

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JÉSSICA FRANÇA DIAS

TEMPO E TRABALHO DOCENTE NAS PESQUISAS ACADÊMICAS DA
REGIÃO CENTRO-OESTE SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL E ESCOLA DE
TEMPO INTEGRAL

GOIÂNIA

2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JÉSSICA FRANÇA DIAS

**TEMPO E TRABALHO DOCENTE NAS PESQUISAS ACADÊMICAS DA
REGIÃO CENTRO-OESTE SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL E ESCOLA DE
TEMPO INTEGRAL**

Dissertação apresentada para defesa ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sandra Valéria Limonta Rosa.

GOIÂNIA
2015

Ficha catalográfica elaborada automaticamente
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob orientação do Sibi/UFG.

França Dias, Jéssica
Tempo e trabalho docente nas pesquisas acadêmicas da Região
Centro-Oeste sobre Educação Integral e Escola de Tempo Integral
[manuscrito] / Jéssica França Dias. - 2015.
CXXII, 122 f.

Orientador: Profa. Dra. Sandra Valéria Limonta.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade
de Educação (FE) , Programa de Pós-Graduação em Educação,
Goiânia, 2015.
Bibliografia.
Inclui siglas, gráfico, tabelas, lista de tabelas.

1. Educação Integral. 2. Escola de Tempo Integral. 3. Tempo. 4.
Trabalho docente. I. Limonta, Sandra Valéria , orient. II. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JÉSSICA FRANÇA DIAS

**TEMPO E TRABALHO DOCENTE NAS PESQUISAS ACADÊMICAS DA
REGIÃO CENTRO-OESTE SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL E ESCOLA DE
TEMPO INTEGRAL**

BANCA AVALIADORA

Prof.^a Dr.^a Sandra Valéria Limonta Rosa – presidente

Prof.^a Dr.^a Beatriz Aparecida Zanatta – PUC GO

Prof.^a Dr.^a Nancy Nonato de Lima Alves – UFG

DEDICATÓRIA

Às mulheres fantásticas da minha família:

Minha avó Zilda (in memorian), incansável guerreira,

Minha mãe Edna, a flor mais perfumada do meu jardim,

Minha irmã Natasha, para sempre minha “trozinha”,

Minhas sobrinhas Mariana e Gabriela,

flores que embelezam o jardim da minha existência.

Aos meus homens maravilhosos:

Meu pai Antônio, para sempre meu herói

Meus irmãos Marcus Vinicius e Victor Hugo, companheiros de toda vida

Meu noivo Flávio Henrique, grande amor!

AGRADECIMENTOS

A Deus, porque d'Ele, por Ele e para Ele são todas as coisas.

Aos meus pais Antônio e Edna, pela vida e educação que me proporcionaram.

À toda minha família, por sempre acreditar em mim.

À querida professora Sandra Valéria Limonta Rosa, minha professora e orientadora, obrigada pelo carinho, dedicação, paciência, compreensão, amizade, confiança, companheirismo e orientação. Obrigada por compartilhar comigo seu conhecimento científico e de vida, só cheguei até aqui porque você segurou a minha mão.

Às professoras da banca de qualificação: Dalva Eterna Gonçalves, Nancy Nonato de Lima Alves e Valdeniza Maria Lopes da Barra, mais do que professoras, amigas que compartilharam comigo o percurso acadêmico e minha vida desde a graduação em Pedagogia. Agradeço à professora Dalva por me ensinar o que era pesquisa, meus primeiros passos foram com você, cresci muito ao seu lado. Professora Valdeniza, companheira que sempre me deixou acreditar que eu poderia salvar o mundo, desde Comenius na graduação, com Gramsci na especialização e com as contribuições na banca de qualificação, onde de vez abracei a educação integral e as concepções de Gramsci, obrigada pela leveza de nossas conversas. Professora Nancy, me mostrou na graduação a importância e a beleza da Educação Infantil e muito contribuiu para o aprimoramento desta dissertação na banca de qualificação.

Aos professores da PPGE em especial ao Professor Cristóvão Giovani Burgarelli, por seu encantamento natural.

À colega de mestrado Mara Cristina de Sylvio, que partilhou comigo minhas angústias e me incentivou a continuar a caminhada.

À minha tia Bernadete, por me incentivar pelo seu exemplo de intelectual e por me ceder obras tão valiosas.

Ao meu amigo Jefferson Rego, pelas leituras e contribuições aos meus escritos.

E ao filósofo italiano Antonio Gramsci, por me motivar a lutar por uma educação integral de fato.

RESUMO

Esta pesquisa objetivou identificar e analisar os conceitos de tempo e trabalho docente de pesquisas acadêmicas sobre educação integral e escola de tempo integral produzidas nos programas de pós-graduação em Educação *stricto sensu* da região Centro-Oeste do Brasil. As questões que orientaram esta investigação foram: Como os conceitos de tempo e trabalho docente têm sido problematizados e analisados nas pesquisas acadêmicas sobre educação integral e escola de tempo integral? Que relações e contradições existem entre tempo e trabalho docente na escola pública de tempo integral? A pesquisa realizada foi de natureza bibliográfica e as fontes foram as teses e dissertações sobre educação integral e escola de tempo integral dos programas de pós-graduação em Educação na Região Centro-Oeste. Para a identificação e análise das teses e dissertações elegemos como recorte temporal as produções do período de 2008 a 2014, tomando o Programa Mais Educação, implementado em 2007, como marco. Apresentamos na dissertação uma análise dos conceitos de educação integral, escola de tempo integral e ampliação do tempo escolar relacionada à discussão histórico-política da escola pública de tempo integral em nosso país. Foram identificados e analisados os conceitos de tempo e de trabalho docente das pesquisas, relacionando-os à questão do tempo de trabalho e tempo de escola na sociedade capitalista. A partir de tais análises apresentamos uma reflexão sobre os limites e possibilidades da ampliação da jornada escolar e do trabalho docente na escola de tempo integral a partir de uma perspectiva gramsciana de educação e de escola.

Palavras-chave: Educação integral. Escola de tempo integral. Tempo. Trabalho docente.

ABSTRACT

This research aimed to study the concepts of time and teaching of academic research on integral education and full-time school produced in post graduate programs in Education of the Midwest region of Brazil. The questions that guided this research were: How the time and teaching concepts have been problematized and analyzed in academic research on comprehensive education and school full time? Relations and contradictions that exist between time and teaching in public school full-time? The research was bibliographical nature and sources were the theses and dissertations on comprehensive education and full-time school of graduate programs in Education in the Midwest Region. For the identification and analysis of theses and dissertations elected as the time frame from 2008 to 2014 productions, taking the More Education Program, implemented in 2007, as a milestone. We presented in the dissertation an analysis of the concepts of integral education, full-time school and expansion of school time related to the historical-political argument public full-time school in our country. They were identified and analyzed the concepts of time and teaching work of research, relating them to the issue of working time and school time in capitalist society. From these analyzes we present a reflection on the limits and possibilities of expanding the school day and teaching work at the full-time school from a gramscian perspective of education and school.

Keywords: Integral education. Full-time school. Time. Teaching.

RESÚMEN

Esta investigación tuvo como objetivo estudiar los conceptos de tiempo y la enseñanza de la investigación académica en la educación integral y la escuela de tiempo completo se produce en programas de postgrado en Educación estricto sentido de la región Centro-Oeste de Brasil. Las preguntas que guiaron esta investigación fueron: ¿Cómo se han problematizado y analizado en la investigación académica en la educación integral y la escuela tiempo completo los conceptos de tiempo y la enseñanza? Las relaciones y contradicciones que existen entre el tiempo y la enseñanza en la escuela pública de tiempo completo? La investigación fue la naturaleza bibliográfica y fuentes eran las tesis y disertaciones sobre la educación integral y la escuela de tiempo completo de programas de postgrado en Educación en la Región Medio Oeste. Para la identificación y análisis de las tesis y disertaciones elegidos como el marco temporal 2008-2014 producciones, teniendo el Programa de Más Educación, implementado en 2007, como un hito. Nos presentamos en la disertación de un análisis de los conceptos de educación integral, la escuela a tiempo completo y la expansión del tiempo escolar relacionada con la escuela pública argumento histórico-político a tiempo completo en nuestro país. Ellos fueron identificados y analizados los conceptos de tiempo y trabajo docente de la investigación, relacionándolos con la cuestión del tiempo y el tiempo de trabajo de la escuela en la sociedad capitalista. A partir de estos análisis se presenta una reflexión sobre los límites y las posibilidades de ampliar la jornada escolar y trabajo docente en la escuela de tiempo completo desde una perspectiva gramsciana de la educación y la escuela.

Palabras clave: Educación integral. Escuela de tiempo completo. Tiempo. Enseñanza.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.....	19
Quadro 2.....	19
Quadro 3.....	92

LISTA DE TABELAS

Tabela 1.....	20
Tabela 2.....	21
Tabela 3.....	63

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação
BTDD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAICs	Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CEUS	Centros Educacionais Unificados
CIACs	Centros Integrados de Educação Pública
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PISA	Programme for International Student Assessment
PME	Programa Mais Educação
PROFIC	Programa de Formação Integral da Criança
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
USAID	Unide States Agency for International Development

SUMÁRIO

RESUMO.....	6
ABSTRACT.....	7
RESÚMEN.....	8
LISTA DE QUADROS.....	9
LISTA DE TABELAS.....	10
LISTA DE SIGLAS.....	11
INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I: <i>Marcos históricos, políticos e conceituais da escola pública de tempo integral no Brasil: concepções e projetos políticos em debate</i>	
1. Escola pública, educação integral e escola de tempo integral no Brasil: panorama histórico-político.....	24
2. Experiências da escola de tempo integral.....	39
3. Educação integral e escola pública de tempo integral: (re)construindo conceitos.....	55
CAPÍTULO II: <i>Tempo de escola</i>	
1. O tempo nas pesquisas acadêmicas sobre a escola de tempo integral.....	63
2. Tempo de trabalho e tempo de escola.....	72
CAPÍTULO III: <i>Trabalho docente na escola pública de tempo integral</i>	
1. Contexto atual do trabalho docente	80
2. O trabalho docente nas pesquisas acadêmicas sobre a escola de tempo integral.....	92
3. Tempo de escola e trabalho docente na escola pública de tempo integral: construindo sínteses.....	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
REFERÊNCIAS.....	113

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo os conceitos de tempo e trabalho docente de pesquisas acadêmicas sobre educação integral e escola de tempo integral produzidas nos programas de pós-graduação em educação *stricto sensu* da região Centro-Oeste do Brasil. As questões que orientaram nossa investigação são: Como os conceitos de tempo e trabalho docente têm sido problematizados e analisados nas pesquisas acadêmicas sobre educação integral e escola de tempo integral? Que relações e contradições existem entre tempo e trabalho docente na escola pública de tempo integral?

O objetivo central deste estudo é compreender como a educação integral tem sido pensada e vivenciadas na Região Centro-Oeste. É sabido que as experiências são inúmeros, principalmente com o advento do Programa Mais Educação, do mesmo modo, temos clareza de que muitas propostas não estão alicerçadas em uma concepção consolidada que sustente uma prática. Existem, ainda, muitos equívocos em relação a educação integral, muitas experiências se pautam apenas em ampliação da jornada ou em uma educação de tempo integral, portanto, objetivamos conhecer a realidade do Centro-Oeste e analisar qual é a compreensão que se apresenta hoje e pautados na compreensão de educação integral em Gramsci, discutir caminhos a serem percorridos.

O interesse pela escola pública de tempo integral como objeto de estudo e de pesquisa nasce da experiência como coordenadora do Programa Mais Educação¹ numa escola de ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia, Goiás. Desde nosso ingresso na Rede, em 2010, passamos a coordenar o Programa Mais Educação, que tendo iniciado em Aparecida de Goiânia em 2009, ainda era novidade e uma novidade não muito fácil de ser compreendida.

Os desafios eram muitos e dentre estes, o que mais nos chamou a atenção foi a questão do trabalho pedagógico na escola de tempo integral, tanto dos professores regentes quanto dos processos de seleção e formação dos monitores que trabalhariam

¹ Programa do governo federal implementado pela Portaria Interministerial n. 17/2007, que institui o Programa Mais Educação (PME) e pelo Decreto n. 7.083/2010, que regulamenta o PME como estratégia do Ministério da Educação (MEC) para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da educação integral.

diretamente com as crianças no contraturno. A reorganização do tempo, dos espaços e das práticas educativas constituíam um desafio cotidiano o que nos levou a buscar conhecimentos a respeito da educação integral e de experiências de escola de tempo integral que poderiam nos ajudar a organizar melhor e a realizar um trabalho que efetivamente levasse a escola a aproveitar ao máximo o tempo escolar ampliado.

Em 2011 ingressamos no curso de especialização em Educação Integral e Integrada ofertado pelo Instituto de Estudo Sócio-Ambientais da Universidade Federal de Goiás. Com os estudos realizados na especialização passamos a compreender melhor compreender melhor o que é (e o que pode ser) a educação integral, bem como os conceitos de escola de tempo integral e jornada escolar ampliada.

Também buscamos participar de eventos que discutissem a questão da educação integral e escola de tempo integral e iniciamos a participação no Grupo de Estudos e Pesquisas Educação, Espaço e Tempo, coordenado pelas professoras Sandra Valéria Limonta Rosa e Valdeniza Maria Lopes da Barra. Este conjunto de atividades nos levaram à buscar maior aprofundamento no mestrado em Educação, onde pudemos nos dedicar ao estudo e à pesquisa da história e das políticas de educação integral e escola de tempo integral no Brasil bem como ao aprofundamento da concepção gramsciana de educação e de escola, que desde o curso de especialização tem norteado nossos estudos e buscas.

É importante, logo de início, compreender que há relações e contradições importantes entre os conceitos de “educação integral”, “escola de tempo integral” e “ampliação da jornada escolar”. Muito embora os conceitos se relacionem estreitamente e por vezes, um constitua o outro, é necessário compreendê-los tanto em suas aproximações quanto em suas diferenças. Esclarecemos também de antemão que nossos esforços investigativos se concentram em torno da compreensão da escola pública de tempo integral, para que possamos a partir daí refletir sobre as relações e contradições entre tempo e trabalho docente nesta escola.

O conceito de educação integral carrega princípios filosóficos e pedagógicos que, embora remontem à antiguidade clássica, como veremos mais detalhadamente no capítulo I desta dissertação, ganha novos contornos na modernidade a partir do desenvolvimento do modo de produção industrial e das relações de produção dele decorrentes: o racionalismo, a crença no progresso científico e o desenvolvimento da

psicologia levaram à compreensão do homem como um ser total que deveria ser educado em todas as suas dimensões – intelectual, afetiva, física e moral. Esta compreensão da vida social leva à compreensão da instituição escolar entendida como o lugar ideal para a realização desta educação integral.

De acordo com Moll (2011), podemos localizar no tempo as primeiras experiências de educação integral escolarizada da modernidade: as escolas de Paul Robin na França e de Francesc Ferrer na Espanha, ambas inauguradas no ano de 1901, buscavam conjugar as disciplinas escolares com atividades como jogos esportivos e atividades artísticas como música, dança, escultura, pintura e literatura.

No início do século XX em várias partes do mundo foram desenvolvidas experiências de educação integral escolar, como as “escolas de vida completa” inglesas; as “comunidades escolares livres” da Alemanha; as “casas das crianças”, orientadas pelos estudos de Montessori, na Itália; a “casa dos pequenos”, criada por Claparède e Bovet em Genebra e as “escolas para a vida”, criadas por Decroly em Bruxelas e Freinet, na França.

Quanto ao Brasil, Moll (2012) afirma que mesmo diante de grandes diferenças ideológicas e pedagógicas que havia entre os vários grupos que constituíam o movimento escolanovista brasileiro na década de 1930, a concepção de que a educação escolar era o motor do desenvolvimento individual e conseqüentemente econômico e que esta deveria ser uma educação integral era algo que os unia.

No Brasil, segundo Maurício (2009) e Coelho (2009) destaca-se a grande influência da Escola Nova norteamericana personalizada em Anísio Teixeira, ao longo das décadas de 1920 a 1950. Esta influência irá marcar profundamente a concepção de educação integral brasileira que, em razão das particularidades sócio-econômicas de nosso país, desde esta época se propunha que fosse realizada *em* escolas públicas de tempo integral. Desde esse período, a relação entre *educação integral* e *escola de tempo integral* é tão profunda em nosso país, que em certos documentos e pesquisas estas são por vezes entendidas como uma e a mesma coisa.

De acordo com Paro (1988 e 2009) é imprescindível que seja compreendida a diferenciação entre “educação integral” e “educação em escolas de tempo integral”, que para este autor em nosso país tem se constituído apenas na ampliação do tempo em que a criança ou o adolescente permanecem na escola e não tem resultado, na maioria das

vezes, em melhoria da qualidade da educação ofertada nestas escolas. Ainda segundo o autor, a permanência dos alunos por um tempo maior na escola não necessariamente leva a uma educação integral, que pode ser desenvolvida em escolas de tempo parcial desde que se faça um bom trabalho educativo.

Educação integral e extensão do tempo escolar, tanto em anos escolares quanto em horas diárias na escola (jornada escolar), em nosso país estão profundamente imbricadas, ainda que possamos identificar suas diferenças, segundo Cavaliere (2007 e 2009) Coelho (2009), Maurício (2009) e Moll (2012). Demarcamos nesta dissertação o entendimento da educação integral como possibilidade de formação do ser humano em suas múltiplas dimensões: intelectual, cultural, física, psicológica, afetiva e política. Nos posicionamos em defesa da educação integral na escola de tempo integral e a concepção que orienta nosso posicionamento e nossas análises se fundamenta nas concepções de educação e escola de Gramsci (1986, 1988 e 2014).

Em nossa investigação bibliográfica descobrimos que a ampliação do tempo de escola tem sido compreendida como elemento fundamental para uma educação de qualidade, percurso ineludível rumo à educação integral e também como necessidade social das famílias pobres de nosso país. A permanência da criança em “tempo integral” na escola, que no Brasil formalmente significa a permanência diária na instituição escolar por sete horas ou mais, traz implícita a relação pedagógica e psicológica que se estabeleceu quase que como um consenso entre os diversos sujeitos sociais de que “mais tempo de escola” consequentemente resultará em “mais e melhor aprendizagem”.

Nossas análises das teses e dissertações nos levaram a compreender que a ampliação do tempo escolar, tanto horizontalmente (mais anos de escolarização) quanto verticalmente (mais horas diárias na escola), nas políticas e pesquisas quase sempre é pensada em relação aos estudantes, mas pouco se investiga sobre a relação entre a ampliação do tempo escolar e o trabalho dos professores. Coelho (1997 e 2004) há muitos anos já afirmava que a ampliação do tempo escolar afeta diretamente o trabalho do professor, desconstrói a identidade profissional do professor brasileiro constituída sobre o trabalho em turnos parcelados (muitas vezes na mesma escola) e põe em relevo os problemas da formação e das condições de trabalho ao colocar o professor diante dos desafios que o tempo ampliado traz para o trabalho escolar: o que e como fazer com um tempo maior à disposição.

Ferreira (2007) numa das primeiras pesquisas sobre o trabalho do professor na escola de tempo integral, afirma que as questões mais elementares como os baixos salários e a precariedade dos materiais pedagógicos e da infraestrutura das escolas não têm sido considerados quando as redes públicas colocam em funcionamento em tempo integral escolas que se organizavam em turnos separados, problemas que historicamente constituem a escola pública de tempo integral, conforme explicitaremos mais detalhadamente no capítulo III desta dissertação.

O trabalho docente se constitui de múltiplas determinações e neste momento a ampliação do tempo escolar é uma nova e decisiva determinação que precisa ser problematizada e compreendida, uma vez que o trabalho docente na escola pública já se encontra em situação de precarização e intensificação, como vários estudos já têm demonstrado (OLIVEIRA, 2004; CODO, 1999 e 2006; RODRÍGUEZ, 2008; OLIVEIRA e FIDALGO, 2009; LIMONTA e SILVA, 2013).

Aparentemente parece lógico que a extensão do tempo escolar dos alunos leve à reorganização de todas as atividades escolares, mas é necessário ir além das evidências e da aparência e tentar compreender a essência deste fenômeno, suas contradições e reais implicações para o trabalho dos professores. Entendemos nesta investigação que a ampliação do tempo escolar é um fenômeno social que tem sua origem nas relações de produção e no recrudescimento da exploração do trabalho das famílias dos alunos e dos professores que estão nas escolas públicas, não se tratando, portanto, de uma exigência do conhecimento, mas de uma exigência de ordem econômica da sociedade capitalista.

Para lutar por uma educação integral em escolas públicas de tempo integral melhor do que as que temos hoje é preciso, portanto, compreender criticamente as relações e contradições entre tempo escolar e trabalho docente. Espera-se que esta dissertação contribua para esse enfrentamento.

Para tal, realizamos uma pesquisa bibliográfica sobre tempo e trabalho docente na escola de tempo integral, que, conforme Severino (2007, p. 122), é a pesquisa que se realiza a partir “(...) de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes a serem pesquisadas”.

Segundo Gil (2002, p. 44-45), “(...) a principal vantagem da pesquisa bibliográfica está no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito

mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato com o que já se produziu e se registrou a respeito do tema de pesquisa”. Esperamos que a análise realizada revele o compromisso que aqui assumimos não apenas em relação à qualidade analítica, mas também no respeito às teses e dissertações que constituem nosso material bibliográfico.

As fontes são as teses e dissertações sobre educação integral e escola de tempo integral dos programas de pós-graduação em educação da Região Centro-Oeste. Os procedimentos metodológicos da pesquisa foram, em primeiro lugar, o levantamento dos cursos de pós-graduação em educação da Região Centro-Oeste e num segundo momento realizamos a identificação, no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e nos bancos de teses e dissertações das instituições de ensino superior do Centro-Oeste que possuem programa de pós-graduação em educação *stricto sensu*. Os descritores que orientaram a identificação do material bibliográfico, a partir do título, resumo e palavras-chave, foram “educação integral”, “escola em tempo integral”, “escola de tempo integral”, “jornada escolar ampliada”, “ampliação da jornada escolar”.

Para a identificação e análise das teses e dissertações sobre educação integral e escola de tempo integral produzidas pelos programas de pós-graduação em Educação da Região Centro-Oeste, elegemos como recorte temporal as produções que se encontram no período de tempo que vai de 2008 a 2014. A escolha deste período de tempo parte do entendimento apresentado por Ribetto e Velloso (2009) de que a Portaria Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007, que institui o Programa Mais Educação, representa não só um marco político contemporâneo muito importante, mas também um marco a partir do qual as pesquisas sobre educação integral e escola de tempo integral iriam se desenvolver.

A decisão de demarcar como campo de coleta de teses e dissertações dos programas de pós-graduação em educação da Região Centro-Oeste foi tomada após constataremos, por meio de consulta ao banco de teses e dissertações da Capes, o grande número de trabalhos em nível nacional sobre educação integral e escola de tempo integral que traziam em seus títulos e/ou resumos e/ou palavras-chave os descritores que orientaram nossa coleta de material bibliográfico.

[illegible]

Fonte: Rodermel (2011), p. 25.

No processo de coleta, realizado no segundo semestre de 2013 e primeiro semestre de 2014, localizamos, no banco de dissertações e teses da Capes, que no período em que o consultamos apresentava dados referentes apenas aos anos de 2011 e 2012, um total de 536 trabalhos: 368 dissertações de mestrado acadêmico; 90 teses de doutorado e 78 dissertações de mestrado profissional que traziam um ou mais descritores no título, resumo e/ou palavras-chave. Constatamos também, neste processo, o grande número de pesquisas sobre a educação integral e a escola de tempo integral que estão sendo realizadas na região Centro-Oeste e assim, com o objetivo de conciliar a quantidade de trabalhos com a qualidade da análise, decidimos delimitar o campo de coleta de dados apresentado na Tabela 1 a seguir.

Tabela 1 – Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Região Centro-Oeste

Distrito	Instituição
----------	-------------

Federal/Estado	
Brasília	Universidade Católica de Brasília Mestrado acadêmico e doutorado
Brasília	UnB – Campus Darcy Ribeiro Mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado
Goiás	UFG – Campus Goiânia Mestrado acadêmico e doutorado
Goiás	UFG – Campus Catalão Mestrado acadêmico
Goiás	UFG – Campus Jataí Mestrado acadêmico
Goiás	Pontifícia Universidade Católica de Goiás Mestrado acadêmico e doutorado
Mato Grosso	UNEMAT – Campus Cáceres Mestrado acadêmico
Mato Grosso	UFMT – Campus Cuiabá Mestrado acadêmico e doutorado
Mato Grosso	UFMT – Campus Rondonópolis Mestrado acadêmico
Mato Grosso do Sul	Universidade Católica Dom Bosco Mestrado acadêmico e doutorado
Mato Grosso do Sul	UEMS – Campus Paranaíba Mestrado acadêmico
Mato Grosso do Sul	UEMS – Campus Campo Grande Mestrado profissional
Mato Grosso do Sul	UFMS – Campus Campo Grande Mestrado acadêmico e doutorado
Mato Grosso do Sul	UFMS – Campus Corumbá Mestrado acadêmico
Mato Grosso do Sul	Universidade Federal da Grande Dourados Mestrado acadêmico e doutorado

Fonte: Tabela elaborada pela autora, conforme dados disponíveis no sítio da CAPES (www.capes.gov.br), consultados no segundo semestre de 2013.

Enfrentamos uma grande dificuldade na busca e identificação das teses e dissertações. O banco de teses e dissertações da CAPES só disponibilizava (no momento em que coletamos) dados referentes aos anos de 2011 e 2012, faltando neste banco, portanto, dados referentes aos anos de 2008, 2009, 2013 e 2014. Tanto a BDTD quanto os bancos de teses e dissertações das instituições, sem exceção, trazem muitas fragilidades, os sistemas de busca de muitas delas não permitem o cruzamento entre título, resumo e palavras-chave e/ou a pesquisa de termos exatos, dificultando sobremaneira a identificação dos trabalhos. Temos plena consciência de que, apesar dos nossos esforços, muito provavelmente nossa pesquisa não identificou a totalidade da produção de teses e dissertações sobre educação integral e escola de tempo integral dos programas de pós-graduação em educação da Região Centro-Oeste no período de 2008 a 2014. Identificamos um total de quatro (04) teses e trinta e duas (32) dissertações.

Tabela 2 – Quantidade de teses e dissertações sobre educação integral e escola de/em tempo integral identificadas nos PPGEs da Região Centro-Oeste (2008-2014)

INSTITUIÇÃO	TESES	DISSERTAÇÕES
PUC GO (Goiânia-GO)	1	4
UCB (Brasília-DF)	1	5
UCDB (Campo Grande-MS)	-	2
UEMS (Campo Grande-MS)	-	-
UEMS (Paranaíba-MS)	-	-
UnB (Brasília-DF)	2	11
UNEMAT (Cáceres-MT)	-	1
UFG (Catalão-GO)	-	-
UFG (Goiânia-GO)	-	4
UFG (Jataí-GO)	-	-
UFGD (Dourados-MS)	-	1
UFMS (Campo Grande-MS)	-	-
UFMS (Corumbá-MS)	-	-
UFMT (Cuiabá-MT)	-	4
UFMT (Rondonópolis-MT)	-	-
Total	04	32

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base em dados da CAPES, BDTD e bancos de dissertações e teses das instituições.

A partir da identificação e sistematização dos dados encontrados nas fontes documentais e bibliográficas procedemos à análise dos conceitos de tempo e de trabalho docente à luz da concepção de tempo de Elias (1998) e Mészáros (2007) e da concepção gramsciana de educação e escola (FERRETTI, 2009; GRAMSCI, 1986, 1988 e 2014; MANACORDA, 2013; MARTINS, 2008; MENDONÇA, SILVA e MILLER, 2012; MOCHCOVITCH, 2004; NOSELLA, 2010 e 2013; SAVIANI, 2013a e 2013b; SOARES, 2000; SOUSA, 2012; VASCONCELOS, 2012).

Para nossas análises buscamos também suporte teórico na produção brasileira sobre a escola de tempo integral (CASTRO e LOPES, 2011; CAVALIERE, 1996, 2002, 2004, 2007a, 2007b, 2009; COELHO, 1997, 2004 e 2009; COELHO e PORTILHO, 2009; LIMONTA, 2013 e 2014; MAURÍCIO, 2009; PARO, 1988, 2009 e 2011).

A dissertação está estruturada em três capítulos e considerações finais. No capítulo I, intitulado *Marcos históricos e políticos da escola pública de tempo integral no Brasil: concepções e projetos políticos em debate*, apresentamos uma análise histórica dos conceitos de educação integral, escola de tempo integral e ampliação do tempo escolar, buscando relacionar esta discussão com um panorama histórico da escola de tempo integral em nosso país. Apresentamos também uma análise dos marcos políticos mais importantes da escola de tempo integral no Brasil.

No capítulo II, *Tempo de escola*, apresentamos uma análise do conceito de tempo das pesquisas acadêmicas e problematizamos a relação entre tempo de trabalho e tempo de escola na sociedade capitalista, buscando atingir um dos objetivos desta pesquisa, que é compreender as relações e contradições entre a ampliação do tempo de escola e o trabalho docente na escola de tempo integral.

No capítulo III, *Trabalho docente na escola pública de tempo integral*, apresentamos uma reflexão sobre o contexto atual do trabalho docente, buscando compreender criticamente como se dá o trabalho dos professores na atualidade. Articulamos, neste capítulo, a compreensão do trabalho docente apresentada com o que as pesquisas acadêmicas sobre educação integral e escola de tempo integral apresentam sobre esta questão. Nas considerações finais procuramos fazer uma síntese da pesquisa realizada e também uma reflexão sobre os limites e possibilidades do trabalho docente na escola pública de tempo integral.

CAPÍTULO I

MARCOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DA ESCOLA PÚBLICA DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: CONCEPÇÕES E PROJETOS EM DEBATE

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável, não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as, em vez disso, com antecedência, para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDT, 1979, p. 247).

Neste capítulo apresentamos um panorama histórico e político da escola pública de tempo integral em nosso país e também uma reflexão a respeito dos conceitos de educação integral, escola de tempo integral e ampliação do tempo escolar. Problematicamos a concepção de escola de tempo integral que está em debate nas políticas educacionais e na literatura educacional, buscando melhor compreender a escola pública de tempo integral brasileira.

1. Escola pública, educação integral e escola de tempo integral no Brasil: panorama histórico-político

A tentativa de concretizar o ideal de educação integral do homem na tradição da cultura ocidental se faz presente desde a *Paideia* grega, conforme Cambi (1999) e Manacorda (2010). De certa forma podemos dizer que tal ideal nunca foi abandonado no processo de desenvolvimento histórico da escola pública até que esta se configurasse em sua atual forma. Neste sentido, para compreender o desenvolvimento histórico da escola pública de tempo integral em nosso país, é preciso explicitar primeiro o surgimento da escola pública contemporânea e para tanto nos fundamentamos nos seguintes referenciais teóricos: Alves (2006), Cambi (1999), Enguita (1989), Lombardi (2011), Manacorda (2010), Saviani (2006 e 2007), Sousa Junior (2010), Souza (2006) e Vidal (2006).

A origem da escola pública pode ser localizada num período de tempo que vai do século XVIII até meados do século XIX na Europa, numa intensa e estreita relação com os interesses do modo de produção capitalista que consolidava neste momento histórico a produção baseada na maquinaria e na grande indústria. A necessidade histórica da

escola pública, conforme definição de Lombardi (2011), é a necessidade de atendimento aos interesses econômicos daquele período, cujo problema maior estava na contradição entre a exploração do trabalho infantil e a qualificação para o trabalho industrial. Para o autor, o debate em torno da escola pública situava-se na busca de métodos que permitissem a conciliação da exploração do trabalho, particularmente do trabalho da criança, com a preparação para o trabalho industrial e a aceitação das relações sociais de classe.

Assim, segundo Cambi (1999), ao mesmo tempo em que expandia-se a compreensão da importância da escola para todos, compreensão que era particularmente influenciada pelo pensamento de Comênio (1592-1670), Rousseau (1712-1778) e Pestalozzi (1746-1842), a escola pública tornava-se lugar da instrução ideológica via ensino religioso combinada, em menor medida, com a instrução técnica para o trabalho fabril.

O fenômeno da escolarização em massa na Europa, conforme Enguita (1989), tornar-se-á fenômeno mundial a partir da segunda metade do século XIX, apresentando de maneira geral os seguintes aspectos: obrigação de ir à escola, a responsabilidade pelo ensino público a cargo do Estado, a compreensão da educação escolar como motor do desenvolvimento individual e conseqüentemente das nações via industrialização.

Anterior a esse fenômeno, o processo de aprendizagem das crianças era realizado em casas ou oficinas separadas da família da criança e tal prática era costume em todas as classes sociais, até mesmo entre as mais abastadas. Neste contexto, a instrução baseava-se na aprendizagem das atividades pertinentes a cada ofício – assim se caracterizava a educação nessa sociedade que fazia a transição entre o modo de produção feudal e o modo de produção capitalista. A escola e o ensino de literatura, a filosofia e a matemática, por exemplo, possuíam um papel marginal neste momento.

Em geral, a aprendizagem e a educação tinham lugar como socialização direta de uma geração para outra, mediante a participação cotidiana das crianças nas atividades da vida adulta e sem intervenção sistemática de agentes especializados que representam hoje a escola, instituição que então desempenhava um papel marginal (ENGUITA, 1989, p. 107).

No século XVIII, com o desenvolvimento da manufatura e logo em seguida com a introdução da maquinaria e da grande indústria, a criança passa a ser objeto de preocupação ao mesmo tempo em que se intensifica a exploração do trabalho infantil,

segundo Lombardi (2011). Os orfanatos eram ao mesmo tempo locais de abrigo e exploração, pois as crianças eram alugadas para o trabalho agrícola, doméstico e fabril por seus supostos cuidadores. Buscava-se ensinar às crianças a ler e a escrever, mas as atividades referentes aos ofícios e a instrução religiosa ocupavam a maior parte do tempo, pois muitos defendiam a ideia de que as crianças mais pobres deveriam aprender o quanto antes um ofício e seu lugar no mundo.

(...) a vida intermediária era a única que podia suscitar o consenso das forças bem pensantes: educá-los, mas não demasiadamente. O bastante para que aprendessem a respeitar a ordem social, mas não tanto que pudessem questioná-las. O suficiente para que conhecessem a justificação de seu lugar nesta vida, mas não ao ponto de despertar neles expectativas que lhe fizessem desejar o que não estavam chamados a desfrutar. Que melhor para isto, que a religião? (CHARLOT e FIGEAT, 1985, p. 84 *apud* ENGUITA, 1989, p. 112).

O modo de produção se desenvolvia rapidamente, conforme ia se desenvolvendo a maquinaria na indústria e as crianças precisavam ser instruídas para uma nova ordem social que surgia – a ordem capitalista industrial. A instrução religiosa não mais dava conta da realidade da sociedade urbana e industrializada a ser assimilada pelas crianças e jovens. Desse modo, a escola se constitui como um local não só de preparação para um ofício, mas de preparação para a vida. “Não que as escolas tivessem sido criadas necessariamente com este propósito, nem que já não pudessem ou fossem deixar de cumprir outras funções: simplesmente estavam ali e se podia tirar bom partido delas” (ENGUITA, 1989, p. 114).

A escola é concebida, neste momento histórico em que se inauguram novas relações de produção, instrumento da ordem, do progresso e da educação moral, com ênfase na disciplina do corpo e da mente. Desloca-se o objetivo da formação religiosa (sem abrir mão do conteúdo religioso) para o objetivo da formação do “homem industrial”, cujo caráter deveria ser moldado com base no novo ideal de sociedade que se desenhava, a sociedade industrializada. Destacamos mais uma vez, concordando com Lombardi (2011) que a escola pública passa a ser uma necessidade histórica dessa nova ordem social, cuja gênese é a reestruturação do modo de produção agora baseado na maquinaria e no trabalho fabril. E assim como o modo de produção pretendia-se universal, esta escola também precisava ser universalizada.

Segundo Alves (2006), muito antes do surgimento da escola pública de massas ensejada pelo capitalismo industrial, o precursor do ideal educativo da escola para todos foi Comenius (1592-1670), que com sua “Didática Magna” proporá um novo método de ensino, mais econômico e que poderia aumentar o número de alunos sob a tutela de um único professor. Também seria possível, seguindo-se o método didático de Comenius, que qualquer pessoa se tornasse capaz de ensinar qualquer coisa a qualquer criança. Alguns princípios da escola idealizada por Comenius foram então resgatados dois séculos depois, com o advento da industrialização.

Porém, a escola para todos que surge no final do Século XVIII e início do Século XIX objetiva tão somente a educação como forma de preparação para o trabalho industrial, somando-se a isto o fato de que com a maquinaria introduzida na indústria, a criança tornar-se-á uma mão-de-obra necessária e brutalmente explorada (LOMBARDI, 2011; SOUSA JUNIOR, 2010).

Vemos, assim, que desde seu surgimento, a “escola pública para todos” possui objetivos bem claros no que diz respeito à formação da classe trabalhadora. Arriscamos a dizer que tais objetivos, mesmo com a secundarização do objetivo de preparar para o trabalho e a ampliação dos tempos e espaços escolares, ainda subjazem à concepção de escola pública de nossos dias.

Entende-se, deste modo, que a escola contemporânea, que surge como necessidade histórica do modo de produção industrial e que se instaura primeiro na Europa e posteriormente em todo o mundo, necessita ser uma escola adequada à constituição das massas urbanas trabalhadoras. Logo surgirão críticas ao modelo tradicional de ensino que se configura neste momento inicial de surgimento e expansão da escola pública.

Ao modelo instrucionista, baseado na palavra do professor, na cópia, na repetição e nos castigos, se contrapõe um modelo escolar baseado nos processos naturais de desenvolvimento da criança. De uma certa forma, podemos dizer que ao longo dos Séculos XVIII, XIX e XX e chegando até o atual século, ora uma concepção ora outra, ora uma tentativa de síntese de ambas embasará o projeto da escola pública para todos.

(...) a escola na perspectiva do capital não necessita cumprir as suas proclamadas funções específicas. Retrógrada, por manter uma organização didática anacrônica e descomprometida com o conhecimento, pelo alvitramento de seus conteúdos curriculares, sua expansão é necessária, do

ponto de vista material, pois permite a alocação de trabalhadores expulsos das atividades produtivas junto às camadas intermediárias da sociedade, executoras de atividades improdutivas. Eis o segredo da força infreável do processo de expansão da escola pública no final do século XIX e ao longo do século XX (ALVES, 2006, p.184).

No Brasil, muito embora o projeto de escola pública para todos com o objetivo de escolarização das massas urbanas trabalhadoras tenha se desenvolvido com maior força um pouco mais tarde do que na Europa, mais para o final do século XIX e início do século XX, a escola também aqui será compreendida, antes de mais nada, como fundamental para a modernização industrial da nação.

Vidal (2006) afirma que o curso da história da escola pública no Brasil, até o advento da República (1889), foi fortemente marcado por uma concepção elitista e jesuítica de instrução, ressaltando-se que a influência política da igreja católica sobre a educação pública constitui a história da educação em nosso país. Este curso se altera com a implantação dos grupos escolares, concepção de escola primária trazida dos Estados Unidos, baseada na ideia de reunir num único prédio as escolas “de uma só classe” que funcionavam muitas vezes na casa dos professores, que ensinavam, a seu modo, crianças de diferentes faixas etárias. O grupo escolar vai reunir num único edifício várias salas de aula e vários professores, baseando-se na divisão do trabalho do professor e na separação dos estudantes por faixa etária ou por nível de conhecimento.

Inicialmente implantado em São Paulo logo após a proclamação da República, o grupo escolar pode ser considerado o grande projeto educacional republicano, que entendia a escola como requisito para o desenvolvimento nacional. O grupo escolar, embora inspirado por ideais democráticos e liberais, será por muito tempo ainda a escola das elites, pois a escola pública das massas populares no Brasil ainda não é e nem pode sê-lo, para todos. De acordo com Souza (2006), por possuírem turmas seriadas e separadas em diferentes faixas etárias, os grupos escolares também ficaram conhecidos como escolas graduadas.

A escola graduada fundamentava-se essencialmente na classificação dos alunos pelo nível de conhecimento em agrupamentos mais ou menos homogêneos, constituindo as classes. Outras características importantes são o controle e a distribuição ordenada dos programas de ensino e dos horários das aulas e a introdução de um sistema de avaliação que era acompanhado pela administração central. “O modelo colocava em correspondência a distribuição do espaço com os

elementos da racionalização pedagógica – em cada sala de aula uma classe referente a uma série; para cada classe, um professor” (p. 114).

O ensino primário, ministrado em quatro anos, buscava oferecer o que à época se compreendia como educação integral, com a introdução da educação física, da ginástica, da música, do francês e da educação moral e cívica como disciplinas escolares. Uma contradição interessante da escola pública que nasce neste momento em nosso país, era a quase obrigatoriedade para que os professores se valessem do método intuitivo, conforme o define Saviani (2006)² e a rígida disciplina que caracterizava a organização das escolas:

O método intuitivo, conhecido como *lições de coisas*, foi concebido com o intuito de resolver o problema da ineficiência do ensino diante de sua inadequação às exigências sociais decorrentes da revolução industrial que se processara entre o final do século XVIII e meados do século XIX. Ao mesmo tempo, essa mesma revolução industrial viabilizou a produção de novos materiais didáticos como suporte físico do novo método de ensino. Esses materiais, difundidos nas exposições universais, realizadas na segunda metade do século XIX com a participação de diversos países, entre eles o Brasil, compreendiam peças do mobiliário escolar; quadros negros parietais; caixas para ensino de cores e formas; quadros do reino vegetal, gravuras, cartas de cores para instrução primária; aros, mapas, linhas, diagramas, caixas com diferentes tipos de objetos como pedras, metais, madeira, louças, cerâmica, vidros; equipamentos de iluminação e aquecimento; alimentação e vestuário etc. (...) O que se buscava, portanto, era uma orientação segura para a condução dos alunos, por parte do professor, nas salas de aula. Para tanto foram elaborados manuais segundo uma diretriz que modificava o papel pedagógico do livro. Este, em lugar de ser um material didático destinado à utilização dos alunos, se converte num recurso decisivo para uso do professor, contendo um modelo de procedimentos para a elaboração de atividades, cujo ponto de partida era a percepção sensível. O mais famoso desses manuais foi o do americano Norman Allison Calkins, denominado *Primeiras lições de coisas* (...) foi traduzido por Rui Barbosa em 1881 e publicado no Brasil em 1886.

Nos grupos escolares exigia-se uma rígida disciplina para professores e alunos tanto no que diz respeito às questões escolares (horários, regras, normas, etc.) quanto às características pessoais e morais. Aos poucos estabeleceu-se também um sem número

² Disponível em www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario. Acesso em 14/10/2014. O Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR) como parte das comemorações dos 20 anos deste grupo, em 2006 publicou em seu site o “Projeto 20 anos”, que consiste num compêndio de todas as produções dos integrantes do grupo e de um glossário de história da educação brasileira, de onde retiramos o verbete “método intuitivo” aqui apresentado.

de práticas ritualizadas que eram consideradas bastante educativas, como a comemoração de datas cívicas, exames, exposições científicas, competições de ginástica e celebrações de encerramento do ano letivo, que foram dando forma e conteúdo à escola pública em nosso país.

A escola graduada reportava a uma clara concepção de ensino: educar pressupunha um compromisso com a formação integral da criança que ia muito além da simples transmissão de conhecimentos úteis dados pela instrução e implicava essencialmente a formação do caráter mediante a aprendizagem da disciplina social – obediência, asseio, ordem, pontualidade, amor ao trabalho, honestidade, respeito às autoridades, virtudes morais e valores cívico-patrióticos necessários à formação do espírito de nacionalidade (SOUZA, 2006, p. 127).

Para Souza (2006) e Vidal (2006) os grupos escolares paulistas são a materialização da concepção de escola da elite republicana da época, um modelo rapidamente implementado por outros estados do país e que se constituiu como a política educacional de muitos presidentes, governadores e prefeitos. No entanto, esta escola pública não era para todos, pois a maioria das crianças e jovens das camadas populares estava fora desta escola. É neste contexto que surge o movimento escolanovista, que à época fez a crítica tanto ao tipo de ensino que se ministrava nos grupos escolares quanto à sua elitização.

O movimento se consubstancia no documento “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” de 1932, que tem entre seus signatários Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho. Segundo Saviani (2006), a concepção de educação escolar dos pioneiros parte do princípio fundamental de que é a educação é dever do Estado e deve ser para todos e em todos os graus e níveis. Para o autor, o manifesto contribuiu para a defesa da escola pública brasileira enquanto um ideal, não sendo apenas a defesa da introdução das concepções pedagógicas da Escola Nova na escola que já existia, tratando-se de um grande legado educacional do século XX.

O Manifesto apresenta-se, pois, como um instrumento político, como é próprio, aliás, desse “gênero literário”. Expressa a posição do grupo de educadores que se aglutinou na década de 1920 e que vislumbrou na Revolução de 1930 a oportunidade de vir a exercer o controle da educação no país. Pode, pois, ser considerado um importante legado que nos é deixado pelo século XX. É um marco de referência que inspirou as gerações seguintes, tendo influenciado, a partir de seu lançamento, a teoria da educação, a política educacional, assim como a prática pedagógica em todo o país (SAVIANI, 2006, p. 34-35).

Ainda segundo Saviani (2006), por sua importância o manifesto se tornou não só um marco político, tendo influenciado inclusive a Constituição de 1934, mas também um marco histórico, que marca a periodização da história da educação brasileira. Entre as décadas de 1930 e a ditadura militar o país passa por um momento de intensa modernização e expansão da indústria que reflete-se no campo da educação escolar como um embate entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova. Mais adiante abordaremos mais profundamente sobre a importância do pensamento de Anísio Teixeira quando nos detivermos sobre a questão da escola de tempo integral no Brasil.

De acordo com Saviani (2007), o Manifesto causou um embate entre renovadores e católicos conservadores, grupo que até então exercia fortíssima influência na educação brasileira. Para este grupo “(...) tanto a laicidade como o monopólio estatal do ensino atentava contra a ordem natural e divina (...) reconheciam a importância do Estado, mas entendiam que seu papel era o de orientar, articular e coordenar as ações da igreja e da família no exercício da tarefa educativa” (p. 258).

Após a Revolução de 1930, a influência católica sobre a educação e a cultura se faz sentir com mais intensidade, sob o comando de Francisco Campos e Gustavo Capanema, como observa Saviani (2007). Francisco Campos ocupa, em 1935, o lugar de Anísio Teixeira na secretaria de educação do Distrito Federal (Rio de Janeiro), cabendo-lhe a tarefa, com a ajuda do influente conservador católico, Alceu Amoroso Lima, “(...) de dismantelar a obra de Anísio” (p. 268).

No entanto, havia grande interesse da parte dos conservadores católicos nas ideias pedagógicas da Escola Nova, pois ao mesmo tempo em que preconizavam uma educação que mantivesse a ordem eram também partidários de uma educação que modernizasse o Brasil. É a educação passando pelo processo de “modernização conservadora”, essência do Estado brasileiro deste período histórico (1930 até 1964), segundo Coutinho (2007). Exemplo disto pode ser observado no período compreendido entre 1932 e 1947, quando, segundo Saviani (2007), o que orientava a educação pública brasileira era uma combinação peculiar entre princípios e métodos da pedagogia tradicional e da pedagogia nova.

Gustavo Capanema, nomeado ministro da educação em 1939, após instituir a Universidade do Brasil como modelo para as demais instituições de ensino superior que viessem a ser criadas, promulgou uma série de leis orgânicas do ensino, constituídas de

oito decretos-lei, que ficaram conhecidos em seu conjunto como “Reforma Capanema”. O objetivo era reorganizar toda a estrutura educacional conciliando-a a com “modernização conservadora”.

Esta estrutura comum previu um ensino primário elementar com a duração de quatro anos acrescido do primário complementar de apenas um ano. O ensino médio ficou organizado verticalmente em dois ciclos, o ginasial, com a duração de quatro anos, e o colegial, com a duração de três anos e, horizontalmente, nos ramos secundário e técnico-profissional, mais o curso normal. Do ponto de vista da concepção, o conjunto de reformas tinha caráter centralista, fortemente burocratizado; dualista, separando o ensino secundário, destinado às elites condutoras, do ensino profissional, destinado ao povo conduzido (...); corporativista, pois vinculava estreitamente cada ramo ou tipo de ensino às profissões e ofícios requeridos pela organização social (SAVIANI, 2007, p. 269).

Entre 1946 e 1964, período compreendido entre a derrocada do Estado Novo de Getúlio Vargas e o golpe militar de 1964, que inicia o período de 21 anos da ditadura militar que se estenderá até 1985, pode-se sentir a forte influência da Escola Nova na educação brasileira. Clemente Mariani, ministro da educação do general Eurico Gaspar Dutra, constitui uma comissão para a elaboração do primeiro projeto de Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e nesta comissão “(...) a supremacia dos renovadores foi flagrante” (SAVIANI, 2007, p. 282).

No entanto, ainda segundo Saviani (2007) apesar do caráter explicitamente descentralizador e da forte influência da pedagogia nova no projeto de LDB, manteve-se a característica de modernização conservadora. Gustavo Capanema, num “(...) longo e erudito parecer (...) fulmina o caráter descentralizador do projeto elaborando uma interpretação centralizadora” (p. 284) que acaba por levar o projeto ao arquivamento, onde permaneceu até 1957 quando foi retomado.

Anísio Teixeira, que nesta época dirigia o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), impõe-se como figura central da educação brasileira durante a década de 1950, fazendo a defesa da escola pública, laica e gratuita e levando o conflito escola particular *versus* escola pública para o debate nacional. Em 1960, organizada por Roque Spencer Maciel de Barros, foi publicada uma coletânea com 55 textos que reuniu os principais intelectuais que faziam a defesa da escola pública e onde foi publicado o “Manifesto dos educadores: mais uma vez convocados”, redigido por Fernando de

Azevedo. Em linhas gerais, o documento defende o papel do Estado na subvenção da escola pública e enfatiza a orientação renovadora na condução pedagógica do ensino (SOUZA, 2006).

A instabilidade política marca o governo brasileiro a partir da morte de Juscelino Kubistschek em 1961. O clima nacional desenvolvimentista e a interpretação que os setores conservadores deram às reformas de base propostas pelo presidente João Goulart (1961-1964), que, segundo os conservadores, levariam o país ao comunismo, levaram à criação de uma série de mecanismos de cooptação da maioria da população. O dia 31 de março de 1964 marca o início de uma série de eventos que culminam com um golpe de Estado que depôs o então presidente João Goulart.

De acordo com Queirós (2013), institui-se a partir deste momento um regime alinhado econômica e politicamente aos Estados Unidos, que por meio da repressão política, intelectual e cultural e de medidas econômicas desastrosas, traria profundas modificações na organização política, social e econômica do país. A grande bandeira do golpe militar apoiava-se no discurso de que a intervenção militar fora estritamente necessária para colocar o país no caminho correto do desenvolvimento, que não seria a alternativa socialista.

O golpe de 1964 foi uma manobra dos setores mais avançados da burguesia brasileira, que contou com o apoio e a aliança dos latifundiários, das multinacionais, do governo dos Estados Unidos da América, da classe média e dos militares responsáveis pela intervenção executiva. Esse Regime discricionário utilizou-se de muitos mecanismos repressivos para impedir a participação e a representação das massas populares em nível institucional. Por outro lado, buscou canais de legitimidade, ao utilizar-se de propagandas com forte cunho nacionalista, com o intuito de promover reformas nos setores educacionais e sociais. Esta legitimação aconteceria através de apelos constantes à democracia e à liberdade, quando na verdade estas eram reprimidas; pelo discurso favorável à erradicação do analfabetismo, e a valorização da educação escolar, enquanto pouco dinheiro se destinava para este fim, sem contar com a forte contenção política na instituição de ensino (BATTISTUS; LIMBERGER e CASTANHA, 2006).

Segundo Assis (2012), os acontecimentos de 1964 caracterizaram uma reação à crise do Estado brasileiro e de início, a tomada do poder pelas Forças Armadas significou uma contestação da burguesia dominante, com o objetivo de reconstruir a organização estatal e social sobre outras bases. No entanto, segundo Germano (2005), a

denominada “Revolução de 1964” se constituiu na realidade uma restauração da dominação burguesa, onde se repete a história política do Brasil: “(...) continuidade, restaurações, intervenções cesaristas, transformismo, exclusão das massas populares, autoritarismo” (p.53).

Em relação à economia nacional, Germano (2005) aponta que o regime militar implicou em maior intervenção do Estado para o crescimento das forças produtivas do Brasil, o que caracterizaria uma economia “(...) sob a égide de um perverso processo de desenvolvimento capitalista, que combinou crescimento econômico com uma brutal concentração de renda” (p. 56). Logo após os reajustes na economia, ocorreu um período de crescimento econômico que fica conhecido como “milagre brasileiro”. Neste período houve grande crescimento econômico, aumento de recursos financeiros sob o controle do Estado, criação de empresas estatais e forte apoio ao setor empresarial e industrial privado.

Ficam nítidas as contradições presentes neste momento, onde houve uma grande mobilização governamental de cunho ideológico para que as camadas populares acreditassem no “milagre brasileiro” de reestruturação do país, contudo, após um breve período de crescimento econômico, as desigualdades sociais se intensificam. Críticas às medidas governamentais e manifestações culturais e democráticas eram fortemente reprimidas, numa tentativa de camuflar os graves problemas sociais que continuavam sem solução.

É neste contexto que, anos depois, foram estruturadas duas grandes reformas educacionais, a reforma universitária, Lei 4.024/1968 e a reforma do ensino de primeiro e segundo graus, Lei 5.692/1971. Para Assis (2012), tanto a reforma universitária quanto a reforma do ensino de primeiro e segundo graus terão como objetivos a despolitização da população e o apelo à escolarização de base e superior como caminhos para o desenvolvimento econômico com ênfase na formação para o trabalho e para o desenvolvimento tecnológico, visando formar trabalhadores que respondessem às necessidades da nova força de trabalho exigida pelo capital.

A formação para o trabalho – educação profissionalizante – será a grande marca da reforma do ensino de primeiro e segundo graus: “A profissionalização do nível médio, portanto, era vista como uma exigência que teria como resultado selecionar apenas os mais capazes para a universidade, dar ocupação aos menos capazes, e, ao

mesmo tempo, conter a demanda de educação superior em limites mais estreitos” (ROMANELLI, 1986, p. 235).

Para Germano (2005) durante o período militar a escola buscava atender ao objetivo de instrumentalização para o trabalho, além de ser um importante instrumento de controle ideológico. A reforma promovida pela Lei 5.692/1971 servia ao propósito de segurar temporariamente uma grande massa de força de trabalho, ajudando a controlar a pressão social sobre o governo e os setores econômicos, sob a aparência de atender às demandas educacionais da época – ampliação de oportunidades de acesso à escola, eliminação dos exames de admissão, melhoria do fluxo escolar, diminuição das altas taxas de evasão e repetência. No entanto, ainda segundo o autor, a profissionalização compulsória e de caráter terminal nasce “caduca”, desmantelando-se pouco tempo depois de proposta, dada a precariedade material das escolas e a falta de professores qualificados para o ensino profissional, dilema enfrentado ainda hoje no campo da educação profissional no Brasil.

Em relação ao primeiro grau, um dos pontos fundamentais da Lei 5.692/1971 visava à ampliação do número de vagas para que todas as crianças de 7 a 14 anos tivessem acesso à escolarização fundamental de oito anos, tornada obrigatória. A ampliação dos anos de escolarização traz neste momento uma contradição: a grande expansão quantitativa do número de vagas fez com que o tempo diário da jornada escolar diminuísse, com as escolas funcionando em 4 ou 5 turnos diários de no máximo três horas e meia – vê-se aí uma contradição entre a expansão quantitativa e qualitativa da educação escolar no que diz respeito também ao tempo de escola.

Ainda sobre a questão da expansão quantitativa das matrículas, segundo Germano (2005), problemas históricos da educação fundamental permaneceram e muitos deles se agravaram ao longo do tempo, com o grande número de alunos matriculados em escolas funcionando precariamente e sem professores suficientes: “(...) a ampliação de oferta de vagas nas escolas públicas, portanto, se revestiu de um caráter meramente quantitativo, através da diminuição da jornada escolar e do aumento de turnos que comprometeram a qualidade do ensino” (p.169).

Em que pesem a extensão da obrigatoriedade escolar para oito anos, a unificação do ensino secundário e técnico e o objetivo de integração e continuidade do ensino primário ao superior – marcos legais importantes presentes na Lei 5692/1971 e que

suscitarão o debate sobre a necessidade da educação em tempo integral em nosso país, segundo Cavaliere (2007) – no entanto, conforme afirmam Batisttus; Limberger e Castanha (2006, p. 229), “(...) apesar de significativos contingentes das camadas populares terem acesso à escola, a educação proporcionada a esta população foi de segunda categoria e baixa qualidade”.

O ensino profissionalizante, compreendido como formação para o trabalho necessário ao desenvolvimento econômico do país, constituiu-se numa espécie de concepção pedagógica da época e esta forma de compreender a educação escolar não se limitou ao ensino secundário e técnico, mas influenciou também a escolarização elementar (primeiro grau) e o ensino superior.

Segundo Assis (2012), subjacente à concepção de ensino profissionalizante está o tecnicismo educacional, inspirado nas teorias behavioristas da aprendizagem e na abordagem sistêmica do ensino, que propõe um trabalho pedagógico altamente controlado e dirigido pelo professor, com atividades mecânicas e programadas em detalhes. Nesta concepção, que chega ao país principalmente por meio dos acordos estabelecidos entre o Ministério da Educação (MEC) do Brasil e a United States Agency for International Development (USAID) dos Estados Unidos, a tecnologia educacional tem papel de destaque e o professor passa a ser compreendido como um especialista na aplicação de tecnologias e na transmissão dos conteúdos previamente preparados nos manuais de ensino e livros didáticos.

Os acordos MEC-USAID, foram impostos por militares e tecnocratas no período da ditadura militar e tinham como objetivo promover uma ampla e profunda reforma na educação brasileira. O acordo impunha ao Brasil a contratação de assessoramento norteamericano e a obrigatoriedade do ensino da Língua Inglesa desde a primeira série do primeiro grau. Os técnicos dos Estados Unidos influenciaram a reforma da educação pública ocorrida no período militar em todos os níveis de ensino, pedagógica e ideologicamente. Disciplinas como História e Sociologia, por exemplo, tiveram sua carga horária reduzida ou foram suprimidas dos currículos escolares, pois eram consideradas disciplinas que favoreciam a subversão da ordem social (ARANHA, 2006).

Esta concepção, para nós, tem hoje sido retomada nos discursos educacionais políticos e pedagógicos e aparece sob uma nova forma, denominada atualmente de

neotecnicismo (FREITAS, 2011; FRIGOTTO, 1989; SAVIANI, 2007), com ênfase nas chamadas novas tecnologias da comunicação e da informação e a substituição do livro didático pelo sistema de apostilamento.

Os pacotes de ensino assepticamente programados por especialistas, cuja forma de veiculá-los é tida como mais relevantes que os próprios conteúdos, e a hierarquização e o parcelamento do processo pedagógico constituem-se em formas de controle da produção e divulgação do saber que se processa na escola e, enquanto tais, de controle social mais amplo. Sob esta ótica, o aumento do acesso à escola, ou até mesmo dos anos de escolaridade torna-se amplamente funcional e produtivo para a estabilidade do sistema social em geral (FRIGOTTO, 1989, p.170).

A “transição democrática” processo progressivo e contraditório de transferência do governo militar para o civil, que se inicia no governo Geisel e se intensifica durante o governo Figueiredo (1979) até a Nova República (1985), que dados os acontecimentos históricos que não cabe aqui detalhar, culmina com José Sarney assumindo a presidência do país, segundo Coutinho (2007), é também o início do processo de adoção de um modelo de Estado “liberal-corporativo”:

Isso pode ser feito segundo um “modelo americano” ou, mais precisamente, segundo um padrão “liberal-corporativo”; nele, ao mesmo tempo que a vida econômica é deixada ao livre jogo do mercado, o conflito de interesses é também resolvido numa espécie de mercado político, no qual os grupos com recursos organizativos obtêm resultados, enquanto os que não dispõem de tais recursos são excluídos, sem condições de obter influência real. Estamos diante da proposta mais conhecida como “neoliberal”, que vem predominando em nosso país pelo menos desde o governo Collor (p. 90).

Segundo Saviani (2007) a abertura política propiciará que no campo educacional, a década de 1980 fique caracterizada por uma significativa produção acadêmico-científica crítica e pela emergência de pedagogias contra-hegemônicas ou “pedagogias de esquerda”, dentre as quais se destacam os movimentos de educação popular de Paulo Freire; as pedagogias da prática (Oder José dos Santos, Miguel Arroyo e Maurício Tragtenberg); a pedagogia crítico-social dos conteúdos de José Carlos Libâneo e a pedagogia histórico-crítica do próprio Dermeval Saviani. Neste momento também são criadas revistas e editoras especializadas em educação, dentre as quais o autor destaca a Revista Educação & Sociedade a Revista da Associação Nacional de Educação (ANDE).

O processo de abertura democrática; a ascensão às prefeituras e aos governos estaduais de candidatos pertencentes a partidos de oposição ao governo militar; a campanha reivindicando eleições diretas para presidente da república; a transição de um governo civil em nível federal; a organização e mobilização dos educadores; as conferências brasileiras de educação; a produção científica crítica desenvolvida nos programas de pós-graduação em educação; o incremento da circulação de ideias pedagógicas propiciado pela criação de novos veículos. Eis aí um conjunto de fatores que marcaram a década de 1980 como um momento privilegiado para a emergência de propostas pedagógicas contra-hegemônicas (SAVIANI, 2007, p. 411).

No entanto, tais proposições viram-se logo cerceadas pela adoção da política neoliberal que caracterizará o Estado brasileiro desde o fim da ditadura militar. No *neoliberalismo à brasileira*, na feliz expressão cunhada por Oliveira (2007) para caracterizar o tipo de política que se faz no país desde a eleição de Fernando Collor em 1989, tenta-se “conciliar o inconciliável”: no plano externo a obediência aos organismos internacionais e ao mercado financeiro e no plano interno um populismo travestido de modernidade: ações amplas e rápidas, discurso moralizante, modernizador e reformista, que torna toda política pública que deveria ser de Estado em política de governo, “marca” pessoal de determinado governante.

Desde a Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos, realizada em Jomtiem, Tailândia, no ano de 1990, (marco das reformas educacionais via organismos internacionais), as concepções de educação e pedagogia e as políticas educacionais tem sido caracterizados pelo que Saviani (2007, p. 423) denomina de “neoprodutivismo e suas variantes: neoescolanovismo, neocostrutivismo e neotecnicismo”. Estaríamos diante de uma contradição fundamental na contemporaneidade: como ampliar e flexibilizar o conhecimento necessário à produção de base tecnológica sem grandes investimentos e ao mesmo tempo controlar totalmente a produção, o ensino e a aprendizagem deste conhecimento?

Reforça-se a importância da educação escolar na formação dos trabalhadores, no entanto, tal formação é compreendida como “formação para o mercado” – flexível, polivalente, baseada em competências e não em conhecimentos, o “aprender a aprender” como lema. A privatização do público, a adoção de estratégias do mercado e da empresa privada como princípios educativos, a influência direta dos organismos internacionais (ONU, UNESCO, Banco Mundial, dentre outros) por meio de

financiamento, diretrizes e orientações vão constituindo um panorama da educação pública brasileira que tem sido denominado por alguns estudiosos como “fracasso escolar interno” ou “inclusão excludente” (FREITAS, 2011; KUENZER, 2007; LIBÂNEO, 2012).

Configura-se, então, nesse contexto, uma verdadeira “pedagogia da exclusão”. Trata-se de preparar os indivíduos para, mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visado a escapar da condição de excluídos. E, caso não o consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição (SAVIANI, 2007, p. 429).

2. Experiências da escola de tempo integral

O panorama histórico e político mais geral apresentado até aqui é fundamental para compreendermos o fenômeno da escola pública de tempo integral no tempo histórico. De acordo com Cavaliere (2007), muito embora a escola de tempo integral sempre estivesse em pauta na discussão política e tenha “atravessado” a história da educação no Brasil, é na Constituição de 1988 que teremos uma retomada mais concreta da questão da educação em tempo integral, que esteve em maior evidência nas décadas de 1930 e 1940. A partir deste marco legal, a educação integral e a escola de tempo integral serão intensamente debatidas nas décadas seguintes e ganharão ainda mais destaque a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/1996, que dispõe que o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino, dando início a um intenso processo de desenvolvimento de projetos e programas nas redes estaduais e municipais de todo o país.

Para Cavaliere (1996), as diferentes funções sociais da escola ao longo do tempo histórico nos ajudam a compreender a configuração da escola hoje e como a escola de hoje está associada à ideia de educação integral em tempo integral. Para a autora os pressupostos básicos da concepção liberal burguesa de modernidade (liberdade, igualdade perante a lei, individualidade, direito à propriedade) associados à concepção positivista de ciência se tornarão importantes bases sobre as quais se constituirão os princípios educativos e pedagógicos da escola moderna brasileira, aos quais se contraporão, também historicamente, os princípios socialistas de sociedade, homem e educação.

Coelho (2004) e Cavaliere (2004) afirmam que é no início do século XX que ideias e ideais de educação integral e escola de tempo integral materializam-se de forma mais consistente nos debates políticos e pedagógicos brasileiros.

A compreensão da maneira pela qual a concepção de educação integral se desenvolve no Brasil passa obrigatoriamente pelo estudo do pensamento educacional das décadas de 20 e 30 do século XX. A educação integral, significando uma educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais, esteve presente nas propostas das diferentes correntes políticas que foram se delineando naquele período (CAVALIERE, 2004, p. 01).

Para Coelho (2004) no início do século XX destacar-se-ão três grandes movimentos político-sociais no Brasil que, guardadas as profundas diferenças políticas e ideológicas, apresentam a educação integral na escola de tempo integral como concepção e como necessidade: o movimento conservador, o movimento liberal e o movimento socialista.

O movimento conservador pretendia uma educação integral por meio da conservação das classes sociais, ou seja, as matrizes educacionais estariam pautadas em atividades de “(...) aquisição científica, educação dos sentidos, educação moral e cívica; educação física e escotismo como atividades essenciais à constituição de um ensino primário de qualidade” (COELHO, 2004, p. 94), melhor dizendo, ocorreria uma doutrinação em prol da permanência de uma ordem conservadora para garantir o controle social-político. Por outro lado, no pensamento socialista, tanto os anarquistas quanto os comunistas lutavam por uma educação para o trabalho, científica e política de alto nível, educação que deveria ser integral e para todos.

Quanto à perspectiva liberal, que dominou política e pedagogicamente aquele momento histórico, segundo Cavaliere (2003), sua maior representação foi o movimento da Escola Nova, que “(...) tem em Anísio Teixeira seu principal expoente. O pensamento de Anísio é direcionado para a necessidade de democratização do ensino público e a ampliação das funções da escola” (p. 95). Ainda segundo a autora, na visão liberal de educação integral, “(...) o educador é ainda definido como um entusiasta da ampliação do tempo associado às atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte no espaço formal da escola” (p. 97).

Para Maurício (2009), muito embora as experiências de implantação e implementação de escolas públicas de tempo integral no país sejam descontínuas e

possuam diferentes concepções, podemos identificar uma trajetória histórica, política e pedagógica que, analisada sobre o panorama apresentado anteriormente, pode nos ajudar a compreender a escola pública de tempo integral hoje.

De acordo com Castro (2011), não se pode discutir a história e a política da educação integral e da escola de tempo integral no Brasil sem que nos reportemos à Anísio Teixeira. Anísio Spínola Teixeira nasceu em Caetité, sertão da Bahia, em 12 de julho de 1900. Após sólida formação adquirida em colégios jesuítas de Caetité e Salvador, bacharelou-se em Direito pela Faculdade de Direito da Universidade do Rio de Janeiro em 1922 e obteve o título de Master of Arts pelo Teachers College da Columbia University, em Nova York, em 1929. Faleceu na cidade do Rio de Janeiro, em março de 1971 (FERNANDES, 1992).

Considerado por muitos como um dos maiores educadores brasileiros, sua formação educacional foi fortemente influenciada pelo pragmatismo do filósofo John Dewey, de quem foi aluno no Teachers College e cujas ideias divulgou no Brasil. Iniciou sua trajetória na vida pública e na política em 1924 como inspetor geral de ensino da Bahia, passando logo depois a diretor da instrução pública desse estado, o que equivaleria ao cargo de secretário de educação atualmente. Mais tarde, já no Rio de Janeiro, assumiu a Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal, durante o mandato do prefeito Pedro Ernesto (1931-1935).

Nessa gestão, segundo Fernandes (1992), conduziu uma reforma educacional que o projetou nacionalmente, foi um dos principais idealizadores do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, participou ativamente da criação e da consolidação da Associação Brasileira de Educação (ABE) e criou a Universidade do Distrito Federal (UDF). Afastado da vida pública durante certo período do governo de Getúlio Vargas, entre 1937 e 1945 permaneceu na Bahia, dedicando-se a atividades de mineração, comércio e tradução de livros.

Em 1946, a convite de Julien Huxley, assumiu o cargo de Conselheiro de Ensino Superior da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), retomando suas atividades na área educacional. De volta ao Brasil em 1947, aceitou o convite de Otávio Mangabeira, recém-eleito governador da Bahia, para ocupar a Secretaria de Educação e Saúde desse estado, posto no qual permaneceu até 1951.

Em sua administração construiu em Salvador o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), conhecido como Escola Parque, onde pode implementar sua concepção de educação integral e sobre o qual daremos maiores detalhes mais à frente neste capítulo.

Em 1951 Anísio Teixeira assumiu a Secretaria Geral da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que seria por ele transformada em órgão. Em 1952 assumiu também o cargo de diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e criou o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), uma rede com cinco Centros Regionais, com o objetivo de elaborar estudos e pesquisas sobre a educação brasileira. Durante sua gestão na CAPES e no INEP, proferiu inúmeras conferências no Brasil e no exterior, incentivou a criação de bibliotecas no país, foi eleito por duas vezes presidente da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e participou ativamente da discussão da LDB 4.024/1961.

Foi durante este momento de intenso trabalho e produção intelectual que publicou seu livro mais conhecido “Educação não é privilégio” (1957). No início dos anos 1960, junto com Darcy Ribeiro foi um dos idealizadores do plano de educação de Brasília e da Universidade de Brasília (UnB), tornando-se seu segundo reitor no ano de 1963. O golpe militar de 1964 o afasta mais uma vez da vida pública e da política e à convite de universidades americanas vai para os Estados Unidos como professor visitante. De volta ao Brasil, termina seu mandato no Conselho Federal de Educação em 1968 e torna-se consultor da Fundação Getúlio Vargas, dedicando-se à tradução e à pesquisa. No ano de sua morte, 1971, candidatou-se à Academia Brasileira de Letras.

Segundo José (2012), a morte de Anísio Teixeira, cujas circunstâncias nunca foram totalmente esclarecidas, causou comoção em todo o país. No dia 11 de março de 1971, após trabalhar pela manhã na Fundação Getúlio Vargas em Botafogo, por volta das 11 horas saiu a pé para almoçar no apartamento de Aurélio Buarque de Holanda, que também morava em Botafogo, com a intenção de pedir o apoio do linguista à sua candidatura à Academia Brasileira de Letras. Não chegou a ir ao compromisso com Aurélio Buarque, no caminho, desapareceu. A família, investigando seu paradeiro recebia informações desencontradas e uma delas dizia que Anísio havia sido detido pelos militares. Seu corpo foi encontrado dois dias depois no fosso do elevador do prédio em que morava Aurélio Buarque de Holanda.

A versão oficial foi que a morte de Anísio fora um acidente, mas em depoimento dado na UnB no dia 10 de agosto de 2012, o professor João Augusto de Lima Rocha declarava que em 1988 fora informado, sem que houvesse brecha para dúvidas, que Anísio Teixeira havia sido preso pelos militares no dia em que desapareceu e levado para o quartel da Aeronáutica, em uma operação que teve como mentor o brigadeiro João Paulo Burnier, figura conhecida do regime militar pela vigilância rigorosa que exercia sobre os intelectuais que viviam no Rio de Janeiro na época (JOSÉ, 2014).

O jornalista Artur da Távola, genro de Anísio, informa que o acadêmico Abgar Renault soubera do comandante do I Exército, Sizen Sarmento, que Anísio Teixeira estava detido para averiguações nas dependências da Aeronáutica. Às 17 horas do dia 13, a família é informada pela polícia que o educador fora encontrado morto no fosso do elevador do edifício onde residia Aurélio Buarque de Holanda. Na autópsia, estiveram presentes o acadêmico Afrânio Coutinho, o neurologista Djalma Chastinet Contreiras e os médicos Francisco Duarte Guimarães Neto, Domingos de Paula e Deolindo Couto, estes três, professores da UFRJ. Segundo relato dos presentes, havia duas grandes lesões traumáticas no crânio e na região supra-clavicular, incompatíveis com a suposta queda. Relatam, também, a existência de um instrumento cilíndrico, provavelmente de madeira, presumível causador das lesões. O legista, quando prosseguia com sua descrição, foi interrompido abruptamente por dois funcionários provenientes do local de onde o corpo fora retirado, que afirmavam ter sido “morte acidental por queda em fosso de elevador” (JOSÉ, 2014, s/p).

A história da educação brasileira do século XX está marcada por suas ideias e ações em favor da democratização das oportunidades de acesso à educação pública, universal, gratuita, laica e de qualidade. Pode-se e deve-se discordar das concepções e ideias de Anísio Teixeira, mas não se pode negar a importância de seu trabalho na construção da escola pública brasileira (FERNANDES, 1992).

No início da década de 1930 Anísio Teixeira apresenta uma proposta de educação que continha inclusive o projeto arquitetônico, com espaços destinados a diferentes atividades educativas e que previa, nessas escolas, a realização de serviços sociais pertinentes a outras esferas, tais como atendimento médico e odontológico e assistência social.

Aqui já se nota a preocupação do projeto de escola de Anísio Teixeira em compensar as deficiências da educação familiar, dando à escola uma sobrecarga de tarefas que certamente não lhe caberiam, e esta ideia de escola compensatória vai permanecer nos programas de

educação integral desde essa época até os dias atuais, para justificar a jornada ampliada de permanência da criança na escola, intencionando afastá-la dos riscos sociais (CASTRO e LOPES, 2011, p. 264).

Para Anísio Teixeira, segundo Cavaliere (2002), a escola poderia contribuir mais efetivamente na resolução de uma série de problemas sociais e o momento histórico é propício para que se desenvolvessem tais ideias, pois o país vivenciava intenso crescimento urbano-industrial e havia a necessidade de se pensar em como resolver o problema da escolarização das grandes massas trabalhadoras. Nesse sentido, o debate sobre a educação necessária à sociedade brasileira ocupa papel de destaque nas discussões políticas da década de 1930, destacando-se nesse contexto o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

A educação integral passa a ser um elemento evidente nesta discussão quando é apontada pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova como modelo ideal de escolarização, entendendo que na formação completa da criança estaria o embrião do adulto civilizado, capaz de alavancar o desenvolvimento do país. Pode-se dizer que a partir daí a ideia de educação integral anunciada pelos pioneiros sempre esteve nos horizontes políticos e pedagógicos, mas efetivamente nunca se concretizou (LIMONTA, 2014, p. 124).

As concepções de educação, escola e ensino de Anísio Teixeira marcam um momento importante da educação brasileira na década de 1930, sua defesa da escola pública, laica e gratuita é ao mesmo tempo um manifesto pela ampliação do papel social e cultural da escola. Em nosso país, sem dúvida a concepção de escola de tempo integral que aparece em diferentes momentos históricos, em diferentes marcos políticos e nos atuais projetos e propostas de implementação da escola pública de tempo integral dos estados e municípios, referem-se explícita e implicitamente às concepções de Anísio Teixeira, conforme pesquisa realizada por Jesus (2014), que analisou o pensamento de Anísio Teixeira nas políticas e propostas de escola pública de tempo integral no Brasil.

Além do movimento escolanovista em defesa da escola de tempo integral, segundo Limonta (2014), outros movimentos também defendiam uma educação escolar integral, mas cada movimento apresentava uma concepção particular de sociedade e de educação. “Os integralistas defendiam uma escola de período integral e uma ideia de educação integral que combinasse esforço físico (educação física e ginástica), esforço intelectual (ensino tradicional e cientificista), ensino religioso e convivência social,

numa releitura escolástica, permeada de patriotismo acrítico, da ideia de educação integral defendida pelos escolanovistas” (p. 124).

O movimento socialista por sua vez baseava-se na proposta de escola marxista-leninista experimentada na União Soviética logo após a revolução de 1917, trazendo as ideias da escola do trabalho de Pistrak para o projeto de educação integral brasileiro. Este movimento propunha uma educação escolar cujas bases se davam nas relações entre o trabalho como atividade constitutiva da condição humana e a educação, colocando a formação crítica e política como elemento fundamental da educação integral. Em comum, porém, as três correntes afirmavam que a escola deveria ocupar-se da formação integral das crianças e jovens: cultural, intelectual, física, psicológica, social, política e moral.

No entanto, a proposta de Anísio Teixeira, embora tenha sido bastante difundida, não se concretizou nacionalmente e nas décadas de 1940, 1950 e 1960 podemos situar um pequeno número de experiências isoladas de escola de tempo integral, sendo as mais conhecidas as do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) em Salvador, na Bahia, e as Escolas Parque de Brasília.

Para Coelho (2009) os problemas relativos à educação escolar eram tamanhos que a discussão sobre a educação integral e a escola de tempo integral fica secundarizada nas décadas seguintes. Durante a ditadura militar, dada a influência do tecnicismo norteamericano, as preocupações políticas e pedagógicas estavam voltadas basicamente para o ensino público profissionalizante e também nesse momento não haverão propostas concretas de educação integral e escola de tempo integral públicas.

Durante as décadas de 1980, 1990 e 2000, teremos outras experiências isoladas: os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) implementados no estado do Rio de Janeiro no período dos dois mandatos de Leonel Brizola como governador (1983 a 1987 e 1991 a 1994); os Centros de Integrados de Atendimento à Infância (CIACs) e os Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs), propostas de nível nacional do governo Fernando Collor de Melo, implementadas em 1991; o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC) do estado de São Paulo, durante os governos de Orestes Quércia e Luiz Antônio Fleury Filho (1986 a 1993) e os Centros Educacionais Unificados (CEUs) implementados pela prefeitura da cidade de São Paulo na gestão Marta Suplicy (2000 a 2004).

Contudo, mesmo poucas e isoladas, é importante conhecer as experiências realizadas em nosso país, pois é a partir delas que as atuais, que hoje são implementadas em número cada vez maior, são erigidas. Apresentaremos, de forma sintética, os mais importantes projetos de escola pública em tempo integral desenvolvidos até 2007, quando o Programa Mais Educação passa a orientar a implementação da jornada escolar ampliada em nível nacional.

Em 1960, foi inaugurada a escola de tempo integral idealizada por Anísio Teixeira – o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), em Salvador, na Bahia.

É contra essa tendência à simplificação destrutiva que se levanta este Centro Popular de Educação. Desejamos dar de novo à escola primária, o seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhe os seus cinco anos de curso. E desejamos dar-lhes seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. [...] E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive (TEIXEIRA, 1967, p. 142).

Para Jesus (2014), Anísio Teixeira possui uma concepção de educação e de escola marcadamente liberal e compensatória, enfatizando o papel da escola em suprir as carências materiais e culturais das crianças mais pobres e assim cumprir com seu papel no desenvolvimento social como um todo, concepções que a autora afirma encontrar, mesmo que Anísio Teixeira não seja formalmente citado, nas atuais políticas e propostas de escola pública de tempo integral, como já mencionamos.

O centro começou atendendo aproximadamente 4.000 alunos na faixa etária de 7 a 15 anos, que nele permaneciam das 7h30min às 16h30min. Os alunos dividiam seu tempo entre a escola-classe e a escola-parque, que contava com pavilhões de trabalho e de educação física, jogos e recreação, biblioteca, teatro de arena e setores de socialização e artístico De acordo com Eboli (1969, p. 18),

Em 1961 estava o Centro quase concluído e assim constituído: a) Quatro escolas-classe, em funcionamento desde 1950. b) A Escola-Parque, numa área arborizada de 42.000 m² com os seguintes setores: 1) pavilhão de trabalho; 2) setor socializante; 3) pavilhão de educação física, jogos e recreação; 4) biblioteca; 5) setor administrativo geral e almoxarifado; 6) o teatro de arena ao ar livre, mais tarde se construindo o último setor, o 7) artístico.

A escola primária era dividida em dois setores: o da instrução propriamente dita e o da educação, onde se realizavam as atividades. No setor da instrução, mantinha-se o trabalho “convencional” de ensino das disciplinas escolares: leitura, escrita, literatura, aritmética, ciências físicas e estudos sociais. No setor da educação realizavam-se as atividades de educação artística, o trabalho manual, as artes industriais e a ginástica (EBOLI, 1969).

Podemos perceber na organização espacial do centro a materialização da concepção de educação integral de Anísio Teixeira: instrução intelectual combinada com atividades manuais, artísticas e corporais. No entanto, pode-se ver a clara distinção entre a instrução escolar desenvolvida nas escolas-classe num dos turnos e as atividades educativas desenvolvidas na escola-parque no contraturno, uma das “marcas” de Anísio mais encontradas nas atuais propostas, segundo Jesus (2014). Essa separação também nos ajuda a perceber que a educação integral pensada por Anísio Teixeira não era integrada, mas fragmentada, as atividades da escola-parque não se relacionavam com as aulas das escolas-classe.

Os alunos do CECR eram agrupados em turmas de 20 a 30 alunos para realizar várias atividades oferecidas por diferentes setores, como por exemplo: a) artes aplicadas (desenho, modelagem e cerâmica, escultura em madeira, cartonagem e encadernação, metal, couro, alfaiataria, bordados, tapeçaria, confecção de brinquedos flexíveis, tecelagem, dentre outros) no Setor de Trabalho; b) jogos, recreação e ginástica no Setor de Educação Física e Recreação; c) grêmio, jornal, rádio-escola, banco e loja no Setor Socializante; d) música instrumental, canto, dança e teatro no Setor Artístico; e) leitura, estudo e pesquisas no Setor de Extensão Cultural e Biblioteca (NUNES, 2009, p. 126).

O projeto foi bastante divulgado e recebeu grande atenção nacional e internacional. Chamava a atenção o aspecto arquitetônico, as áreas verdes e os diferentes espaços que constituíam o conjunto: espaços destinados às brincadeiras, para as atividades manuais e para a educação física. Os aspectos arquitetônicos, talvez mais do que os pedagógicos, foram motivos de elogios da Organização das Nações Unidas e de muitos governantes, segundo Coelho (2009).

No entanto, muitos educadores fizeram severas críticas ao projeto, pois se tratava de um modelo que dificilmente poderia ser reproduzido em todo o país, devido à falta de investimentos financeiros do Estado na escola pública. Foram várias as críticas que contrastavam o centro com as demais escolas públicas da Bahia.

Cinquenta anos depois de inaugurado, o CECR, que encontrava-se em situação de total precariedade, passou por sua primeira grande reforma, sendo reformados todos os setores e reavivada a articulação funcional entre as quatro escolas-classe e a escola-parque, em funcionamento até os dias de hoje. A partir da reforma, foram constituídos cinco centros de aprendizagem, nos quais os estudantes participam de programas de aceleração de aprendizagem, de desenvolvimento das inteligências múltiplas, de experimentação científica e de informática, o que descaracteriza a proposta escolanovista de Anísio Teixeira. Além disso, a Secretaria de Estado da Educação da Bahia precisou estabelecer parcerias com diversas instituições privadas para a realização das reformas (FERREIRA, 2007).

No ano de 2010, como parte das comemorações dos sessenta anos do CECR foi realizado um seminário sobre o pensamento de Anísio Teixeira, sua atualidade e suas repercussões nas atuais políticas de educação que objetivam a implementação da escola de tempo integral. Podemos afirmar que o pensamento de Anísio e suas concepções de escola de tempo integral estão bem presentes nas atuais políticas e projetos.

Em 1957, cumprindo a tarefa que lhe foi incumbida de elaborar o plano educacional de Brasília, Anísio Teixeira apresenta o projeto das Escolas Parque de Brasília, tomando como base deste projeto a proposta do CECR e propondo sua generalização como sistema público escolar da nova capital. A cidade estava estruturada numa sequência de grandes quadras, cada quadra com uma área de aproximada de 65 mil metros quadrados, dos quais 11 mil metros seriam destinados às áreas construídas e os 54 mil metros restantes reservados à arborização, jardins, piscinas e passeios entre os edifícios. Este plano urbanístico de Brasília já trazia definida a localização das escolas (PEREIRA e ROCHA, 2006).

O plano de Anísio, elaborado sob o título “Plano de Construções Escolares de Brasília” foi submetido ao Ministro da Educação e Cultura, Clóvis Salgado, que o aprovou e encaminhou à Comissão Urbanizadora da Nova Capital (NOVACAP) para execução. Aspecto relevante a destacar é que a adoção dessa proposta far-se-ia num contexto bastante diverso daquele em que se desenvolvera a primeira experiência. Brasília, cidade-jardim cuidadosamente planejada por conceituados urbanistas e arquitetos brasileiros, emergia como a mais moderna capital, reconhecida internacionalmente como a expressão contemporânea da criação técnica e artística do país (p. 5.004).

Segundo Campello, Kokay e Lemos (2013), o projeto das Escolas Parque de Brasília representava a possibilidade de materialização em grande escala da utopia educativa concebida por Anísio Teixeira e se alinhava perfeitamente ao projeto liberal modernista da nova capital brasileira. A proposta pedagógica, tanto quanto a arquitetônica, era bastante inovadora, concebida sob a inspiração do ideário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, do pensamento filosófico de John Dewey e das escolinhas de artes de Augusto Rodrigues. O “Plano de Construções Escolares de Brasília” de Anísio Teixeira representava o que havia de mais moderno, inovador e democrático em matéria de educação.

As escolas primárias seriam edificadas no interior das quadras, de modo que as crianças não tivessem de deslocar-se por longos trajetos para atingi-las. Para o cálculo da população escolarizável, considerou-se que cada quadra abrigaria uma população variável de 2.500 a 3.000 habitantes. (...) Para cada quadra um jardim de infância com quatro salas, para, em dois turnos de funcionamento, atender a 160 crianças; uma escola-classe, com oito salas, para, em dois turnos, atender a 480 alunos (16 turmas de 30 alunos). Para cada grupo de quadras seria construída uma escola-parque, destinada a atender, em dois turnos, a cerca de 2.000 alunos de quatro escolas-classe, em atividades de iniciação para o trabalho (para alunos de 7 a 14 anos), oficinas de artes industriais (tecelagem, tapeçaria, encadernação, cerâmica, cartonagem, costura, bordado e trabalhos em couro, lã, madeira, metal, etc.) e atividades artísticas, sociais e de recreação (música, dança, teatro, pintura, exposições, grêmios, educação física). Esse conjunto de edifícios e suas diversas atividades Anísio comparava a algo como se fosse uma universidade infantil (PEREIRA e ROCHA, 2006, p. 5.004-5.005).

A Escola Parque seria uma referência cultural e unificadora das grandes quadras e nela os alunos deveriam permanecer a outra metade da carga horária de oito horas diárias previstas. No entanto, a consolidação desta proposta não prosperou, por razões de natureza econômica e política o plano original de Anísio Teixeira foi desvirtuado e fragmentado. As quadras foram se tornando “superquadras”, com densa população, e mesmo que fosse construída, uma Escola Parque para cada superquadra não seria suficiente para o desenvolvimento do projeto tal como o propunha Anísio. O número de alunos crescia muito mais rápido do que a construção de novas Escolas Parque e em muitas superquadras optou-se pela construção de mais escolas primárias no lugar da Escola Parque (CAMPELO, KOKAY e LEMOS, 2013).

Outra questão importante era a situação de pobreza e marginalidade em que viviam os operários que construíam a nova capital, os candangos, que não tinham seu lugar no interior do projeto urbanístico do plano-piloto e iam constituindo uma constelação de bairros muito pobres em torno da capital. Para minimamente atender às necessidades dos operários que construíam Brasília, as escolas que foram erigidas em seus bairros em nada se assemelhavam às que estavam em construção no plano-piloto.

Esses e outros problemas, como a falta de professores, funcionários e materiais pedagógicos para o grande número de escolas que estavam sendo construídas ao mesmo tempo, levou à total descaracterização do projeto de Anísio Teixeira. A diminuição da carga horária destinada às atividades artísticas e aos ofícios foi paulatinamente dissolvendo o tempo de oito horas de educação da proposta original. Das quatro horas diárias iniciais previstas para a frequência da criança na Escola Parque, reduziu-se em 1962 para duas horas, abrindo espaço para o atendimento de um número maior de alunos. Outra alternativa que visava solucionar a falta de vagas nas Escolas Parque foi o atendimento por apenas duas horas em dias alternados. Por fim, abriu-se mão completamente da proposta original da Escola Parque e das 28 unidades projetadas apenas 5 foram construídas e ainda hoje permanecem em atividade, funcionando como escolas regulares (CAMPELO, KOKAY e LEMOS, 2013).

Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), foram implementados na primeira gestão de Leonel Brizola como governador do estado do Rio de Janeiro (1983 a 1987), idealizados pelo então vice-governador e secretário estadual de cultura, ciência e tecnologia, Darcy Ribeiro. Na proposta de educação integral de Darcy Ribeiro, a concepção de escola de tempo integral apresentada volta-se explicitamente para o atendimento das necessidades das crianças das camadas sociais mais pobres (MAURÍCIO, 2002).

Foram construídos 506 CIEPs em todo o estado do Rio de Janeiro durante as duas gestões de Leonel Brizola como governador do estado (1983-1987 e 1991-1994). Com projeto arquitetônico assinado por Oscar Niemeyer, os prédios consistiam de seis peças pré-fabricadas de concreto armado e uma arquitetura bastante arrojada e imponente. Constituído de três blocos, apresentava certas semelhanças com o projeto arquitetônico de Anísio Teixeira, uma parte reservada às aulas do currículo formal e outra às

atividades esportivas e artísticas. Segundo Mignot (2008), as semelhanças estavam também na separação bem demarcada entre as aulas e as atividades diversificadas.

O compromisso assumido se traduziu na proposta de criação de escolas nas quais as crianças permaneceriam o dia inteiro, diferentemente das escolas existentes, nas quais, em grande parte, os alunos só tinham pouco mais de três horas de atividades diárias, que cumpriria, segundo o discurso oficial disseminado durante o debate provocado com a sua implantação, um duplo papel protetor: das crianças pobres e indefesas, salvando-as da marginalidade e, da sociedade, porque quanto mais tempo os alunos permanecessem na escola, menos perigo representariam para ela. A iniciativa liderada pelo vice-governador Darcy Ribeiro, renomado intelectual que criara a Universidade de Brasília, pretendia conferir um novo patamar de qualidade à educação pública e, para tanto, construiu edifícios grandiosos para a realização de uma educação escolar assistencialista (p. 76).

No bloco principal, que possui três andares ficam as salas de aula, um centro médico, a cozinha e o refeitório, além das áreas de apoio e de recreação. No segundo bloco fica o setor destinado às atividades físicas: ginásio coberto, quadra esportiva, arquibancada e vestiários. O ginásio coberto é também denominado Salão Polivalente, sendo utilizado para feiras de ciências, comemorações e apresentações teatrais e musicais. No terceiro bloco, em formato de octógono, fica a biblioteca e em cima desta, dependências que seriam destinadas a alunos residentes, o que não aconteceu.

O CIEP idealizado por Darcy Ribeiro buscava uma maior integração entre as atividades realizadas pela criança na escola, ao contrário das escolas-classe e escolas-parque de Anísio Teixeira, que separava bem as aulas das disciplinas formais das demais atividades. Cada unidade foi projetada para atender 600 alunos divididos em 25 alunos por sala, por um período de 9 horas diárias, da primeira à oitava série, com quatro refeições diárias, banho e assistência médico-odontológica (CUNHA, 2005).

Populismo, inviabilidade, alto custo e desvirtuamento da função da escola foram as críticas mais recebidas nos diversos artigos, teses e dissertações produzidos sobre os CIEPs, segundo Maurício (2002). Dentre as críticas, o caráter excessivamente assistencial da proposta e a falta de pessoal e materiais adequados são as que mais se destacam, segundo a autora. No entanto, os aspectos positivos também foram objeto de atenção: a permanência dos professores em horário integral; a autonomia pedagógica dos CIEPs e a intensa atividade cultural vivenciada por professores e alunos são os pontos de destaque.

Ao assumir o governo do estado do Rio de Janeiro em 1986, Moreira Franco extinguiu o horário integral da rede estadual e isso também valeu para os CIEPs, que encontravam-se em estado de abandono e vinham sendo rejeitados pela própria população. Em 1991, após ser reeleito, Leonel Brizola dá início a um processo de retomada da escola de tempo integral no estado, novamente sob a orientação de Darcy Ribeiro. Buscou-se realizar uma revitalização dos CIEPs e também abranger as demais escolas num grande projeto de educação integral em tempo integral, buscando uma melhor integração entre as áreas de saúde, cultura, esportes e educação. Muitas parcerias público-privadas foram firmadas e nas escolas a total separação entre o currículo formal e as atividades do contraturno davam o tom da organização pedagógica (FERREIRA, 2007).

Segundo Cavaliere e Coelho (2003), ainda que o caráter assistencialista e a falta de um projeto de educação integral definido sejam as principais marcas dos CIEPs, é inegável que se tornaram referência para outros estados nos anos 1980 e para o governo federal na década de 1990. Na pesquisa realizada pelas autoras, em 2003, dos 506 Cieps construídos no estado nos mandatos de Leonel Brizola, 285 continuam sob a administração do governo estadual e destes 197 oferecem ensino em horário integral. Os demais 221 CIEPs foram municipalizados e destes 164 funcionam em horário integral.

Entretanto, tais escolas não parecem realizar um trabalho que poderíamos qualificar de educação integral. Algumas delas apenas dobraram, precariamente, o tempo de permanência dos alunos nas escolas. Outras, em função de circunstâncias que possibilitaram a manutenção de recursos e práticas do programa original e/ou de excepcional qualidade do trabalho da equipe de professores e diretores, estão muito próximas da realização de uma escola onde permanecer o dia inteiro significa viver e aprender mais e melhor. Nossos estudos tentam captar “em que direção sopra o vento”, mesmo considerando-se a já evidente variedade de caminhos que tais unidades mostram, umas em relação às outras (CAVALIERE e COELHO, 2003, p. 172).

Entre 1986 e 1993, o governo estadual de São Paulo implementou o Programa de Formação Integral da Criança – PROFIC. O projeto previa uma maior integração entre as secretarias de Educação, Saúde, Promoção Social, Trabalho, Cultura e Esportes e Turismo e seu principal objetivo era a ampliação da jornada escolar em unidades escolares que ficavam em setores considerados de risco social, segundo Cunha (2005).

Diante do elevado índice de repetência e evasão escolar nas séries iniciais da rede pública escolar, esse programa surgiu como uma resposta nova a antigos problemas educacionais. Esse novo modelo de escola se propunha a ir além da instrução para exercer também um papel de agência protetora da infância.

O PROFIC, claramente inspirado na experiência dos CIEPs do Rio de Janeiro, assumia explicitamente o caráter assistencialista e protetor da infância pobre. A base do programa era o repasse de recursos financeiros diretamente às escolas da rede estadual que aderissem ao programa, para que estas oferecessem atividades esportivas, artísticas, profissionalizantes e de reforço escolar no contraturno.

Também foi permitido o estabelecimento de parcerias público-privadas, as chamadas “escolas conveniadas”, escolas particulares poderiam aderir ao programa desde que recebessem alunos da rede pública estadual para as atividades do contraturno e lhes fornecesse duas refeições. Por falta de recursos o programa foi encerrado em 1993 pelo então governador do estado, Luiz Antonio Fleury Filho (FERREIRA, 2007).

Nesse momento histórico, o Brasil era governado por Fernando Collor de Melo (1990-1992) e a educação pública nacional encontrava-se numa situação de altos índices de evasão e repetência, o que contrariava os acordos econômicos em andamento com os organismos internacionais. Como parte dos acordos de ordem econômica, o Banco Mundial (BM) se dispunha a financiar projetos que melhorassem os índices escolares e é neste momento, mais especificamente no ano de 1991, que o então presidente anuncia a construção, em Brasília, do primeiro Centro Integrado de Atenção à Criança (CIAC) e da implementação do “Projeto Minha Gente”, cujo maior objetivo era modernizar e melhorar a educação pública nacional.

De início, chamou a atenção e provocou muitas discussões o alto custo das unidades, cujo projeto arquitetônico, apesar de bastante inovador, não deveria custar tão caro, uma vez que era basicamente constituído de finas placas de concreto e de metal que se encaixavam. Soma-se a essa questão o viés explicitamente assistencialista dos centros, que previam em cada unidade o atendimento em creche, pré-escola e ensino de primeiro grau em tempo integral, com alimentação, saúde, cuidados básicos e práticas esportivas no contraturno. Fernando Collor estabeleceu como meta a construção de cinco mil CIACs. Em 1996, já no governo Itamar Franco, apenas 444 haviam sido construídos e estavam em pleno (e precaríssimo) funcionamento (FERREIRA, 2007).

De acordo com Limonta (2014), o “Projeto Minha Gente” e a construção dos CIACs foram a primeira tentativa de implementação de uma política nacional de escola pública em tempo integral no Brasil, marcadamente populista e assistencialista e muito distante até mesmo dos princípios epistemológicos e pedagógicos que norteavam a proposta da Escola Parque de Anísio Teixeira e os CIEPs de Darcy Ribeiro, muito embora a estas duas experiências fosse tributado o projeto dos CIACs.

No governo Itamar Franco os centros passaram a denominar-se Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs) e suas diretrizes foram fixadas pelo Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA). O PRONAICA na verdade era uma versão um pouco mais atualizada do “Projeto Minha Gente”, de Fernando Collor, mantendo os objetivos deste programa de integração entre educação, saúde e assistência social em instituições escolares de jornada integral.

Segundo Ferreira (2007), já em 1995 a decadência do programa era bastante evidente, sem os recursos financeiros necessários para manter os prédios, professores e funcionários e sem oferecer à população os atendimentos médico e odontológico e as atividades esportivas no contraturno, após quase um bilhão de reais em investimentos, os CAICs foram aos poucos estadualizados e municipalizados, hoje não se caracterizam mais como um projeto nacional e a maioria não funciona em período integral.

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), se intensifica a globalização econômica e a ingerência dos organismos internacionais na política nacional. São implementadas grandes reformas educacionais visando a urgente universalização da Educação Básica. A escola de tempo integral passa por um momento de inflexão e é secundarizada no debate político e educacional. Os Centros Educacionais Unificados (CEUs), da prefeitura de São Paulo, implementados durante a gestão de Marta Suplicy (2001-2004) pode ser considerado o último e mais recente programa de educação em tempo integral no Brasil, anterior ao Programa Mais Educação (LIMONTA, 2014).

De acordo com Barbieri (2011), a cidade de São Paulo conta com 45 CEUs em funcionamento em período integral, cujos projetos arquitetônico e pedagógico nos lembra uma “mistura” de CIEPs e CAICs, ressaltando-se que as condições objetivas e de infraestrutura dos CEUs são muito boas. Cada CEU é constituído de um Centro de Educação Infantil para crianças de zero a três anos, uma Escola Municipal de Educação

Infantil (EMEI) para alunos de quatro e cinco anos e uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), que também oferece Ensino de Jovens e Adultos (EJA). Todas as unidades são equipadas com quadra poliesportiva, teatro, playground, piscina, biblioteca, sala de informática e espaços para oficinas, ateliês e reuniões, espaços que são abertos à comunidade. No entanto, na análise da autora, os CEUs reproduzem em suas unidades as formalidades e as práticas das demais escolas da rede municipal de ensino, não sendo aproveitados suficientemente na análise da autora, os tempos e os espaços à disposição de professores e alunos.

O levantamento e a análise das principais experiências de escola de tempo integral do Brasil revelam que a concepção de educação integral que norteia os diferentes programas e projetos tem como fundamento uma concepção de escola como local de proteção social e de acolhimento (LIBÂNEO, 2014).

3. Educação integral e escola pública de tempo integral: (re)construindo conceitos

Os marcos históricos e políticos e as diferentes experiências e programas de escola pública de tempo integral apresentados nos ajudam a perceber que as concepções de educação integral e escola de tempo integral que nortearam os projetos e propostas ao longo do século XX são recolocadas com maior ênfase nestas primeiras décadas do século XXI. Podemos sintetizar que as concepções que aparecem até este momento são concepções distintas e por vezes conflitantes de educação integral e escola de tempo integral, mas que trazem em sua gênese uma concepção assistencialista e ao mesmo tempo meritocrática de educação e de escola.

Embora um conceito se relacione dialeticamente com o outro, entendemos que o conceito de educação integral é mais amplo, fundamenta e constitui o conceito de escola de tempo integral. Dessa maneira, para compreendermos o trabalho docente na escola pública de tempo integral hoje, pretendemos analisá-lo a partir de uma concepção de educação que ultrapassa aquela concepção de educação e de escola constituída pela modernidade, fundamentada naqueles ideais liberais de sociedade, homem e educação apresentados anteriormente e que no nosso entendimento fundamentam as concepções de educação integral e escola de tempo integral, tanto as que já ficaram no tempo histórico quanto as atuais.

Entendemos educação integral como aquela que objetiva o desenvolvimento da essência humana, a humanização, a onilateralidade. A educação é, de acordo com Saviani (2005 e 2007) o processo de humanização do homem, como ser histórico e social que, por meio do trabalho modifica a natureza e a si mesmo criando a cultura, que ao ser generalizada e transmitida de uma geração para outra permitiu o rápido desenvolvimento da humanidade. O trabalho, a partir do qual se criou a cultura, permitiu a evolução da humanidade por meio de objetivos e realizações planejadas e concretizadas pelo próprio homem e não como consequência da evolução natural. O processo de educação como humanização do homem é, portanto, a constante dialética trabalho/cultura na qual somos inseridos desde o nascimento.

A concepção de educação integral que orienta esta pesquisa bem como as análises aqui empreendidas fundamenta-se na concepção gramsciana de educação e de escola. Segundo Nosella (2010), para Gramsci todos deveriam ser educados de tal forma a estarem preparados para ser futuros dirigentes.

Neste sentido, a preocupação principal era formar pessoas de visão ampla, complexa, porque governar é uma função difícil. Uma palavra chave que nesse debate emerge é o termo “desinteressado” (cultura desinteressada, escola e formação desinteressadas) que conota horizonte amplo, de longo alcance, isto é, que interessa objetivamente não apenas a indivíduos ou a pequenos grupos, mas à coletividade e até à humanidade inteira. Uma segunda palavra chave é ‘trabalho’, isto é, a cultura, a escola e a formação devem ser classistas, proletárias, do partido do trabalho (NOSELLA, 2010, p. 42).

Segundo Dias (2013), a tese central da concepção de educação de Gramsci é que a organização da cultura é organicamente ligada ao poder dominante. Os intelectuais não podem ser definidos pelo trabalho que fazem, mas pelo papel que desempenham na sociedade; essa função, de forma mais ou menos consciente, “[...] é sempre uma função de liderar técnica e politicamente um grupo, quer um grupo dominante, quer o grupo que aspire a uma posição de dominação, ou seja, a educação deve propiciar ao cidadão a capacidade crítica de agir, diante do quadro que se apresenta” (p. 81).

A relação dialética entre trabalho/cultura/educação em Gramsci é essencialmente diferente da educação como processo de inculcação ideológica e de formação para o mundo produtivo que se consubstanciou como pedagogia na escola moderna.

A função da escola-do-trabalho está nitidamente definida por Gramsci nos termos de “esclarecer, reforçar” a concepção de vida que a própria vida (e não a escola) ensinara antes aos alunos operários. “Esclarecer e

reforçar” essa concepção para elevar sua potencialidade operativa ao máximo grau. A escola, portanto, tem seu princípio pedagógico fora dela, no sentido que não é ela que o cria; ela o identifica no mundo do trabalho humano; o esclarece, o reforça, o torna mais operativo. Na verdade, esse princípio pedagógico originário do mundo do trabalho e que procura a escola para melhor identificar-se, explicar-se, reforçar-se e atuar-se, nada mais é do que o próprio princípio da liberdade concreta e da autonomia universal do homem. Esse princípio – se não reprimido – unifica a escola (NOSELLA, 2010, p. 73).

Educação e escola em Gramsci formam uma unidade, pois a escola unitária objetiva a formação do homem completo, *omnilateral*, cuja realização depende da existência do tempo necessário para o pleno desenvolvimento das suas potencialidades físicas e mentais. Daí a necessidade de que seja ampliado o tempo de permanência do aluno na escola, para que seja possível a realização da omnilateralidade.

É nesse sentido que entendemos que educação integral e escola de tempo integral formam uma unidade dialética, mas a primeira (educação integral) fundamenta e constitui a segunda (escola de tempo integral). Como a concepção de educação integral está fundamentada no entendimento do homem como ser histórico que trabalha e cria cultura, de acordo com Paro (2009), este deverá ser o princípio orientador da educação deste homem.

Segundo o autor, “[...] educação é a apropriação de valores, de conhecimentos, de filosofia, de artes, de ciências, de crenças, que nos tornam cidadãos dessa coisa chamada humanidade. Isto é educação” (PARO, 2009, p.18). Ainda segundo o autor, a educação é necessariamente integral, ou então, não se trata de educação. Falar em “educação integral” seria uma redundância.

A educação é, pois, a apropriação da cultura produzida historicamente. Essa apropriação tem pelo menos duas dimensões intrínsecas: por um lado, é ela que possibilita a preservação do acervo cultural, dando condições para a continuidade histórica; por outro, é a forma pela qual cada indivíduo se faz humano-histórico, processando-se sua necessária atualização histórico-cultural, ou seja, como cada ser humano nasce puramente natural, sem um átomo de cultura, é a educação que lhe propicia acesso à cultura produzida historicamente, eliminando ou reduzindo a defasagem que há entre o estado natural e a cultura vigente. É preciso enfatizar que não se trata de mera atualização de conhecimentos e informações, mas da apropriação da cultura em sua inteireza e complexidade. Perceba-se que esta não é apenas uma diferença de grau, ou de quantidade, mas uma diferença qualitativa. Não se trata apenas de ter uma cabeça “bem cheia” de conhecimentos, no dizer de Michel Montaigne (2002, p. 224), mas de ter uma “cabeça

bem feita”, ou melhor, trata-se da formação da personalidade humana (PARO, 2011, p. 26).

No atual momento histórico, a escola é a instituição social onde esse processo de educação integral/humanização pode alcançar pleno êxito. No entanto, tratar-se-á também de revolucionar a escola como instituição, tornando-a escola de tempo integral, para que nela se concretize a educação integral que aqui estamos apresentando. É na escola que a humanidade atinge o grau máximo de sistematização e sintetização da cultura historicamente acumulada – o currículo escolar. Assim, a escola apresenta-se hoje como a instituição que melhor pode planejar, organizar e realizar os meios e os modos de fazer com que todos se apropriem do conhecimento.

A difusão de conteúdos é a tarefa primordial da escola. Não conteúdos abstratos, mas vivos, concretos e, portanto, indissociáveis das realidades sociais. A valorização da escola como instrumento de apropriação do saber é o melhor serviço que presta aos interesses populares, já que a própria escola pode contribuir para eliminar a seletividade social e torná-la democrática. Se a escola é parte integrante do todo social, agir dentro dela é também agir no rumo da transformação da sociedade. [...] Assim, a condição para que a escola sirva aos interesses populares é garantir a todos um bom ensino, isto é, apropriação dos conteúdos escolares básicos que tenham ressonância na vida dos átomos. Entendida neste sentido, a educação é uma atividade mediadora no seio da prática social global, ou seja, uma das mediações pela qual o aluno, pela intervenção do professor e por sua própria participação ativa, passa de uma experiência inicialmente confusa e fragmentada (sincrética), a uma visão sintética, mais organizada e unificada. Em síntese, a atuação da escola consiste na preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumento, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade (LIBÂNEO, 1998, p. 29-30).

Nesse sentido, a escola de tempo integral é o lugar da humanização, da apropriação desinteressada da cultura, da educação integral. Não pode se constituir como lugar de assistencialismo travestido de acolhimento social (LIBÂNEO, 2012) e muito menos local onde se mantém a grande massa de crianças e jovens das classes trabalhadoras em “compasso de espera” para o mercado de trabalho, conforme Alves (2006).

Libâneo (2012, p.16) usa a expressão “escola do acolhimento social” para tecer uma crítica pertinente ao processo de precarização dos processos de ensino e aprendizagem dos conteúdos formais nas escolas públicas brasileiras. Alerta para a questão do fracasso escolar

brasileiro, que não infere mais pelo número de crianças reprovadas, mas pelo número de crianças que alcançam séries e níveis mais elevados da Educação Básica sem que tenham aprendido os conteúdos mais elementares. Ainda segundo Libâneo (2012), em um extremo, temos a escola assentada na aprendizagem, no conhecimento científico e nas tecnologias para os filhos dos ricos e em outro extremo, uma escola voltada primordialmente para as missões sociais, para a assistência e apoio às crianças e suas famílias, ou seja, a escola do acolhimento social, da convivência social, para os mais pobres. (LIMONTA, 2014, p. 122).

Segundo Dias (2013), “[...] em muitas pesquisas e documentos oficiais vemos indistintamente os termos ‘educação integral’, ‘escola de/em tempo integral’ e ‘educação/escola de tempo ampliado’, revelando conflitos e até mesmo equívocos teórico-conceituais” (p. 79). Isso nos mostra que a essência do que é a educação – processo de humanização na dialética trabalho/cultura – não se constitui como princípio educativo, logo, as concepções políticas, epistemológicas e pedagógicas que orientam o projeto de educação integral e de escola de tempo integral em nosso país continuam a serviço da escola do conhecimento para os mais ricos e na manutenção da escola do acolhimento para os mais pobres.

Para Limonta (2014, p. 122) a ampliação da jornada escolar não tem se estruturado “[...] como consequência de um projeto educativo que tem como fundamento a ampliação e a melhoria do ensino e da aprendizagem dos conteúdos escolares, mas como uma contingência de uma sociedade com sérios limites nas suas capacidades de cuidar, proteger e educar as crianças e jovens”.

A autora destaca ainda que a ampliação da jornada escolar se instituiu na escola pública brasileira antes de consolidarmos a educação integral na escola de tempo integral como uma política pública de educação. Dito de outro modo, primeiro ampliou-se o tempo de permanência dos estudantes nas escolas para depois se pensar o que fazer no tempo ampliado. Tal “inversão”, materializada no Programa Mais Educação, dificulta agora o processo de desenvolvimento da educação integral como política pública e tem tornado real e concreta a tese da escola do acolhimento social.

Na última versão do novo Plano Nacional de Educação a meta de número 6 é oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica para atender pelo menos, 25% do total de alunos matriculados. A meta se desdobra em oito estratégias: 1) ampliação do tempo (igual ou superior a 7 horas diárias); 2) construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em

comunidades pobres; 3) melhoria e ampliação dos recursos de infraestrutura e equipamentos, material didático e formação para os professores; 4) articulação de território – fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos, e equipamentos públicos; 5) parcerias com entidades privadas; 6) parceria com Organizações Não Governamentais; 7) atendimento em tempo integral à diversidade (escolas do campo, indígenas e quilombolas); 8) tempo integral para pessoas com necessidades educacionais especiais, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas. Reproduzimos aqui a meta e as estratégias para que tenhamos clareza da dimensão do projeto nacional de escola de tempo integral proposto para a próxima década, ao mesmo tempo em que será preciso continuar enfrentando os demais problemas históricos da escola pública brasileira (LIMONTA, 2014, p. 123).

Quando se tem como horizonte uma concepção de educação tal como a que defendemos nesta pesquisa, necessariamente o tempo de escola deverá ser ampliado para que possamos concretizá-la, e não o inverso. Ou seja, uma concepção contemporânea de educação integral na escola partiria da compreensão de que as funções dessa instituição são múltiplas, historicamente determinadas cada vez mais exclusivas, ou seja, sem paralelo com outras instituições sociais, portanto, a ampliação do tempo é uma consequência e não um fim em si mesmo (CAVALIERE, 2009).

Pensar a educação integral na escola de tempo integral é ir para além da bandeira política ou do modismo no campo científico, significa, como já destacamos, “revolucionar” a educação escolar como um todo. Implica num compromisso político e científico com a escola pública que extrapola interesses políticos partidários imediatos, um compromisso dotado de engajamento político numa perspectiva de desenvolvimento de uma escola pública que cumpra com sua função social “[...] de socializar as novas gerações, permitindo-lhes o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados, propiciando às crianças e jovens conhecer o mundo em que vivem em suas contradições, o que lhes possibilitará a sua apropriação e transformação” (GONÇALVES, 2006, p. 9). Para reforçar nosso entendimento deste compromisso, reproduzimos aqui a epígrafe deste primeiro capítulo:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável, não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las a seus

próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as, em vez disso, com antecedência, para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDT, 1979, p. 247).

“Gramsci, ao defender a escola desinteressada perguntava-se: ‘Como nos tornar livres?’ ” (NOSELLA, 2010, p.25). A resposta que o filósofo italiano nos dá é a emancipação pela formação e pelo conhecimento e a transformação das relações sociais de produção. Uma escola que possa proporcionar tal nível de emancipação necessariamente será uma escola de tempo integral.

Neste momento, muitos professores estão trabalhando em diferentes experiências de escola de tempo integral nas redes municipais e estaduais de todo o país. A maioria desenvolvem programas e projetos como os que foram brevemente apresentados acima, são experiências que têm se constituído sobre a falsa ideia de que educação integral e escola de tempo integral se resumem à ampliação da jornada escolar e que isso já estaria acontecendo, seja pelo Programa Mais Educação ou por iniciativas internas das redes públicas “[...] refletindo o resultado de diferentes forças sociais e políticas, que vão desde uma concepção mais ampliada e crítica de educação integral e de escola de tempo integral até a efetivação aligeirada de promessas de campanha eleitoral” (LIMONTA, 2014, p. 125).

Escapa à maioria destas propostas um fundamento que pode comprometer todo o projeto: permanecer por mais tempo na escola é consequência e não a razão do projeto das escolas de tempo integral. A escola é de tempo integral porque é necessário mais tempo (e mais espaço) para que a escolarização seja ampliada e se atinja níveis cada vez mais elevados de formação (corporal, psicológica, social, cultural, científica, estética, política,...). Sem esta perspectiva, corre-se o risco de preencher o tempo ampliado num sentido uniliterarista ou lúdico, sem a devida relação com a formação integral (LIMONTA, 2014, p. 125-126).

Como toda instituição social, a escola também carrega “o desafio e fardo do tempo histórico” (MÉSZÁROS, 2007). Fica claro que a educação formal não é a forma ideologicamente primária que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipadora radical. Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados.

Esperar da sociedade mercantilizada um sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções “(...) não podem ser formais; elas devem ser essenciais”. Em outras palavras, elas devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida (MESZÁROS, 2007, p. 207).

O que deve ocorrer então é uma radical mudança que “(...) nos leve para além do capital, no sentido genuíno e educacional viável do termo” (MESZÁROS, 2007, p. 196). Para que a educação cumpra seu papel histórico e vital de mudança estrutural. Sendo assim, “(...) apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital” (MESZÁROS, 2007, p. 208).

CAPÍTULO II

TEMPO DE ESCOLA

(...) o enigma do “tempo”, um certo manejo dessa noção que implica que o “tempo” teria existência independente, como um símbolo largamente utilizado pode, uma vez desvinculado de todos os dados observáveis, adquirir uma espécie de vida autônoma na linguagem e no pensamento dos homens. O que dissemos até aqui pode contribuir, numa certa medida, para explicar essa impressão de uma existência independente do tempo. Ela está ligada, como assinalamos, uma existência independente do tempo. Ela está ligada como assinalamos, ao fato de o “tempo” – e, com ele, toda uma série de instituições sociais – ser relativamente independente de qualquer homem, isoladamente considerado, embora por certo não seja independente das sociedades humanas ou da humanidade. Essa impressão decorre ainda de um outro fato, solidário ao primeiro, qual seja, o de que os instrumentos de medição do tempo, sejam eles de fabricação humana ou não têm um movimento próprio. Trata-se de movimentos socialmente padronizados, que comportam um certo grau de independência em relação a outros movimentos e são, em termos mais gerais, transformações que ocorrem dentro ou fora da vida humana, para as quais servem de padrão de medida (ELIAS, 1998, p.97).

Neste capítulo, a partir da contextualização histórico-política e da concepção de escola de tempo integral apresentadas no capítulo anterior, procedemos à identificação e análise do conceito de tempo das teses e dissertações dos programas de pós-graduação em educação *stricto sensu* da Região Centro-Oeste e também apresentamos uma reflexão sobre a relação entre tempo de escola e trabalho docente.

1. As concepções de tempo nas pesquisas acadêmicas sobre a escola de tempo integral da Região Centro-Oeste

A permanência da criança em “tempo integral” na escola é entendida, na legislação que regulamenta a política educacional brasileira, como um período mínimo de sete horas diárias, de acordo com a LDB 9.394/1996. Implícita a esse estabelecimento de um mínimo de horas diárias, para além das questões do acolhimento social já levantadas e problematizadas, está a relação pedagógica e psicológica que se estabeleceu quase que como um consenso entre os diversos sujeitos sociais de que “mais tempo de escola” consequentemente resultará em “mais aprendizagem”.

Isso implica, obviamente, no reordenamento do tempo de trabalho do professor, uma vez que mais tempo de escola não é somente mais tempo para a aprendizagem, mas é também mais tempo de trabalho docente. A discussão que pretendemos realizar sobre

o tempo de escola se fundamenta, preliminarmente, nas considerações sobre o tempo de Elias (1998) e Mészáros (2007).

Segundo Elias (1998), o conceito de tempo, “(...) no uso que fazemos dele, situa-se num alto nível de generalização e de síntese, que pressupõe um riquíssimo patrimônio social de saber no que concerne aos métodos de mensuração das sequências temporais e às regularidades que elas apresentam” (p. 35).

De acordo com o autor o tempo ao longo dos anos vem sendo denominado das mais diversas formas sob variadas perspectivas e considerações dependendo do momento histórico em que se situam. Como, por exemplo, a mensuração seguindo a colheita ou o sol, também a lua, os calendários aos quais as sociedades já se habituaram, enfim, trata-se do “enigma do tempo”, que pode ser compreendido a partir da forma como os homens o organizam e não o contrário.

Podemos afirmar que o tempo é tanto físico, natural quanto social. E assim, o tempo social se constitui como um *habitus* social e, na sociedade capitalista, como um imperativo do capital – controlar o tempo de trabalho de forma a ampliá-lo e acelerá-lo para aumentar a produção não é apenas uma necessidade do capital, mas o constitui.

A tirania do imperativo do tempo do capital encontra sua completude apropriada com respeito à escala oníabrangente de desenvolvimento no arbitrário “fim da história”. Assim, não como romper com o imperativo do tempo do capital sem obrigatoriamente asseverar – não apenas em concepções teóricas alternativas, mas sobretudo pela estratégia prática abrangente de transformação revolucionária – o caráter radicalmente ilimitado da história, desafiando conscientemente a conformação hierárquica estabelecida das relações sociais estruturalmente predeterminadas e arraigadas. Nesse sentido, a tirania do imperativo do tempo do capital, imposta praticamente no processo de reprodução societária por meio da alienante contabilidade do tempo do sistema, e a tirania do desfecho histórico do capital logram ou malogram juntas (MÉSZÁROS, 2007, p.50).

Tabela 3 – Produções analisadas

TESES		
Ano	Autora	Título
2012	OLIVEIRA, Rosalina Rodrigues de	Educação integral: cartografias do mal-estar e desafios para a formação docente.

2012	RAMOS, Maria da Luz Santos	Escola de tempo integral na Rede Estadual de Ensino de Goiás: “escola do conhecimento ou do acolhimento”?
2014	SANTOS, Fernanda Marsaro dos	Políticas públicas de ampliação da jornada escolar na perspectiva da educação integral fazem diferença? Um estudo do programa Mais Educação.
2012	VASCONCELOS, Rosylane Doris de	As políticas públicas de educação integral, a escola unitária e a formação onilateral.
DISSERTAÇÕES		
2010	ALMEIDA, Marlucia Ferreira Lucena de	O xadrez no ensino e aprendizagem em escolas de tempo integral: um estudo exploratório.
2013	ALVES, Roneidi Pereira de Sá	Os caminhos da educação integral em Palmas-Tocantins.
2013	ALVES, Vinicius Borges	Educação integral e escola de tempo integral no Brasil: uma análise do Programa Mais Educação.
2008	BARROS, Kátia Oliveira de	A escola de tempo integral como política educacional : a experiência de Goianésia-GO.
2010	BUENO, Mara Lucinéia Marques Corrêa	Ensino Fundamental de nove anos: implementação e organização escolar em Dourados-MS (UFGD).
2011	CANELADA, Antonio Carlos Mansano	A educação integral no município de Goiânia: inovações e desafios.
2013	CHAGAS, Albermary Ribeiro	Trabalho pedagógico com alunos defasados idade ciclo em uma escola estadual do município de Cáceres de Mato Grosso (UNEMAT – Cáceres).
2011	COSTA, Nilce Rosa da	Educação de tempo integral do campo: novos tempos e significados.
2012	DOLABELLA, Maria Cristina Hermeto	Desafios políticos e pedagógicos da educação integral no Distrito Federal entre 2007 e 2011.
2012	FERREIRA, Jaime Ricardo	O Programa Mais Educação: as repercussões da formação docente na prática escolar.
2011	FREITAS, Miria Clemente de	Escola de tempo integral: angústias e desafios dos(as) professores(as) da Rede Estadual de Ensino de Goiás.
2012	GODOY, Claudia Márcia de Oliveira	Programa Mais Educação: mais do mesmo? Um estudo sobre a efetividade do programa na Rede Municipal de São Luís-MA.
2014	JESUS, Angélica Cândida de	O ideário de Anísio Teixeira e as propostas atuais para a escola pública de tempo integral.
2012	LEÃO, Andreia Livia de Jesus	Arte e educação no 1º Centro de Referência de Educação Integral de Brasília em 2009 e 2010: encontros e desencontros.
2013	LIMA, João Alberto Chagas	Representações sociais e práticas de lazer de estudantes e professores de uma escola de educação integral do Rio de Janeiro.
2013	MACHADO, Andrea Viana de Souza	Programa mais Educação em Escolas Públicas Municipais de Alta Floresta-MT: uma análise da Educação em Ciências (UFMT – Cuiabá).
2013	MELO, Lohana Camilo de	A prática pedagógica de professores na implementação de uma escola de tempo integral: expectativas e dilemas (UCDB).
2012	MENDES, Edileia Alves	Prática pedagógica de qualidade na Educação Infantil em escola de tempo integral: visão de professores.
2008	MENEGÃO, Rita de Cássia Silva Godoi	A alfabetização no currículo da escola organizada por ciclos no sistema estadual de educação (UFMT – Cuiabá).
2013	MENEZES, Sandra Regina dos Santos	A atuação do professor na educação profissional técnica de nível médio: implicações na formação integral do aluno.

2010	MORAES, Marta da Rosa Vargas de	Implicações do uso do laptop individual nas atividades educacionais: experiência de uma escola de tempo integral da Rede Municipal de Campo Grande-MS (UCDB).
2011	MOTA, Maria Creusa	O reforço escolar na educação integral: uma leitura a partir da psicanálise.
2013	NUNES, Gilda Aparecida Nascimento	Escola de tempo integral: os sentidos e significados atribuídos pela criança.
2011	NUNES, Greice Cerqueira	Tempo, espaço e currículo na educação integral: estudo de caso em uma escola do Guará-Distrito Federal.
2012	PEREIRA, Kátia dos Santos	A retomada da educação integral em Brasília: fiel à concepção de Anísio Teixeira?
2013	PONCE, Carla Sprizão	Educação integral na escola pública: uma reflexão fenomenológica sobre concepções e vivências no contexto do Programa Mais Educação (UFMT – Cuiabá).
2009	SANTOS, Soraya Vieira	A ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral.
2011	SILVA, Flávia Osório da	Escola de tempo integral: uma análise da implantação na Rede Estadual de Goiás (2006-2010).
2009	SILVA, Heitor Pereira	Tempo e educação: um estudo acerca das dimensões do tempo em confrontação com os desafios da educação escolar.
2012	SILVA, Luci Oliveira Santana da	A sala de apoio à aprendizagem na organização da escola em ciclos da rede pública municipal de Cuiabá-MT (UFMT – Cuiabá).
2011	SILVA, Núbia Rejaine Ferreira	Escola de tempo integral: relação entre o Programa Mais Educação e as propostas de educação pública integral do estado de Goiás.
2012	TOMAZ, Rozane Aparecida Fontes	O ensino religioso na educação integral: inovação ou repetição?
Total	04 teses e 32 dissertações	

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base em dados da CAPES, BDTD e banco de dissertações e teses da instituição

Destacamos que muitas das pesquisas sobre educação integral/escola de tempo integral que identificamos na Região Centro-Oeste trata-se de pesquisas de campo: 21 das 36 produções identificadas (18 dissertações e duas teses) foram à campo para compreender como se dá a ampliação do tempo escolar em diferentes instituições de ensino, o que consideramos um aspecto bastante positivo. No entanto, a maioria dos trabalhos não explicita claramente qual a concepção de tempo que norteia a investigação, centrando-se na descrição e análise das atividades que ocorrem no tempo ampliado.

Em relação à compreensão do tempo, destaca-se uma contradição interessante nas pesquisas. De um lado, a ampliação do tempo de escola é compreendida sempre como algo positivo, por vezes entendido como imprescindível, necessário ao desenvolvimento das crianças e jovens, particularmente das crianças e jovens da escola

pública. Por outro lado, quando o pesquisador adentra o espaço da escola e toma conhecimento do que é realizado, boa parte das pesquisas apresenta duras críticas em relação ao uso que se faz do tempo ampliado, ressaltando que as atividades propostas pouco contribuem para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. As pesquisas que tratam especificamente do Programa Mais Educação (06 dissertações) são as que mais evidenciam que a ampliação do tempo escolar pouco contribui para a aprendizagem, sendo mais uma forma de manter as crianças ocupadas, longe da televisão e da violência do que algo que promova um maior desenvolvimento das crianças.

Um outro aspecto que chama a atenção na concepção de tempo das pesquisas analisadas, é que este é compreendido como um fenômeno em si, desvinculado da vida social e da organização do trabalho, tanto das famílias quanto dos professores, o que no nosso entendimento ressalta a relevância da nossa pesquisa. O tempo aparece várias vezes como “condutor” e/ou “organizador” da vida e das atividades das pessoas, mas não foi tratado, em nenhuma das pesquisas, como sendo organizado e/ou conduzido pelas pessoas. Nas pesquisas o tempo de escola é analisado quase sempre independente do contexto social mais amplo – escasso ou demasiado, aproveitado ou desperdiçado, diminuído ou ampliado, rigoroso ou flexível – o tempo é quase que um “ente”, independente dos seres humanos.

Há também uma compreensão “formal” do tempo escolar, que diz respeito à carga horária e aos anos escolares, que não é problematizada, como se fosse algo natural da educação escolar a qual o tempo ampliado adequa-se. Muitas pesquisas criticam a fragmentação do tempo escolar ressaltando que mesmo no tempo ampliado não se consegue romper com essa fragmentação. Podemos dizer que as pesquisas apresentam uma concepção de tempo como um “fluxo uniforme e contínuo”, tal como o descreve Elias (1998):

A experiência do tempo como um fluxo uniforme e contínuo só se tornou possível através do desenvolvimento social da medição do tempo, pelo estabelecimento progressivo de uma grade relativamente bem integrada de reguladores temporais, como os relógios de movimento contínuo, a sucessão contínua dos calendários anuais e as eras que encadeiam os séculos (vivemos hoje no vigésimo século depois do nascimento de Cristo) (p. 36).

O tempo, nas pesquisas, quase sempre é analisado a partir de seu papel instrumentalizador e apresenta-se como algo quantificado com “(...) fórmulas matemáticas nas quais o tempo desempenha o papel de um *quantum* específico. Mas o tempo não se deixa tocar, ouvir, saborear nem respirar” (ELIAS, 1998, p. 7).

Ferreira e Arco-Verde (2001, p. 7) consideram que “a ideia de tempo guarda em si faces contraditórias, tanto de um “tempo intemporal” – abstrato, heterogêneo e infinito – quanto de um “tempo temporal” – concreto, homogêneo, contínuo e regular. O tempo pode ser definido também como único e singular ou múltiplo e plural.”

Diante dos aspectos abordados, entendemos o quanto é difícil conceituar o tempo, por ser, contraditoriamente, abstrato e simultaneamente quantificável e passível de divisão. Elias (1998, p. 39), afirma que, o tempo, no contexto da física e, portanto, também no da tradição dominante na filosofia, é um conceito que representa um nível altíssimo de síntese, ao passo que na prática das sociedades humanas reduz-se a um mecanismo de regulação cuja força coercitiva percebemos quando chegamos atrasados a um encontro importante.

No contexto do modo de produção capitalista, o tempo é um dos fatores determinantes na produção de mercadorias e serviços e, conseqüentemente, na lucratividade que é adquirida mediante essa produção. Para Ferreira e Arco-Verde (2001, p. 6) “(...) a eficiência do capitalismo é medida pelo tempo da produção, associado ao tempo de circulação da troca, que produz o tempo de giro do capital. Assim, quanto mais rápida a recuperação do capital posto em circulação, tanto maior é o lucro obtido.”

A maioria das pesquisas refere-se ao tempo escolar a partir das formas pelas quais o define Kohan (2003): o tempo *Chronos*, que é o tempo cronológico, que regula nossas vidas seja individual ou em comunidade, que administra o nosso tempo social, o *Kairós*, que é o momento, refere-se aos aspectos qualitativos do tempo. A outra forma é o tempo *Aiônico*, que são os períodos de uma determinada época, o tempo físico em que o indivíduo participa.

Nesse sentido, enfatizamos mais uma vez a relevância da relação entre tempo e trabalho que tentamos trazer para nossas análises, pois é preciso considerar que a relação tempo e trabalho vai determinar a relação tempo e escola. O tempo de escola é geralmente definido por horários rígidos e é também institucionalizado a partir do

horário do trabalho e não o contrário. Não é possível fugir ao cronômetro rigoroso que define a quantidade de anos para cada modalidade de estudo, a carga horária de cursos e de disciplinas, a quantidade de minutos para a aula, para a recreação. Para Ferreira e Arco-Verde (2001, p. 7) “(...) pensar em tempo escolar implica em defini-lo em sua especificidade, em um tempo adjetivo, diferente de outros tempos, mas subordinado ao tempo de trabalho do capitalismo”. A escola incorpora os padrões sociais relacionados ao tempo.

O tempo escolar tem apresentado características peculiares ao longo da história, ora se estende, ora diminui, seja pela ampliação da carga horária, o aumento ou a diminuição dos dias letivos na educação básica e os cursos de curta duração direcionados à formação de trabalhadores. As motivações para essas adequações podem ser encontradas frente às demandas que são advindas com as exigências do mercado de trabalho frente ao modelo econômico que exige força de trabalho especializada.

As pesquisas também enfatizam a questão da padronização e da hierarquia que o tempo escolar impõe não só aos alunos, mas também aos professores e pais. Os professores “obrigados” a cumprir um programa de conteúdos dentro de tempo delimitado, os alunos que não podem perder “tempo” precisam aprender todo o conteúdo ministrado, pois precisam se preparar para a próxima etapa que acontecerá em um tempo determinado. Esse tempo é institucionalizado, organizado e resulta de uma construção histórica.

Há também quase que um “consenso” entre os pesquisadores de que o aumento do tempo escolar não significa educação integral, estes são conceitos diferentes e independentes. Os pesquisadores consideram que, a partir da extensão do tempo, é possível resgatar a qualidade emancipadora da educação escolar e a partir daí promover a educação integral.

As teses e dissertações, de modo geral entendem que educação integral, educação em tempo integral, horário integral ou jornada integral não podem ser considerados a mesma coisa, visto que, a educação em tempo integral refere-se à ampliação de tempo destinado ao ensino, seja ele dentro do contexto escolar ou fora dele. É nessa perspectiva que a maioria dos autores enfatiza a diferença entre “educação integral” e “escola de tempo integral”, o que consideramos bastante positivo.

Do total de trabalhos analisados, 18 produções fazem uma ampla abordagem histórica acerca da ampliação do tempo escolar no mundo e no Brasil, em seguida, trazem para a discussão das experiências nas redes municipais e estaduais do Centro-Oeste. Nestas pesquisas, fica clara a crítica ao discurso de que a escola de tempo integral é a resposta para os problemas históricos da escola pública brasileira. Há também uma crítica ao fato de que muitos projetos educacionais voltados para a escola de tempo integral no Brasil refletem ideias do Banco Mundial, visando ampliar a jornada escolar dos alunos para com isso, aumentar a produtividade dos futuros trabalhadores.

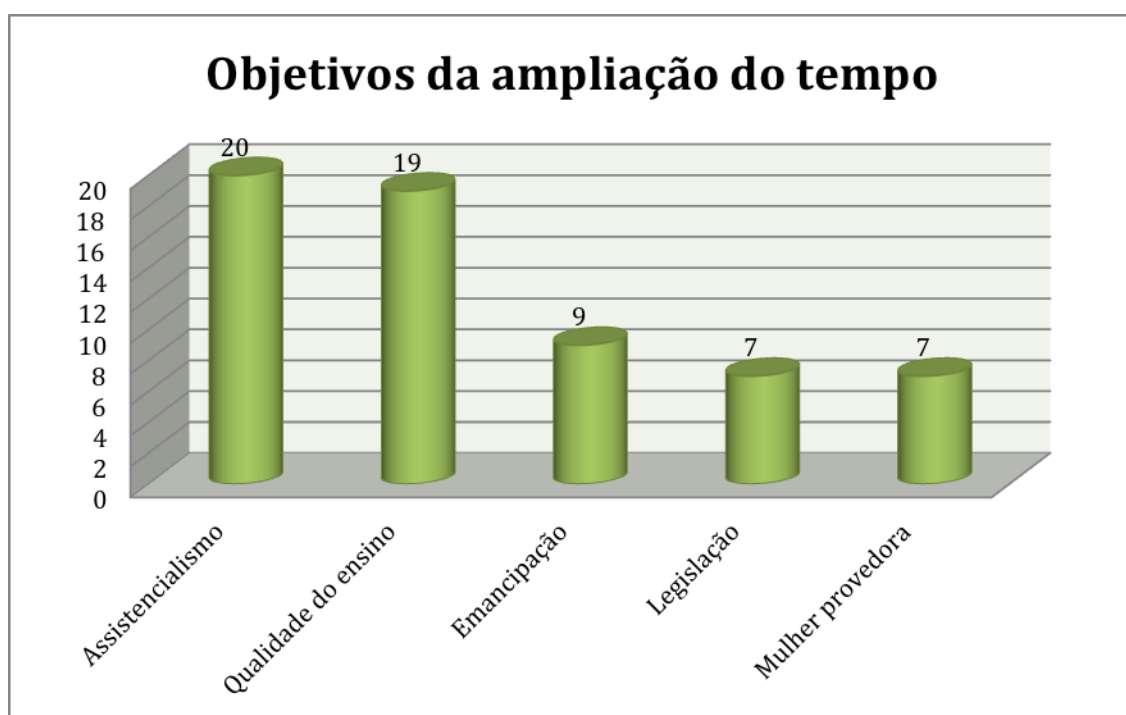
As agências multilaterais, sobretudo o Banco Mundial assume papel preponderante dentro do contexto da atual política educacional brasileira. Com o intuito de oferecer ajuda externa à educação, divulga e confirma seu poderio perante aquelas nações que esperam desenvolver-se por meio da educação e são tidas como pobres, já que as consideradas ricas não necessitam desse tipo de agência ou ajuda para se desenvolver.

Nessa perspectiva, o Banco Mundial objetivando melhorar a qualidade do ensino aposta na ampliação do tempo de instrução, estabelecendo uma simples equação entre ampliação do tempo de instrução dos alunos e a qualidade do ensino. Essa visão proporcionou uma ressignificação da escola em tempo integral visando concretizar esta aposta e alcançar a sonhada melhoria da qualidade do ensino.

Para a compreensão deste tempo ampliado os autores das produções analisadas também se pautaram na legislação que rege essa necessidade de ampliação, como a Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996; Plano Nacional de Educação, Lei n. 10.172/2001. Lei n. 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Decreto n. 6.094/2007 que dispõe sobre Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, a Portaria Interministerial n. 17/2007, que institui o Programa Mais Educação (PME); Decreto n.7.083/2010, que regulamenta o PME como estratégia do Ministério da Educação (MEC) para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da educação integral.

Do total de produções, 05 dissertações abordam a questão da ampliação do tempo para além das questões escolares, pois o tempo escolar ampliado reflete mudanças no modo de produção e na organização familiar, onde a mulher assume o papel de provedora.

Tentamos identificar como o tempo é considerado em cada produção para que pudéssemos apresentar uma síntese sobre o tempo nas pesquisas do Centro-Oeste sobre educação integral/escola de tempo integral. Salientamos que o quadro que se apresenta pode ser relativizado devido às fragilidades que a pesquisa apresenta sob a ótica de diversas dificuldades, como a quantidade de produções no recorte estabelecido por essa pesquisa. Para que fosse possível visualizar os objetivos da ampliação do tempo no Centro-Oeste, elencamos alguns dos objetivos da ampliação do tempo escolar, que representamos por meio do gráfico a seguir:



Dentre as produções apresentadas foi possível notar que 55% dos trabalhos defenderam a ampliação do tempo como a possibilidade de contribuir para com a resolução ou amenização dos problemas sociais, busca de maior justiça, igualdade e equidade social por meio da educação de tempo integral, pois entende-se que as crianças

e jovens oriundos de famílias pobres poderão beneficiar-se se lhes for ofertada uma educação mais ampla e mais abrangente em escolas de tempo integral.

Dentre as teses e dissertações analisadas, 53% apontam a possibilidade de um aumento significativo na qualidade do ensino e da aprendizagem em escolas de tempo ampliado. Estas pesquisas também ressaltam a necessidade de reorganização curricular e pedagógica enfatizando que mais tempo de escola necessariamente deverá se configurar em melhor qualidade dos processos de ensino e consequentemente da aprendizagem dos alunos.

Uma porcentagem de 25% dos trabalhos considera também que mais tempo de escola permite aos educandos uma melhor compreensão política do mundo e da sociedade em que vivem, ou seja, a escola de tempo integral também contribuiria para o desenvolvimento político das crianças e jovens por meio das atividades ali realizadas, que devem/deveriam ultrapassar o ensino dos conteúdos escolares.

Para 19% das pesquisas, a ampliação da jornada escolar objetiva o cumprimento da legislação em vigor desde a LDBEN 9.294/1996 e seus desdobramentos, salientando-se que estes trabalhos apontam severas críticas ao processo de ampliação da jornada escolar que se deu a partir deste marco legislativo. Por fim, 19% das pesquisas analisadas relaciona o tempo escolar ampliado às questões vinculadas com a ampliação cada vez maior da entrada das mulheres no mercado de trabalho, gerando a necessidade de extensão da jornada diária escolar.

É importante salientar que as porcentagens aqui apresentadas são variáveis, pois alguns trabalhos apresentam mais de uma das categorias elencadas. Ressalta-se que em 80% das pesquisas a questão da infraestrutura das escolas é analisada, questionada e/ou criticada e diretamente relacionada ao sucesso e/ou fracasso da educação integral em escolas de tempo integral. Apenas uma dentre as pesquisas que realizaram investigações de campo nas escolas de tempo integral considerou a infraestrutura adequada.

2. Tempo de trabalho e tempo de escola

A análise das teses e dissertações sobre educação integral e escola de tempo integral produzidas no Centro-Oeste nos leva a considerar que a ampliação do tempo de escola tem sido entendida em nosso país como uma necessidade da atual conjuntura social e econômica em que vivemos, o que torna a escola, aos olhos da sociedade, uma

instituição que precisa ampliar suas funções e tarefas, proporcionando às crianças e jovens da Educação Básica mais conhecimentos e outras atividades socioeducativas para além do ensino dos conteúdos escolares. Essa ampliação de funções e tarefas demanda mais tempo na escola e de escola, principalmente para as crianças e jovens das escolas públicas, que muitas vezes não têm acesso a outra instituição formativa que não seja a escola.

No entanto, é preciso planejar cuidadosamente e avaliar o processo de ampliação do que neste trabalho denominaremos de tempo de escola, processo já em andamento em ritmo acelerado, para que a ampliação deste tempo de escola não seja um fim em si mesmo e nem leve a escola a se tornar uma instituição total, isolada das outras instituições e a única alternativa para uma sociedade onde os adultos encontram sérias dificuldades em cuidar, proteger e educar as crianças e jovens.

Há mais de duas décadas, Arroyo (1988) já nos alertava para a necessária reflexão sobre a ampliação do tempo de escola e a ideia de educação integral que começava a tomar forma no Brasil:

Essas propostas de educação integral requerem que o educando permaneça na instituição para além do tempo de aula, que se alongue o tempo e, se possível, que o educando permaneça integralmente na instituição formadora, onde tudo seja educativo, o tempo e a forma de acordar, rezar, comer, estudar, caminhar, descansar, brincar, assear-se, dormir... Notemos que a força educativa não está tanto nas verdades transmitidas, mas nas relações sociais em que se produz o processo educativo. Não se amplia o tempo para poder ensinar e aprender mais e melhor, mas para poder experimentar relações e situações mais abrangentes” (ARROYO, 1988, p. 65).

Uma das constatações mais importantes que o estudo do trabalho docente nas escolas de tempo integral nos permite fazer, confirmando a tese de Arroyo (1988) apresentada acima, é que o ensino dos conteúdos escolares e as demais atividades socioeducativas ofertadas pelas escolas de tempo integral podem facilmente ficar subsumidas a demandas das crianças e jovens que dificilmente podem ser resolvidas apenas na escola – questões referentes à alimentação, higiene, saúde, violência e comportamento social se destacam na análise que fizemos de dissertações e teses sobre o tema.

Dessa forma, o tempo de escola ampliado pode não se destinar prioritariamente ao conhecimento e ao desenvolvimento. Para Libâneo (2012), da forma como os projetos

de escola de tempo integral têm se organizado, acentua-se o caráter assistencialista da escola pública brasileira. Em um extremo, temos a escola assentada na aprendizagem, no conhecimento científico e nas tecnologias para os filhos dos ricos e em outro extremo, uma escola voltada primordialmente para as missões sociais, para a assistência e apoio às crianças e suas famílias, ou seja, a escola do acolhimento social, da convivência social, para os mais pobres.

Buscando fazer a crítica a esta concepção de educação integral e escola de tempo integral, neste trabalho apresentamos uma concepção que foi se construindo na medida em que nos debruçávamos sobre os estudos realizados para esta pesquisa: a ampliação do tempo de escola constituída sobre uma articulação pedagógica entre o aumento da jornada diária escolar e a organização didática do trabalho dos professores, de forma que mais tempo de escola realmente implique em mais e melhor ensino, aprendizagem e desenvolvimento, tanto dos professores quanto dos alunos.

Entendemos e defendemos que o objetivo principal do processo de escolarização é o acesso e a internalização da cultura acumulada historicamente e sistematizada no currículo escolar sob a forma dos conteúdos escolares. No entanto, novos conhecimentos e atividades socioeducativas têm se incorporado ao currículo da escola e nos desafiam a ampliar não só o tempo, mas nossas próprias concepções de escola, currículo, ensino e aprendizagem. Ao responder a esses desafios, caminhamos na direção de um projeto de educação compreendida em seu sentido mais amplo como condição de humanização e de cidadania, conforme Saviani (2007).

A concepção de tempo de escola/tempo escolar que sustenta nossas reflexões parte da ideia do tempo como construção cultural que assume uma função social simbólica e reguladora, conforme Parente (2010). De acordo com Parente (2010), podemos observar no tempo histórico que as transformações sociais implicaram também em importantes mudanças na organização e ampliação do tempo de escola, num continuum crescente: mais anos, mais horas, mais conteúdos, mais espaços, mais objetos...

Na virada do Século XIX para o Século XX a escola se consolida como uma instituição social pela qual praticamente todos as pessoas deverão passar e nesse atual momento histórico a ampliação do tempo de escola (em anos e em horas) incorpora aos poucos a necessidade de se pensar a ampliação do tempo psicológico de aprendizagem

dos alunos, buscando romper com a ideia de que há uma total sincronia entre o tempo do indivíduo e o tempo escolar dividido em séries escolares, que por sua vez corresponderiam sincronicamente ao período de um ano de vida da criança, também sincronicamente correspondente a um ano letivo escolar.

Essa total correspondência e homogeneização entre tempo de aprendizagem individual, série escolar, ano de vida e ano letivo (que não se sustentam diante das inúmeras análises que as pesquisas em Educação têm feito a respeito do que se passa na escola) revela que o tempo como regulador se sobrepõe ao tempo humano, produzindo, muitas vezes, fracasso e exclusão do processo de escolarização. Os ciclos do desenvolvimento nos desafiam a desnaturalizar o naturalizado, a desconstruir a concepção de tempo de escola como simetria do tempo regulador e a reorganizar as atividades escolares com base não no calendário, mas nos processos de ensino e aprendizagem (ARROYO, 1999; BARRETO e MITRULIS, 2001; FREITAS, 2004; MAINARDES, 2011; MAINARDES e STREMEL, 2012).

É uma procura, nada fácil, de organizar o trabalho, os tempos e espaços, os saberes, as experiências de socialização da maneira mais respeitosa para com as temporalidades do desenvolvimento humano. (...) As idades da vida da formação humana passam a ser o eixo estruturante do pensar, planejar, intervir e fazer educativos, da organização das atividades, dos conhecimentos, dos valores, dos tempos e espaços (ARROYO, 1999, p. 158).

Finalmente, compondo o que aqui entendemos como ampliação do tempo de escola, além da ampliação da jornada diária escolar e da organização da escolarização em ciclos, o Ensino Fundamental de nove anos nos leva a repensar a organização da escola a partir das leis n. 11.114 de 2005 e n. 11.274 de 2006, que instituem, respectivamente, a obrigatoriedade do início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade e a ampliação da duração do Ensino Fundamental de oito para nove anos.

Já temos disponível uma boa produção científica a respeito dos impactos políticos e educativos do Ensino Fundamental de nove anos, com destaque para a relação pedagógica entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, de forma que não ocorra uma ruptura brusca na vida e na trajetória escolar da criança, desrespeitando-se e conformando-se a infância ao tempo de escola regulador (SANTOS e VIEIRA, 2006; ARELARO, JACOMINI e KLEIN, 2011; CORREA, 2011; SILVA e CAFIERO, 2011).

A ampliação do tempo de escola coloca para os professores o desafio da organização do ensino na escola de tempo integral. Mesmo com mais tempo e mais espaços à disposição, as escolas de tempo integral têm enfrentado dificuldades para pensar o currículo e o ensino de forma diferente do já estabelecido.

Arco-Verde (2012) afirma que as discussões acerca da extensão da jornada escolar vinculam-se à dinâmica e cultura da escola, pois o tempo “(...) tido como mito representado pelos deuses, converte-se em esclarecimento com o auxílio das ciências e da tecnologia e, novamente, converte-se em mito no aprisionamento da organização do mundo moderno. A mitificação e o fetiche do tempo aprisionam o sistema escolar” (p. 83).

Do ponto de vista político, a ampliação do tempo de escola é um objetivo estabelecido desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394 de 1996, que dispõe em seu artigo 34:

A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. §1º. São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei. §2º. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

As disposições transitórias da referida lei igualmente garantem no artigo 87, parágrafo 5º, que “serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (BRASIL, 1996). Todavia, a LDB deixa a critério dos sistemas de ensino o planejamento e as decisões referentes à implantação do tempo integral.

Podemos dizer que há um hiato entre o tempo de permanência na escola e o tempo necessário para a aprendizagem, pois para Elias (1998), sob o ponto de vista sociológico, o tempo não é apenas algo matemático e quantitativo, mas sobretudo, alguma coisa que se institui a partir de determinadas exigências sociais, ou melhor, o tempo é, por princípio, uma instância de regulação social que ordena os próprios acontecimentos sociais.

A extensão do tempo escolar pode ser analisada na identificação das políticas educacionais que determinam os diferentes tempos postos para e na escola, indicando trabalhos que, de um lado, demonstram que a escola monopoliza excessivamente, cada vez mais, o tempo da criança, e, de outro, que este alargamento está associado historicamente às reivindicações de educadores, buscando melhor

atender às necessidades da vida contemporânea (ARCO-VERDE, 2012, p. 88).

É bastante evidente que a extensão do tempo de escola implica na reestruturação tanto das atividades dos professores quanto dos alunos, mas é necessário ir além das evidências e da aparência e tentar compreender a essência deste fenômeno educacional tão contemporâneo, suas contradições e reais implicações para o trabalho dos professores e para a aprendizagem dos estudantes. A ampliação de tempo escolar se constitui como um fenômeno social organicamente ligado às relações de produção e não no interior da escola – não se trata de uma exigência do conhecimento, mas de uma exigência de ordem econômica da sociedade capitalista.

A constante reestruturação das relações de produção implicam em constantes reordenamentos e reconfigurações das demais atividades sociais – o tempo de escola se estende e se reorganiza em função da extensão e reorganização do tempo de trabalho das famílias. Faz-se urgente e necessária a extensão do tempo de permanência das crianças e jovens na escola na mesma medida em que se estende o tempo de trabalho dos adultos.

A essência da ampliação do tempo de escola é o recrudescimento da exploração do trabalho em geral que se desdobrará em recrudescimento da exploração do trabalho dos professores nas escolas, no entanto, tal ampliação do tempo é apresentada e compreendida como ampliação e criação de oportunidades educativas para as crianças das classes trabalhadoras. “A extensão da jornada diária do tempo integral que institui fato peculiar na educação brasileira, apresenta um contraditório discurso de democratização e de atendimento parcelado da população, sobremaneira a das camadas mais pobres da população” (ARCO-VERDE, 2012, p. 90).

Paro (2011) afirma que, na falta de condições materiais adequadas e quando não organizado e sistematizado adequadamente, este tempo de escola ampliado é “mais do mesmo”, ou seja, aumenta-se o tempo em que a criança recebe uma educação de baixa qualidade e isso não resultará em melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Segundo Pinto (2001) a escola é uma construção social destinada à aprendizagem e a socialização das futuras gerações através das transformações da cultura e das tradições que se devem preservar. “O evoluir dos tempos pode, no entanto, alterar esta

concepção, reforçá-la ou enfraquecê-la, de acordo com as diferentes ideologias, outras mentalidades ou novas políticas que tenham, entretanto emergido” (p. 46).

Se o tempo, para além de ser um fenômeno natural, é social, histórico e cultural, e é sempre medido de alguma maneira, seja pela natureza e seus fenômenos ou pelo modo de produção, também a educação escolar será uma questão de tempo, o que aqui denominamos de tempo de escola.

Há, no entanto, um parâmetro que distingue o mundo comunitário do mundo escolar: a forma como cada um planifica, organiza, gere e controla o seu tempo e o tempo dos seus. Esta diferenciação é clara e tem sido aceite de forma pacífica. A escola tem uma organização do tempo própria, característica, definidora do seu estatuto. Portanto, a organização do tempo escolar é também uma marca que a sociedade legitima e que a comunidade exige. Aí reside, nessa diferente organização temporal, a verdadeira identificação do mundo escolar. E a característica do tempo tipicamente escolar, naquilo que essa diferença tem de singular, de antigo. A tradição encarrega-se de fazer perdurar a validade dessa organização de tempo, de tal modo que poderemos levantar a questão de saber se o tempo da escola se mantém imutável por necessidades da própria escola ou pelo contrário, para não desmerecer a credibilidade da instituição aos olhos da comunidade. Quanto mais diferenças houver mais fácil será determinar o que é do mundo escolar e o que é do mundo comunitário (PINTO, 2001, p. 135).

A constituição do tempo escolar muitas vezes entra em contradição com o tempo do desenvolvimento humano e também com o tempo social, histórico e cultural. Estaria a escola hoje organizando seu tempo pautada ainda num passado remoto sem nexo com o presente? A necessidade de ampliação do tempo de escola tão evidenciada no atual momento histórico em nosso país é uma conquista, um avanço, ou reflete problemáticas que estão além da questão da escolarização? São questões que, muito embora nesta pesquisa defendamos como posição política e pedagógica a escola de tempo integral, ainda precisam ser estudadas e analisadas. De acordo com Pinto (2001), na escola o tempo que se marca no relógio da parede é o do presente, mas no dia-a-dia escolar, o tempo que se dá o processo de escolarização é o do passado.

Por isso, é de anacronia a matéria de que aqui se trata: de tempo no passado, de dissonância entre a história onde nos enquadrámos e a forma como discursivamente a retratamos. Um discurso que finge uma realidade que já não é há muito tempo. É um tempo que parou no tempo (p.141).

Segundo Cavaliere (2007), o tempo de escola no Brasil vem sofrendo lentas mudanças em sua definição, a qual tende a ser compatibilizada com um novo tempo social baseado na cultura urbana. Esta cultura urbana traz a escola como necessidade das massas, o ingresso das mulheres no mercado de trabalho e a necessidade de se ter um lugar para deixar seus filhos no seu período de trabalho.

Ainda segundo a autora, a ampliação do tempo diário de escola tem sido apresentada, também, com o objetivo de diminuir as diferenças entre os sistemas de prestígio e os sistemas desprestigiados, “(...) entre os alunos com forte capital cultural e os oriundos de famílias com baixo capital cultural, coisa que o prolongamento generalizado dos anos de escolarização não teria atingido” (CAVALIERE, 2007, p. 1021). Essa ampliação significaria, então, uma transformação radical no papel desempenhado pela escola.

A ampliação do tempo de escola revela o movimento dialético de manutenção e mudança, na mesma proporção para alcançar uma mudança significativa na sociedade, ou seja, é necessária uma abordagem educacional que adote a totalidade das práticas político-educacionais, na mais ampla concepção do que seja uma transformação emancipadora orientada pelo futuro que se vislumbra (MESZÁROS, 2007). Neste sentido é que estamos problematizamos o cerne da proposta da escola de tempo integral – a ampliação do tempo de escola como necessidade educativa no atual momento histórico.

CAPÍTULO III

TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA PÚBLICA DE TEMPO INTEGRAL

(...) problemas ligados à precarização do trabalho escolar não são recentes no país, mas constantes e crescentes, e cercam as condições de formação e de trabalho dos professores, as condições materiais de sustentação do atendimento escolar e da organização do ensino, a definição de rumos e de abrangência do ensino [...] e outras dimensões da escolarização, processo esse sempre precário, na dependência das prioridades em torno das políticas públicas. Notadamente [...] acentua-se no país o agravamento das condições econômicas e a deterioração do sistema público de ensino, a par de sua expressiva expansão, repercutindo com efeitos desastrosos no funcionamento das escolas [...] as interferências dos organismos internacionais de financiamento, já presentes e decisivas, tornam-se mais expressivas, incidindo sobre os rumos da escolarização e sobre a formação de seus profissionais (SAMPAIO e MARIN, 2004, p.1.204).

Neste capítulo apresentamos uma análise acerca do trabalho docente na escola pública brasileira, buscando compreender a lógica de formação dos professores, sua prática docente, a precarização e a proletarianização do trabalho, a partir de uma contextualização do trabalho docente em nosso país. Buscaremos relacionar esta contextualização geral do trabalho docente com as especificidades do trabalho docente na escola pública de tempo integral, a partir da identificação e análise de como as pesquisas da Região Centro-Oeste sobre educação integral/escola de tempo integral abordam a questão do trabalho docente.

1. Contexto atual do trabalho docente na escola pública brasileira

O objetivo central dos que lutam contra a sociedade mercantil, a alienação e a intolerância é a emancipação humana. A educação, que poderia ser motor para a mudança social, torna-se instrumento de conservação da sociedade capitalista e suas desigualdades sistêmicas. Emir Sader, no prefácio à obra “A educação para além do capital” (MÉSZÁROS, 2005, p. 15) afirma que à educação visa

(...) fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário a maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os saberes dominantes. Em outras palavras, tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Em lugar de instrumento da

emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema.

Para compreendermos como a educação escolar surge e se desenvolve historicamente até chegar, em seus avanços e contradições, à engrenagem de reprodução do modo de produção e ao mesmo tempo como possibilidade de emancipação que se amplia e se transforma a partir da concepção de escola de tempo integral, é preciso que façamos um recuo histórico para buscar as origens da educação escolar tal como esta se apresenta em nossos dias, pois como afirma Rodríguez (2008, p. 46) “(...) para falar do ato de ensinar, é necessário retornar aos primórdios da sociedade ocidental, porque essa ação está intimamente vinculada à história do homem e sua reprodução como ser social”. Nesse sentido, buscaremos uma síntese das formas históricas do trabalho docente, fundamental para a compreensão do trabalho docente hoje e seus desdobramentos na escola de tempo integral (COSTA, 1996; CAMBI, 1999; MANACORDA, 2000; LUZURIAGA, 2001; ALVES, 2005, 2006; RODRÍGUEZ, 2008).

A concepção de trabalho no materialismo histórico-dialético é a gênese da concepção de trabalho docente que orienta esta pesquisa. De acordo com Marx (2002) cada homem constrói sua própria história enquanto produz e reproduz sua existência através do trabalho, estando essa existência condicionada ao desenvolvimento das forças produtivas consideradas num determinado momento histórico, onde se determinam as relações de produção.

O trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza (MARX, 2002, p. 211).

O trabalho humano tem como principal característica a antecipação mental do homem em relação ao resultado, à satisfação de suas necessidades, que se modificam historicamente na mesma medida em que o trabalho é modificado. Da era primitiva até o surgimento da sociedade capitalista, as necessidades do homem e o modo de produção sofreram intensas mudanças. Mas é apenas no modo de produção capitalista que a força

de trabalho passa a ser mercadoria e o trabalho propriamente dito é separado do seu produto, isso implica também no trabalho docente sob o modo de produção capitalista, como veremos adiante.

O trabalho é a categoria comum a todas as formas da vida humana, servindo também para distinguir, historicamente, como as sociedades se organizam. “O que distingue as diferentes formas econômicas não é o que se faz, mas como, com que meios de trabalho se faz” (MARX, 2002, p. 204). O trabalho é o elemento essencial de constituição da sociabilidade ao constituir o *ser* humano. Na superação dos limites biológicos impostos pela natureza através do trabalho é que se torna possível o desenvolvimento superior do homem. É através do trabalho que o homem se relaciona com os outros homens e com a natureza, transformando-a e transformando a si próprio em interação com os outros homens.

Segundo Marx (2006, p. 211) o trabalho é antes de tudo, um processo que ocorre entre o homem e a natureza, no qual o homem, “(...) com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza (...) Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cérebro e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos naturais, impondo-lhes forma útil à vida humana”.

Segundo Lipovetsky (2011), para Engels (2005) o trabalho criou o próprio homem, a evolução humana não é apenas fruto da determinação biológica ou resultado direto do desenvolvimento do cérebro – o trabalho está na raiz do processo evolutivo do homem – na origem da espécie humana encontra-se momento zero do uso das mãos para transformar elementos da natureza em prol do suprimento das necessidades na manutenção da vida, marco inicial do processo de desenvolvimento do trabalho e do próprio homem como ser social.

Para compreender o desenvolvimento histórico do trabalho docente, no que concerne à docência e suas atribuições no decorrer da história, segundo Costa (1996) na base histórica podem ser identificadas diversas formas de caracterizar a prática dos professores. Historicamente o trabalho docente também nasce com a primeira divisão social do trabalho, que separa o trabalho manual do intelectual. Num determinado momento histórico o trabalho intelectual é realizado “artesanalmente”. Diante das exigências sociais de seu tempo, o educador é quem seleciona, planeja e executa a tarefa

do ensino, que é realizada no dia-a-dia, nos momentos de trabalho ou de lazer, dentro da própria família pelos pais e quando muito, através de um preceptor (ALVES, 2005).

Na Grécia Antiga, por exemplo, destacava-se o mestre do ler e escrever, onde Platão já fazia a crítica do ensino mecânico da escrita. O *grammatiste* ensinava gramática, ditava regras e organizava exercícios, os escravos e estrangeiro, exerciam o papel de pedagogo e os mestre-escolas eram pessoas livres. De modo geral, os mestres não eram respeitados, contudo, professores de alto nível poderiam ficar ricos. Já na sociedade romana, segundo Rodríguez (2008), em decorrência do contato com a Grécia, já possuíam instituições especializadas para ensinar, porém, havia do mesmo modo maus tratos contra os professores/mestres.

Sob o domínio da igreja católica, onde os padres eram responsáveis pela educação na expectativa de imitar a Cristo, o objetivo da educação era ser tal qual o ser mais perfeito, o Mestre Divino e seguir seus mandamentos. Neste contexto, o maior representante do cristianismo e desta forma histórica de educação foi Santo Agostinho, que tratava a educação como uma relação simbiótica entre Deus e os homens. A função do educador era levar o aluno ao caminho da verdade: “(...) a figura do professor adquiriu, assim, relevância especial, porque era responsável por transmitir os valores de uma sociedade, inspirada e sustentada pelos valores do Evangelho” (RODRÍGUEZ, 2008, p. 47).

O mestre assumia assim uma espécie de apostolado, característica histórica que atravessa o tempo e constitui-se, ainda hoje, numa das equivocadas ideias a respeito do trabalho do professor. São Tomás de Aquino, neste mesmo contexto, compara o professor ao médico, pois conduz o aluno a construir em si a ciência do conhecimento, assim, a Igreja foi detentora da educação e os padres tratavam a docência como vocação, do mesmo modo que ainda hoje a tratam. Após a Reforma e Contra-Reforma o ofício de mestre profissionalizou-se e a educação passa ser a base da formação de indivíduos, reprodução cultural, ideológica e profissional (MANACORDA, 2000).

A sociedade moderna, na sua identidade educativa e no seu desejo de pedagogização, atribui assim um papel central à família e à escola, renovadas na sua identidade, mas estende a ação conformativa também a muitos outros âmbitos, até o do trabalho (com o sistema de fábrica e a elaboração de regras funcionais aos tempos e às funções da máquina) ou do tempo livre (com o desenvolvimento do associacionismo, que torna não ocioso e programado também o tempo do mão-trabalho); realizando assim um projeto cada vez mais

explicito, cada vez mais vasto, cada vez mais ambicioso de controle e conformação de toda a sociedade e colocando depois nas mãos do Estado o projeto de pedagogização da sociedade civil (CAMBI, 1999, p. 207).

O início da modernidade marca também o início de uma ampla difusão da ideia de educação para todos, o que leva à necessidade de se atentar para a formação e para o trabalho dos professores. Pensadores como Comenius, Rosseau e Locke enfatizam a importância e a centralidade da educação e da pedagogia. Comenius propunha a universalização do conhecimento, a reforma educacional passaria por uma reforma moral. Seu método pedagógico era baseado em processos naturais de aprendizagem. A docência era o ofício mais nobre para esse autor, e foi a partir daí que se iniciou um aprofundamento das discussões acerca do papel e função do professor, neste momento vinculado a ética religiosa (ALVES, 2005 e 2006).

No século XIX foram propiciadas as condições para estruturar a tarefa de ensinar, onde o professor recebia um contrato para realizar a atividade de ensinar, ou seja, “(...) exercia um trabalho remunerado que exigia formação específica para seu desempenho” (Rodríguez, 2008, p.49). Ainda segundo a autora, Pestalozzi exerceu grande influência no pensamento pedagógico nos séculos XVIII e XIX, onde defendia a formação de professores, porém somente na metade do século XIX que desapareceu a visão religiosa de formação. Instituiu-se um aspecto profissional da ação docente e foi aí que foram surgindo as Escolas Normais: primeiros indícios do desaparecimento do trabalho docente como vocação e apostolado, agora era visto como algo que precisava ser aprendido. A ciência e a escola, assim, passaram a ocupar o lugar da religião.

No século XX com o advento do capitalismo, o processo de expansão industrial, muda-se o campo educacional e seu discurso, influenciado pelos pensamentos da Escola Nova, onde, a profissão docente é colocada no mesmo patamar das outras profissões. Organizou-se assim o magistério devido à consolidação da profissão docente. No Brasil esse debate acerca da prática e formação docente se inicia nos anos de 1970, segundo Saviani (2008), porém tem como ponto forte os anos de 1980 e 1990, principalmente com a promulgação das Leis de Diretrizes e Bases (Lei 9394 de 1996). Estão lançadas as bases do trabalho docente na contemporaneidade: formação e trabalho são altamente valorizados, mas, contraditoriamente, precarizados, proletarizados e intensificados.

A força de trabalho, no modo de produção capitalista, passa a ser mercadoria, passível de compra e venda como outra qualquer, exceto por uma única diferença: a força de trabalho é a única mercadoria que produz valor. Trata-se de uma mercadoria que produz um valor de troca superior ao seu próprio valor, o que Marx (2002) denomina de *mais-valia* e que leva a um processo de perda do caráter ontológico do trabalho. O salário é o valor da força de trabalho e esta força de trabalho vale apenas o que o trabalhador gasta para manter-se em condições de realizá-la.

Na sociedade capitalista pós-industrial, além de não ter controle sobre o processo de produção, a grande maioria dos trabalhadores não controla a intensidade nem a duração de seu trabalho. O trabalhador assalariado não se submete mais ao ritmos da indústria, mas às variáveis econômicas do consumo e das movimentações financeiras. Ainda assim, ao realizar o trabalho na sociedade pós-industrial e globalizada, os indivíduos lançam mão de toda base histórica, social e cultural da humanidade, o processo de produção continua sendo resultado de um acontecer histórico cujas bases vêm sendo transmitidas de geração em geração, pois conforme coloca Lukács (1989), não se pode conceber o indivíduo sem concebê-lo como ser social, o homem só é indivíduo a partir de sua vida social.

Mészáros (2002) ajuda a compreender tais relações no âmbito do capitalismo contemporâneo. O autor coloca que existem elementos que colaboram para a manutenção e expansão do capitalismo, mesmo no bojo de tantas contradições, que no limite, poderão levar a humanidade à completa aniquilação. Para o autor, o sistema não esgotou sua capacidade de exploração do trabalho, pelo contrário, esta capacidade amplia-se cada vez mais através do que o autor chama de *mais-valia relativa*. Reduz-se o número de trabalhadores e até mesmo o tempo de trabalho, mas os níveis de exploração e controle sobre o trabalho se ampliam através do uso da tecnologia.

Acreditamos que o trabalho docente não foge às regras do trabalho humano em geral neste atual momento histórico. Para Saviani (1997, p. 21) o trabalho educativo “(...) é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. O trabalho educativo é, portanto, a produção e reprodução do indivíduo humano e ao mesmo tempo a produção e reprodução do gênero humano. Ao educar um indivíduo, um conjunto de indivíduos, uma sociedade inteira, o trabalho docente está perpetuando

a produção e reprodução material dessa sociedade. Entretanto, para o professor, as aulas que prepara, as reuniões das quais participa, os cadernos e provas que corrige e até mesmo os alunos que tem diante de si significam sua sobrevivência material, a garantia da satisfação suas necessidades (LIMONTA, 2013).

Nos últimos anos, como observa Mészáros (2002), a educação formal cada vez mais compartimentalizada e setORIZADA tem absorvido boa parte dos trabalhadores disponíveis. Apesar das precárias condições de trabalho e dos baixos salários, este é um setor que vem se constituindo como grande empregador, desempenhando um papel social importante para o capitalismo ao amortecer possíveis crises sociais causadas pelo desemprego estrutural. A educação formal cumpre assim um duplo papel: absorve boa parte do exército de reserva sem que sejam necessários altos investimentos na formação destes trabalhadores e ameniza e alimenta a expectativa das gerações mais jovens, ainda fora do mercado de trabalho, mantendo-os em “compasso de espera”.

A organização e produção do trabalho humano em geral são, portanto, as mesmas quando se analisa o trabalho do professor. Em relação ao trabalho humano em geral, no modo de produção capitalista o indivíduo ajusta-se ao processo de produção. Esse ajustamento escapa ao controle do trabalhador e acaba por tornar a produção mais importante do que quem a realiza. As condições de execução do trabalho são planejadas por outros, de forma a resultarem em maior eficiência e simplificação.

A exploração capitalista é encoberta por uma aparentemente justa relação estabelecida entre capitalistas e trabalhadores: a capacidade do trabalhador de produzir, a força de trabalho, é trocada pelo salário. Na realidade este salário pelo qual é trocada a força de trabalho não paga por toda capacidade de produção usada, mas por uma pequena parte dela. O que Marx (2002) denomina de mais-valia é essa capacidade de produção excedente, que é utilizada pelo capitalismo mas não é convertida em salário. Essa fórmula aparentemente tão simples esconde na realidade a condição fundamental para a acumulação de capital, que é pagar *cada vez menos* pelo que o trabalhador produz *cada vez mais*.

O avanço da tecnologia propicia o desenvolvimento da maquinaria e o valor da força de trabalho humana vai se esvaziando conforme deixa de ser útil para a acumulação do capital. Numa análise histórico-dialética, esse processo de desvalorização contínua do trabalho é denominado *proletarização*. Proletarização não é

o mesmo que empobrecimento e desvalorização social do trabalhador. A proletarização é a constituição do trabalhador coletivo, enquanto o empobrecimento resulta do assalariamento, da pobreza acumulada que exclui o trabalhador da divisão da riqueza produzida. Na grande indústria o empobrecimento é resultado da desqualificação do trabalhador somada ao desenvolvimento tecnológico.

Remetendo-se à questão do trabalho docente, pode-se chegar à conclusão de que também o professor tem o seu trabalho proletarizado, embora isso seja menos evidente quando confrontados o trabalho docente e o trabalho operário em suas constituições históricas. O trabalho realizado pelo professor é tão proletarizado quanto qualquer outro trabalho, tanto em relação às ações imediatas – planejar, preparar materiais, apostilas, selecionar conteúdos, dirigir-se à escola e dar aulas – quanto em relação à compreensão do papel social da escola e do ensino (ENGUITA, 1991; COSTA, 1996).

A introdução de técnicas de organização e gestão muito semelhantes às da fábrica nas instituições escolares burocratizou o ensino e a organização do trabalho pedagógico. A instituição de modelos e padrões de qualidade, baseados em critérios de produtividade medidos por avaliações do tipo *standard* (SAEB, ENEM, PISA, ENADE) são exemplos de processos que vão conduzindo o trabalho docente à uma paulatina desqualificação, que materializa-se no afastamento dos professores das funções de concepção e planejamento do ensino, na redução gradativa de controle da categoria sobre o próprio trabalho, na dependência de especialistas e no esvaziamento político das entidades de classe (SANTOS e LIMONTA, 2014).

A escola não é mera reprodutora do sistema, podendo desenvolver em seu interior e à revelia dos determinismos do capitalismo, uma contra-educação. A apropriação da cultura dominante, não da sua ideologia, por parte da classe trabalhadora é colocada como condição de partida para a emancipação. Nesta perspectiva, é fundamental compreender que as transformações educacionais estão entrelaçadas com as transformações do modo de produção capitalista. A cada crise o capitalismo entra em declínio e revigora-se apontando novos rumos para seu contínuo desenvolvimento. O discurso contemporâneo para a educação aponta para a busca da qualidade do ensino, da modernização da escola, da adequação do ensino para a competitividade do mercado internacional, da incorporação das técnicas e linguagens da informática e da comunicação, a abertura das universidades para financiamentos externos, produtividade.

Graças à perda do controle do processo de produção do ensino por parte do professor e da consequente alienação deste em relação ao seu trabalho. Essa perda do controle do processo de produção do ensino ocorre quando a prática pedagógica passa a encerrar-se na sua dimensão técnica, o que fez com que o professor perdesse sua identidade de sujeito histórico construtor de uma prática social, passando a reproduzir práticas pedagógicas pré-estabelecidas, uniformizando e racionalizando o ensino de acordo com o modelo fabril (ENGUITA, 2004).

O trabalho intelectual que desempenha o professor é percebido por este e pela sociedade em geral de maneira bastante singular. A função docente aparentemente situa-se numa esfera acima dessa na qual lutam para sobreviver os *outros* trabalhadores. A dimensão intelectual do trabalho aliena o docente quanto a própria alienação. Essa *alienação da alienação* está justamente pautada sobre a crença de que o conhecimento científico é reservado a poucos privilegiados e atribui poder social a quem o possui.

Embora o professor consiga manter um certo nível de independência e autonomia, isso acontece, na maioria das vezes, apenas nas situações específicas de ensino, no contato direto com os alunos, no momento da aula e num espaço físico determinado. Em relação às questões mais genéricas da produção e distribuição do conhecimento e do ensino, o trabalho docente encontra-se na situação alienada do trabalho humano em geral Santos e Limonta (2014) elencam fatores que, articulados e tomados em conjunto, nos permitem compreender os atuais processos de proletarianização, exploração e intensificação do trabalho docente:

1. Redução do tempo livre (ao terem que trabalhar em diferentes unidades de ensino, fator que aumenta suas jornadas laborais e, que em vários casos, são estendidas para fora do que é tolerado pela Legislação Trabalhista em vigor).
2. Aumento dos vínculos empregatícios parciais, temporários, terceirizados, comissionados, etc. (que ao serem muito cobrados em sua produtividade e sem contar com o maior amparo legal, amargam com a instabilidade e a insegurança).
3. Falta de recursos técnicos, humanos e financeiros para as unidades de ensino.
4. Afastamento do trabalho, devido aos problemas crônicos de saúde (síndrome de *Burnout*, síndrome do pânico, estresse, problemas cardiovasculares, alcoolismo, tabagismo, câncer de pele, etc.) (GASPARINI et al, 2005; CODO, 2006).
5. Aumento do assédio moral, do preconceito e da violência contra os professores.
6. Ausência de programas públicos de formação continuada de professores (dentro e fora do espaço de trabalho), situando a responsabilidade de continuidade da formação no próprio docente.
7. Achatamento salarial decorrente do enxugamento de gastos pelo Estado.
8. Perda ou deslegitimação de direitos sociais (como

alterações no plano de carreira dos servidores do magistério para atender os interesses do Estado e do capital). 9. Cobrança do aumento da produtividade e dos níveis de exigência institucionais (traduzidos pelo termo meritocracia), tanto para os docentes temporários como para os estáveis/concursados (SANTOS e LIMONTA, 2014, p. 187-188).

Marx (2008), ao analisar o trabalho inserido no modo de produção capitalista, entrevê o processo de estranhamento que ocorre entre o trabalhador consigo mesmo, com o produto do seu trabalho, com o ato da produção no interior do trabalho, com a natureza e com os outros homens – *alienação*. Mesmo diante de avanços no campo da técnica e da tecnologia, as condições econômicas e sócio-históricas que gestaram o modo de produção capitalista ainda enfrentam problemas que estão na própria gênese do capitalismo: a contradição entre capital e trabalho, a propriedade privada e a divisão capitalista do trabalho estão na gênese de todos os processos de trabalho, incluídos aí, o trabalho docente.

Quanto mais o trabalhador produz, menos tem para consumir; que quanto mais valores cria, mais sem-valor e indigno ele se torna; quanto mais bem formado o seu produto, tanto mais deformado ele fica; quanto mais civilizado seu objeto, mais bárbaro o trabalhador; que quanto mais poderoso o trabalho, mais inoperante o trabalhador se torna; quanto mais rico de espírito o trabalho, mais pobre de espírito e servo da natureza se torna o trabalhador [...]. Sem dúvida. O trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador. Produz palácios, mas cavernas para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas lança parte dos trabalhadores de volta a um trabalho bárbaro e faz da outra parte máquinas. Produz espírito, mas produz imbecilidade, cretinismo para o trabalhador (LIPOVETSKY, 2011, p. 35).

Ainda segundo a autora, para Marx e Engels a educação, como parte de qualquer formação social (da capitalista especificamente), não poderia ficar à margem da análise da contradição e da transformação da realidade desenvolvidas no materialismo histórico dialético. Ao analisar as “Instruções aos Delegados...” de Marx e Engels, a autora considera que é possível à educação a superação da condição de engrenagem de manutenção do capital passando a motor de transformação social. Para tanto, “(...) as soluções não podem ser apenas formais: elas devem ser essenciais” (MÉSZÁROS, 2006, p.35). O autor faz uma crítica às constantes reformas operadas sobre as políticas e processos educativos, que nada mais fazem do que aprimorar tecnicamente os processos produtivos para a manutenção do sistema do capital.

Segundo Mészáros (2006, p. 46), “(...) não se pode realmente escapar da formidável prisão do sistema escolar reformando-o simplesmente”. Nesse sentido, para o autor, não basta reformar, a cada fase de crise e de reestruturação dos processos de produção, o sistema educacional formal, é preciso transformar o sistema educativo substituindo as formas alienantes e alienadas de escolarização por formas críticas. Ainda segundo o autor, o caminho para que a educação contribua, de fato, para a constituição de uma sociedade radicalmente diferente não é o das políticas e das reformas operadas legalmente e/ou formalmente neste campo – este nos parece ser o caso das propostas e projetos de educação integral/escola de tempo integral até aqui implementados, daí a necessidade de sua superação.

As pressões sociais pela escola de tempo integral, como já enfatizamos no capítulo anterior, decorre da necessidade da classe trabalhadora que se vê às voltas com processos de precarização e intensificação do trabalho: “(...) um dos principais objetivos das reformas educacionais das últimas décadas foi garantir não só o acesso, mas um maior tempo de permanência das crianças e adolescentes na escola, o que exigiu uma reforma política com objetivos de acolhimento dos alunos e ampliação da jornada escolar” (SANTOS e VIEIRA, 2006, p. 32). No entanto, indagam as autoras: “Como realizar esses objetivos quando a dinâmica do trabalho escolar intensifica o trabalho docente, sem acolher as aspirações e necessidades dos professores em relação à sua carreira e salário?” (p. 32).

A ampliação da jornada escolar e a escola de tempo integral são, atualmente, o ponto alto das atuais reformas políticas educacionais. Contraditoriamente, tais políticas se dão num momento em que se constata, por meio de pesquisas e de movimentos dos trabalhadores da educação: os jovens egressos do Ensino Médio não querem ser professores, a má formação inicial e continuada, a intensificação do trabalho docente, a precarização do trabalho nas escolas, o adoecimento e a desistência (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011; LELIS, 2012; SANTOS e LIMONTA, 2014).

No contexto das reformas educacionais que encaminham rapidamente as redes e sistemas educativos rumo à escola de tempo integral, à processos de gestão que visam eficácia e eficiência de resultados e economia de recursos, não encontramos políticas que visem uma transformação radical das condições de formação e de trabalho dos professores, conforme Rodríguez (2008). Segundo a autora, num cenário social e

econômico instável e incerto, a escola reaparece como instituição capaz de resolver, de uma só vez, várias questões que incidem tanto sobre a preparação das crianças e jovens para um futuro (instável e incerto) quanto sobre as condições de vida e de trabalho de suas famílias.

As reformas educativas no atual momento histórico se dão, portanto: num processo de intensa globalização excludente, acompanhada pela política de ajustes estruturais; num momento de predomínio da lógica de mercado nas relações trabalhistas: o trabalho é considerado bem de uso que se compra ao menor preço possível e a legislações trabalhistas são flexíveis; num contexto de precarização do emprego e altos índices de desemprego; incremento das desigualdades sociais, da pobreza, e do empobrecimento de vastos segmentos da população, colocados em situação de miseráveis; aumento da violência social, simbólica ou não-simbólica; intenso processo de aculturação, acompanhado por um profundo debate em torno da valorização das diversidades étnica, sexual, regional, entre outras; debates sobre questões relacionadas ao desenvolvimento humano integral, em busca da solidariedade, da cooperação internacional e do desenvolvimento sustentável (RODRÍGUEZ, 2008, p. 53).

Diante de tal conjuntura, as reformas educacionais assumiram perspectivas que afetaram a vida da escola e de seus partícipes, em especial, modificaram o próprio desempenho e as condições de trabalho dos professores. As reformas educativas encerram um longo período em que a concepção de educação escolar se pautava pela ideia de uma formação ampla e ao mesmo tempo profunda por uma nova concepção, mais voltada para a formação técnica e tecnológica e para as demandas do mercado de trabalho.

Santos e Limonta (2014) alertam que tais reformas estão organicamente vinculadas às diretrizes e orientações do Banco Mundial para a melhoria da qualidade da educação dos ditos países em desenvolvimento. Os autores apresentam uma análise minuciosa do processo de incorporação das orientações preconizadas em diversos documentos do Banco Mundial às concepções políticas e programas educacionais no Brasil, processo que não se dá fora da compreensão da conjuntura econômica brevemente descrita acima. Segundo os autores, as reformas educacionais das últimas décadas são implementadas “(...) sob uma perspectiva de que a inserção do Brasil na economia global se deve em grande parte à submissão de nosso país às regras dos organismos internacionais” (p. 4).

E é nessa conjuntura que se desenvolve a influência cada vez maior do BM na política educacional brasileira. Dourado (2002), em suas análises sobre a concepção economicista e utilitarista de educação apresentada pelo BM, nos mostra que esta concepção se revela como um conjunto de orientações: descentralização dos sistemas, vinculação da aprendizagem às exigências do mercado de trabalho; ênfase nas ideias de eficiência e eficácia educacionais; programas compensatórios; realocação de recursos públicos; capacitação em serviço para os professores; avaliações do rendimento escolar em larga escala; dentre outras. É importante ressaltar que não é possível compreender o contexto educacional da atualidade sem considerar o movimento do capital no gerenciamento de suas crises. O constante processo de regulação das crises vai também promovendo modificações no próprio capitalismo, como se vê na reestruturação produtiva visando à incorporação de novas tecnologias e, a partir daí, a necessidade de flexibilização dos trabalhadores em suas funções e atividades, resultando em novos ordenamentos na relação trabalho-educação. Tais processos se intensificam na segunda metade do século XX e mantem-se em vigor no século XXI (p. 5).

2. O trabalho docente nas pesquisas acadêmicas sobre a escola de tempo integral

A partir da reflexão sobre o contexto atual do trabalho docente apresentada, podemos iniciar nossa análise a respeito do trabalho docente na escola de tempo integral e como as pesquisas da Região Centro-Oeste apresentam esta questão. O ponto de partida da análise empreendida nesta dissertação é a compreensão do processo de proletarianização, precarização e intensificação do trabalho docente, portanto, é neste processo que insere-se o trabalho docente na escola de tempo integral.

Na análise das produções acadêmicas selecionadas para esta pesquisa, o trabalho docente aparece na totalidade das produções, direta ou indiretamente, o que consideramos bastante positivo, pois compreendemos que não se pode realizar qualquer tipo de investigação a respeito da educação integral/escola de tempo integral sem que o professor e o trabalho que este realiza na escola de tempo integral sejam considerados. Nas dissertações e teses o trabalho docente aparece a partir de diferentes denominações, sendo que conseguimos identificar as seguintes: ensino, prática pedagógica, atividade docente, prática escolar e prática de ensino.

Quadro 03 – Concepções de trabalho docente das dissertações e teses sobre educação integral/escola de tempo integral da Região Centro-Oeste

Número de trabalhos	Concepção
01	Prática educativa que leva os alunos a agir democraticamente, a partir da aprendizagem de princípios que norteiam a democracia, para que possam viver em sociedade de maneira consciente e prontos para resolver os desafios pessoais e coletivos.
01	Senso comum e modelos tradicionais de ensino, não há uma prática pedagógica voltada para a formação integral do aluno.
01	Falta de preparação para o trabalho na escola de tempo integral leva a um problema clássico da prática docente: o choque com a realidade e o distanciamento da realidade escolar com os objetivos da educação integral.
01	A ação educativa vai além da transmissão de informações é uma prática pedagógica dialógica, compreensiva da integralidade do ser humano.
01	Ausência de uma definição concreta do que seja o ensino na escola de tempo integral, falta de um referencial teórico e metodológico para a realização de práticas educativas necessárias à escola de tempo integral.
02	Atividade intencional, planejada e organizada a fim de possibilitar aos alunos o desenvolvimento progressivo de suas competências; para que possam resolver problemas da vida cotidiana.
02	Concepção de trabalho docente fundamentada em Paulo Freire, afirmação de que a a prática docente implica num movimento dinâmico sobre o que fazer e como fazer e o envolvimento do aluno neste processo.
02	Professor reflexivo, professor pesquisador, saber construído na prática docente – a atividade docente é uma atividade constante de pesquisa, reflexão na ação e sobre a ação.
02	O trabalho do professor tem um caráter assistencialista, compensatório, ultrapassando em grande medida o que seria sua atividade principal, que é o ensino.
03	A atividade docente é promover a educação integral enquanto integração de saberes, por meio do ensino por projetos, da valorização da imaginação e da criatividade dos alunos.
03	Fundamentação no conceito de trabalho do materialismo histórico dialético e na concepção de educação e escola de Antonio Gramsci.
03	Trabalho docente como mediação pedagógica, o professor é o mediador entre o aluno e o conhecimento escolar.
05	Concepção de trabalho docente fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani): transmissão para os alunos de conhecimentos socialmente construídos, busca das relações entre os conhecimentos científicos, conteúdos escolares, matéria ou disciplinas com a vida, com a realidade social, formação do pensamento crítico dos alunos.
06	Trabalho exaustivo, intenso, trabalha-se muito mais na escola de tempo integral do que na escola de tempo parcial, mesmo que o professor não seja de dedicação exclusiva na escola de tempo integral. Trabalha-se mais também fora do espaço escolar.
07	A falta de formação específica para o ensino na escola de tempo integral leva os professores a trabalharem da mesma forma que se trabalha nas escolas de tempo parcial; fragmentação do ensino; não relação do ensino com as demais atividades realizadas na escola, a prática educativa não leva à formação integral do aluno.

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Em 28 pesquisas, que totalizam 90% do total de 36 trabalhos, o trabalho docente na escola de tempo integral aparece caracterizado negativamente, como complexo, difícil, isolado, fragmentado, desorganizado, intenso, precarizado, assistencialista, não planejado, improvisado, não relacionado às atividades socioeducativas. Três pesquisas consideram explicitamente que o trabalho dos professores nas escolas de tempo integral é regulado, controlado ou que o professor não tem nenhuma autonomia para realizar o ensino.

Salientamos também que embora apenas seis trabalhos enfatizem explicitamente que o professor trabalha bem mais na escola de tempo integral do que na escola de tempo parcial, a maioria dos trabalhos direta ou indiretamente refere-se a esta questão, que na escola de tempo integral o professor trabalha mais do que na escola de tempo parcial. No nosso entendimento, isto indica que na escola de tempo integral amplia-se ainda mais a já existente intensificação do trabalho docente. A expressão “intensificação do trabalho docente” aparece pela primeira vez nos trabalhos de Apple (1995) e Hargreaves (1998), no contexto das investigações da década de 1990 que tentavam entender os processos de racionalização e controle do ensino escolar, tendo por base a organização do trabalho capitalista e a administração científica do trabalho.

Garcia e Anadon (2009) afirmam que a intensificação do trabalho docente é talvez a forma mais concreta de verificação do processo de degradação das formas de trabalho dos trabalhadores da educação, caracterizando-se pela crescente demanda de novas atribuições aos professores sem as correspondentes condições objetivas de trabalho, incluídas aí a remuneração. Para as autoras, tal qual o trabalhador em geral, também os professores são pressionados a produzir cada vez mais resultados com menos recursos e sem que seus salários acompanhem a ampliação de suas atribuições e o aumento dos preços em geral.

Numa das dissertações analisadas, que investigou especificamente as representações dos professores sobre o trabalho que realizam na escola de tempo integral, o autor da dissertação afirma que os professores reconhecem que há uma sobrecarga de trabalho sem a decorrente e necessária valorização tanto salarial como social. Os professores afirmam também que é perceptível o aumento da carga horária de trabalho fora do espaço escolar, sendo que alguns professores entrevistados nesta pesquisa afirmaram que o tempo dedicado ao lazer e ao descanso diminuiu depois que

passaram a trabalhar em escolas de tempo integral, mesmo que o professor não seja de dedicação exclusiva naquela escola.

Duas pesquisas apresentam o termo “exaustivo” para referir-se ao trabalho docente na escola de tempo integral. Num destes trabalhos, segundo o autor, os professores não se percebem enquanto parte do processo de educação integral que a escola busca realizar, mas como partes de uma engrenagem maior. A outra pesquisa aponta que uma das maiores queixas apresentadas pelos professores foi a necessidade de realizar atividades diferentes que não haviam sido planejadas, devido ao absenteísmo ou da complexa dinâmica da escola de tempo integral, onde todos, alunos, professores, agentes educativos e demais funcionários parecem estar constantemente em intensa atividade.

Este problema aparece também em outras cinco dissertações: o professor precisar assumir a aula ou a turma de outro professor ausente e mudanças repentinas na programação da escola foram dois elementos apontados como recorrentes e muito desgastantes, pois muitas vezes é necessário improvisar ou realizar alguma atividade para a qual o professor não estava preparado.

Seis trabalhos, que tratam especificamente do Programa Mais Educação, apontam que o programa acarreta em mais trabalho para os professores, ainda que muitas vezes as atividades do programa não se relacionem diretamente às aulas ou disciplinas. Duas das pesquisas sobre o Programa Mais Educação abordam a relação entre os professores da escola e os professores voluntários do programa, destacando a falta de diálogo e integração entre as atividades do turno e contraturno, além de criticar o fato de que muitos voluntários não estariam preparados para o desenvolvimento das atividades que realizam, o que contribui para a fragmentação e dissociação entre as atividades do programa e o ensino escolar, levantando dúvidas sobre o desenvolvimento propiciado pelo programa aos estudantes.

Três dissertações e uma tese refletem sobre a perda da identidade profissional do professor na escola de tempo integral: a intensificação do trabalho, o improviso, a dinâmica complexa e rápida da escola levam o professor a realizar várias funções e atividades que o descaracterizam como aquele que ensina.

Os trabalhadores docentes se sentem obrigados a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas, contudo expressam sensação de insegurança e desamparo tanto do ponto de vista objetivo

– faltam-lhes condições de trabalho adequadas – quanto do ponto de vista subjetivo. Na realidade aquela escola tradicional, transmissiva, autoritária, verticalizada, extremamente burocrática mudou. O que não quer dizer que estejamos diante de uma escola democrática, pautada pelo trabalho coletivo, na participação dos sujeitos envolvidos, ministrando uma educação de qualidade. Valores como autonomia, participação, democratização foram assimilados e reinterpretados por diferentes administrações públicas, substantivados em procedimentos normativos que modificaram substancialmente o trabalho escolar. O fato é que o trabalho docente foi reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar, e tais transformações, sem as adequações necessárias, parecem implicar processos de precarização do trabalho docente (OLIVEIRA, 2004, p.1132).

Finalmente, a questão da formação dos professores para o trabalho na escola de tempo integral, questão que aparece explicitamente em sete dissertações, mas que também é abordada em outras nove dissertações e duas teses. Estas pesquisas enfatizam a necessidade de formação e qualificação específica para a escola de tempo integral, reformulação de práticas pedagógicas e mais tempo para o estudo e o planejamento sem que isso leve a ainda mais sobrecarga e intensificação do trabalho dos professores.

Nossa análise das dissertações e teses apontam que há muitos problemas no que diz respeito ao trabalho docente na escola de tempo integral, mas também podemos apontar algumas possibilidades, pois há pesquisas que para além da crítica, revelam o bom trabalho e as muitas possibilidades formativas da escola de tempo integral. No que diz respeito à questão da formação de professores, ao contrário do que as pesquisas apontam, acreditamos que não há necessidade de uma especialidade em formação docente para a educação integral e/ou escola de tempo integral.

Concordamos com Silva (2014), quando a autora afirma que é preciso elevar a qualidade da formação de professores em sua totalidade para que a preparação destes se dê articulada ao projeto político nacional de paulatina extensão da jornada escolar para toda a Educação Básica. Assim, podemos apontar aqui alguns caminhos que a autora sugere para a formação de professores: melhoria da qualidade da formação inicial nos cursos de licenciatura; estabelecimento de relação intrínseca entre as universidades e a escola com projetos de formação articulados à perspectiva de educação integral de todos os alunos da Educação Básica; gestão pública que invista na dedicação exclusiva de professores nas escolas e que estes tenham garantido o tempo para o estudo e o planejamento; plano de carreira do docente que valorize seu vínculo com a escola;

criação de grupos de estudo e pesquisa nas escolas; formação continuada na perspectiva da pesquisa; trabalho do professor em dedicação exclusiva e integral com os alunos, sem a perda/divisão da sua função por voluntários e/ou monitores-bolsistas; construção de uma proposta de formação continuada relacionada ao projeto político pedagógico da escola.

A prática, atividade real e intencional do homem, é, com certeza, muito importante, pois é ela que determina a consciência (MARX e ENGELS, 2007). Por isso mesmo é que, para se transformar a escola, a formação de professores e a realidade, é preciso transformar a prática, porém não se muda a prática sem a construção de uma concepção de mundo, na qual a “[...] a consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência na qual teoria e prática finalmente se unificam” (GRAMSCI, 1995, p. 12). Mudar a prática do professor para uma perspectiva de educação integral exigirá para este uma formação unitária e integrada, liberdade e emancipação, alicerçadas na compreensão da realidade e da função social da escola e do ensino (SILVA, 2014, p. 30).

3. Tempo de escola e trabalho docente na escola pública de tempo integral: construindo sínteses

Acreditamos que as análises que realizamos sobre o tempo e o trabalho docente nas pesquisas sobre educação integral e escola de tempo integral produzidas pelos programas de pós-graduação em Educação da Região Centro-Oeste nos ajudam a compreender, ainda que provisoriamente, a realidade concreta (política e prática) em que hoje se encontra a escola de tempo integral.

No entanto, não basta a análise crítica que fizemos das propostas já implementadas e da produção acadêmica, é preciso tentar superar a crítica para chegarmos ao concreto pensado, à práxis, à transformação da realidade. Isso significa que a investigação aqui proposta se completa com a apresentação de possibilidades para além da reflexão crítica, por isso buscamos na concepção de educação e de escola do filósofo italiano Antonio Gramsci tais possibilidades.

Tendo em vista a importância e a complexidade da obra do autor que aqui trazemos para refletir não apenas sobre os limites, mas para pensar em possibilidades concretas da escola pública de tempo integral, tomando cuidado, como nos alerta

Saviani (2013), para não cairmos na pretensão de reproduzir mecanicamente suas ideias como se fosse possível aplicá-las à educação no atual momento histórico.

No campo da educação, parece que a controvérsia mais saliente se manifestou em torno da questão do historicismo. E aqui penso que convém distinguir os seguintes aspectos: 1. O grau em que a leitura e recepção de Gramsci pelos educadores brasileiros levam em conta o historicismo que caracterizou o pensamento e a prática política desse autor. 2. A crítica ao caráter abstrato e a-histórico da leitura e recepção de Gramsci pelos educadores brasileiros. 3. O grau em que as críticas ao referido caráter abstrato e a-histórico levam em conta as condições históricas em que ocorreram e vêm ocorrendo a leitura e recepção de Gramsci pelos educadores brasileiros (p.12).

Ou seja, para a compreensão do pensamento gramsciano e para que possamos daí tirar contribuições para a escola pública de tempo integral, é necessário iniciarmos nossas reflexões sem deixarmos de lado que tal compreensão nos ajudará a pensar sobre o atual momento histórico em que se encontra a escola de tempo integral, para que as reflexões do autor contribuam concretamente para a transformação que julgamos necessária. “(...) com Gramsci, que devemos sempre buscar a unidade de todos os que lutam pela transformação dessa sociedade, perseguindo constantemente o caráter unitário dessa luta. (...) ‘unitário’ é a categoria-chave do pensamento de Gramsci, a categoria mais significativa e fecunda de sua forma de pensar (SAVIANI, 2013, p.15).

Há uma imensa produção intelectual em nosso país sobre o pensamento de Gramsci sobre a educação e a escola, neste trabalho trazemos a contribuição de intelectuais brasileiros que no nosso entendimento mais se aproximam da reflexão sobre a escola de tempo integral na perspectiva gramsciana que aqui apresentamos (SOARES, 2000; MOCHCOVITCH, 2004; MARTINS, 2008; NOSELLA, 2010 e 2013; VASCONCELOS, 2012; SAVIANI, 2005b, 2013a e 2013b), além, é claro, do texto fundamental de Gramsci (1988 e 2014), “Os intelectuais e a organização da cultura” e da obra do historiador italiano Manacorda (2013), “O princípio educativo em Gramsci”.

Não podemos desconsiderar os problemas históricos que constituem a educação escolar brasileira e que se incorporam, ou melhor, constituem organicamente também o projeto de escola de tempo integral que se pretende constituir, conforme analisamos nos capítulos anteriores. Assim, é um imenso desafio buscar uma relação entre a concepção de educação e escola de Gramsci e a escola de tempo integral, uma vez que, de acordo com o filósofo italiano, é preciso partir do pressuposto fundamental de que a

organização da cultura é organicamente ligada ao poder dominante e que os intelectuais não podem ser definidos pelo trabalho que fazem, mas pelo papel que desempenham na sociedade, que é liderar (de forma mais ou menos consciente) técnica e politicamente um grupo.

Pode-se observar que, em geral, na civilização moderna, todas as atividades práticas se tornaram tão complexas, e as ciências se mesclaram de tal modo à vida, que toda atividade prática tende a criar uma escola para os próprios dirigentes especialistas e, conseqüentemente, tende a criar um grupo de intelectuais especialistas de nível mais elevado, que ensinam nestas escolas. Assim, ao lado do tipo de escola que poderíamos chamar “humanista” (que é o tradicional mais antigo), destinado a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, o poder fundamental de pensar e de saber se orientar na vida, foi-se criando paulatinamente todo um sistema de escolas particulares de diferente nível, para inteiros ramos profissionais ou para profissões já especializadas e indicadas mediante uma precisa individualização (GRAMSCI, 1988, p.117).

Iniciamos constatando que a análise que Gramsci empreendeu da escola italiana de seu tempo pode ser atualizada para a escola brasileira de hoje, assim entendemos, conforme Saviani (2013a e 2013b), a atualidade histórica do pensamento do filósofo italiano no sentido de compreendermos claramente o que podemos denominar de crise da escola brasileira em suas múltiplas determinações.

Pode-se dizer, aliás, que a crise escolar que hoje agudiza liga-se precisamente ao fato de que este processo de diferenciação e particularização ocorre de um modo caótico, sem princípios claros e precisos, sem um plano bem estudado e conscientemente fixado: a crise do programa e da organização escolar, isto é, da orientação geral de uma política de formação de modernos quadros intelectuais, é em grande parte um aspecto e uma complexificação da crise orgânica mais ampla e geral (GRAMSCI, 1988, p.117-118).

A formação humana para Gramsci não se dissocia do processo de trabalho, pois há uma relação orgânica entre produção e conhecimento. O desenvolvimento das forças produtivas caminha *pari passu* ao desenvolvimento das forças intelectuais – graças às formas encontradas pela humanidade para a transmissão do conhecimento produzido no processo de transformação da natureza é que foi possível o incrível desenvolvimento humano, desde os primeiros grupos humanos primitivos até o atual momento histórico.

Assim, a educação em Gramsci é processo de formação omnilateral e há que se encontrar princípios, métodos e conteúdos que dêem à escola a possibilidade de realizar

tal tarefa educativa. É o que o filósofo italiano percebe que falta à escola da Itália de seu tempo, as escolas não têm um norte formador, no sentido de proporcionar a todos uma educação que possa enfrentar ao mesmo tempo o problema da formação intelectual e da formação para o trabalho industrial.

Segundo Vasconcelos (2012), a educação omnilateral é o entendimento marxiano do processo de formação do ser social para a vida em sociedade, em contraposição à educação burguesa com vistas ao desenvolvimento da individualidade e ao aperfeiçoamento unilateral do ser humano. A omnilateralidade em Marx é a plenitude do sujeito no gênero humano, que assim “(...) possibilita fazer hoje uma coisa, amanhã outra, caçar de manhã, pescar à tarde, pastorear à noite, fazer crítica depois da refeição, (...) sem por isso me tornar exclusivamente caçador, pescador ou crítico” (MARX e ENGELS, 1992, p.17).

A educação para a omnilateralidade ultrapassa a concepção simplista de escola de tempo integral como jornada de dia inteiro, pois como tentamos esclarecer em nossas análises, a escola de jornada ampliada não significa necessariamente formação integral do sujeito, pois dentro da jornada ampliada pode-se dar continuidade ou até mesmo aprofundar os processos formativos fragmentados, alienados e alienantes que tanto temos criticado.

Ainda segundo Vasconcelos (2012), a educação integral que se pretende no atual momento histórico pode ser concretizada como processo omnilateral de formação humana, assim subscreve-se como uma concepção de educação emancipatória, sendo a apropriação da cultura (arte, ciência e filosofia) imprescindível neste processo.

Cada uma das suas relações humanas com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários são no seu comportamento objetivo ou no seu comportamento para com o objeto a apropriação do mesmo, a apropriação da efetividade humana; seu comportamento para com o objeto é o acionamento da efetividade humana (por isso ela é precisamente tão múltiplice (*vielfach*) quanto múltiplos são as determinações essenciais e atividades humanas), eficiência humana e sofrimento humano, pois o sofrimento, humanamente apreendido, é uma autofruição do ser humano (MARX, 2011, p. 108).

De acordo com Ferretti (2009) ainda que para Gramsci os movimentos populares sejam “fermentos da renovação cultural” (p. 118), é necessária a criação de uma cultura

transformadora, contra-hegemônica, que objetive a síntese entre o pensamento e o ser, a teoria e a prática, a filosofia e a política – uma unidade cultural orientadora da ação expressa numa vontade coletiva de enfrentamento dos problemas sociais historicamente postos.

Segundo Vasconcelos (2012, p. 136) “A divisão social e técnica do trabalho imprimiu na escola uma lógica organizacional fragmentada, na contramão da onilateralidade, constituindo uma histórica “dualidade estrutural: escola desinteressada para dirigentes e escola profissionalizante para os trabalhadores (KUENZER, 1997, p. 38)”. Assim, em sua concepção de formação, a escola unitária propõe a organização do trabalho pedagógico a partir da dialética entre o geral e o particular, em contraposição à preparação tecnicista para o mercado de trabalho.

A divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica destinava-se às classes dominantes e intelectuais. O desenvolvimento da base industrial, tanto na cidade como no campo, provocava uma crescente necessidade do novo tipo de intelectual urbano: desenvolveu-se ao lado da escola clássica, a escola técnica (profissional, mas não manual), o que colocou em discussão o próprio princípio da orientação geral, da orientação concreta de cultura geral, da orientação humanista da cultura geral fundada sobre a tradição Greco-romana. Esta orientação, uma vez posta em discussão, foi destruída, pode-se dizer, já que sua capacidade formativa era em grande parte baseada sobre o prestígio geral e tradicionalmente indiscutido de uma determinada forma de civilização (GRAMSCI, 1988, p.118).

A concepção de educação em Gramsci é, portanto, correlata da concepção de formação omnilateral – é necessário combinar no processo educativo, de forma a alcançar a omnilateralidade, o cultivo da filosofia, da arte e da ciência “desinteressadas” com a formação técnica especializada, contradição que a escola pode resolver pois, “(...) a escola, é antes uma superestrutura porque brota com e de uma estrutura originária de base, sobre a produção e a propriedade e é, em última instância, condicionada por suas relações” (MANACORDA, 2010, p. 27).

A escola desde a sua gênese reproduz a divisão social entre trabalho manual e trabalho intelectual e mesmo num momento de altíssima produção intelectual e industrial, continua reproduzindo-se como instância socialmente constituída para o desenvolvimento intelectual da classe dominante e treinamento técnico da classe

dominada. Trata-se, portanto, da formação de um novo bloco histórico, capaz de sair da condição de dominação e passar à condição de dirigente.

Para Gramsci a elevação do nível cultural das massas é condição necessária, mas não suficiente para que se constitua um novo bloco histórico e sendo a escola uma das organizações da sociedade civil responsáveis pela elaboração e divulgação de ideologia, assim como os partidos políticos, a igreja e a imprensa, na escola encontra-se tanto a possibilidade de reprodução quanto de superação das concepções de mundo que sustentam a sociedade capitalista, contribuindo assim para a reforma intelectual-moral da classe trabalhadora, segundo Ferretti (2009). Nesse sentido, a função social da escola na luta de classes é a elevação cultural, intelectual e moral dos trabalhadores com o objetivo de escola caberia promover a educação das massas populares com vistas a ajudar na superação de uma concepção folclórica de mundo.

Ainda segundo Ferretti (2009), Gramsci reconhece que a escola “clássica” estaria em crise por refletir em si mesma a crise mais ampla da sociedade em função das transformações provocadas pelo desenvolvimento industrial, que corroeu a concepção de mundo anterior, baseada na ordem feudal. “Tal desenvolvimento histórico criou a necessidade de um novo tipo de intelectual urbano (...) colocando em questão o próprio princípio da orientação concreta de cultura geral, da orientação humanista da cultura geral fundada sobre a tradição greco-romana” (GRAMSCI, 1988, p. 118).

A tendência, hoje, é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou conservar delas tão-somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em se preparar para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados. A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (GRAMSCI, 1988, p.118).

A instituição escolar, portanto, pode materializar a omnilateralidade, desde que organizada como escola unitária, mas nunca desconsiderando-se, como bem alerta Saviani (2013b, p. 62) “(...) que a escola juntamente com as outras instituições da

sociedade civil vai cumprir dialeticamente a dupla função estratégica de conservar e minar as estruturas capitalistas”.

De acordo Soares (2000), Gramsci dá ênfase à questão da organização da educação escolar porque entendia que a formação de um novo bloco histórico e o desenvolvimento de uma consciência unitária pela elevação cultural e moral da massa trabalhadora não se desenvolveriam espontaneamente, fazia-se necessário organizar a cultura, que para o filósofo italiano é “(...) organização e disciplina do eu interior, tomada de posse da própria personalidade, conquista de uma consciência superior, pela qual se chega a compreender o próprio valor histórico” (GRAMSCI, 1975, p. 77 *apud* SOARES, 2000, p. 376).

“Os intelectuais e a organização da cultura”, texto seminal em que Gramsci apresenta sua concepção de educação e escola é riquíssimo em sínteses que ao nosso ver contribuíram e continuam a contribuir para a concretização de uma educação escolar de alto nível. Desde as considerações a respeito do papel do Estado, passando pela pedagogia, condições objetivas e quadro docente, o que temos é uma totalidade, uma verdadeira concepção de educação, que, no nosso entendimento, é uma concepção contra-hegemônica que pode sustentar políticas e práticas educativas na escola de tempo integral. A citação a seguir é longa, mas expressa concretamente e torna ainda mais clara nossa afirmação.

A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família, no que toca à manutenção dos escolares, isto é, que seja completamente transformado o orçamento da educação nacional, ampliando-o de um modo imprevisto e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações torna-se ao invés de privada, pública, pois somente assim pode ela envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas. Mas esta transformação da atividade escolar requer uma ampliação imprevista da organização prática da escola, isto é, dos prédios, do material científico, do corpo docente etc. O corpo docente, particularmente, deveria ser aumentado, pois a eficiência da escola é muito maior e intensa quando a relação entre professor e aluno é menor, o que coloca outros problemas de solução difícil e demorada. Também a questão dos prédios não é simples, pois este tipo de escola deveria ser uma escola-colégio, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas aptas ao trabalho de seminário etc. (GRAMSCI, 1988, p.121-122)

Pode-se dizer que a concepção de escola unitária que pressupõe o estabelecimento de estreitas relações entre o trabalho intelectual e trabalho industrial vai

demandar também um quadro docente que corresponda aos objetivos desta escola, ainda que a concepção de professor de Gramsci possa levar a algumas interpretações equivocadas e certas correspondências diretas do pensamento do filósofo italiano com a escola nova. De acordo com Soares (2000) e Nosella (2010), sem dúvida, Gramsci considera que a escola nova em muito superava a escola tradicional na questão dos métodos de ensino e no papel ativo do aluno. No entanto, alertava para a dissociação entre os conteúdos de ensino (filosofia, arte e ciência) e os métodos, dissociação que ainda hoje é um problema pedagógico sobre o qual é preciso continuar investigando.

Na época em que Gramsci apresenta a concepção de escola unitária, para este a escola moderna encontrava-se em processo de progressiva degenerescência, uma vez que as escolas profissionais, mais preocupadas em satisfazer as necessidades do capitalismo, predominavam sobre a escola formativa, e tal escolarização era considerada a mais democrática possível. Bem se vê que o sentido tanto social quanto político da escolarização ainda conserva, muito fortes, tais características.

A escola única, para Gramsci, também é uma escola “desinteressada”, ou seja, não se deixa guiar por finalidades imediatamente práticas ou aplicáveis. Se o objetivo da escola única é a formação omnilateral, uma formação humanista geral, a maior parte das atividades escolares devem parecer desinteressadas e formativas, ainda que instrutivas; uma escola que “(...) equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual (GRAMSCI, 1988, p. 118).

A organização da escola unitária assim proposta, já sinalizava a necessidade da ampliação do tempo de escola, dos prédios escolares, dos materiais pedagógicos e científicos e, principalmente, do corpo docente. “Para Gramsci a qualidade da relação professor/aluno é muito mais intensa quando limita-se poucos alunos por professor e a idéia de escola é a escola-colégio, equipada com bibliotecas especializadas, salas para trabalhos de seminários, dormitórios e refeitórios” (NASCIMENTO e SBARDELOTTO, 2008, p. 282).

Acreditamos que os princípios gramscianos sobre educação e escola brevemente apresentados até aqui podem em muito contribuir para nossa reflexão sobre a atualidade da escola de tempo integral, temática bastante presente nos cenários político e educacional nos últimos anos. O princípio que norteia sua paulatina constituição como

política pública de educação – ampliar para, no mínimo, sete horas diárias o tempo de permanência dos estudantes da Educação Básica na escola – tem se constituído numa das mais visíveis e polêmicas questões que dizem respeito à educação escolar brasileira. Atualmente diversas experiências de educação integral e ampliação da jornada escolar estão em andamento nas redes municipais e estaduais em todo o país, em sua maioria constituídos a partir do Programa Mais Educação.

No entanto, é preciso avaliar o processo de ampliação da jornada escolar que já está em andamento em ritmo acelerado para que a ampliação do tempo de escola não seja um fim em si mesmo e nem leve a escola a se tornar uma “instituição total” isolada das outras instituições sociais co-responsáveis pelo cuidado, proteção e educação das crianças e jovens.

Há propostas que vão desde uma concepção mais ampliada e crítica de educação integral e de escola de tempo integral até a oferta não planejada e descontextualizada de oficinas e atividades viabilizadas pelos recursos do Programa Mais Educação. Para Gadotti (2008, p. 7), “(...) o debate atual sobre a questão da jornada integral, da educação integral ou escola de tempo integral ocorre no momento em que o Brasil está vivendo o desafio da qualidade de sua educação básica”.

A realização de um processo de escolarização plena e de qualidade, que para nós é o acesso e apropriação da cultura acumulada historicamente e sistematizada sob a forma dos conteúdos escolares é, neste momento histórico, um dos mais importantes aspectos do processo de educação de um ser humano, entendendo aqui a educação num sentido mais amplo (e não apenas escolar) como condição de humanização e de cidadania, conforme Saviani (2007).

A apropriação da cultura produzida historicamente via educação escolar é a principal função social da escola e ao realizá-la, pode-se promover um maior e melhor desenvolvimento do ser humano. Ao proporcionar ao aluno os conteúdos escolares, é preciso que a escola preocupe-se em ajudá-lo a apropriar-se desses conteúdos de forma a construir e desenvolver habilidades cognitivas, como a capacidade de estabelecer relações, de construir sínteses e de pensar teoricamente – o que Vigotski (2001, 2010) denomina de funções psicológicas superiores – “ferramentas mentais” necessárias para compreender criticamente a realidade.

Entendemos que a escola de tempo integral visa à formação humana integral com vistas à emancipação individual e coletiva, fruto de um trabalho educativo emancipado. Esta ideia se inspira na proposta da escola unitária tal como pensada por Gramsci, que busca equilibrar o desenvolvimento da capacidade de produzir com o desenvolvimento das capacidades intelectuais, combinando o rigor intelectual com a necessária relação com o mundo do trabalho.

No entanto, de acordo com Vasconcelos (2012), a concepção de escola de tempo integral que vai se concretizando nas redes públicas de ensino têm em sua grande maioria, uma concepção compensatória e assistencialista de educação. Tal concepção ao mesmo tempo em que visa amenizar carências e lacunas sociais contraditoriamente não contribui para a superação da situação de pobreza e risco social em que se encontra o estudante.

A escola que se reivindica integral, que na essência tem fundamentos compensatórios, até hoje reclamada nos discursos das políticas públicas, fracassou na “ressocialização” das crianças. E em sua perspectiva de homogeneização, de pretensa garantia dos direitos fundamentais, reproduz o discurso ideológico que muitas vezes, na aparente defesa da diversidade, legitima o aprofundamento das diferenças sociais. A *educação integral*, compreendida como *educação de tempo integral* ou ainda *política de atenção integral* ou qualquer outra identidade que se queira dar a essa estratégia educacional, trata originalmente de ampliar a jornada escolar, expondo a criança a um maior tempo de atividades escolares, seguindo a ideia de que quantidade gera qualidade e essa premissa não é verdadeira por si só. Depende da efetividade de outros elementos constituintes da escola de tempo integral como a formação de profissionais de educação, equipamento escolar qualificado e alunos em condições sociais de aprendizagem (p. 82-83).

Faz-se necessário constituir o projeto educativo da escola pública de tempo integral brasileira numa relação dialética entre tempo de escola, currículo escolar e trabalho docente, bem como garantia das condições objetivas, que vão para além das necessidades escolares de uma escola de tempo parcial. Ainda que a tendência da quantidade seja transformar-se em qualidade, segundo um princípio da lógica dialética, a passagem da ampliação da jornada escolar (quantidade) para a omnilateralidade (qualidade) exigirá outras mediações e circunstâncias.

A materialidade da educação unitária em sua integralidade torna-se possível a partir de um conjunto de elementos que são constitutivos da organização escolar e que imprimem aos processos educativos o caráter emancipatório. Entre estes elementos estão: o caráter

universalizante e politécnico da formação humana; a garantia de canais de participação nas instâncias de execução das políticas públicas de educação; a valorização dos elementos de cultura no processo formativo; a realização humana no processo de escolarização, incluindo aqui a infraestrutura escolar que garanta a organização do trabalho pedagógico de qualidade; o currículo integrado construído democraticamente e baseado no diálogo entre saberes universais e locais; a organização do trabalho pedagógico escolar que supera a fragmentação imposta pela ciência, pelo resultado da alienação humana proveniente da desumanização e do afastamento do ser humano de seu próprio gênero; o reconhecimento e respeito à diversidade e aos direitos humanos, consubstanciados no currículo e nas práticas pedagógicas como elementos de valorização da singularidade humana e não de individualismos; a valorização da cultura como processo orgânico humano e diverso, que dá movimento ao pensamento humano e à organização da escola; a prática da gestão intersectorial democrática nas várias instâncias da política pública; a construção de projeto político pedagógico escolar como movimento vivo, cotidiano e coletivo, referência para a prática gradual do senso crítico; o exercício da prática pedagógica libertadora, fundamentada cotidianamente no diálogo, que supere o medo, a punição, a classificação, a meritocracia, os preconceitos e o mito da escolarização como condição de inserção na disputa individual e capitalista em detrimento da formação humanista unitária (VASCONCELOS, 2012, p. 167-168).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de a legislação vigente no país prever a ampliação do tempo escolar e a melhoria da qualidade da educação, com a promoção da educação integral, como um direito social e subjetivo de todos, constata-se ainda a ausência de um sistema nacional que seja capaz de garantir efetivamente essa ampliação e essa qualidade. Ou seja, por mais que se justifique a ampliação do tempo escolar pelo ideal de se promover a democracia e a emancipação dos educandos via educação integral pública de qualidade, na ponta do *iceberg*, é o assistencialismo eleitoral e o patriarcalismo mais grosseiro as práticas e a filosofia que nos governam. Talvez seja a própria forma de organização educacional do Estado brasileiro – juntamente com o desinteresse das classes dirigentes pela educação – os fatores que permitem o descumprimento das obrigações da parte dos entes federados.

Este trabalho teve como objeto de estudo os conceitos de tempo e trabalho docente de pesquisas acadêmicas sobre educação integral e escola de tempo integral produzidas nos programas de pós-graduação em educação *stricto sensu* da região Centro-Oeste do Brasil. As questões que orientaram nossa investigação e tentamos discutir foram: Como os conceitos de tempo e trabalho docente têm sido problematizados e analisados nas pesquisas acadêmicas sobre educação integral e escola de tempo integral? Que relações e contradições existem entre tempo e trabalho docente na escola pública de tempo integral?

Realizamos uma pesquisa bibliográfica e documental sobre tempo e trabalho docente na escola de tempo integral, que, conforme Severino (2007, p. 122), é a pesquisa que se realiza a partir “(...) de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes a serem pesquisadas”.

Foi importante, neste trabalho, compreender as relações e contradições existentes entre os conceitos de “educação integral”, “escola de tempo integral” e “ampliação da jornada escolar”. Muito embora os conceitos se relacionem estreitamente e por vezes, um constitua o outro, é necessário compreendê-los tanto em suas aproximações quanto em suas diferenças. Ficou notório que nossos esforços investigativos se concentraram em torno da compreensão da escola pública de tempo integral, para que pudessemos a

partir daí refletir sobre as relações e contradições entre tempo e trabalho docente nesta escola.

Foi possível compreender que o conceito de educação integral carrega princípios filosóficos e pedagógicos que, embora remontem à antiguidade clássica, como vimos, ganha novos contornos na modernidade a partir do desenvolvimento do modo de produção industrial e das relações de produção dele decorrentes: o racionalismo, a crença no progresso científico e o desenvolvimento da psicologia levaram à compreensão do homem como um ser total que deveria ser educado em todas as suas dimensões – intelectual, afetiva, física e moral. Esta compreensão da vida social leva à compreensão da instituição escolar entendida como o lugar ideal para a realização desta educação integral.

De acordo com Moll (2011), podemos localizar no tempo as primeiras experiências de educação integral escolarizada da modernidade: as escolas de Paul Robin na França e de Francesc Ferrer na Espanha, ambas inauguradas no ano de 1901, buscavam conjugar as disciplinas escolares com atividades como jogos esportivos e atividades artísticas como música, dança, escultura, pintura e literatura.

No início do século XX em várias partes do mundo foram desenvolvidas experiências de educação integral escolar, como as “escolas de vida completa” inglesas; as “comunidades escolares livres” da Alemanha; as “casas das crianças”, orientadas pelos estudos de Montessori, na Itália; a “casa dos pequenos”, criada por Claparède e Bovet em Genebra e as “escolas para a vida”, criadas por Decroly em Bruxelas e Freinet, na França.

Quanto ao Brasil, Moll (2011) afirma que mesmo diante de grandes diferenças ideológicas e pedagógicas que havia entre os vários grupos que constituíam o movimento escolanovista brasileiro na década de 1930, a concepção de que a educação escolar era o motor do desenvolvimento individual e consequentemente econômico e que esta deveria ser uma educação integral era algo que os unia.

Como vimos, no Brasil, segundo Maurício (2009) e Coelho (2009) destaca-se a grande influência da Escola Nova norteamericana personalizada em Anísio Teixeira, ao longo das décadas de 1920 a 1950. Esta influência marca profundamente a concepção de educação integral brasileira que, em razão das particularidades sócio-econômicas de nosso país, desde esta época se propunha que fosse realizada *em* escolas públicas de

tempo integral. Desde esse período, a relação entre *educação integral* e *escola de tempo integral* é tão profunda em nosso país, que em certos documentos e pesquisas estas são por vezes entendidas como uma e a mesma coisa.

De acordo com Paro (1988 e 2009) é imprescindível que seja compreendida a diferenciação entre “educação integral” e “educação em escolas de tempo integral”, que para este autor em nosso país tem se constituído apenas na ampliação do tempo em que a criança ou o adolescente permanecem na escola e não tem resultado, na maioria das vezes, em melhoria da qualidade da educação ofertada nestas escolas. Ainda segundo o autor, a permanência dos alunos por um tempo maior na escola não necessariamente leva a uma educação integral, que pode ser desenvolvida em escolas de tempo parcial desde que se faça um bom trabalho educativo. Então uma obviedade precisa ser colocada: a “escola de tempo integral” no Brasil não pode ser tomada automaticamente como uma escola que promova uma educação integral. No mais das vezes, aquela não passa de uma escola tradicional funcionando o dia todo. E esta é apenas uma escola que nunca saiu do papel.

Nesta dissertação o entendimento da educação integral, foi demarcado como possibilidade de formação do ser humano em suas múltiplas dimensões: intelectual, cultural, física, psicológica, afetiva e política. Nos posicionamos em defesa da educação integral na escola de tempo integral e a concepção que orienta nosso posicionamento e nossas análises se fundamenta nas concepções de educação e escola de Gramsci (1986, 1988 e 2014).

Em nossa investigação bibliográfica descobrimos que a ampliação do tempo de escola tem sido compreendida como elemento fundamental para uma educação de qualidade, percurso ineludível rumo à educação integral e também como necessidade social das famílias pobres de nosso país. A permanência da criança em “tempo integral” na escola, que no Brasil formalmente significa a permanência diária na instituição escolar por sete horas ou mais, traz implícita a relação pedagógica e psicológica que se estabeleceu quase que como um consenso entre os diversos sujeitos sociais de que “mais tempo de escola” consequentemente resultará em “mais e melhor aprendizagem”.

Ferreira (2007) numa das primeiras pesquisas sobre o trabalho do professor na escola de tempo integral, afirma que as questões mais elementares como os baixos salários e a precariedade dos materiais pedagógicos e da infraestrutura das escolas não têm sido

considerados quando as redes públicas colocam em funcionamento em tempo integral escolas que se organizavam em turnos separados, problemas que historicamente constituem a escola pública de tempo integral. O trabalho docente se constitui de múltiplas determinações e neste momento a ampliação do tempo escolar é uma nova e decisiva determinação que precisa ser problematizada e compreendida, uma vez que o trabalho docente na escola pública já se encontra em situação de precarização e intensificação.

Ao analisarmos a categoria tempo, neste trabalho problematizado em relação ao tempo de trabalho e tempo de escola na sociedade capitalista, foi possível compreender que a ampliação do tempo muitas vezes entra em contradição com o tempo do desenvolvimento humano e também com o tempo social, histórico e cultural. Mesmo que esta pesquisa tenha defendido a educação integral como posição política e pedagógica, algumas questões se levantaram e necessitam ainda serem discutidas e refletidas, tais como: estaria a escola hoje organizando seu tempo pautada ainda num passado remoto sem nexos com o presente? A necessidade de ampliação do tempo de escola tão evidenciada no atual momento histórico em nosso país é uma conquista, um avanço, ou reflete problemáticas que estão além da questão da escolarização?

O que se percebe é que a ampliação do tempo escolar está intrinsicamente ligado com um novo tempo social baseado na cultura urbana, e esta traz a escola como a necessidade das massas, o ingresso da mulher no mercado de trabalho e a necessidade de se ter um lugar para deixar seus filhos em seu período de trabalho.

A ampliação significaria, deste modo, uma transformação radical no papel desempenhado pela escola. Revela um movimento dialético de manutenção e mudança, na mesma proporção para alcançar uma mudança significativa da sociedade. Por isso, entendemos que a ampliação do tempo é uma necessidade educativa no atual momento histórico.

Desse modo, não há como desarticular a ampliação do tempo e o trabalho docente nas escolas públicas de tempo integral. Após fazer um estudo acerca do trabalho do professor na escola pública brasileira, com a compreensão da lógica de formação dos professores, sua prática docente, a precarização e a proletarianização do trabalho docente em nosso país, relacionamos esta contextualização geral do trabalho docente com as especificidades do trabalho docente na escola pública de tempo integral. Com as análises realizadas sobre o tempo e o trabalho docente nos ajudaram a compreender,

ainda que provisoriamente, a realidade concreta em que hoje se encontra a escola de tempo integral e com base nas concepções de Gramsci pudemos chegar ao concreto pensado, na superação da crítica e com isso concluímos que é necessário construir um projeto educativo da escola pública de tempo integral numa relação dialética entre tempo e trabalho docente (o que fazer e como fazer com mais tempo?), bem como garantia das condições objetivas, que são muito maiores e complexas do que as condições da escola de tempo parcial.

Em suma, sabemos que todo sistema educacional - seja do homem antigo, seja do homem medieval, moderno ou contemporâneo - tem uma finalidade clara e objetiva: adaptar as novas gerações a um determinado modelo de sociedade, geralmente, o modelo que está em voga. Mas acreditamos que a educação não pode ser apenas um processo de formação do homem para adaptá-lo a viver numa sociedade dada, pronta e acabada. É preciso fortalecer uma concepção de educação que vise em primeiro lugar despertar os jovens para a possibilidade real, embora difícil, de se construir outra sociedade. É preciso construir uma educação emancipadora, porque, é necessário precisamos que as novas gerações não se pareçam com a atual, muitas vezes tão acrítica, que não reflete o que lhe é imposto.

O desafio é, portanto, descobrir como será possível nascer uma educação emancipadora dentro de uma sociedade velha e opressora, porque dividida em castas sociais. Diante desse desafio, acreditamos que as reflexões de Antônio Gramsci sobre a educação, mesmo com a distância no tempo e no espaço, ainda fazem muito sentido para nós, brasileiros só século XXI, porque, embora tenham servido à finalidade utópica de consolidar o socialismo na Itália da primeira metade do século XX, elas servem na verdade a qualquer tempo e lugar carentes de justiça social e de uma nova forma de se conceber a educação.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. L. *O trabalho didático na escola moderna: formas históricas*. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. *A produção da escola pública contemporânea*. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

APPLE, M. W. Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero na educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARANHA, M. L. de A. *História da educação e da pedagogia*. Geral e do Brasil. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARCOVERDE, Y.F.S. Tempo escolar e organização do trabalho pedagógico. Em Aberto, Brasília, v. 25, n. 88, p. 83-97, jul./dez. 2012.

ARELARO, L. R. G.; JACOMINI, M. A.; KLEIN, S. B. O Ensino Fundamental de nove anos e o direito à educação. Educação e Pesquisa, v. 37, n. 1, p. 35-51, jan./abr. 2011.

ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

ARROYO, M. O direito ao tempo de escola. *Cadernos de Pesquisa*, n. 65, p. 30-10, mai. 1988.

_____. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. *Educação & Sociedade*, ano XX, n. 68, p. 143-162, dez. 1999.

ASSIS, R. M. de. A educação brasileira durante o período militar: a escolarização dos 7 aos 14 anos. *Educação em Perspectiva*. Viçosa, MG, v. 3, n. 2, p. 320-339, jul./dez. 2012.

BARBIERI, F. F. Os Centros Educacionais Unificados (CEUs) da Prefeitura Municipal de São Paulo e o rendimento escolar dos alunos. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

BARRETO, E. S. de S.; MITRULIS, E. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. *Estudos Avançados*, v. 15, n. 42, p. 103-104, mai./ago. 2001.

BATTISTUS, C. T.; LIMBERGER, C.; CASTANHA, A. P. Estado militar e reformas educacionais. *Educere et Educare*. Cascavel, PR, v. I, n. 1, jan./jun. 2006, p. 227-231.

BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências.

BRASIL. Senado Federal. Constituição (1988). Constituição Federativa da República do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Saúde. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. Brasília: Ministério da Saúde, 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 01 de janeiro de 2007, artigo nº10. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Ministério da Educação, 1997.

BRASIL. Resolução nº 19, de 15 de maio de 2008. Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Brasília: Ministério da Educação, 2008.

BRASIL. Portaria normativa interministerial n. 17, 24 de abril de 2007. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

BRASIL. Educação Integral: texto referência para o debate nacional. Série Mais Educação. Brasília: MEC/SECAD, 2009.

CAMBI, F. *História da Pedagogia*. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

CAMPELLO, S. M. C. R.; KOKAY, M. J.; LEMOS, A. M. P. de. Escolas Parque de Brasília: patrimônio vivo. *Revista de Estudos Sobre a Educação Pública*, Brasília, v.1, n.1, p. 43-58, ago. 2013.

CASTRO, A. de; LOPES, R. E. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. *Ensaio*, 2011, vol.19, n.71, p. 259-282.

CAVALIERE, A. M. Escola de educação integral: em direção a uma educação escolar multidimensional. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.

_____. Para onde caminham os CIEPS? Uma análise após 15 anos. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 147-174, jul. 2003.

_____. A educação integral na obra de Anísio Teixeira. In: Jornada de Pesquisadores do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ, 2004, Rio de Janeiro.

_____. Tempo de escola e qualidade na educação pública. IN: *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 29/01/2015.

_____. Escola de Tempo Integral *versus* alunos em tempo integral. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.). Educação integral e tempo integral. *Em Aberto*, Brasília, v. 1, n. 1, 2009.

_____. Educação Integral: uma nova identidade para a educação brasileira? *Educação & Sociedade*. Campinas, volume 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

_____. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação & Sociedade*. Campinas, volume 28, n. 100 – Especial, p. 1015-1035, out./2007.

Codo, W. *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. *Por uma psicologia do trabalho: ensaios recolhidos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

COELHO, L. M. C. da C. Escola pública de horário integral: um tempo (fundamental) para o ensino fundamental. In: ABRAMOVICZ, A.; MOLL, J. (Orgs.). *Para além do fracasso escolar*. Campinas: Papirus, 1997.

_____. Educação integral: concepções e práticas na educação fundamental. Trabalho apresentado na 27ª Reunião Anual da ANPED, 2004, Caxambu.

_____. História(s) da educação integral. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

COELHO, L. M.; MENEZES, J. Tempo integral no ensino fundamental: ordenamento constitucional-legal em discussão. Trabalho apresentado na 30ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu-MG, 07 a 10 de outubro de 2007. Disponível em <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT13-3193--Res.pdf>. Acesso em 12/01/2015.

COELHO, L. M. C. da C. e PORTILHO, D. B. Educação Integral, tempo e políticas públicas: reflexões sobre concepções e práticas. In: COELHO, L. M. C. da C. (Org.). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*, Petrópolis: FAPERJ, RJ, 2009 (p. 89-99).

CORREA, B. C. Educação Infantil e Ensino Fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política. *Educação e Pesquisa*, v. 37, n. 1, p. 105-120, jan./abr. 2011.

COSTA, M. V. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1996.

COUTINHO, C. N. O Estado brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. (Orgs.). *Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo*. São Paulo: Fiocruz/EPJ, 2007. (p. 173-200).

DIAS, J. F. Educação em Gramsci e Programa Mais Educação: pontos e contrapontos. In: LIMONTA, S. V. et. al. (Orgs.). *Educação integral e escola pública de tempo integral*, Goiânia: PUC Goiás, 2013. (p. 79-86).

EBOLI, T. *Uma experiência de educação integral*. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Brasília: MEC/INEP, 1969.

ELIAS, N. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

ENGUITA, M. F. *A face oculta da escola*. Educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 4, p.41-61, 1991.

_____. *Educar em tempos incertos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FERNANDES, F. Anísio Teixeira e a luta pela escola pública. In: ROCHA, João Augusto de Lima (Org.). *Anísio em movimento: a vida e as lutas de Anísio Teixeira pela escola pública e pela cultura no Brasil*. Salvador: Fundação Anísio Teixeira, 1992.

FERREIRA, J. R. O Programa Mais Educação: as repercussões da formação docente na prática escolar. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2012.

FERREIRA, V.M.R; ARCOVERDE, Y.F.S. Chrónos & Kairós: o tempo nos tempos da escola. *Educar*, Curitiba, n. 17, p. 63-78. 2001. Editora da UFPR.

FERRETTI, C. J. O pensamento educacional em Marx e Gramsci e a concepção de politécnica. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 105-128, 2009.

FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FREITAS, L. C. Conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: SOARES, M. B.; KRAMER, S.; LUDKE, M. (Ogs.). *Escola básica*. Anais da 6ª Conferência Brasileira de Educação. Campinas: Papirus, 1992.

_____. Os reformadores empresariais da educação: a consolidação do neotecnicismo no Brasil. In: FONTOURA, H. A. da (Org.). *Políticas públicas, movimentos sociais: desafios à Pós-Graduação em Educação e suas múltiplas dimensões*. Textos convidados para mesas temáticas do X Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, Rio de Janeiro, 10 a 13 de julho de 2011. Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2011, p. 72-90. Disponível em www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/ebook3.pdf. Acesso em 04/02/2014.

FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GARCIA, M. M. A.; ANADON, S. B. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. *Educação e Sociedade*, v. 30, n. 106, 2009.

GALLO, S. A educação integral numa perspectiva anarquista. In: COELHO, L. M. C. da C.; CAVALIERE, A. M. V. (Orgs.). *Educação Brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis: Vozes, 2002. (p. 13-42).

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A.. *Políticas docentes no Brasil*. Um estado da arte. Brasília: MEC: UNESCO, 2011.

GERMANO, J. W. *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, M. do C. L.. Escola de tempo integral: redimensionar o tempo ou a educação? Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas-SP, 2009.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

_____. *Cadernos do Cárcere*. Volume 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

GUARÁ, I. M. R. É imprescindível educar integralmente. *Cadernos CENPEC*, São Paulo, ano 1, n. 2, p.15-24, 2006.

JOSÉ, E. O assassinato de Anísio Teixeira. *Carta Capital*. 13/01/2014, 4 págs. Disponível em www.cartacapital.com.br/sociedade/o-assassinato-de-anisio-teixeira-2603.html. Acesso em 06/08/2014.

HARGREAVES, A. *Os professores em tempos de mudança*. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna. Lisboa: Mc Graw-Hill, 1998.

KOHAN, Omar Walter. *A infância da educação: o conceito devir-criança*. III Fórum do Ensino de Filosofia do Centro-Oeste. Brasília, 2003.

KOPNIN, P. V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LELIS, I. O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 14, n. 29, p. 152-174, jan./abr. 2012.

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da Escola Pública*. A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 22 ed. São Paulo: Loyola, 1998.

_____. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento para os pobres. *Educação e Pesquisa*, v. 38, n.1. jan./mar. 2012, p. 13-28.

LIMONTA, S. V. Escola de tempo integral: desafios políticos, curriculares e pedagógicos. *Educação: Teoria e Prática*. Rio Claro, v. 24, n. 46, p. 120-136, mai./ago. 2014.

LIMONTA, S. V.; SANTOS, L. de S. L. Educação integral e escola de tempo integral: currículo, conhecimento e ensino. In: LIMONTA, S. V. et. al. (Orgs.). *Educação integral e escola pública de tempo integral*. Goiânia: PUC Goiás, 2013. (p. 39-71).

LIMONTA, S. V.; DIAS, J. F. Tempo de escola nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Trabalho apresentado no V EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino. Universidade Federal de Goiás, Goiânia-Go, 27 a 30 de agosto de 2013. Disponível em www.vedipe.blessdesign.com.br

LIMONTA, S. V.; SILVA, K. A. C. P. C. da. Formação de professores, trabalho docente e qualidade do ensino. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, Sandra Valéria. *Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores*. Goiânia: CEPED: América, 2013. (p. 173-188).

LIPOVETSKY, N. Formação e trabalho docente: da crítica ideal à crítica construída (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2011 (237 p.).

LOMBARDI, C.; SAVIANI, D. (Orgs.) História, Educação e Transformação: Tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2011.

LUZURIAGA, L. *História da educação e da pedagogia*. 19. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 2001.

MANACORDA, M. A. *História da educação*. Da Antiguidade aos nossos dias. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. *O princípio educativo em Gramsci*. 3 ed. Campinas, SP: Alínea, 2013.

MARX, K. *O Capital*. Crítica da economia política. 20 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. *O capital*. O processo de produção do capital. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. *Manuscritos econômicos-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. *Textos sobre educação e ensino*. São Paulo: Moraes, 1992.

MAURÍCIO, L. V.. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. In: MAURÍCIO, L. V. (Org.). Educação integral e tempo integral. Educação integral e tempo integral. *Em Aberto*, Brasília, v. 1, n. 1, 2009.

MÉSZÁROS, I. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2002.

_____. *Educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. *O desafio e o fardo do tempo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2007.

MIGNOT, A. C. V.. Entre aplausos e críticas: a escola pública de tempo integral. In: *O tempo na escola*. São Paulo: Profedições, 2008. (p. 75 – 97).

MIGUEL, A. S. B. Educação integral e as políticas públicas curriculares de ampliação do tempo escolar: uma análise do município de Bebedouro (SP). Dissertação (Mestrado). Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2012.

MIRA, M. M.; ROMANOWSKI, J. P. Tecnicismo, neotecnicismo e as práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Trabalho apresentado no IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 26 a 29 de outubro de 2009. Disponível em www.marcelo.sabbatini.com/wp-content/uploads/neotecnicismo.pdf. Acesso em 02/02/2014.

MOLL, J. (Org.). *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

NASCIMENTO, M. I. M.; SBARDELOTTO, A escola unitária: educação e trabalho em Gramsci. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 30, p. 275-291, jun. 2008.

NOSELLA, P. *A escola de Gramsci*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Controvérsias marxistas sobre a leitura e a recepção de Gramsci na educação brasileira. In: LOMBARDI, J. C.; MAGALHÃES, L. D. R.; SANTOS, W. da S. (Orgs.). *Gramsci no limiar do Século XXI*. Campinas, SP: Librum, 2013b. (p. 45-59).

NUNES, C. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepções e realização de uma experiência de educação integral. *Em Aberto*, Brasília, v.22, n.80, p. 121 a 134, abr. 2009.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

OLIVEIRA, F. de. Neoliberalismo à brasileira. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.). *Pós-neoliberalismo*. As políticas sociais e o estado democrático. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

OLIVEIRA, M. A. M.; FIDALGO, N. L. R (Orgs.). *A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade*. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

PARENTE, C. da M. D. A construção dos tempos escolares. *Educação em Revista*, v. 26, n. 02, p.135-156, ago. 2010.

PARO, V. H. et. al. *Escola de tempo integral*. Desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, L. M. C. da C. (Org.). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis, RJ: DP&A; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

_____. *Crítica da estrutura da escola*. São Paulo: Cortez, 2011.

PAULO NETTO, J. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PEREIRA, E. W.; ROCHA, L. M. da F.. Escola parque de Brasília: uma experiência de educação integral. Trabalho apresentado no VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, realizado no período de 17 a 20 de abril de 2006 na Universidade Federal de Uberlândia, MG.

Disponível em www.faced.ufu.br/colubhe457EvaWaisros_LuciaRocha.pdf. Acesso em 20/11/2014.

PINHEIRO, F. P. da S. Z. Programa Mais Educação: uma concepção de educação integral. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

PINTO, J.M. O tempo e a aprendizagem. Porto: ASA, 2001.

QUEIRÓS, V. A Lei 5.692/1971 e o ensino de 1º grau: concepções e representações. Trabalho apresentado no XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 23 a 26 de setembro de 2013. Disponível em http://educere.bruc.com.br/ANAI2013/pdf/8356_5796.pdf. Acesso em 03/02/2014.

RIBETTO, A.; MAURÍCIO, L. V. Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros. *Em Aberto*. Brasília, v. 22, n. 80, p. 137-160, abr. 2009.

RODRÍGUEZ, M. V. Reformas educacionais e proletarianização do trabalho docente. *Acta Ciências Humanas e Sociais*. Maringá, v. 30, n. 1, p. 45-56, 2008.

ROMANELLI, O. de O. *História da educação no Brasil*. (1930/1973). 18 ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 1996.

SAMPAIO, M.F.M; MARIN, A.J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, Set./Dez. 2004.

SANTOS, L. L. de C. P.; VIEIRA, L. M. “Agora seu filho entra mais cedo na escola”: a criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos em Minas Gerais. *Educação & Sociedade*, v. 27, n. 96 (Especial), p. 775-796, out. 2006.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica*. Primeiras aproximações. 10 ed. São Paulo: Autores Associados, 2005a.

_____. Gramsci na educação brasileira. In: RAGAZZINI, D. *Teoria da personalidade na sociedade de massa: a contribuição de Gramsci*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005b. (p. 1-26).

_____. O neoprodutivismo e suas variantes: neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo. In: *História das ideias pedagógicas no Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 2007. (Capítulo XIV, p. 423-438).

_____. *A Pedagogia no Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 2008.

_____. Introdução: sobre a recepção de Gramsci na educação brasileira. In: LOMBARDI, J. C.; MAGALHÃES, L. D. R.; SANTOS, W. da S. (Orgs.). *Gramsci no limiar do Século XXI*. Campinas, SP: Librum, 2013a. (p.11-16).

_____. Gramsci e a educação no Brasil. In: LOMBARDI, J. C.; MAGALHÃES, LOMBARDI, J. C.; MAGALHÃES, L. D. R.; SANTOS, W. da S. (Orgs.). *Gramsci no limiar do Século XXI*. Campinas, SP: Librum, 2013b. (p. 60-79).

SANTOS, W. B. dos; LIMONTA, S. V.. Perspectivas do Banco Mundial para a formação de professores no Brasil: análise crítica. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, v. 24, n. 47, p. 176-194, Set.-Dez. 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007

SILVA, C. S. R. da; CAFIERO, D. Implicações das políticas educacionais no contexto do Ensino Fundamental de nove anos. *Educação em Revista*, v. 27, n. 02, p. 219-248, ago. 2011.

SILVA, E. M. da. Neotecnicismo pedagógico e as novas demandas para a educação escolar. Trabalho apresentado no V EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino. Universidade Federal de Goiás, Goiânia-Go, 27 a 30 de agosto de 2013. Disponível em www.vedipe.blessdesign.com.br. Acesso em 03/02/2014.

SILVA, K. A. C. P. C. da. A formação de professores para a educação integral na escola de tempo integral: impasses e desafios. In: ROSA, S. V. L. et. al. *Educação integral e escola pública de tempo integral: formação de professores, currículo e trabalho pedagógico*. Goiânia: América, 2014. (p. 15-32).

SOUSA, J. R. de. A formação humana omnilateral e a proposição da escola unitária de Antonio Gramsci: uma análise à luz da ontologia marxiana. Dissertação de mestrado.

Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, 2012. (159 págs.).

TEIXEIRA, A. *Educação não é privilégio*. 2. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1967.

VASCONCELOS, R. D. de. As políticas públicas de educação integral, a escola unitária e a formação onilateral. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2012. (281 págs.)

VIDAL, Diana (org.), Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971), Campinas, Mercado das Letras, 2006.