

A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL NO TERRITÓRIO AMAZÔNICO: UMA BREVE REVISÃO DA LITERATURA

MARIA IRACEMA DE ALCÂNTARA LIMA

Estudante do Programa de Pós Graduação em Cidades, Identidades, Territórios e Educação – PPGCITE/UFPA – Abaetetuba-Pará, Brasil.

E-mail: iracemalima745@gmail.com

AFONSO WELLITON DE SOUSA NASCIMENTO

Universidade Federal do Pará – Brasil

E-mail: afonsosn@ufpa.br

MARIA DO SOCORRO VASCONCELOS PEREIRA

Universidade Estadual do Pará – Brasil

E-mail: vasconcelosmariadosocorro67@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo levantar os desafios da implementação das políticas públicas no território amazônico, com foco na Política de Ensino Médio de Tempo Integral, com uma breve revisão da literatura. Que diante da estrutura organizacional do Ensino Médio na Amazônia Paraense como tem se materializado a Política de tempo integral na Educação Básica, quais seus desafios marcada por desigualdades sociais, limitações estruturais e diversidade sociocultural. Que em diferentes momentos da Educação pública do Pará a Política de tempo integral foram executadas através dos programas educacionais fortemente induzida por mecanismos federais de financiamento. Optou-se por uma pesquisa bibliográfica, com a revisão de literatura. Portanto, espera-se que diante da literatura pesquisada apresentemos os desafios enfrentados durante as análises dos autores e as contradições da política de tempo integral e os efeitos dela para o contexto escolar educacional no Território Amazônico. Contudo, é uma política que avança na ampliação do tempo escolar, no aumento das matrículas, mas ainda enfrenta na sua implementação entraves relacionados às especificidades amazônicas e investimentos contínuos para garantir sua efetividade e equidade no território amazônico.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Públicas, Ensino Médio, Educação em Tempo Integral, território Amazônico.

ABSTRACT: This article aims to raise the challenges of implementing public policies in the Amazonian territory, focusing on the Full-Time High School Policy, with a brief literature review. Given the organizational structure of High School in the Amazon region of Pará, how has the Full-Time Policy in Basic Education been implemented, and what are its challenges, marked by social inequalities, structural limitations, and sociocultural diversity? It is noted that at different times in the history of public education in Pará, the Full-Time Policy has been implemented through educational programs strongly influenced by federal funding mechanisms. A bibliographic research approach was chosen, with a literature review. Therefore, it is expected that, based on the literature researched, we will present the challenges faced during the authors' analyses and the contradictions of the Full-Time Policy and its effects on the educational school context in the Amazonian Territory. However, it is a policy that advances in expanding school time and increasing enrollment, but still faces obstacles in its implementation related to Amazonian specificities and continuous investments to guarantee its effectiveness and equity in the Amazonian territory.

KEYWORDS: Public Policies, Secondary Education, Full-Time Education, Amazonian Territory.

1 INTRODUÇÃO

As Escolas brasileiras precisavam ressignificar seus tempos e seus espaços, há décadas o cenário educacional brasileiro foram palco de muitos debates, estudos, discussões, especificamente o Ensino Médio, muitos debates sobre a Política de Ensino Médio de Tempo Integral no Brasil foram destaques. Inúmeros desafios foram surgindo durante sua trajetória, várias mudanças especificamente nas legislações, no que tange a Política de Tempo Integral na atualidade. Mas, além das reformas curriculares com a Lei nº 13.415/2017, uma adentro ao Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Política essa que visam proporcionar uma educação integral e ampliar o tempo em que o estudante deve permanecer na escola. A escolha de investigar a implementação da política de Ensino Médio de Tempo Integral no município de Abaetetuba-PA nasce do interesse em compreender como a Política Pública de Ensino Médio de Tempo Integral se materializam no território amazônico, marcada por desigualdades sociais, limitações estruturais e diversidade sociocultural. A realidade da Amazônia paraense, especialmente em municípios como de Abaetetuba-PA, que apresenta desafios históricos relacionados ao acesso, permanência e qualidade da educação básica.

O Estado do Pará em seu documento curricular aprovado através da Resolução nº 148, de 12 de agosto de 2021, pelo Conselho Estadual de Educação (PARÁ, 2021), com a

finalidade de um ensino humano e integral. As propostas curriculares atuais não visam apenas mudanças de conteúdo, mas também de atitudes, mudanças estruturais, ou seja, uma realidade que requer não apenas arranjos curriculares, mas uma política que atenda as juventudes em seu território, com acesso e sucesso escolar, espaços de convivência e de aprendizagens significativas para a vida daquele jovem estudante que vai passar mais tempo nas dependências escolares. Portanto, com intuito de compreender a educação de tempo integral no território amazônico essa pesquisa se justifica pela necessidade de problematizar a implementação da política de Ensino Médio de Tempo Integral em contextos periféricos e historicamente negligenciados. Embora essa política seja apresentada como estratégia de melhoria da qualidade da educação, é fundamental questionar em que condições ela se concretiza e a quem, de fato, beneficia:

o homem concreto, situado historicamente e em constante relação com seus pares, e o seu ambiente de convivência que irá definir os rumos a serem traçados pelas políticas públicas educacionais desenvolvidas pelo estado e seu reflexo nas ações no espaço dos sistemas, nas escolas e na formação de práticas educacionais (NASCIMENTO, CORDEIRO, TAVARES E SOUSA, 2020, p. 433).

Entretanto, as políticas públicas são criadas para atender a sociedade que de fato necessitam das ações governamentais para terem seus direitos garantidos, entende-se que investigar essa temática é também um posicionamento político e acadêmico, no sentido de afirmar a importância de uma educação pública de qualidade socialmente referenciada, que vá além da ampliação do tempo escolar e se comprometa, de fato, com a formação crítica e emancipatória dos sujeitos (FREIRE, 1968).

Contudo, o pressuposto da implementação da política de Ensino Médio de Tempo Integral no território amazônico metodologicamente adota uma abordagem qualitativa, por compreender que a realidade social é complexa, dinâmica e construída historicamente, exigindo uma análise que considere significados, percepções e contextos. Conforme (MINAYO, 2001), a pesquisa qualitativa permite apreender dimensões subjetivas e sociais dos fenômenos, sendo especialmente pertinente para estudos em políticas públicas educacionais. Desdobrando sobre os dispositivos legais da efetivação das Legislações tanto do Ensino Médio como a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a) e Lei nº 14.945/2024 que fomenta as matrículas de tempo integral nas Escolas de Ensino Médio no território Brasileiro. Além disso, configura-se como um estudo de caso, conforme (YIN, 2015), por investigar de

forma aprofundada a implementação da Política de Educação de Tempo Integral em uma escola pública da Amazônia paraense.

Por essa razão, a análise dos dados coletados será realizada através do método de análise de conteúdo (BARDIM, 2016), pois esta pesquisa se adequa à necessidade de aprofundar as informações contidas nos textos, verificando suas mediações e contradições das legislações, projeto político pedagógico da Escola, elementos necessários para subsidiar os objetivos da pesquisa.

Em suma, os objetivos da pesquisa, caracteriza-se como exploratória, uma vez que busca aprofundar a compreensão sobre a implementação da política de Ensino Médio de Tempo Integral e descrever como essa política se materializa no cotidiano escolar no contexto amazônico.

Contexto Histórico da Política de Ensino Médio de Tempo Integral no Brasil e no Pará: uma breve revisão da literatura

No Brasil, na primeira metade do século XX, já se encontravam investidas significativas a favor da Educação Integral, tanto no pensamento quanto nas ações de cunho educativo de católicos, de anarquistas, de integralistas e de educadores como Anísio Teixeira, que tanto defendia para implantar instituições escolares onde essa concepção de educação fosse realmente vivenciada e não apenas sonhada.

Anísio Teixeira, um dos mentores intelectuais do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, pensando na implantação de um Sistema Público de Ensino para o País, propunha uma educação em que a escola desse um novo tipo de ensino, um novo modelo de fazer educação no País. Baseado nessa concepção de educação na década de 1950, Anísio Teixeira colocou em prática em várias instituições como: no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, localizado em Salvador, Bahia as atividades historicamente entendidas como escolares, bem como outra série de atividades acontecendo no contraturno escolar, no espaço que denominado de Escola Parque. Na década de 60, Anísio Teixeira, na Presidência do INEP, foi convocado pelo Presidente da época Juscelino Kubitschek para coordenar uma comissão encarregada de criar o “Plano Humano” de Brasília juntamente com Darcy Ribeiro, Cyro dos Anjos e outros expoentes da educação brasileira. No entanto, esses primeiros passos foram decisivos para que

eles implantassem um novo modelo de educação para todo o Brasil, com esse sistema criou a Universidade de Brasília e o Plano para a Educação Básica, concebido como um modelo de Educação Integral, sendo que este seria mais evoluído que o modelo de Salvador.

No Rio de Janeiro, na década de 1980 durante os Governos de Leonel Brizola foram construídos aproximadamente quinhentos prédios escolares para funcionar a “escola Integral em horário integral”, pois vários estudos foram realizados para a verificação das inovações e das fragilidades que este modelo de educação traria para a Cidade, nesta foi criado os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPS).

Já em São Paulo se apresentava com a experiência dos CEUS –Centros Educacionais Unificados, pois estes se constituíam em experiências de convivência comunitária, devido a articulação do atendimento de creche, educação infantil e ensino fundamental, o desenvolvimento de atividades educacionais, recreativas e culturais em um mesmo espaço físico.

Durante muito tempo a Educação Brasileira em tempos de mudanças e transformações, iniciativas diversas em diferentes momentos históricos educacionais, após investidas educacionais propostas e modelos ainda pontuais e esporádicos foram apresentados, foram criados programas para atender os organismos internacionais, pois a educação precisava avançar, então muitos recursos foram investidos, e ainda no modelo de política Neoliberal, nesse viés foram criados os programas federais em 2009, o PROEMI – Programa de Ensino Médio Inovador, instituído pela Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009, que já era uma estratégia do Governo Federal para as Escolas de Ensino Médio na perspectiva de Tempo Integral, no Pará em algumas escolas foram implementados, pois os recursos financeiros, era o incentivo para sua implementação.

Contudo, no Brasil, o ensino médio em tempo integral (EMTI) inicia suas investidas pelo Ministério da Educação (MEC), através da Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016 - Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral no ensino médio, que viabiliza o repasse de recursos financeiros do FNDE para estados e DF, com foco na expansão da jornada escolar e melhoria do desempenho acadêmico do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), sendo a 1ª adesão do EMTI no Estado do Pará.

Com a criação da Lei nº 13.415/2017 que altera as LDB/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, a Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236/1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Política essa que passou quase sete anos com muitos debates, muitas discussões para ter uma nova aprovação com novos dispositivos a serem aprovados dessa vez com muitas alterações na lei que legitima o Ensino Médio de Tempo Integral no Brasil. O Estado do Pará por sua vez realiza sua 2ª adesão ao EMTI.

No ano de 2018, segundo os dispositivos da Portaria nº 649/2018 (PRONEM), Portaria do MEC nº 1024/2018 – que institui diretrizes para o repasse de recursos financeiros via PDDE a escolas públicas (estaduais/distritais) participantes do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, atuando como "escolas-piloto", sendo que seu financiamento, operado pelo FNDE, visa apoiar a implementação de projetos piloto e atividades pedagógicas do novo modelo educacional. O Estado do Pará realiza sua 3ª adesão ao EMTI e avaliação de impacto. Chegando em 2019 através da Portaria 2.116/2019, o Mec estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, o Estado do Pará por sua vez realiza sua 4ª Adesão ao Programa de Escola de Tempo Integral.

Entretanto, no ano de 2021, nova Portaria é emitida pelo Ministério da Educação (MEC) sob o nº 733/2021, instituindo o Programa Itinerários Formativos para apoiar a implementação do Novo Ensino Médio, prevendo apoio técnico e financeiro às escolas públicas, visando organizar itinerários, fomentar modelos, integrar redes e monitorar a implementação. Para acompanhar sua implementação o Mec apresenta a Portaria nº 521/2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio em todo o Território Brasileiro.

Em análise aos marcos legais, percebe-se que a expansão do Ensino Médio de Tempo Integral no Pará foi fortemente induzida por mecanismos federais de financiamento, suas adesões ao Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI) e sua implementação depende de arranjos estruturais no contexto amazônico, por isso dos muitos desafios para sua

implementação, marcada por desigualdades sociais, limitações estruturais e diversidade sociocultural. No entanto, sua implementação aconteceu de forma seriada ano a ano nas escolas estaduais: em 2022 a implementação iniciou com as turmas de 1ª série do EMTI, em 2023 foram as turmas de 1ª e 2ª séries, e em 2024 completou toda a etapa 1ª, 2ª e 3ª séries da última etapa da Educação Básica – Ensino Médio de Tempo Integral do Estado do Pará.

Contudo, a Meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE), era 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 alunos e alunas da Educação Básica. No entanto, somente em 2025 o Brasil consegue elevar as matrículas do Ensino Médio em Tempo Integral para 26,8%, meta do PNE de 2014 a 2024 era de 25% de alunos matriculados. Esse contingente de matrículas no ensino médio deve-se o movimento da criação do Programa Pé de meia regulamentado pela Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024, que é um incentivo financeiro-educacional, na modalidade de poupança, aos estudantes matriculados no ensino médio público.

Concepção de Educação integral em tempo integral no Território Amazônico

Com a implementação do Novo Ensino Médio no território paraense a proposta pedagógica deve ser pensada com a seguinte concepção, a escola de tempo integral não é apenas “mais tempo”, mas mais experiências socialmente significativas de aprendizagem. Portanto, o currículo deve ser contextualizado, dialógico e vinculado à realidade dos estudantes. de acordo com o desenho curricular houve ampliação dos tempos escolares, pois apresentava uma concepção pautada na formação humana integral que corrobora em mudanças de princípios, isso consta no Documento Curricular do Estado do Pará:

O Ensino Médio constitui pela organização curricular das nucleações formação geral básica e formação para o mundo do trabalho. Ambas estão alinhadas aos princípios curriculares norteadores da educação básica paraense já apresentados e ancorados na concepção sócio-histórica, a partir da formação humana integral, que busca romper com a dualidade no ensino médio e passa a considerar o jovem como um sujeito histórico, protagonista e atento às transformações sociais, políticas e culturais (PARÁ, 2021, p. 357).

O recorte evidencia novos desafios a Política Educacional do Ensino Médio paraense, que visa uma educação na concepção do sujeito autônomo, pautada nas mudanças de atitudes voltada para um sujeito histórico protagonistas de suas aprendizagens e que

corroboram com um mundo sustentável e com respeito as diversas culturas. Mais diante dessas mudanças, na prática ele atende os anseios dos jovens estudantes?

Que de acordo com a Política é reduzir as desigualdades sociais com enfatizado na legislação da Política de tempo Integral, assim como se apresenta no Documento Curricular do Estado do Pará:

A escola enquanto campo de atuação social precisa oportunizar um diálogo permanente e democrático capaz de contribuir para o enfrentamento de práticas que possam acentuar desigualdades produzidas na sociedade, potencializando as juventudes enquanto totalidades do processo educativo e reconhecendo-o como sujeitos participativos e transformadores das relações sociais e assim fortalecendo seus projetos de vida. (PARÁ, 2021, p. 361)

Nesta, observa-se as concepções que norteiam a prática no Ensino Médio de tempo integral, com atenção para as desenvolvidas no território, com sua diversidade, saberes e conhecimentos da região, sem secundarizar os anseios das juventudes. Esses aspectos são importantes para o desenvolvimento das políticas educacionais, que na maioria das vezes quando o Estado em seu papel de elaborador e executor de políticas educacionais não correspondem a realidade local. Se distancia de seus verdadeiros objetivos pautado nas legislações nacionais e regionais que é promover uma educação pautada nos diferentes grupos coletivos da sociedade.

Por isso da importância dos movimentos sociais na luta por políticas educacionais, pois partem deles o avanço pelos direitos para a população, são pautas reivindicatórias para atender os mais vulneráveis quanto a falta de escolas sem o mínimo de qualidade, seja de ordem estrutural, de ordem pedagógica e até mesmo administrativa:

nesse sentido, não se limita a cumprir função pedagógica e de prescrição de conteúdos de conhecimento para formação escolar; mais que isso, integra a grande engrenagem na linha de produção de perfis de sujeitos que os sistemas educativos oficiais supõem que sejam capazes de dinamizar, fortalecendo ainda mais a fabricação de modelos sociais economicamente produtivos e notadamente perversos à formação e ao desenvolvimento humano (THIESEN, 2023, p. 7).

Mas, no meio de tantas mudanças, as concepções pedagógicas servem como experimentos para alcançar resultados que sejam significativos para atender os anseios das juventudes, que faz muita diferença no fazer pedagógico:



A primeira concepção apresenta o “sujeito do iluminismo” como possuidor de uma identidade única, uma concepção de sujeito com conhecimento pronto e acabado, enquanto a segunda concepção mostra o “sujeito sociológico” tem sua identidade baseada na interação do eu e a sociedade, aquele que interage no seu meio escolar, aquele que busca mudanças. A terceira concepção, considera o “sujeito pós-moderno” como aquele que não possui uma única identidade, chamada de identidade móvel, que se adequa ao contexto e ao momento histórico em que está inserido” (HALL 2014, p.10 e 12).

Percebe-se na citação acima os desafios que perpassa o fazer pedagógico, o currículo pode atender os anseios das juventudes, dependendo do olhar que o docente possui para quem de fato ele quer ensinar, o estudante da periferia, quilombola, do campo, o jovem trabalhador. A partir desse olhar a concepção docente tende a mudar sua prática e adequar as necessidades dos estudantes, sendo flexível que atenda esse sujeito pós-moderno conforme apresenta a organização do Documento Curricular do Estado do Pará: “as itinerâncias que se constituem como arranjos curriculares flexíveis, devem ser abordados de forma integrada nas unidades curriculares, visando aprofundar e ampliar as aprendizagens” (PARÁ, 2021, p. 363). O próprio docente pode fazer seus arranjos curriculares nas suas próprias aulas, desde que tenha um olhar voltado para a diversidade de sua sala de aula, visando os conhecimentos prévios dos estudantes, mas com o intuito de ampliar suas possibilidades de aprendizagens, onde essas aprendizagens estejam voltadas para a vivência e a cultura desses estudantes.

De acordo com essa perspectiva, é perceptível que práticas tradicionais não servem para esses sujeitos que atuam na individualidade do ensino, mas precisam ser mediadores do conhecimento com os novos protagonistas da sala de aula que são os estudantes com seus saberes e suas vivências. Mas, para isso o docente necessita de uma formação continuada em serviço que atenda às especificidades da sala de aula, a partir do novo formato apresentado pelo Documento Curricular do Estado do Pará. Que segundo (NÓVOA,1992, p. 20) “a formação implica a mudança dos professores e das escolas, o que não é possível sem um investimento positivo das experiências inovadoras que já estão no terreno”, o que contrapõe a atuação docente do Ensino Médio paraense, lotado para trabalhar na Formação Geral Básica -FGB e na Formação para o Mundo do Trabalho - FMT no ensino médio, especificidade que compõe a diversidade educacional do estado doPará com grande potencial para continuidade de pesquisas na área. O Ensino de Tempo Integral requer que o docente seja exclusivo do ensino e esteja em constante formação continuada, pois se trata de uma educação integral de tempo integral que trabalha com o sujeito na sua totalidade, nos

aspectos biológicos, psicológicos, sociais, históricos e éticos, segundo (FREIRE, 1968).

Os Desafios da Implementação da Política do EMTI no Território Amazônico

No ano de 2024, a implementação da EMTI se legitima no Estado do Pará, nesse mesmo ano a Lei nº 14.945/2024 é sancionada, alterando a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) para: fomentar a criação de matrículas de tempo integral no ensino médio, priorizar a modalidade na oferta do ensino médio e reconhecer o valor da educação em tempo integral. além de definir diretrizes para o ensino médio: Art.24: A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - a carga horária mínima anual será de 800 (oitocentas) horas para o ensino fundamental e de 1.000 (mil) horas para o ensino médio, distribuídas por, no mínimo, 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver:

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do *caput* deste artigo será ampliada de forma progressiva para 1.400 (mil e quatrocentas) horas, considerados os prazos e as metas estabelecidos no Plano Nacional de Educação.

Art. 26: Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Art. 35-B. O currículo do ensino médio será composto de formação geral básica e de itinerários formativos.

§ 2º Serão asseguradas aos estudantes oportunidades de construção de projetos de vida, em perspectiva orientada pelo desenvolvimento integral, nas dimensões física, cognitiva e socioemocional, pela integração comunitária no território, pela participação cidadã e pela preparação para o mundo do trabalho, de forma ambiental e socialmente responsável.

Alguns pontos de atenção na LDB aqui apresentadas decorrente da Lei nº 14.945/2024, são importantes para tecer algumas reflexões necessárias na implementação no Ensino Médio de Tempo Integral como a Carga Horária que é o diferencial dessa Política, não se trata de mais tempo na escola, mas deve ser compreendida como formação humana integral,

não restrita ao aumento da carga horária somente, mas o território amazônico não pode ser tratado de forma homogênea. A implementação deve ser olhada de forma individual e ao mesmo tempo coletiva devido sua diversidade sociocultural (ribeirinhos, quilombolas, indígenas, urbanos) ampliando suas possibilidades de aprendizagens para todos os sujeitos amazônicos, com suas desigualdades históricas de acesso a políticas públicas, suas especificidades de temporalidades próprias (cheias, vazantes, deslocamentos), desafios estes do território amazônico.

Com mais tempo na escola, essa escola tem uma infraestrutura capaz de atender esse tempo ampliado, as escolas foram preparadas para esse atendimento? A proposta curricular do ensino médio do território amazônico atende o aluno na sua diversidade, nos seus anseios, nas suas expectativas, nas suas construções dos seus Projetos de vidas? Muitos questionamentos e ações são importantes para que se materialize realmente a implementação da Política de Ensino Médio de Tempo Integral no território amazônico. A Educação Integral deve ser trabalhada de maneira que o estudante de tempo integral atenda suas especificidades e individualidades. Os Professores foram preparados para trabalhar com os Itinerários formativos conforme elencados pela BNCC (2017) alinhados ao Documento curricular do Estado do Pará?

Entretanto, com relação a proposta pedagógica do território paraense, temos o Documento Curricular Paraense (2021) que dispõe de uma concepção pautada na formação humana integral ancorados na concepção sócio-histórica, a partir de uma formação humana integral, que é também objetivo da Política de Tempo integral, e ainda no próprio documento como é visto os estudantes no currículo, como “um sujeito histórico, protagonista e atento às transformações sociais, políticas e culturais” de seu tempo. Então, já se tem uma investida para que tipo de sujeito esse currículo atende, precisamos estar atentos aos seus atendimentos, as suas transformações e as suas necessidades. Nessa mesma direção, (FREIRE, 1968) concebe a educação como prática social emancipatória, baseada no diálogo, na problematização da realidade e na construção coletiva do conhecimento. Ainda para (FREIRE, 1996), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar condições para sua produção, o que implica reconhecer os educandos como sujeitos históricos e protagonistas de seu processo formativo.

Diante da concepção pautada no Currículo se bem executado trás possibilidades quando de fato essas políticas educacionais são direcionados para quem de direito a juventude paraense, o homem concreto, situado historicamente e em constante relação com seus pares, e

o seu ambiente de convivência segundo NASCIMENTO, CORDEIRO, TAVARES E SOUSA, (2020), aspectos importantes para o desenvolvimento das políticas educacionais, que na maioria das vezes quando o Estado em seu papel de elaborador e executor de políticas educacionais não correspondem com o território. Nesse sentido, (ARROYO, 2012) destaca a necessidade de construção de currículos que dialoguem com os territórios e com as experiências concretas dos sujeitos, superando modelos homogêneos de educação.

A escola, portanto, deve se constituir como espaço de reconhecimento e valorização da diversidade, promovendo práticas pedagógicas contextualizadas. Assim, esse espaço, é o território do aluno, não é apenas um espaço geográfico, mas um espaço de debates, de vivências, de identidade, onde a história humana se realiza, território é humano (SANTOS, 2005), categoria fundamental para a compreensão das práticas educativas, sendo elemento estruturante na organização curricular da Educação de Tempo Integral na Amazônia paraense.

Entretanto, é muito importante as políticas educacionais que atendam essa juventude do ensino médio de tempo integral que frequentam as salas de aulas, pois, são os mais prejudicados, quanto a falta de políticas que garantam seus direitos, que segundo (ARROYO, 2012), a ampliação do tempo escolar deve estar vinculada à garantia de direitos, possibilitando aos estudantes o acesso a diferentes experiências formativas. E ainda o autor afirma que “o tempo integral só faz sentido se for para garantir mais direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (ARROYO, 2012, p. 33). Ou, seja escolas bem estruturadas, professores bem preparados que atendam com qualidade, que ao contrário, segundo (THIESEN, 2023) não fortaleça a fabricação de modelos sociais economicamente produtivos e notadamente perversos à formação e ao desenvolvimento humano.

Contudo, a Educação ainda é a porta de entrada para os jovens do Ensino Médio baseado na Política de Tempo Integral que tem como objetivo de promover oportunidades para esses estudantes que buscam por melhores condições de vida e de profissão, pois Estados e Municípios devem unir esforços para:

Superar essas dificuldades e atuar na formação de sujeitos emancipados, críticos, conscientes da realidade em que se inserem, considerando os aspectos culturais, econômicos, políticos e sociais, com o desenvolvimento de políticas públicas de sentido próprio e voltadas à população a que se aplicam (KEMIL, NASCIMENTO, PEREIRA, p.12).

Seguindo essa reflexão destaca-se aqui desafios dessa política para as Juventudes da cidade e do campo que é desenvolver práticas que levem os estudantes do Ensino Médio a serem

sujeitos críticos, conhecedores de seus direitos, assim como lutar por uma educação que transforme sua vida, sendo protagonista de seu desenvolvimento escolar, com intenções de compreender o papel que devem assumir na construção do conhecimento, na reflexão de seus contextos e na intervenção de suas realidades, que:

só faz sentido pensar na implantação de escolas de tempo integral se considerarmos uma concepção de educação integral que represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras (LIMONTA, 2013, p. 115).

Contudo, a Implementação de Tempo Integral nas Escolas de Ensino Médio faz-se necessário entendermos que os jovens precisam de oportunidades e essa política de fomento que visa ampliar a jornada escolar e garantir o acesso deles à uma educação de qualidade com equidade, que atenda a cada um com suas especificidades e diversidades em seus territórios, em suas comunidades, com escolas que tenha uma infraestrutura adequada, professores incentivadores de práticas que vislumbrem aprendizagens significativas capaz de promover a equidade e a inclusão de todos os públicos inseridos no dia a dia da Escola de Tempo Integral. Que segundo (ARROYO, 2012) ele traz uma reflexão na visão de tempo-espço para esses jovens: Qual a centralidade das vivências do tempo-espço nos processos de socialização, humanização, formação e aprendizagens do viver? Em suma, essa escola de tempo integral estar atendendo esse jovem na sua integralidade, ele é o centro das aprendizagens, esse tempo e esse espaço correspondem com suas vivências, na escola de tempo integral só serve para o estudante se for uma educação integral e humanizadora.

RESULTADOS E DISCUSSÕES:

Os desafios da implementação Política de Ensino Médio de Tempo Integral no Território Paraense tornam-se uma temática desafiadora por ser implementada visando os incentivos financeiros, aspecto esse, que vai de encontro com as diretrizes da política, pois ela é vista pelos governantes apenas com o olhar de financiamento, o que não se propaga durante esse processo, a ampliação do tempo que esse estudante vai passar na escola. Essa Política tem despertado interesses de muitos estudiosos, assim como para as escolas por ser antes uma Política que era para atender crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade e atualmente esse cenário muda com a aprovação da Lei nº 14.945/2024 que amplia a Política de Tempo integral para os estudantes de Ensino Médio. Muitas hipóteses foram levantadas a partir

da leitura da literatura: o que fazer com os alunos que ajudam seus familiares no sustento de sua família; a Política do Tempo Integral vai atender os jovens estudantes das camadas populares em seus territórios; ela oportuniza a construção do Projeto de Vida no ambiente com muitas desigualdades sociais, que para KEMIL, NASCIMENTO E PEREIRA (2024) as políticas públicas têm que ter sentido próprio e voltadas a população a que se aplicam. Muitos desafios são apresentados, mesmo utilizando-se apenas da literatura inicialmente para embasamento dessa pesquisa a que se considerar muitas reflexões a respeito da implementação da política de tempo integral no território amazônico. O tema tem relevância acadêmica e social por ser uma Política Educacional que está sendo implementada nos territórios ampliando seus tempos e espaços que nas diretrizes tem com o objetivo de reduzir as desigualdades sociais. Analisar seus impactos e contextualizar essa Política no universo das escolas corrobora para elencar os desafios em que a Educação de Tempo Integral ao longo de anos vem se alinhando para tornar-se uma Política pública efetiva que faça sentido aos estudantes do ensino médio e que atenda seus interesses em seus territórios, reconhecendo-o como sujeitos participativos e transformadores das relações sociais e assim fortalecendo seus projetos de vida. (PARÁ, 2021).

CONCLUSÕES: A implementação de Tempo Integral nas Escolas de Ensino Médio traz inúmeros desafios como o acesso à educação de qualidade para todos, reduzindo as desigualdades entre os jovens oriundos das escolas públicas e possibilitando melhores condições de vida e promovendo a equidade e a inclusão de todos os públicos inseridos no dia a dia da escola de Tempo Integral. Segundo (ARROYO, 2012) a Escola de Tempo Integral, ela é reforçada pela necessidade de preparar cidadãos críticos e ativos. Por isso, a Educação ainda é a porta de entrada para os jovens do Ensino Médio baseado na Política de Tempo Integral que apresenta oportunidades para esses estudantes que buscam por melhores condições de vida e de profissão tornando jovens emancipados, críticos, conhecedores de seus direitos, sendo protagonista de seu desenvolvimento escolar e construtores de seu Projeto de Vida. Contudo, a implementação de políticas públicas de educação integral em tempo integral é muito importante para o desenvolvimento de estudantes protagonistas, para a formação continuada de professores, a infraestrutura adequada e a participação da comunidade, garantindo que as escolas se tornem verdadeiros ambientes de transformação social.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BARDIN, L. Análise de conteúdo - São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Institui novas regras para o Ensino Médio. Altera a Lei nº 9394/199, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e revoga a Lei parcialmente nº 13.415/2017, que dispõe sobre a Reforma do Ensino Médio.

BRASIL. Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023: e institui Programa Escola em Tempo Integral, altera a Lei 11.273, de 06 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as LDB/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, a Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Brasília - DF: Presidência da República, 2017.

BRASIL. Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. D.O.U. nº 196, seção 1, p. 23-25, de 11 de outubro de 2016.

FREIRE, Paulo Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido, 17ª edição. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1987.

KEMIL, F. C.; NASCIMENTO, A. W. S.; PEREIRA, M. S. V. Educação e território: As políticas educacionais de Ensino Médio na formação da escola pública. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 19, n. 00, e024004, 2024.

LIMONTA, Sandra Valéria; SANTOS, Livia de Souza Lima. Educação Integral e escola de tempo integral: currículo, conhecimento e ensino. In: LIMONTA, Sandra Valéria et al. (Orgs.). Educação integral e escola pública de tempo integral. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2013.

SANTOS, Milton. O retorno do território. En: OSAL: Observatório Social de América Latina. Ano 6 no. 16 (jun. 2005-). Buenos Aires: CLACSO, 2005--- ISSN 1515-3282

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NASCIMENTO, Afonso W. S. & Cordeiro, Yvens E. M & TAVARES, Francinei B & Souza, José Ribamar F De. Políticas Educacionais de Ensino Médio: um olhar sobre a ação do Estado Paraense de 2007 a 2013. Vitória da Conquista (BA): Revista Práxis Social V.16, n 41, p 431-454, Edição Especial, 2020.

PARÁ. Plano Estadual de Educação do Pará. Lei nº 8.186/2015. Aprova o Plano Estadual de Educação do Pará - PEE/PA e dá outras providências. DOEPA, 2015.

PARÁ. Documento Curricular do Estado do Pará – Etapa Ensino Médio: Volume II. Belém: Seduc-PA, 2021.

THIESEN, J. S. Desafios potenciais do currículo como movimento insurgente de descolonização na formação escolar e acadêmica. Revista @mbienteeducação, São Paulo, v. 16, p. 01-19, 2023.

YIN, Robert K. Estudo de caso: Planejamento e métodos/Trad. Daniel Grassi – 5ª ed. Porto Alegre. Brookman – 2015.



REALIZAÇÃO:



UECE



AINPGP

Associação Nacional de Instituições de Pós-Graduação em Pedagogia