pernambuco**. Revista on line de Política e Gestão Educacional. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/rpge/article/viewFile/9375/6226>>. Acessado em: 18/05/2017.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. São Paulo: José Olympio. 1957.

PARO, V. **Escola de Tempo Integral: Desafio para o Ensino Público**. São Paulo: Cortez, 1988.