



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

15748 - Resumo Expandido - Trabalho - XXVII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste – Reunião Científica Regional – ANPEd Nordeste (2024)

ISSN: 2595-7945

GT05 - Estado e Política Educacional

ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL NA VISÃO DOS ESTUDANTES: ENTRE A LIVRE CONCORRÊNCIA E A SOLIDARIEDADE

Alice Miriam Happ Botler - UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

Agência e/ou Instituição Financiadora: CNPq

### **Problemática anunciada**

Os debates em torno do ensino médio, especialmente a partir Lei nº 13.415 (Brasil, 2017) que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, vêm focalizando as inovações curriculares e o tempo escolar. Alguns autores, a exemplo de Hernandes (2020), enfatizam que as mudanças propostas não consideram o necessário aporte financeiro que dê sustentação à sua implementação. O tema também é analisado à luz do tensionamento público-privado, uma vez que há fortes indícios da privatização da educação, induzida por meio das parcerias entre o poder público e a iniciativa privada (Souza; Araujo, 2020).

Entre os princípios apresentados pela legislação, chama-nos a atenção o protagonismo juvenil, de um lado tomado como expressão política por estudantes secundaristas e as potencialidades de a escola promover uma formação de qualidade social, cidadã e incluyente (AUTORES, 2023); por outro lado, na composição do currículo no Novo Ensino Médio (Ferretti; Silva, 2017; Silva; Santos; Silva, 2023), na valorização da capacidade de escolha dos estudantes e, conseqüentemente, sua responsabilização (Silva, 2023).

Estes aspectos são abordados na análise que se segue.

### **Resultados e discussão**

Os resultados de nossa pesquisa a este respeito (AUTORES, 2023), trazem dados referentes às **vozes dos estudantes**, que nos interessam explorar neste trabalho. Fizemos um estudo de casos em que levantamos dados junto a estudantes, num período atravessado pela pandemia,

incluindo o pré-pandemia, o momento de isolamento social e a retomada das aulas presenciais (2020-2022) em 04 Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM), em três regiões de desenvolvimento do estado de Pernambuco. O levantamento ocorreu por meio da realização de grupos focais, com a participação de 07 estudantes, em média, por escola, cujas idades variaram entre 15 e 17 anos, cujos responsáveis assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Para este trabalho, apresentamos o recorte de uma das escolas, da qual trazemos as expressões dos estudantes do grupo focal ali realizado. Utilizamos, para efeito da apresentação, nomes fictícios para preservar o sigilo ético da pesquisa.

Estipulamos como critério de participação a incidência desses adolescentes em espaços formalmente constituídos, tais como grêmios estudantis ou o Programa Jovens Protagonistas, cujas ações são desenvolvidas nas unidades escolares por meio de uma parceria público-privada pelo governo de Pernambuco.

Chamamos particular atenção aos reflexos do contexto vivido nas escolas pós-isolamento social, cujas ressonâncias ainda se fazem presentes em seu cotidiano, como deficiências do processo de aprendizagem, ansiedade e depressão. Este é um aspecto que vem sendo investigado e que aponta para a medicalização e psicologização da escola e de seus sujeitos.

Em situações de crise e ameaça real à vida como estes, como romaneia Albert Camus em A Peste, a ebulição dos sentimentos evidencia o egoísmo, imaturidade e irracionalidade humanos, mas também leva as pessoas ao seu melhor, pois sempre haverá pessoas justas que se sacrificam em abnegação, misericórdia e fraternidade. Foi assim que, durante nosso levantamento de dados, fomos sobressaltados com a crise da Covid-19, levando-nos a novos questionamentos e hipóteses, dentre as quais, se as ameaças vividas nesse período atípico e o terror frente à alarmante inércia do governo central na condução das políticas sanitárias, poderiam ter gerado o sentimento de que o momento pós-pandemia nas escolas exigiria um compromisso coletivo pautado na esperança, solidariedade, justiça e fraternidade.

Tais valores ainda se constituem como de difícil mensuração, mas apontam para princípios valorativos “em alta” naquele contexto, que são fundamentais para a edificação de um ambiente educativo que promova o desenvolvimento integral dos estudantes e contribua para a transformação social, em vista do alcance de uma qualidade social da educação. Deste modo, nesta análise, partimos da percepção e dos sentidos apontados pelos estudantes sobre os sentimentos e os anseios que experimentaram.

Então, ao indagarmos se havia situações vividas na escola que refletissem crises de ansiedade ou depressão, a maioria afirmou categoricamente que sim, tanto por parte de estudantes, quanto de professores:

Muita gente já tinha esses problemas antes, e [as crises de ansiedade e depressão] ficaram cada vez mais fortes com essa pandemia. E alguns professores que já tinham, só aumentou durante a pandemia por causa da responsabilidade. (Lourdes)

Foram os estudantes que carregaram as duras marcas de perdas sofridas durante o ápice da disseminação do coronavírus, que deixaram feridas profundas, mas nem sempre de fácil visibilização:

Uma funcionária da escola, que eu não conhecia, chegou a falecer. E grande parte da família de uma professora também morreu por causa desse vírus. Quanto a alunos, eu não tive notícia... nem de professor! (Lais)

As notícias, anunciadas com placar de mortes diárias, potencializam o sofrimento e a insegurança. Também a aproximação das perdas junto aos estudantes, que antes ocorriam de modo difuso e distante, reverberaram em desespero e levaram a situações extremas. Neste sentido, Jerusa nos revelou: “minha sala teve três tentativas de suicídio. Era muita pressão e eles tentaram se matar”.

As referências a perdas de pessoas nem sempre tornam perceptíveis os vazios que passaram a marcar espaço nos corações e mentes. Uma expressão de Joel Silveira (2024), renomado fotógrafo reconhecido pela força de imagens registradas a partir da segunda guerra mundial nos faz pensar em tais indicativos: “Confesso que não foi exatamente por delicadeza que naqueles nove meses perdi uma parte da minha mocidade, ou o que restava dela. A guerra é nojenta, e o que ela nos tira, quando não nos tira a vida, nunca mais devolve”. A associação das marcas deixadas pela guerra com as da pandemia são as de que ambas transformaram as pessoas, tornando-as diferentes do que eram antes, como se tirassem a ingenuidade e imputassem certo fardo, que passou a fazer parte de cada um.

Entre as suas expressões, registramos referências dos estudantes às experiências que a escola de ensino médio vem oferecendo e seus limites. Quando perguntamos quais os aspectos que eles gostavam ou não na escola, vejamos o que responderam:

Bom, no meu caso, um pensamento meu é o seguinte: eu saio da escola preparada para tudo, eu saio da escola sabendo fazer conta de Bhaskara, N coisas... coisas que *eu não vou utilizar no meu dia a dia*. Mas, eu não saio da escola sabendo como eu posso abrir uma conta no banco, eu não saio da escola sabendo como ter uma organização financeira, eu não saio da escola sabendo como é que é a política. São coisas que eu tenho que aprender na rua, mas eu acho que essas coisas deveriam ser passadas na escola. Não precisava parar o ensino para discutir isso, mas que fosse introduzido, pelo menos, um pouquinho como conteúdo da sala, *que se conversasse um pouco com a gente*. (Jerusa)

Notamos uma insatisfação com o modelo conteudista da escola, sem aplicação imediata às necessidades de sobrevivência dos estudantes e sua inserção no cotidiano social, o que foi bastante abordado pelos estudantes. As expressões sobre a urgência de conteúdos que proporcionem aos estudantes a competência para resolver problemas do seu dia a dia estão

relacionadas, também, com a crítica às disciplinas eletivas, como aponta Julia, “como tinha as eletivas, ano passado, deveria aproveitar para ter isso”.

O distanciamento da escola com a vida prática dos estudantes impacta na relação social com a família, que espera que os filhos vinculados à escola possam colaborar com o desenvolvimento de atividades cotidianas, bem como no desenvolvimento e autonomia da vida universitária, posteriormente.

A gente quer aprender coisas que realmente vai usar no dia a dia, as coisas que precisam ser debatidas na aula são aquelas que a gente vai precisar saber, ter conhecimento sobre isso, *para poder ter uma vida mais próspera*, para a gente conseguir se desenvolver em meio a sociedade. (Evandro)

Além disso, os estudantes estabeleceram como expectativa uma relação direta entre determinados componentes curriculares e o desenvolvimento socioeconômico. No sentido oposto, Lurdes reclama que estes componentes serviam de instrumento para temáticas como relações interpessoais, fortalecimento de vínculo ou judicialização.

Eu posso estar muito enganada, mas a gente tem aula de empreendedorismo e projeto de vida, eu achei que a gente ia aprender coisas como preencher o currículo, que ia preparar a gente para o nosso futuro, para o mercado de trabalho, e não foi isso. Não reclamando da professora, porque ela é ótima, mas eu acreditava que ia ser isso. Mas, na verdade, a gente trabalha muito sobre questões de arte forense, relações familiares. (Lurdes)

Lais critica a ausência de investimentos públicos estaduais na educação, que leva ao fechamento de laboratórios, e retoma a crítica sobre as demandas reais de conhecimento dos estudantes.

A nossa escola tem espaço para fazer várias coisas que nós, alunos, adoramos fazer. Temos vários *laboratórios fechados, laboratório entre aspas, porque estão sem manutenção, sem equipamentos...* coisas que a gente poderia aproveitar, mas graças ao estado, não estamos tendo oportunidade. *Eu também acho que tem coisas que a gente deveria aprender na escola, coisas que nós vamos precisar, e eu acho que isso seria extremamente importante para gente, que daqui a pouco vamos fazer 18 anos e teremos que aprender essas coisas sozinhas.* Então, se a escola desse uma base para a gente, seria muito mais fácil. (Lais)

A preocupação dos estudantes coaduna com o ideário freiriano de escola, ou de uma qualidade social da educação, permitindo a interação e integração entre o conhecimento produzido e aquele construído previamente às experiências, além da reflexão sobre o cotidiano dos sujeitos aprendentes. Ora, a excessiva preocupação com conteúdo tem levado a

escola a um isolamento e um estranhamento do cotidiano dos aprendentes, gerando dificuldades de socialização, especialmente nas escolas em tempo integral, onde permanecem por até nove horas diárias. Isso tem reforçado o sentimento de companheirismo e coleguismo percebido pelos estudantes.

O modelo de escola adotado em Pernambuco mantém práticas de *accountability* como estratégia para elevar as notas nos testes de larga escola, observando-se, mesmo durante a pandemia, além da pressão para definição da progressão da formação. Apesar disso, os estudantes afirmam o que planejam para si em termos de futuro, a partir da finalização da escolarização básica:

A pressão está muito grande. Mas, nessa quarentena, pensei muito o que fazer de futuro. Ainda não sei qual o curso que quero fazer, mas sei que quero fazer o Enem e entrar numa faculdade. (Julia)

É complicada essa questão, porque a pandemia atrasou bastante essa questão. Por exemplo, ano passado, por que os professores não tiveram a oportunidade de discutir sobre as provas do Enem que foi aplicado? Mas eu planejo fazer Enem, mas o tempo está passando muito rápido. (Evandro)

Entre seus projetos de futuro, reconhecem os dilemas deixados pelo período do isolamento social e suas decorrências, incluindo o **tempo restrito** de que dispõem, já que estão na escola em período integral e não sobra tempo suficiente para os estudos, mas apontam para o desejo de ingresso no ensino superior.

A relação em que se estabelece a expectativa sobre a escolarização dos estudantes secundaristas com suas experiências no campo empírico, está imbuída do desejo de cultivar soluções de socialização e de vida saudável durante a pandemia. Ademais, como pudemos problematizar em estudo (AUTORES, 2023; 2024) a escola mantém-se na sua “indelével função de transmissora de saberes” e, embora tenham vivenciado acolhimento por parte dos docentes e gestores, apoio afetivo, construído alternativas de sobrevivência e mútua colaboração, a política educacional tem trazido impactos quanto a oferta descontinuada de material didático, competição e concorrência entre estes estudantes.

A pandemia da covid-19 agravou os problemas de ordem emocional e social, estimulados pelo medo do fim e pela necropolítica como ação do Estado. Apesar disso, os estudantes apresentam o impacto sentido que aparece ainda quando analisam os valores mais marcantes em suas experiências escolares. Evandro, por exemplo, avaliando a necessidade de empreender esforços para a compreensão do conteúdo das aulas e a ausência dos professores como ponto de apoio, expressou: “Aí foi um choque para todo mundo. Mas, aí se começou a perceber o quanto o professor é importante”.

Ao mesmo tempo, o deslocamento do tempo escolar para a casa proporcionou outras experiências. Com isso,

A solidariedade aumentou muito com a pandemia. Estou falando em relação a minha família. Eu tive muito mais contato com ela, porque eu passava o tempo todo com eles. Não saía de casa, nem nada. Com minha mãe, principalmente, que eu moro com ela, a gente se aproximou muito mais. Porque a gente estava todos os dias juntos, então esse laço, aumentou muito mais. Acho que com essa pandemia, os laços da minha família aumentaram muito mais... *é muito bom ter o apoio da família.* (Evandro)

A convivência entre os escolares também repercutiu o reflexo da solidariedade necessária à manutenção do bem-estar, assim como a superação dos problemas emocionais gerados pelas perdas e solidão. Assim, amplia-se a “corrente do bem”.

E na escola, se a gente for perceber, já tinha alguns atos de solidariedade. Já tinha pessoas que realmente se importavam, mas depois disso tudo, *começou a surgir outras pessoas!* Porque eu passei por isso, *eu olho meu amigo que sofre e o compreendo.* Assim, os laços foram ficando mais fortes. (Lurdes)

Lurdes destaca que não apenas a escola, inclusive a família, foi impactada por este sentimento de autoproteção e cuidado.

A escola toda começou a se mobilizar mais. Mas, *tiveram que esperar tudo isso de ruim acontecer para ter mais laços de solidariedade.* A própria família teve que esperar um momento ruim para sentir saudade um do outro. (Lais)

A saudade é trazida por Julia como um dos sentimentos fortes na sua fala, afinal, “depois dessa pandemia foi que muitas pessoas começaram a falar: ‘ai que saudade que eu estava de você!’”

Chama atenção a ênfase dada aos laços de solidariedade e coleguismo que emergiram após o retorno aos trabalhos escolares presenciais. A valorização do apoio da família, da solidariedade e da afetividade na relação com os colegas, da clareza de que a intensidade da experiência escolar cotidiana, de tempo integral, parece não dar vez aos laços com seus pares e com os professores.

## **Conclusões**

Queremos reforçar que, entre os deslocamentos ocorridos após a pandemia, estão os princípios valorizados pelos estudantes. Jerusa, Lais, Evandro expressam sua demanda por aprender conteúdos curriculares referentes à vida cotidiana fora da escola, incluindo aspectos referentes a formação política, mas esclarecem que a escola não escuta os estudantes, não está atenta às suas demandas reais. Julia inclui as eletivas antes oferecidas, mas retiradas do

“cardápio” escolar. Elas apontam para suas expectativas, incluindo valores referentes à sua inserção social no mundo do trabalho, apesar do anunciado pelo novo currículo, questionando a utilidade dos conteúdos oferecidos e denotando que o ensino médio não corresponde aos preceitos divulgados, nem aos seus anseios.

Os dados apresentados nos levam a considerar que, no ensino médio de tempo integral, a pandemia e o isolamento social decorrente mobilizaram valores expressos pelos estudantes, tais como acolhimento, apoio afetivo, solidariedade, mas na sua visão, o tempo escolar integral ampliado a partir da nova legislação, parece estar mais associado ao individualismo, em detrimento da solidariedade, tanto por seu aspecto formal curricular, quanto pelo trato com o tempo de vida social.

## Referências

AUTORES, 2023.

AUTORES 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.415** de 16 de fevereiro de 2017. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Senado Federal, 2017.

FERRETTI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385–404, abr.-jun., 2017.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A Lei nº 13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.28, n.108, p. 579-598, jul./set. 2020.

SILVA, Roberto Rafael Dias. A questão do protagonismo juvenil no Ensino Médio brasileiro: uma crítica curricular. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 31, n. 118, p. e0233427, jan. 2023.

SILVA, Fernanda Sheila Medeiros da; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; SILVA, Maria Kelia da. Protagonismo juvenil na política do Novo Ensino Médio. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S. l.], v. 5, p. e510535, 2023.

SOUZA, Juliana Rodrigues de Oliveira e ARAUJO, Flavia Monteiro De Barros. Solução Educacional Para O Ensino Médio? Análise da política de ensino médio integral no estado do Rio de Janeiro. **RBPAAE** - v. 36, n. 3, p. 1196 - 1219, set./dez. 2020.

Joel Silveira. Pensador. Inverno da Guerra. <https://www.pensador.com/frase/MjEyMTY1Mw/#:~:text=A%20guerra%20%C3%A9%20noje>  
Acesso em 15/06/2024.

**Palavras-chave:** Ensino médio; escola de tempo integral; valor; solidariedade.