

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

MILENE DO AMARAL FERREIRA VICENTE

**AMPLIAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR: O TRABALHO
DOCENTE NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE TEMPO INTEGRAL
DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA**

Goiânia – 2017

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

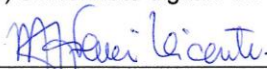
Nome completo do autor: Milene do Amaral Ferreira Vicente

Título do trabalho: AMPLIAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR: O TRABALHO DOCENTE NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE TEMPO INTEGRAL DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA.

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento **SIM** **NÃO**¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.



Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:



Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 28 / 10 / 2017

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Versão atualizada em setembro de 2017.

² A assinatura deve ser escaneada.

MILENE DO AMARAL FERREIRA VICENTE

**AMPLIAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR: O TRABALHO
DOCENTE NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE TEMPO INTEGRAL
DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás como requisito final para 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 – 2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

vicente, milene do amaral ferreira

Ampliação do tempo escolar: o trabalho docente nas escolas públicas de tempo integral na Rede Municipal de Educação de Goiânia [manuscrito] / milene do amaral ferreira vicente. - 2017. CXLV, 145 f.

Orientador: Profa. Dra. Sandra Valéria Limonta Rosa.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2017.

Anexos. Apêndice.
Inclui siglas, gráfico, tabelas.

1. Escola Pública de Tempo Integral; . 2. Trabalho Docente em tempo integral;. I. Limonta Rosa, Sandra Valéria, orient. II. Título.

CDU 37

ATA DA REUNIÃO DA BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MILENE DO AMARAL FERREIRA VICENTE – Aos trinta e um dias do mês de agosto do ano de dois mil e dezessete (31/08/2017), às 14h, reuniram-se os componentes da Banca Examinadora: **Prof.ª Dr.ª Sandra Valéria Limonta Rosa**, orientadora, doutora em Educação pela UFG; **Prof.ª Dr.ª Marcilene Pelegrine Gomes**, doutora em Educação pela UFG e **Prof.ª Dr.ª Miriam Fábila Alves**, doutora em Educação pela UFG, para, sob a presidência da primeira e em sessão pública realizada nas dependências da Faculdade de Educação, procederem à avaliação da defesa da dissertação intitulada: **“AMPLIAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR: O TRABALHO DOCENTE NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE TEMPO INTEGRAL DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA”**, em nível de Mestrado, área de concentração em **Educação**, de autoria de **Milene do Amaral Ferreira Vicente**, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. A sessão foi aberta pela presidente da Banca Examinadora, Prof.ª Dr.ª Sandra Valéria Limonta Rosa que fez a apresentação formal dos membros da Banca. A palavra, a seguir, foi concedida à autora da dissertação que, em 20 minutos, procedeu à apresentação de seu trabalho. Terminada a apresentação, cada membro da Banca arguiu a examinanda, tendo-se adotado o sistema de diálogo sequencial. Terminada a fase de arguição, procedeu-se à avaliação da defesa. Tendo-se em vista o que consta na Resolução nº 1063/2011 do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (CEPEC), que regulamenta o Programa de Pós-Graduação em Educação e procedidas às correções recomendadas, a dissertação foi **APROVADA** por unanimidade, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de **MESTRE EM EDUCAÇÃO**, pela Universidade Federal de Goiás. A conclusão do curso dar-se-á quando da entrega da versão definitiva da dissertação na secretaria do Programa. Cumpridas as formalidades de pauta, às 18h a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa de dissertação e, para constar, eu, Adenilde de Oliveira Souza, Secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação, lavrei a presente ata, que depois de lida e aprovada será assinada pelos membros da Banca Examinadora em três vias de igual teor.



Prof.ª Dr.ª Sandra Valéria Limonta Rosa
Presidente – PPGE/FE/UFUG



Prof.ª Dr.ª Marcilene Pelegrine Gomes
Membro – PUC/GO



Prof.ª Dr.ª Miriam Fábila Alves
Membro – UFG

Dedicatória

Ao meu marido, Marco Aurélio, pelo companheirismo e em sempre acreditar em mim, me apoiar e se empolgar a cada nova conquista antes, durante e na finalização dessa minha trajetória formativa.

Ao meu pai, por me ensinar a dar valor a cada oportunidade da melhor forma possível e nunca procurar o caminho mais confortável, pois assim pouco aprendemos.

A minha mãe, por tornar possível essa formação pelo apoio operacional com as coisas da casa e dos filhos, geralmente menosprezadas, mas com grande potencial de tomar nosso tempo mediante a cultura ainda persistente da mulher como “dona da casa”.

Agradecimentos

Ao findar-se essa trajetória não há possibilidade de esquecer cada palavra de apoio de incontáveis amigos, de familiares, colegas de trabalho, curiosos, companheiros de curso e colegas de profissão.

Também não sairá da memória os professores generosos da Faculdade de Educação que dividiam o conhecimento construído por toda uma vida de dedicação à educação pública, assim como pelas provocações que me impulsionaram para além do que aparentemente eu seria capaz.

Agradeço a minha família por compreender minha presença-ausente, nos momentos de isolamento para estudos, leituras e produções. E minha completa ausência nas festas, comemorações e passeios.

Agradeço aos amigos por me ausentar do convívio, inclusive digital, para a dedicação necessária na produção desse estudo.

Agradeço a professora Sandra por, antes de tudo, **ser um exemplo** de dedicação a educação pública, em especial por generosamente investir seu tempo e pesquisas **ao lado** dos professores da Educação Básica. Pelo respeito com que se relaciona com as pessoas ao seu redor, sem humilhar ou constranger por saber mais. Por sua esperança na educação escolar, pela via da emancipação, com todos os limites e impedimentos postos à mesma. Por demonstrar suas convicções teóricas sem torna-las imposições a quem partilha de seu caminho. Por fim, pela paciência em orientar e reorientar, e apontar caminhos para os menos experientes.

Agradeço aos meus companheiros de trabalho no decurso desse mestrado: Rafaela, Odiliana, Gustavo, Marcela, Genilza, Juliana, pela paciência de me ouvir a cada nova descoberta feita nas disciplinas e das alegrias e decepções depois das idas ao campo. Por aceitar, gentilmente, os textos que eu levava e distribuía a todos acreditando que eles nos ajudariam a ser melhores apoios técnicos na SME e mais bem preparados a enfrentar os desafios de contribuir com a educação pública no município de Goiânia. Por suportarem meus debates sobre a Teoria Histórico-cultural nos momentos da escrita da Proposta Político Pedagógica da RME. Principalmente pelas demonstrações de apoio e carinho no momento do adocimento, essas eu tenho guardadas no lugar mais especial do meu coração (ah, no pen drive também!).

Agradeço a amiga Fátima, pelas implicâncias que me levaram a permanecer na Diretoria Pedagógica, incorrendo na assumência da frente de trabalho que impulsionou meus estudos e me preparou para a entrada no mestrado. Pelas cobranças e pressões, pelo crivo exigente e sincero que me desafiou, me fez amadurecer nas relações interpessoais e me provocou a não aceitar menos que o melhor. Por último, e principalmente, por se tornar uma grande amiga, fiel, companheira, construindo uma amizade sólida e madura, resistente aos chilikues e defeitos, que extrapolou os limites do lugar de trabalho.

Agradeço a Rede Municipal de Educação de Goiânia que me possibilitou, por meio das pessoas pela qual é constituída, uma jornada de vida profissional repleta de desafios e aprendizados, ora no chão da escola, ora no âmbito da gestão pedagógica na

SME. Nessa Rede aprendi a ver o aluno como ser humano, foco central de nossas ações. Ações que requereram mediações teóricas embasadas na concepção de educação emancipatória, que me fizeram compreender melhor as relações políticas e econômicas engendradas no âmbito da educação.

Agradeço as prezadas colegas que se dispuseram a colaborar com essa pesquisa e estão cotidianamente em sala de aula enfrentando os desafios da educação escolar em tempo integral, com seus limites e impossibilidades, mas que continuam acreditando no potencial humano de transformação pela educação.

Agradeço ao grupo de pesquisa Trabalho Docente e Educação Escolar (TRABEDUC) por provocar nossa inteligência nos impondo estudos profundamente ancorados nos autores da Teoria Histórico Cultural e na Didática Desenvolvimental, que apresenta possibilidades palpáveis de caminhos para um ensino que impulse o desenvolvimento humano. Também agradeço aos colegas do grupo por trilharmos juntos esses caminhos de descobertas e desafios na educação escolar.

Agradeço ao Núcleo Marxista da Faculdade de Educação que me proporcionou momentos de estudos valiosos para apreender o que das letras é possível abstrair para caminhar solidamente pelo método de pesquisa em e de Marx. Também pela possibilidade de saber que podemos crer em outros deuses na academia.

Agradeço a Deus pela oportunidade de conhecer com profundidade as teorias que pretendem explicar a gênese das coisas e me deixar livre para optar em continuar crendo em um ser relacional, que não cabe na mente humana e nem nas explicações científicas sobre o mundo das pessoas e das coisas, ainda que minha racionalidade aponte para o oposto.

Enquanto Houver Sol

Titãs

Quando não houver saída, quando não houver mais solução
Ainda há de haver saída, nenhuma ideia vale uma vida
Quando não houver esperança, quando não restar nem ilusão
Ainda há de haver esperança, em cada um de nós algo de uma criança.

Enquanto houver sol, enquanto houver sol, ainda haverá
Enquanto houver sol, enquanto houver sol

Quando não houver caminho, mesmo sem amor, sem direção
A sós ninguém está sozinho, é caminhando que se faz o caminho
Quando não houver desejo, quando não restar nem mesmo dor
Ainda há de haver desejo, em cada um de nós aonde Deus colocou

Enquanto houver sol, enquanto houver sol, ainda haverá
Enquanto houver sol, enquanto houver sol

Enquanto houver sol, enquanto houver sol, ainda haverá
Enquanto houver sol, enquanto houver sol

Composição: Sérgio Britto

[...] de resto, você mesmo viu que eu não estou abalado, desanimado e nem deprimido. Meu estado de espírito é tal que mesmo que já fosse condenado à morte continuaria tranqüilo e até mesmo, na noite anterior à execução, talvez estudasse uma lição de língua chinesa. [...]

Parece-me que em tais condições [1 Guerra], prolongadas durante anos, e com tais experiências psicológicas, o homem deveria alcançar um grau máximo de serenidade estoica, e adquirir a convicção profunda de que ele tem, em si mesmo, a fonte das próprias forças morais, de que tudo depende dele, de sua energia, de sua vontade, da férrea consciência dos fins que se propõe, e dos meios que emprega para realizá-los — a ponto de jamais desesperar, e não cair nunca mais naqueles estados de espírito — vulgares e banais — a que se chamam pessimismo e otimismo. Meu estado de espírito sintetiza esses dois sentimentos e os supera: sou pessimista com a inteligência mas um otimista coma vontade.

Gramsci

VICENTE, Milene do Amaral Ferreira. *Ampliação do tempo escolar: o trabalho docente nas escolas públicas de tempo integral da rede municipal de Goiânia*. 140f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

RESUMO: No ano de 2015 a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia alterou a organização das Escolas Municipais de Tempo Integral, reestruturando tanto a forma quanto o conteúdo do trabalho docente. O professor passou a desempenhar seu trabalho em tempo integral, em apenas uma instituição e com condições específicas. Nesse contexto, esta pesquisa buscou compreender os significados e sentidos do trabalho docente nessa realidade concreta. O caminho escolhido para essa apreensão se deu por meio de coleta de dados em pesquisa de campo; revisão bibliográfica acerca da historicidade da educação e da escola de tempo integral no Brasil e na rede pública municipal de educação de Goiânia; apropriação dos movimentos contemporâneos de reordenamento do trabalho docente com vistas a reestruturação produtiva do capital e análise documental da Secretaria Municipal de Goiânia referentes as orientações e determinações legais no âmbito pedagógico e organizacional. A análise de dados se deu com a sistematização de Núcleos de Significação (AGUIAR, 2009; AGUIAR e OZZELA, 2006; 2013), o que permitiu apreender que o trabalho docente em tempo integral, em uma instituição com atendimento em tempo integral, revela que a alteração da atividade dos docentes em seu conteúdo e forma implicam na formulação de discursos que apontam para relações integrais e processuais de ensino e de aprendizagem. Contraditoriamente, a atual condição de trabalho docente, por um lado, foi descrita como propícia para a realização de atividades humanizadoras dos docentes; por outro, revelou o desequilíbrio entre o tempo de trabalho e o de não trabalho, próprio da sociabilidade capitalista, que dificultam modos de ser e viver omnilaterais.

Palavras-chave: Escola Pública de Tempo Integral; Trabalho Docente em tempo integral;

VICENTE, Milene do Amaral Ferreira. *Increasing school time: teacher work in full-time public schools from municipal network of Goiânia* . 140f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

ABSTRACT: In 2015, the Municipal Department of Education changed the organization of the Municipal Full-time Schools from Goiânia, restructuring both form and content of the teaching work. Teachers start to do their full time work, in only one institution and with specific conditions. In this context, this research sought to understand the different meanings of the teaching work in this concrete reality. The chosen path for this apprehension was through data collection in field research; bibliographical review on the historicity of education and the full-time schools in Brazil and in the public education of Goiânia; appropriation of the contemporary movements of reorganization of the teaching work with a view to the productive restructuring of the capital and documentary analysis of the Municipal Office of Goiânia referring to the orientations and legal determinations in the pedagogical and organizational scope. The data analysis was developed by systematizing the data through Centers of Significance (AGUIAR, 2009; AGUIAR and OZZELA, 2006; 2013), which allowed us to understand that full-time teaching in an institution with full-time attendance reveals that the change of the activity of the teachers in their content and form implies in the formulation of discourses that point to integral and procedural relations of teaching and learning. Contradictory, the current condition of teaching work, on one hand, was described as propitious for the accomplishment of humanizing activities of teachers; on the other hand, revealed the imbalance between working time and nonworking time, typical of capitalist sociability, that hinder omnilateral ways of being and living.

Keywords: Full-time education; Full-time Public Schools; Teaching Work;

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Organização das EMTI – 2015

Quadro 2 – Trabalho Docente nas EMTI – 2015

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Motivos dos Professores para Permanência nas EMTI

Gráfico 2 – Motivos de Permanência nas EMTI

Gráfico 3 – Determinantes para condições parciais de trabalho

Gráfico 4 – Dificultadores do Trabalho Docente nas EMTI

Gráfico 5 – Facilitadores do Trabalho Docente das EMTI

Gráfico 6 – Sentidos do Trabalho Docente em Tempo Integral nas EMTI

Gráfico 7 – Sentidos do Trabalho Docente – Ensino

Gráfico 8 – Facilitadores do Trabalho Docente no âmbito do Ensino

Gráfico 9 – Dificultadores do Trabalho Docente no âmbito do Ensino

Gráfico 10 – Dificultadores do Trabalho Docente – Escola

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CEU – Centros Educacionais Unificados
CFDH – Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano
CIAC – Centro Integral de Atendimento à Criança
CME – Conselho Municipal de Educação
DIREPED – Diretoria Pedagógica
EMTI – Escolas Municipais de Tempo Integral
FUNDEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
GEREFU – Gerencia da Educação Fundamental da Infância e Adolescência
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
MEC – Ministério da Educação
OMI – Organismos Multilaterais Internacionais
PAR – Plano de Ações Articuladas
PDDE – Programa de Dinheiro Direto na Escola
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PEMATI – Programa para as Escolas Municipais com Atendimento em Tempo Integral
PME – Programa Mais Educação
PMNE – Programa Novo Mais Educação
PPP – Proposta Político-pedagógica
PROFIC – Programa de Formação Integral da Criança
RME – Rede Municipal de Educação
SME – Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO I	
Significados e sentidos na historicidade da escola de tempo integral.....	25
1.1 A escola pública de tempo integral e seu desenvolvimento no Brasil: determinações sociais, políticas e econômicas.....	26
1.1.1 Escola Mínima e tempo para a escolarização: a marca da reforma educacional na década de 1920.....	26
1.1.2 Programa Mais Educação: escola de turno único ou extensão do tempo de permanência na escola.....	29
a. Ordenamento jurídico-institucional.....	31
b. Mais Tempo de escola, mais qualidade da educação na escola pública?.....	33
c. O Programa Novo Mais Educação.....	37
1.2 Os antecedentes do Programa Mais Educação.....	39
1.2.1 Dualismo educacional e escola de tempo integral.....	39
1.2.2 Dicotomia teoria e prática e a escola de tempo integral.....	43
1.2.3 Centralidade da proteção social integral/secundarização do ensino e a escola de tempo integral.....	51
CAPÍTULO II	
Determinações contemporâneas para a ampliação da jornada escolar diária e a escola de tempo integral na RME de Goiânia.....	56
2.1 Condicionantes estruturais para a implementação de escolas de tempo integral.....	56
2.1.1 Neoliberalismo e a mundialização do capital.....	56
2.1.2 As políticas públicas educacionais e as orientações de organismos mundiais internacionais.....	58
2.1.3 Reestruturação do tempo e do espaço.....	62
2.1.4 Reestruturação dos modos e permanência da essência.....	67
2.2 Educação Integral e Escola de Tempo Integral.....	73
2.2.1 Fundamentos da Educação Integral Crítica.....	76
2.3 A escola pública de tempo integral no município de Goiânia.....	80
2.3.1 Determinações sócio-políticas.....	81
2.3.2 Determinações legais.....	82
2.4 Organização das escolas públicas municipais de tempo integral de Goiânia.....	84
CAPÍTULO III	
O Trabalho Docente em tempo integral nas escolas públicas municipais de tempo integral de Goiânia.....	88
3.1 O trabalho docente, neoliberalismo e a mundialização do capital.....	89
3.2 Formação inicial e continuada subsumida ao neoliberalismo.....	99
3.3 O Trabalho Docente em tempo integral nas EMTI.....	103
3.4 Significados e sentidos do trabalho em tempo integral nas EMTI.....	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS	
O Trabalho Docente em tempo integral: possibilidades, avanços e limites.....	126

REFERÊNCIAS.....	130
APÊNDICE I - Modelo do questionário.....	142
APÊNDICE II - Roteiro das entrevistas.....	143

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é produto da necessidade criada a partir do processo coletivo de reescrita da Proposta Político-Pedagógica (PPP) no âmbito da minha atividade produtiva, como apoio técnico da Gerência de Educação Fundamental para a Infância e Adolescência (GEREFU), da Diretoria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME).

Em 2013, recebi a incumbência de coordenar as ações que tinham como objetivo construir uma avaliação coletiva, com a participação de professores, gestores, alunos, comunidade (pais e responsáveis), da organização das Escolas Municipais de Tempo Integral (EMTI). A intenção da Diretoria Pedagógica da SME foi identificar os pontos de estrangulamento que inviabilizavam o trabalho didático-pedagógico e, conseqüentemente, o ensino e a aprendizagem das crianças. A avaliação proposta comporia as outras frentes de avaliação do sistema como um todo e também constituiria a nova PPP da Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME).

Com essa incumbência adentrei em um processo de estudos acerca da Educação Escolar em Tempo Integral no Brasil e em Goiânia. Também percebi a necessidade de compreender a fundo os elementos constitutivos que orientam a educação pública de qualidade socialmente referenciada, especialmente porque, até então, não tinha nenhuma formação nessa área. Dessa maneira, iniciei no Grupo de Pesquisa sobre Escola de Tempo Integral coordenado pela Profa. Dra. Sandra Valéria Limonta Rosa, e requisitei auxílio com as leituras que pudessem dar fundamento aos meus estudos e na futura produção da PPP.

Em meio a esse processo enveredei na seleção para ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), alcançando êxito nesse projeto. De certa forma acreditei que seria esse o caminho para encontrar respostas às necessidades surgidas e motivei-me a percorrê-lo, e a partir desse momento se encontram meu objeto de estudo e de trabalho, algo que alavancou meus motivos para mergulhar nos estudos propostos no curso de Mestrado em Educação Brasileira.

O processo de reorganização das EMTI culminou na sua reestruturação a partir de 2015, alterando as condições de trabalho docente. Aí reside a essência do objeto a ser compreendido e revelado em suas múltiplas determinações: o que essas alterações estariam provocando ao trabalho docente? Qual dinâmica de fato estaria se constituindo

nessa nova realidade?

Na reestruturação das EMTI, os professores passaram a trabalhar em tempo integral, na mesma escola, com tempo diário destinado ao planejamento coletivo (sem presença de alunos) e tempo para planejamento semanal individual. Do mesmo modo, a formação continuada foi disponibilizada em horário de trabalho, fora da instituição.

A orientação presente na PPP quanto ao trabalho didático-pedagógico é desenvolver um currículo integral e integrado, sendo que os mesmos professores deveriam coletivamente escolher, planejar, executar e avaliar as atividades; tanto as do currículo obrigatório quanto as que se destinam à ampliação da formação dos alunos.

A proposta política e pedagógica anunciava a utilização do tempo ampliado como potência para apropriação dos conhecimentos científicos como ferramenta de emancipação social e individual. Além de um currículo construído e desenvolvido coletivamente pelo grupo de professores, com autonomia e autoria, buscava-se um trabalho que considerasse os tempos da vida e os interesses dos educandos nas ações didático-pedagógicas (SME, 2016).

Ao tomar a nova organização como referência, aparentemente pode-se verificar que os professores encontram condições de trabalho interessantes, com mais tempo e momentos para estruturar um trabalho com autonomia, mas também demandas didático-pedagógicas que extrapolam a forma e o conteúdo do ensino que até então era desenvolvido.

Se o humano se constitui no e pelo trabalho, em condições concretas, se objetiva no mundo e o apreende pelas objetivações de outros, produzindo a si como ser social (MARX, 2015; 2013), apreender o movimento do real do trabalho docente em sua forma mais desenvolvida, em tempo integral, em condições e formas de trabalho específicas, nos permitirá apanhar a sua constituição. Assim como o esforço de vislumbrar a totalidade, a historicidade e as contradições da realidade concreta, em suas “conexões essenciais” (MARX, 2009, p. 131), também contribuirá para a compreensão do objeto de estudo.

O anseio de compreender esse objeto se justifica pela necessidade de desconstruir ideias neoprodutivistas, neoescolanovistas, neoconstrutivistas e neotecnicistas (SAVIANI, 2013) na/da educação escolar, que também estão presentes na particularidade da escolarização em tempo integral. Essas ideias podem ser desmontadas ao revelar-se a atividade laboral/ação docente como atividade complexa e

determinada por condições materiais particulares, conformada à forma de produção na qual está inserida.

A atual organização exige do professor autonomia na escolha, execução e avaliação dos processos educativos e, aparentemente, viabiliza condições interessantes para esses processos. Sendo assim, espera-se que essa pesquisa possa contribuir para compreensão da realidade concreta. A principal contribuição desta dissertação está em apresentar o trabalho docente como fenômeno complexo, que precisa ser considerado nas múltiplas determinações, para assim entender em que condições concretas o trabalho docente poderá se apresentar como movimento contra-hegemônico e viabilizar, como afirma Mészáros (2008), os processos de contrainternalização necessários a uma nova sociabilidade.

A relevância dessa pesquisa reside na possibilidade de compreendermos a totalidade da ETI, que é histórica, dinâmica, mutável, limitada a um período histórico, concreto e determinado pelas relações de produção da existência. Essa totalidade constitui novas unidades concretas interatuantes (LUKÁCS, 1979), interferindo assim na totalidade social, nas determinações constitutivas dos significados e sentidos acerca do trabalho docente.

O trajeto de investigação desse objeto, foi percorrido construindo-se formas de olhar para a realidade abstrata apanhando dela as suas contradições, na busca em perceber seus nexos internos para apreender sua essência. Houve o esforço de compreender a totalidade que constitui esse objeto de estudo, as suas “diferenças dentro de uma unidade” (MARX, 2011, p. 53,), formada mediante a escolha do referencial teórico-metodológico que norteou a pesquisa, por um processo tenso e dialético, explicitados pelos nexos constitutivos, ou, nas palavras de Marx (2015b, p. 303), nas suas “conexões essenciais”.

Nesse processo, compreende-se a historicidade como permanente construção do ser social; intensa, permeada de intenções, crivadas de uma lógica de classe que, com interesses distintos, constitui a história e confere a ela significados contraditórios que litigiam para impor determinada ordem social. Por isso foi fundamental considerar nessa pesquisa a centralidade da relatividade histórica da totalidade, que leva a compreensão do mundo atual, com os sujeitos deste tempo histórico, suas necessidades, modos de produção, e tudo o que envolve “as relações entre os homens que resultaram de todas as condições de existência” (MARX, 2009, p. 131).

Ao pensar na materialidade dialética de constituição da realidade social concreta, num movimento de avançar da aparência à essência, do singular ao universal, da representação ao conceito, o objeto de estudo foi mediado pelas produções teóricas acadêmicas, apanhando as sínteses já apreendidas acerca da verdade do objeto. Focamos nas sínteses que desvelavam as relações acerca do trabalho em seu duplo sentido de ser no atual modo de produção (realização e negação da humanização), da escola e do ensino.

Também foi imprescindível compreender o movimento histórico de constituição das políticas públicas que orientaram a organização pedagógica-administrativa das EMTI, tornando-se indispensável a análise de documentos da SME. Esse estudo abrangeu todo o período de existência das EMTI (2005-2016) e buscou apreender as intenções e tensões que permearam as orientações oficiais. Os documentos analisados foram os textos pedagógicos orientadores (SME, 2006, 2007, 2008), as diretrizes organizacionais (GOIÂNIA, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2013, 2015), o Programa para as escolas municipais com atendimento em tempo integral (GOIÂNIA, 2013) e as propostas político-pedagógicas (CME, 2008; CME, 2016).

Com o intuito de não só analisar o produto, o produtor, mas também “as relações sociais que permeiam esse processo de produção” (MARX, 2009, p. 245), tornou-se fundamental a pesquisa de campo, desenvolvida por meio de entrevistas semiestruturadas, coletivas ou individuais, com professores, gestores e coordenadores das EMTI; questionários com questões objetivas e discursivas respondidos por professores; observação participante em planejamentos coletivos dos professores, resultando em relatos registrados em diário de bordo; e entrevistas com os gestores da SME que definem e direcionam as políticas para educação.

As entrevistas foram feitas com professores regentes e coordenadores pedagógicos, nas unidades escolares. O objetivo inicial era abordar os professores que estivessem fora da sala de aula, nos momentos de planejamento individual ou estudo, uma vez que a proposta de organização do sistema educacional do município de Goiânia prevê que sempre estejam entre dois ou quatro professores fora de sala. No entanto, não foi possível contar com essa estratégia devido às faltas e licenças dos professores. Como consequência, em algumas escolas foi inviável realizar as entrevistas propostas nessa pesquisa.

A escolha das unidades baseou-se nos critérios de garantia da diversidade para que fossem identificadas diferentes realidades, ampliando e qualificando o dado qualitativo da pesquisa, revelando a complexidade dessa realidade. Especialmente quanto à faixa etária de crianças atendidas pela instituição (anos iniciais e anos finais do ensino fundamental), pela localização geográfica (instituições centrais e periféricas), pela demanda de atendimento (regiões de baixa e alta demanda de matrícula), pelo tamanho da escola (número de turmas diferentes, diferentes coletivos de professores), e pela abrangência das instituições de cada Coordenadoria Regional de Ensino.

Do total de 22 EMTI, 11 formaram a amostragem, nessas instituições foram entrevistados de dois a quatro professores, a depender do tamanho da escola e do quadro de professores que se encontravam em horário de estudo e planejamento, fora da sala de aula. No total, foram feitas 21 entrevistas com os professores regentes e coordenadores. Com o intuito de preservar os professores e escolas que formaram a amostragem na pesquisa de campo, optou-se por omitir a identidade de todos que se dispuseram em contribuir.

Os questionários foram preenchidos em um evento da SME que reuniu todos os professores para a formação continuada, com o objetivo de discutir a nova organização político-pedagógica das EMTI. Apesar da pesquisa em questão não ter cunho positivista e quantitativo, para captar o movimento concreto dos significados e sentidos do trabalho docente nas EMTI, considerou-se relevante aplicar um número considerável de questionários, para que os seus resultados se aproximassem ao máximo do real.

Atualmente, a SME conta com 231 professores lotados nas EMTI (SME/DGP, 2016). Foram distribuídos duzentos questionários, mas somente 85 foram devolvidos e considerados para a pesquisa de campo. Essa amostragem abrange professores que acompanharam a implantação dessas instituições desde o primeiro projeto proposto, e a sua maioria está desde o segundo projeto de ampliação da jornada. Paralelamente, há um grupo considerável que está vivenciando somente o terceiro momento de organização das EMTI.

Os dados por si só, como dados isolados, descolados do movimento do real não são suficientes para revelar a verdade do objeto de estudo. Portanto, com a intenção de captar além da “aparência enganadora das coisas” (MARX, 2012, p. 109), e perceber o movimento do real, os dados foram analisados a partir de Núcleos de Significação que

se constituem apreendendo as recorrências, ausências e contradições por meio de Zonas de Sentido (AGUIAR, 2009).

A realidade material está contida na ideação dos sujeitos, ou seja, manifesta-se nos significados e sentidos, em relação dialética, interdependente. Os significados mediam o pensamento e a palavra, a ação concreta e material entre os sujeitos. A realidade objetiva (pôr-se da subjetividade) e a subjetiva (formas de representação da realidade objetiva convertida nos elementos psicológicos) se constituem mutuamente, os sujeitos objetivam sua subjetividade e subjetivam-se com as objetivações de outros. Então a base da consciência são as atividades mediadas pelos significados (AGUIAR, 2009).

Para Aguiar (2009), os significados e sentidos são construções intelectivas carregadas de materialidade e das contradições da realidade, condensando aspectos dessa realidade, destacando-os e revelando-os. Segundo a autora, os significados se apresentam como produções históricas, cristalizações da experiência e da prática social da humanidade; o sentido é essa consciência social particularizada, é o modo particular e singular como o significado aparece ao indivíduo.

Portanto, como par dialético, significado e sentido demonstram que há uma apreensão particular do mundo, que é expressão do indivíduo, mas essa apreensão tem ligação direta com os processos sociais, históricos (universais). Sendo assim, não há sujeito/individualidade sem processos sociais/universais e históricos.

No movimento de apreensão do sujeito, das suas experiências e palavras, é necessário estabelecer o critério de busca no universal, na experiência histórico-social, nos determinantes dessa individualidade. Não se trata de um reflexo como de espelho, pois, segundo Aguiar (2009), o novo surge nos processos de subjetivação devido a própria dialética entre o interno e o externo do indivíduo, que se articulam aos diversos e diferentes elementos da realidade social. Em virtude dessa relação dialética, os sentidos são históricos – produto e produção humana, na relação com outros produtores, sociais, coletivos.

A escolha desse princípio analítico se justifica por seu potencial de teorização de processos essencialmente individuais e, ao mesmo tempo, sociais/históricos; por revelarem e explicarem “como a realidade e os sujeitos se relacionam constituindo objetividade e subjetividades” (AGUIAR, 2009, p. 70).

Para Aguiar e Ozella (2006), os Núcleos de Significação vão se constituindo na escuta dos sujeitos, em um movimento de apreensão de temas que emergem de maneira recorrente ou reiterada, e enfatizados nas falas dos professores, por suas ambivalências ou contradições. Após a identificação desses temas, que se apresentam como “pré-indicadores”, filtra-se os elementos que permitem uma maior compreensão dos objetos de estudo. Em seguida, por meio de um

[...] processo de aglutinação dos pré-indicadores determinado pela similaridade, complementariedade ou pela contraposição, pode-se apreender os indicadores que apontaram os conteúdos temáticos que expressam significados que permitiram um primeiro movimento em direção à nuclearização, ainda que de forma “empírica e não interpretativa (AGUIAR; OZELLA, 2006, p.230).

Esse movimento expressa as zonas de sentido que compõem as falas dos sujeitos, que expressam a individualização das experiências sócio-históricas. Segundo Aguiar e Ozella (2006, p. 231), a articulação dos indicadores expressará a essência dos conteúdos das zonas de sentido e revelarão os núcleos de significação que exprimem “os pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para o sujeito, que o envolvam emocionalmente, que revelem as suas determinações constitutivas.”

Para Mészáros (2009), os discursos morais, políticos e estéticos são formas específicas de consciência histórica que se constituem historicamente transformadas em estreita conjunção com as determinações gerais da estrutura social. As falas que constituem os núcleos de significação são o discurso dos indivíduos objetivando-se e expressando as estruturas sociais nas quais estão inseridos.

É no processo analítico dos núcleos de significação (AGUIAR; OZELLA, 2013) que procurou-se apreender o movimento do real, determinado por essas condições específicas, sob o crivo analítico do materialismo histórico dialético. Destacamos que tanto as entrevistas como os questionários se encontraram e confirmaram a realidade concreta, e desta forma, verifica-se que ambos os instrumentos caminham na mesma direção, comprovando e confirmando as categorias encontradas.

No primeiro capítulo apontamos as determinações sociais, históricas, políticas e econômicas que constituem a historicidade da escola de tempo integral no Brasil; assim como no âmbito local, da realidade do município de Goiânia. Também apresentamos a

concepção de educação integral presente nos documentos orientadores da SME, que nos permitiu compreender o propósito da EMTI e o porquê pretende-se formar sujeitos nesse modelo de escola.

No segundo capítulo apresentamos os significados e sentidos do trabalho docente em tempo integral, expondo os nexos internos que configuram os processos de proletarização e precarização que impingem também ao trabalho docente conformações ideológicas hegemônicas. Também apresentamos os dados referentes à realidade apreendida na pesquisa de campo.

No terceiro capítulo apresentamos as sínteses que foram possíveis, elencando as categorias que nos parece explicar o movimento do real referente ao trabalho docente na forma/condições que se delinea atualmente nas EMTI. Apontamos ainda os desafios que se põem frente aos significados e sentidos do trabalho docente nessa realidade concreta que observamos. As considerações finais da pesquisa são apresentadas a partir dos avanços que podem representar, os limites que inviabilizam uma educação em tempo integral e com um trabalho docente significativo, bem como as possibilidades que essa organização implica no trabalho e nos possíveis desenvolvimentos desse ordenamento.

O processo de desvelamento desse objeto de estudo revelou-se uma instigante trajetória que expôs a complexidade da realidade das EMTI, que coloca o pesquisador como sujeito incapaz de julgar a história de forma direta e simples. Dialeticamente, pesquisa e pesquisador se constituem: o objeto se revela em sua essência, transparente, e o pesquisador transforma seus sentidos, pois através das mediações do objeto, ganha um novo olhar acerca da realidade e de si. Assim, o objeto encontra um olhar mais atento, agora de um pesquisador que o vê de forma diferente, enxergando um novo objeto.

CAPÍTULO I

SIGNIFICADOS E SENTIDOS NA HISTORICIDADE DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

A recente reestruturação das Escolas Municipais de Tempo Integral (EMTI), iniciada em 2015, apresenta alterações efetivas nas condições de trabalho docente. A principal dessas mudanças diz respeito à presença do coletivo dos professores em tempo integral. Essa organização traz consigo demandas de conteúdo e de forma, que exigem dos professores a reelaboração do seu trabalho. Frente a essas modificações, percorremos caminhos para tentar apreender o movimento do real (MARX, 2013) acerca das implicações que a organização atual vem provocando na reedição dos significados e sentidos do trabalho docente.

Na pesquisa de campo tentamos apreender das representações (exteriorizações da ideiação) os sentidos da atividade produtiva dos sujeitos docentes, transpostas do concreto material, da particularidade da escola de tempo integral. Foi possível perceber nos dados coletados que os sentidos constituídos pelos professores acerca da escola de tempo integral estão eivados de elementos que expressam as tensões e contradições sociais que constituíram e significaram essa instituição no decorrer da história da educação escolar no Brasil. Tais significados parecem incidir diretamente nos sentidos perspectivados sobre o trabalho docente nas escolas de tempo integral.

Ao olhar para a historicidade da educação no Brasil, é possível perceber que as significações da escola de tempo integral revelam as disputas entre projetos sociais que ora propiciavam avanços, ora retrocessos quanto à função da mesma na sociedade. Compreender as disputas engendradas no processo de formação dessas instituições permite conhecer as concepções de sujeito, de sociedade e de educação escolar predominantes que conformaram as características peculiares da escola de dia inteiro. Além das peculiaridades, também imprimiram os elementos universais da escola pública brasileira, de maneira a potencializar a formação de uma escola que pode duplicar e intensificar os processos de reprodução e manutenção social ou de subversão da lógica predominante.

Neste capítulo será apresentado o que foi possível elucidar dos elementos característicos das escolas de tempo integral que permaneceram e os que se

transformaram constituindo novos elementos. Procuramos compreender tal movimento a partir do que já foi explicitado por outros estudos, pelos dados da pesquisa de campo e princípios do método que optamos por utilizar nessa dissertação.

1.1 A escola pública de tempo integral e seu desenvolvimento no Brasil: determinações históricas, sociais, políticas e econômicas

No percurso das investigações de campo percebemos que o trabalho docente ganha sentido e significado influenciado diretamente pelos significados hegemônicos da escola pública, historicamente constituídos no Brasil e da escola de tempo integral, construída em meio a relações entre sujeitos distintos, com interesses específicos, através de tensões e disputas sociais, políticas e econômicas. Para apreender as múltiplas determinações do trabalho docente na escola de tempo integral tornou-se fundamental compreender a dinâmica que formou a escola de tempo integral, especialmente o momento histórico que faz emergir os princípios essenciais da atual forma da escola pública brasileira.

Para tal tarefa foi necessário conhecer os movimentos educacionais mais representativos na constituição da escola de tempo integral no Brasil. Esses movimentos passam desde a escola de turno único¹, com estudos teóricos, no decorrer de todo o dia, como nos colégios jesuítas; a turnos de três horas, no período da Primeira República, e turnos de duas horas, no Governo Militar; até a coexistência de turno único e turnos de tempo reduzido, ou parcial, como no final da Primeira República e nas décadas de 1980, 1990 em diante.

1.1.1 Escola Mínima e tempo de escolarização: a marca da reforma educacional na década de 1920

Um importante estudo de Cavaliere (2003) destaca o papel da reforma paulista de 1920² na construção de um ideal educativo que orientou a organização dos sistemas de ensino em todo o país. Segundo a autora, a lógica instituída por essa reforma

¹ Apesar das escolas jesuítas constituírem-se em internatos, a dedicação às atividades de estudo tomavam o dia inteiro dos alunos, ocorrendo duas horas de trabalho escolar pela manhã e duas horas no período vespertino. O período da noite é considerado como momentos de atividades não escolares, independente do lugar onde os mesmos eram desenvolvidos, se em casa ou no colégio em regime de internato.

² “Após a implantação da reforma, a estrutura de ensino passou a compreender os seguintes níveis: Ensino primário de dois anos (9 e 10 anos, o único obrigatório e gratuito); ensino médio de dois anos; ensino complementar de três anos (acoplado aos ginásios e escolas normais); ensino secundário especial ginásios e escolas normais); ensino profissional; ensino superior” (CAVALIERE, 2003, p. 34).

explicita o dilema político que atravessou todo o século XX entre expansão do sistema e qualidade educacional (quantidade X qualidade), inaugurando uma escola “tão eficiente na criação do valor escola quanto ineficiente na consecução de suas tarefas básicas.” (CAVALIERE, 2003, p.131).

Anísio Teixeira, participante dos movimentos que intentavam ações para reverter os reflexos da reforma paulista, à época, já anunciava a urgência em superar a “simplificação na quantidade, e como não podia deixar de ser, todas as demais simplificações de qualidade” (TEIXEIRA, 1959, p. 79). O autor ainda relatou acerca da repercussão da replicação dessa reforma na instrução brasileira, conforme abaixo descrito,

O resultado foi, por um lado, a quase destruição da instituição, por outro, a redução dos efeitos da escola à alfabetização improvisada e, sob vários aspectos, contraproducente, de que estamos a colher, nos adultos de hoje, exatamente os que começaram a sofrer os processos simplificadores da escola, a seara de confusão e demagogia.

Bem sei que não é só a escola primária fantasma, que esse regime criou, a causa da mentalidade do nosso País, mas é triste saber que, além de todas as outras causas de nossa singular incongruência nacional, existe esta, que não é das menores, a própria escola, a qual, instituída para formar essa mentalidade, ajuda, pelo contrário, a sua deformação.

Os brasileiros, depois de trinta, são todos filhos da improvisação educacional, que não só liquidou a escola primária, como invadiu os arraiais do ensino secundário e superior e estendeu pelo País uma rede de ginásios e universidades cuja falta de padrões e de seriedade atingiria as raias do ridículo, se não vivêssemos em época tão crítica e tão trágica, que os nossos olhos, cheios de apreensão e de susto, já não têm vigor para o riso ou a sátira. (TEIXEIRA, 1959, p. 79).

Retomando as análises contemporâneas de Cavaliere (2003), a autora salienta o pioneirismo dessa reforma ao tentar inovar métodos de ensino e de racionalizar procedimentos administrativos, no entanto, esse mesmo movimento instituiu a escola mínima, que expressa o

[...] resultado de uma disposição latente em se associar à necessária massificação da Educação fundamental a redução de seu tempo e de sua qualidade. O resultado dessa disposição foi o atraso do poder público em acompanhar, tanto nos aspectos infra-estruturais como pedagógicos, o crescimento da população escolarizada no país, criando-se um quadro de falta de instalações e professores bem como de desarranjos provocados pelos altos índices de evasão e repetência. (CAVALIERE, 2003, p. 20).

De acordo com a pesquisadora, essa reforma revela as contradições entre as primeiras aproximações da pedagogia escola novista e a simplificação/empobrecimento

da escola pública brasileira, explicitando a incoerência entre a proposta curricular da reforma e a sua prioridade em alfabetizar rapidamente e em massa a população. Segundo Cavaliere (2003), um conflito entre as concepções escola novistas e as tendências à escola mínima se põem e produzem uma reforma inconsistente e ineficiente do ponto de vista de solucionar os problemas educacionais da época.

É no âmbito dessa reforma que optamos por iniciar nosso percurso para compreender a escola de tempo integral na atualidade, pois, ainda é a lógica da escola mínima que se faz presente, regendo a organização dos sistemas educacionais. Essa reforma deu origem às “soluções” (CAVALIERE, 2003) na direção da redução do tempo e de premiações para o aumento da produtividade escolar, guardadas as diferenças históricas, muito próximas do que temos nos dias atuais. Com relação a esse sistema de prêmios, afirma Cavaliere (2003, p. 35),

Merece ainda destaque, nessa linha da busca de uma racionalidade organizacional e da melhoria da qualidade do trabalho pedagógico, a proposta de gratificação às professoras em função do número de alunos que conseguissem alfabetizar por ano. Até então a média anual era de 12 crianças alfabetizadas por professor. A intenção era de, com a gratificação, duplicar ou mesmo triplicar essa média. Ainda que o movimento renovador expresse o industrialismo e o estabelecimento da cultura urbana, as práticas educativas de inspiração “taylorista” tiveram, no início dos anos 1920, poucas chances de progresso. A pretensão de extensão, para todas as esferas da vida social, de minucioso controle técnico das pessoas e dos processos, encontrou muitos entraves.

Conforme Cavaliere (2003), é no âmbito da imposição de mudanças à política tradicional, provocada pela maior diversificação da estrutura social (devido ao crescimento e fortalecimento das classes médias e do proletariado, influenciado pela revolução socialista na Rússia e os movimentos operários em toda a Europa) e o agravamento das condições de vida da população, advindo dos problemas econômicos gerados pela Primeira Guerra Mundial, que a reforma educacional de 1920 ganha seus contornos.

Para a autora, dois principais movimentos determinaram a essência da reforma de 1920. Primeiro, o projeto anti-oligárquico liberal (de cunho autoritário, mas reformista e progressista) de higienização e regeneração física, moral e social da população, por meio do qual acreditava-se poder alcançar a disciplina social necessária ao mundo moderno em construção que defendia a igualdade de oportunidades e a evolução pela educação. E o segundo, as ideias das forças tradicionais que pretendiam

manter a ordem oligárquica, com objetivo de abrigar os estrangeiros/homogeneizar a nação e atacar o elevado analfabetismo que impedia a civilidade, presente nos ideais das elites. Nessa dinâmica social,

Em meio às disputas políticas entre as visões oligárquica, liberal e das classes trabalhadoras emergentes, as forças de expansão da escolarização no estado e no país se impunham. Entretanto, as forças da tradição pré-capitalista subsistiam. A quantidade de crianças efetivamente fora da escola era grande, mas o problema não se resumia à carência de vagas, abrangia também uma dimensão cultural relacionada à ainda frágil adesão de parcelas da população à escola. Assim, a reforma expressa em suas contradições a condição de estar ao mesmo tempo a serviço de um governo conservador, de um projeto de mudança nacionalista republicano e de um nascente movimento renovador em educação que buscava legitimar-se através da imagem da competência técnica, da eficiência e da modernidade, tendo como pano de fundo a direção histórica geral rumo à sociedade capitalista de massas. (CAVALIERE, 2003, p. 33).

É nesse tensionamento entre a universalização/expansão das vagas na escola pública, o modelo de jornada escolar e a qualidade da educação na década de 1920, expressa no modelo paulista, exportado para outros sistemas de ensino estaduais, que foi possível identificar a trama densa que constituiu as bases universais da escola pública moderna. Ora replicada na particularidade da escola de tempo integral, ora tentando ser superada, a lógica da escola mínima no decorrer dos anos é baseada na subsistência das forças do capitalismo financeiro, construindo novas relações entre a escola pública, a jornada escolar e a qualidade da educação.

1.1.2 Programa Mais Educação: escola de turno único ou extensão do tempo de permanência na escola?

Para compreender a historicidade da escola de tempo integral optamos por um movimento do presente ao passado, portanto, principiamos pela forma mais desenvolvida do que seria a conformação para uma escola de tempo integral contemporânea, o Programa Mais Educação (PME) (BRASIL, 2007b). Visto na aparência, o PME parece materializar a almejada escola de tempo integral, carregando sobre si, por um lado, os anseios e lutas pelo retorno do turno único (VASCONCELOS, 2012), e por outro, o desejo pela ampliação do tempo de permanência na escola, sem necessariamente incorrer em atividades escolares.

Para Silva e Silva (2012), é a ampliação do tempo de permanência na escola que encontra eco na sociedade (Estado, país, capitalistas). Essa, por sua vez, ansiosa por

proteção integral às crianças e adolescentes, como forma de contenção e disciplina da pobreza e “salvação” da violência; e também a liberação dos pais para o mercado de trabalho.

A proposta do PME é ofertar atividades de lazer, esporte, artístico-culturais, reforço escolar, no contraturno escolar, para um grupo de crianças selecionadas pela escola, com prioridade para aquelas em situação de alta vulnerabilidade social. A premissa é completar um turno mínimo de sete horas de atividades, escolares ou não, de permanência na instituição de tempo parcial. A complementação do turno parcial se daria por meio de voluntários, oriundos da comunidade escolar ou local, estudantes de graduação, ou de projetos sociais.

Silva e Silva (2012) problematizam a temática da educação em tempo integral e exploram com detalhes o conjunto de documentos do Governo Federal referentes ao PME. Os pesquisadores consideraram o ordenamento legal das políticas de educação integral em tempo integral, as formas de organização do tempo/espço escolar, os saberes legitimados, a formação e gestão de pessoal a mobilização de recursos financeiros e as iniciativas da União em viabilizar a proteção integral da criança para perfazer a pesquisa acerca desse objeto.

Os autores discutem o caráter intersetorial do PME, instituído pela Portaria Interministerial n.17/2007, de 24 de abril de 2007, que se põe como uma política com o objetivo de articular as ações de 22 diferentes programas da União. Silva e Silva (2012) afirmam que os programas estão no campo das políticas de tempo livre³ e, dada essa articulação, asseguram que o PME se configura como uma política pedagógica do tempo livre. Assim afirmam devido ao fato de agrupar programas que têm em comum características⁴ das políticas de tempo livre e os chama a interagir com a política educacional, interferindo diretamente na própria construção dos possíveis conteúdos que estabelece o currículo do PME (BRASIL, 2014).

³ Conforme Silva e Silva (2012), o conceito de políticas de tempo livre se encontra em Waichman (1997), que preconiza como conjunto de programas culturais de caráter planejado e sistemático desenvolvidos no “tempo liberado” ou no “tempo de não trabalho”. Silva e Silva também afirmam que essas políticas têm por valores desenvolver a autoestima, solidariedade, comunitária, autonomia, educação estética e valores morais.

⁴ As características em comum que os diferentes programas agrupados possuem são citados por Silva e Silva, como: utilização do tempo disponível ou ocioso das crianças e adolescentes no contra turno ou fim de semana; realização das atividades de tempo livre nos espaços escolares ou comunitários; promoção de conteúdos culturais mais relacionados às atividades de tempo livre (cinema, prática esportiva, atividade artística e socioeducativas).

Para Silva e Silva (2012), a intenção do Governo Federal ao propor a ampliação da permanência do aluno na escola, enviesada por políticas pedagógicas do tempo livre, é de reinventar a escola com novas referências de qualidade para a educação brasileira. Do ponto de vista dos autores, esse movimento pode propiciar experiências mais abertas e mais democráticas, elevar a legitimação das políticas de tempo livre, mas também pode inviabilizar os objetivos estabelecidos nos diferentes programas que foram articulados.

a. Ordenamento jurídico institucional

Vasconcelos (2012) define o PME como política pública, oriunda de um movimento orgânico, conjuntural e dinâmico, que expressa a forma histórica atual das relações sociais. É possível perceber que essas relações, construídas por sujeitos históricos, culminaram de uma ordem legal-institucional que para compreendê-la faz-se necessário uma digressão nas legislações brasileiras.

Pode-se começar pela atual Constituição Federal, instituída em 1988, passando pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, instituído em 1990, ambos firmando duas principais bases, a saber, a criança como sujeito de direito e a proteção integral garantida pelo Estado, pela família e pela sociedade. Essas bases foram necessárias dadas as condições históricas de alta vulnerabilidade desses sujeitos, com quadros de exploração sexual, violência e exploração do trabalho infantil.

Prossegue o ordenamento jurídico institucional a partir de 1996, com a homologação da última LDBEN, Lei nº 9.393/96, especialmente os artigos 38 e 87 que determinam a oferta de educação em tempo integral no âmbito do Ensino Fundamental para crianças e adolescentes. Para Cavaliere (2003), a LDBEN (9394/96) revela os interesses de sujeitos que intentaram reverter a baixa qualidade na educação pública brasileira focando na formação em nível superior dos professores da primeira fase do primeiro segmento do Ensino Fundamental e pela gradual ampliação da jornada escolar.

Silva e Silva (2012) asseguram que junto à LDBEN (9394/96) está o Plano Nacional de Educação - 2001-2011, ambos se configurando como reforços jurídicos para ampliação da jornada escolar, mas restrito ao ensino fundamental e sem previsão de financiamento. Conforme os autores, esses se deram sob o esforço intenso de enxugar o Estado e estabelecer a política neoliberal, portanto, essas últimas legislações citadas não passaram de letra morta.

O ensino fundamental nesse momento histórico, apesar de universalizado, existia de forma precária e com baixa qualidade, e é nesse momento que a escola pública de educação básica passa por importante reconfiguração, assumindo novas funções em substituição as políticas sociais de cunho universalista (SILVA; SILVA, 2012). Segundo os autores, estabeleceu-se uma lógica de controle da pobreza, com vistas a amenizar os custos sociais e humanos de um capitalismo em reestruturação, sob regência de órgãos financeiros internacionais.

Importante registrar que, para os pesquisadores, os “investimentos” em propiciar a educação integral na década de 1990 se detiveram em programas pontuais, como o Escola Aberta, preconizando a utilização dos espaços escolares nos fins de semana para desenvolvimentos de atividades de lazer, esporte, artesanato, entre outras. Do ponto de vista de Silva e Silva (2012), esse programa foi o primeiro passo para a escola se transformar e se consolidar como principal instrumento de proteção das crianças e jovens da classe trabalhadora, especialmente por representar baixo custo e envolvimento da comunidade no desenvolvimento das atividades.

Em continuidade, os ordenamentos jurídicos institucionais do PME, com o aumento dos investimentos para ampliação do tempo escolar, instituíram o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)⁵; o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) junto com seu carro-chefe, o Programa de Metas Compromisso Todos pela Educação; e o Programa Mais Educação, todos esses concomitantemente no ano de 2007. Juntamente com o Plano de Ações Articuladas (PAR), os Programas formaram um conjunto orgânico que intensificou e aprofundou o ordenamento jurídico institucional e financeiro para a educação em tempo integral na primeira década do século XXI (SILVA; SILVA, 2012).

No ano de 2007 também foi emitido o primeiro resultado do Índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que receberia a responsabilidade de expressar a qualidade da educação básica a partir dos resultados de testes padronizados, voltados às habilidades com a matemática e com a língua portuguesa. Os primeiros testes foram aplicados no ano de 2005 e, segundo Silva e Silva (2012), representou a continuidade e o aprofundamento das políticas de controle e centralização das políticas educacionais iniciadas na década de 1990.

⁵O Fundeb foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1998 a 2006. A partir do mesmo passou a existir o financiamento para a educação em tempo integral.

Esse grupo de documentos parece formar, harmonicamente, uma unidade jurídica e operacional bem estruturada e sólida que centraliza as decisões educacionais no Governo Federal e amarra a esse as ações dos sistemas educativos municipais e estaduais. Também é possível perceber uma organicidade nos documentos no sentido de disseminar o controle dos sistemas via testes standardizados (FREITAS, 2012) e a responsabilização da sociedade civil na colaboração direta para o desenvolvimento da educação pública brasileira.

Na segunda década do século XXI, instituiu-se o Plano Nacional de Educação – 2011-2020. Nesse, Silva e Silva (2012) assinalam a transformação de um programa de governo em política de Estado, devido ao delineamento que a política de educação integral em tempo integral recebe nesse Plano, conformando-se aos moldes do PME. Os autores asseveram que não houve como avaliar a efetividade desse programa para torná-lo uma política de Estado. Entre outros problemas que se encontram no âmbito da concepção de educação integral, somente definida, e sob muitas críticas, em publicações do MEC no ano de 2009.

Para os autores, os principais objetivos do Governo Federal com a implantação da educação em tempo integral, via PME, a partir da primeira década do século XXI, foram a redução da fome e da pobreza, inicialmente, e, posteriormente, como estratégia de aceleração e desenvolvimento econômico e a inclusão social.

Nessa dinâmica jurídico-institucional é possível apreender a educação integral em tempo integral conformando-se sob moldes do atendimento a demandas de proteção integral da criança e do saneamento de questões oriundas da pobreza e da violência, sob responsabilidade da instituição escolar.

b. Mais tempo de escola, mais qualidade da educação na escola pública?

A ideia-forçada de ampliação da jornada escolar repercute em alterações significativas na qualidade da educação, gestada no íterim da materialização das reformas educacionais a partir da década de 1920 e faz tomar corpo a premissa de que a exposição da criança a um tempo maior de atividades escolares propiciaria uma educação integral por si só (VASCONCELOS, 2012). Segundo Vasconcelos (2012), assim se constituiu a lógica de que quantidade produz necessariamente qualidade, e que o aumento do tempo na escola passou a ser considerado suficiente para melhoria da educação no país.

Nessa lógica, para a autora, não se considera os outros elementos que formam a totalidade dos fatores que determinam a baixa qualidade da educação, e por seguinte, da escola de tempo integral, ou da escola de tempo parcial com ampliação da permanência da criança. Outros aspectos não considerados são a formação dos professores, os equipamentos escolares, as condições de aprendizagem, as condições socioeconômicas (VASCONCELOS, 2012).

Outra ideia preponderante, que emerge no íterim das relações sociais nas duas últimas décadas do século XX, é a escola como instituição compensatória e lugar, por si só, para resolver as mazelas sociais. Para Vasconcelos (2012), essa ideia está presente no PME e produz, ao contrário do que anuncia, a manutenção do risco social, pois, ao tentar equalizar as necessidades humanas (intelectual, familiar, linguística, alimentar, de saúde e lazer), simula igualdades e abre caminho para a valorização de sucessos individuais, reforçando a competição e a justaposição dos sujeitos, valores eminentemente liberais.

A autora reitera:

Vista historicamente assim, 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. (VASCONCELOS, 2012, p. 82).

Silva e Silva (2012) também consideram o fator compensatório da educação como fator de ampliação das funções da escola, ressignificando a instituição como lugar de proteção social. Afirmam ainda que a educação compensatória é uma resposta não crítica às dificuldades educacionais; uma tentativa de, através da escola, compensar deficiências que vão além das questões educacionais e demandam um esforço político muito mais amplo.

No entanto, afirmam também que, dadas as condições históricas e a situação de risco social em que as crianças viviam à época dessa reorientação das funções da escola, a incorporação do conjunto de responsabilidades não tipicamente escolares, tais como higiene, saúde, alimentação, socialização, torna possível o trabalho de escolarização.

Para Algebaile (2009), esse movimento configurou-se como o robustecimento da escola pública brasileira, apesar da pesquisa desenvolvida pela autora não se referir especificamente à escola de tempo integral, os elementos dessa particularidade se

constituem na universalidade da escola. Com essa categoria, a autora aponta as relações entre a escola pública e a pobreza no Brasil, afirmando que foram ampliadas as funções da escola, mas em proporção inversa à função de ensino e democratização ao acesso dos conhecimentos científicos universais.

Segundo Silva e Silva (2012), o viés compensatório somente seria significativo se contribuísse na superação educacional das desigualdades sociais, propiciando condições de uma formação que não fragmentasse os saberes e tornasse os sujeitos mais críticos pela apropriação dos conhecimentos universais e sociais e historicamente produzidos pela humanidade. Assim, conforme os autores, seria garantida uma educação integral de qualidade, que possibilitaria a igualdade (educacional) nas diferenças sociais; condição para que a classe trabalhadora acumulasse forças capazes de construir a sua libertação.

Para Silva e Silva (2012, p. 222), o PME apresenta a proposta de uma ação pedagógica baseada na equidade social através da escola, inclusive por meio de “ações compensatórias de ocupação do tempo ocioso das crianças e jovens”. Esse movimento não contribui com a educação integral de tempo integral de qualidade socialmente referenciada, faz reforçar a profunda divisão social e propiciar uma formação cada vez menos crítica, dando espaço à alienação crescente (SILVA; SILVA, 2012).

Silva e Silva (2012) reconhecem o avanço na proposta de ofertar atividades/experiências para estudantes e a comunidade, no entanto, no formato previsto pelo PME, tanto a escola como a cidade precisa estar bem preparada para receber essa nova proposta baseada nos territórios educativos. Não é esse o caso que verificamos existir, nem a escola, nem a cidade apresentam condições para tal movimento educativo.

Silva e Silva (2012) citam dados do Resumo Técnico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), concernente ao censo escolar do ano de 2010 (BRASIL, 2011a) e asseveram ser possível verificar que somente 35% das matrículas referentes a educação em tempo integral possuem mais de sete horas de escolarização; e 65% das matrículas completam a carga horária diária de sete horas ou mais por meio de atividades complementares, diversificadas, muitas delas em parceria com a sociedade civil.

Esses dados nos permitem abstrair que de fato há investimentos para viabilizar atividades sociais e educativas (de lazer, artísticas, esporte, reforço escolar) no contraturno das aulas, e não uma escola de turno único. Alusivo à relação entre jornada diária de escola e qualidade da educação, também podemos aferir que não será a

simples ampliação do tempo que produzirá a necessária possibilidade de uma educação de qualidade socialmente referenciada, em acordo com a igualdade educacional a indivíduos de diferentes classes sociais, com vistas à emancipação e ao pleno desenvolvimento humano.

É possível inferir, dessa forma, que o PME se apresenta como um mecanismo para as escolas de tempo parcial ampliarem a jornada diária de permanência das crianças da Educação Básica nas instituições escolares, ou em espaços comunitários, clubes, igrejas, entre outros, mas sob a tutela das instituições escolares.

Essa realidade nos parece distante do que seria a educação integral em tempo integral, em turno único, com oportunidades educacionais e escolares que possibilite a aprendizagem que provoque o desenvolvimento ético-estético-psicológico-afetivo-cognitivo-intelectivo-social.

Também é passível de apreender no modelo atual de ampliação da jornada escolar, via PME, elementos centrais do movimento neoliberal presente no Brasil a partir da década de 1970. Esses elementos estão embutidos nos apelos à participação da sociedade civil nas ações de ampliação da jornada escolar, camuflada pela Pedagogia da Diferença⁶.

Segundo Silva e Silva (2012, p. 49, grifo nosso), o PME convoca a todos para que sejam responsáveis pela educação, “através de uma estratégia diferenciada, que propõe uma descentralização (desconcentração) da **execução** ao âmbito das escolas, uma maior responsabilização dos sujeitos que estão na ponta do processo educativo”. Esse evento expressa a teoria neoliberal da responsabilização da sociedade civil, para reduzir gastos com políticas sociais, restringindo os custos sociais e humanos.

Igualmente como estratégia de redução dos gastos sociais do Estado estão também as parcerias público-privadas, que visam desonerar o Estado de seu papel social, liberando-o para dispensar mais recursos ao rentismo financeiro e ao capital internacional. Para os autores, essas parcerias são armadilhas que podem compactuar com o movimento para enxugar o Estado, disseminando o comunitarismo e o voluntariado como elementos indispensáveis para a “construção coletiva” de uma sociedade melhor, mais justa e democrática.

⁶ Esse termo é utilizado por Silva e Silva (2012) para definir o viés do PME no sentido de propor a abertura da escola às múltiplas manifestações dos hábitos locais de uma comunidade; estabelece uma ressignificação da Pedagogia Nova, de forma a disseminar a premissa de que basta a experiência propiciada que a apropriação do conhecimento se dá naturalmente. Essa perspectiva parece supor que não há necessidade de formação acadêmica para a docência, e nem sequer de professores, uma vez que em contato com o conhecimento, seja ele cotidiano ou científico, a aprendizagem se dá por si só.

c. Programa Novo mais Educação

Após quase 10 anos de vigência do PME, o Ministério da Educação (MEC) instituiu o Programa Novo Mais Educação (PMNE) (BRASIL, 2016a), pela Portaria nº 1144, de 10 de outubro de 2016. Optamos em trazer essa informação ao final desse item, por acreditar que esse novo programa ainda não repercutiu em significativa influência prática, devido às alterações serem recentes.

No entanto, as alterações propostas parecem representar os contornos neotecnistas que já vinham se constituindo na evolução do PME, mas na atual remodelação torna-se declarada a função do tempo ampliado como mecanismo de “garantia” da aprendizagem dos elementos mínimos (língua portuguesa e matemática) da educação escolar.

Segundo o Documento Orientador (BRASIL, 2016b), essa versão atual do PME se justifica no fato do Brasil não ter alcançado a meta estabelecida pelo IDEB e o desafio de impingir esforços para alcançar a Meta 6, que preconiza a oferta de “educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da educação básica” (BRASIL, 2014c, p. 59) e a Meta 7, que intenta “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB” (BRASIL, 2014c, p. 61); previstas no Plano Nacional de Educação.

Conforme o Documento Orientador acima citado, a intenção é cumprir a Lei no que diz respeito a “progressiva ampliação do período de permanência na escola” (BRASIL, 2016b, p. 3), provendo essa ampliação mediante

[...] complementação de carga horária de cinco a quinze horas semanais, no turno ou contraturno escolar que deverá ser implementado por meio da realização de acompanhamento pedagógico em língua portuguesa e matemática e do desenvolvimento de atividades no campo das artes, cultura, esporte e lazer.

[...] Assim, as escolas públicas de ensino fundamental implementarão o Programa por meio da articulação institucional e cooperação com as secretarias, estaduais, distritais e municipais de educação, mediante apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação.

As diretrizes do Programa Novo Mais Educação são: a integração do Programa à política educacional da rede de ensino e as atividades do projeto político pedagógico da escola; o atendimento prioritário tanto dos alunos e das escolas de regiões mais vulneráveis quanto dos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, bem como as escolas com piores indicadores educacionais; a pactuação de metas entre o MEC, os entes federados e as escolas participantes; o monitoramento e a

avaliação periódica da execução dos resultados do Programa; e a cooperação entre União, estados, Distrito Federal e municípios. (BRASIL, 2016b, p. 3-4).

A prioridade do PNME será atender os estudantes que “apresentarem alfabetização incompleta ou letramento insuficiente” (BRASIL, 2016b, p. 6), de acordo com os resultados de avaliações próprias das escolas. A tal ponto essa prioridade se observa as escolas terão que submeter ao sistema PDDE Interativo da Secretaria de Educação Básica do MEC um Plano de Atendimento da Escola a esses alunos, sendo esse procedimento “condição necessária para que as escolas sejam contempladas com recursos financeiros” (BRASIL, 2016b, p.5).

Os sujeitos que efetivarão a ampliação da jornada escolar nesse PNME não mais serão chamados monitores e agora passam a ser nominados mediadores da aprendizagem e os facilitadores. O primeiro é responsável em desenvolver as Atividades de Acompanhamento Pedagógico e o segundo é responsável pelas Atividades Complementares. No entanto, ambas as funções permanecem regidas pela Lei do Voluntariado, e em ambos os casos também não há definição quanto ao “perfil, a seleção, a formação e o acompanhamento dos Mediadores de Aprendizagem, assim como as metodologias e materiais a serem utilizados [...] serão o foco de uma futura versão deste caderno de orientações” (BRASIL, 2016b, p.8).

O referido documento define no item *Organização dos tempos Escolares* que as escolas que optarem pela ampliação de cinco horas semanais destinarão esse tempo às atividades de Acompanhamento Pedagógico Obrigatório em Língua Portuguesa e matemática. Somente as escolas que optarem pela ampliação de 15 horas que poderão desenvolver também as Atividades Complementares do Campo Artes, Cultura, Esporte e Lazer, nas horas que excederem as cinco já destinadas ao Acompanhamento Pedagógico obrigatório.

Ainda não é possível tecer observações consistentes a esse PNME, dada a sua recente concepção, no entanto, é possível perceber alguns elementos passíveis de algumas conjecturas. O primeiro que queremos elencar é a possibilidade da curiosa redução da ampliação da jornada pela criação da opção de acréscimo de cinco horas semanais (no turno ou contraturno) escolar. Contraditoriamente ao Documento Orientador, o PNME não parece contribuir na efetivação do PNE no que diz respeito a progressiva ampliação da jornada escolar.

No tocante ainda à redução de gastos, nessa opção não é veiculado o recurso para a alimentação das crianças, pois a extensão de uma hora a mais no próprio turno não representaria a necessidade de provimento de mais uma refeição. E também pela possibilidade na redução dos repasses para os sujeitos que efetivariam as Atividades Complementares, uma vez que nessa organização as atividades complementares não são desenvolvidas, dispensando o repasse de recursos para os sujeitos facilitadores.

Parece se tratar de uma inversão na lógica da proteção integral da criança com um aparente movimento de recentralização do ensino dos conteúdos escolares. No entanto, em sua essência se aproxima mais de um movimento de recuo dos direitos e do cuidado da criança pela via da desoneração dos custos sociais do Estado e da responsabilização da sociedade civil. Ainda percebemos que do ponto de vista político-pedagógico não há como considerar esse movimento como recentralização do ensino quando ele é pretendido por meio de voluntários, sem definição de qual profissional desenvolverá as atividades, sem vínculos empregatícios e com precária remuneração.

1.2 Os antecedentes do Programa Mais Educação

Vamos percorrer os elementos que ainda permanecem no PME e que tem sua origem em outros momentos históricos. No entanto, apesar de apresentarem novos contornos na atualidade, eles guardam em sua essência rudimentos que nos fazem compreender o seu desenvolvimento histórico e a sua influência/permanência na educação de tempo integral vigente no sistema educacional brasileiro.

1.2.1 Dualismo educacional e a escola de tempo integral

No período do Brasil Império, a organização da educação revela um importante elemento que persiste influenciando o atual modelo da educação brasileira, que também marca a constituição da educação de tempo integral, no que se segue da organização da educação pública a partir desse momento histórico. Esse elemento é o dualismo, no sentido da criação de duas formas de educação, por um lado, coexistindo como princípio da complementariedade e para manutenção do equilíbrio dinâmico da sociabilidade dividida em classes; por outro, como sistemas antagônicos que se compuseram com energias opostas (educação para domesticação/catequese e a educação para formação de cânones e dirigentes).

Esse projeto dual de formação assume na atualidade uma forma que propicia um ensino mínimo, produzindo uma aprendizagem imediatamente útil ao que se requer da

classe dos dominados, perpetuando o domínio sobre as mesmas e mantendo a organização social. Essa lógica contribui na constituição de dois tipos de escola, a dos ricos e a dos pobres, nas palavras de Libâneo (2012), a escola do conhecimento para os ricos e a escola do acolhimento social dos pobres.

No âmbito da jornada escolar diária, verificamos uma dinâmica de inversão na perspectiva de escola de turno único e a relação com a qualidade da educação. No Brasil, no período Imperial, a classe dominante tinha o turno único para se dedicar aos estudos; no Brasil contemporâneo, as classes dominadas “ganham” o direito ao turno único, no entanto, esse turno transmuta-se em turno parcial com complementação de tempo para a prática de atividades diversificadas. Esse movimento histórico conforma uma inversão tempo *versus* qualidade que expressa o princípio da dualidade na educação nacional.

Foi nos tempos do Império que houve a primeira experiência de educação em tempo integral, guardadas as diferenças históricas. Em meio às novas circunstâncias, índios e portugueses, “pessoas que aqui vieram e aqui viveram, agindo segundo seus interesses” (PAIVA, 2015, p. 8), constituíam novas relações, modificando-se mutuamente e construindo a realidade colonial.

Para Paiva (2015), a História se faz por processo contínuo em que as experiências se ajustam produzindo novas formas sociais, portanto, no desenrolar das experiências dos portugueses quinhentistas na colônia, índios tornavam-se um pouco portugueses e esses um pouco selvagens. Construíram assim uma peculiar sociabilidade, nem portuguesa, nem indígena, mas “o novo na Colônia”; por certo não por movimentos harmoniosos e consentidos, mas por tensões e resistências produzidas por múltiplas razões.

Segundo Paiva (2015), uma das estratégias pretendidas pelos portugueses para tornar o índio um bom cristão, um homem português, é a instauração de colégios. Para o autor, os religiosos acreditavam que dessa forma seria possível converter o mundo selvagem do índio em mundo da razão, mundo das letras, repassando a cultura portuguesa e propiciando a conversão dos mesmos. Paiva também afirma que brevemente os religiosos perceberam a ineficácia dos colégios para atender seus objetivos com os índios.

Casimiro (2015, p. 7) diz que entre todas as Ordens católicas instituídas no Brasil (carmelitas, mercedários, franciscanos, jesuítas), foi a Ordem dos Jesuítas que conseguiu formar uma hegemonia educativa, formal e informal, nos colégios, nas

missões e nas senzalas, alcançando todo o tecido social, assim os seus membros tornaram-se os “agentes educacionais que mais contribuíram para a eficácia do projeto colonial”.

Os colégios jesuítas foram um modelo de internato, no entanto, desenvolviam atividades de estudo durante o dia inteiro, uma educação em tempo integral distribuída em momentos de estudos, repetição e disputas, conforme afirma Fonseca (2016). Para a autora, o currículo preconizado nos colégios era literário e humanista, construído por atividades de preleção, lições de cor, composições e desafios, com conteúdo catequético e de evangelização. Essa educação, almejava a formação do homem perfeito (somente os da elite colonial), do bom cristão (FONSECA, 2016).

Franca (1952), um padre, fiel defensor da arquitetura escolar jesuítica, afirma que esse modelo de educação, nos colégios, tinha como objetivo formar o homem com plenas condições e desejo de cumprir o plano de Deus. Para isso seria necessário muito esforço, sacrifícios e dedicação, ainda que fossem necessários castigos para impedir abalos na ordem das coisas.

Para Casimiro (2015, p. 3), a estratificação social da época era baseada na propriedade fundiária, com rígida separação das classes sociais, divididas entre “aqueles que produziam e aqueles que detinham os bens produzidos”. A autora afirma que os colégios jesuítas reproduziam e contribuíam na manutenção dessa realidade ao propiciar formação com qualidade diferenciada para os sujeitos das distintas classes sociais. E reitera,

No que diz respeito à educação, no sentido *latu*, desse período, podemos dizer que a Igreja tomou o papel principal, oferecendo oportunidades desiguais, manifestando preconceitos e justificando-os em nome do Evangelho. Uma parcela de brancos frequentava os colégios e podiam alguns, fidalgos, completar os seus estudos no Reino. Para outros, que faziam parte da maioria da população, os não brancos, ela proporcionou apenas os rudimentos das primeiras letras, o ensino profissionalizante, catequese e a cristianização. (CASIMIRO, 2015, p. 4)

O dualismo educacional trazido pelos jesuítas reflete nos dias de hoje na diferenciação da educação para as elites e a educação para o resto da população. Essa perspectiva educacional revela a instrumentalização da educação na construção da sociedade separada por classes (dominantes e dominados) e erguida para prover privilégios aos mais fortes, realidade no Brasil Colônia. E na atualidade, a instrumentalização da educação na manutenção dessa sociabilidade.

Cabe esclarecer que não se trata do mesmo tipo e nível de instrumentalização da atualidade, pois à época dos jesuítas não havia questionamentos quanto aos lugares de cada um na totalidade das relações. Havia uma ordem social fundada, segundo Paiva (2015), na teologia medieval e escolástica, que adquiria significado diferente do que se tem na de hoje. Por essa lógica, cada um recebia o necessário para realizar as suas funções, próprias do seu lugar social.

Os escravos e os índios recebiam os rudimentos das letras, pela e para evangelização/conversão, em suas senzalas e aldeias. Nos colégios, inicialmente, recebiam qualquer sujeito da sociedade colonial, mas a partir do final do século XVII os alunos afro-brasileiros foram impedidos de frequentá-los. Contudo, ainda nos anos finais do mesmo século eles voltam a ser aceitos colégios, mas permanecem proibidos de frequentar escolas de ensino superior. Nos seminários jesuítas eram recebidos apenas os que seguiriam carreira eclesiástica, os filhos de portugueses, os filhos de donos de terra, os filhos de donos de engenho e grupos específicos (homem, branco, português, ricos ou influentes), segundo nos informa Silva (2015a, p. 19), a educação jesuítica se apresentou como “atividade restritiva”.

Hansen (2001, p. 67) confirma essa informação e complementa

Nos colégios, além de pública, a instrução era gratuita, diferentemente dos seminários, onde continuava a ser gratuita, mas era particular, destinada apenas àqueles que se dedicavam à carreira pública. Frequentavam os colégios os filhos dos funcionários da administração, portuguesa, de senhores de engenho, de criadores de gado, de oficiais mecânicos e, no século XVII, de mineiros.

À época da hegemonia da educação jesuíta (séculos XVI e XVII), como afirma Coutinho (2006), as relações político-econômicas configuravam-se como pré-capitalistas, mas com relações mercantilistas de exportação. O mundo passava por uma transição do modo de produção feudalista para a capitalista. As ideias presentes naquele momento restringiam-se a inculcar a cultura hegemônica (portuguesa) e a formar cânones e juristas, conforme afirma Casimiro (2015). Nesse bojo, a educação foi elemento central e eficiente de conformação dessa sociedade colonialista.

Freire (1989, p. 27-29), aponta esse tempo histórico como “do início da ideologia da interdição do corpo”, que pretendia “[...] docilizar a população nativa (gentios) e os filhos dos colonos através da domesticação, da repressão cultural e religiosa.” Ainda, ao retratar as marcas deixadas por esses ideais no país, destaca que:

Quando expulsos, em 1759, os jesuítas nos legaram um ensino de caráter literário, verbalista, retórico, livresco, memorístico, repetitivo, estimulando a emulação através de prêmios e castigos e que se qualificava como humanista-clássico. Enclausurando os alunos em preceitos, e preconceitos católicos, inibiu-os de uma leitura de mundo real, tornando-os cidadãos discriminatórios, elites capazes de reproduzir “cristãmente” a sociedade perversa dos contrastes e discrepâncias, dos que tudo sabem e podem e dos que a tudo se submetem. Inculcaram a ideologia do pecado e das interdições do corpo. “Inauguraram” o analfabetismo no Brasil (FREIRE, 1989, p. 41).

Nas palavras da autora, a essência dual da formação para elite em contraste com a formação mínima para a domesticação e enculturação, vai tomando novas formas no decorrer do tempo, com novos atores, mas permanece a sua essência, ou seja, da contraposição entre os distintos grupos sociais e da exploração de um sobre o outro, com a perspectiva de viabilizar uma ordem social específica.

Nos primórdios da escola brasileira, marcada pelo dualismo, é possível compreender, um pouco mais, os motivos que levaram, e levam até hoje, a uma escolha da organização dos sistemas de ensino. Escolha essa que separa e contrapõe os interesses das distintas classes sociais e que propiciam a exclusão de uma maioria aos conhecimentos universais, historicamente constituídos pelos humanos, em nome da manutenção da sociabilidade baseada na exploração do homem pelo homem.

1.2.2 Dicotomia teoria e prática e a escola de tempo integral

Essa dicotomia do pensar e do fazer (executar) se aprofunda e ganha respaldos mais consistentes com a divisão social e científica do trabalho na modernidade. A hierarquização dos diferentes lugares sociais e suas respectivas funções/trabalhos, crivada pelo esvaziamento dos processos de compreensão filosófica da sociabilidade, é agravada e permanece, em sua essência, produzindo relações que parece contribuir mais com a perpetuação da organização social pautada no privilégio para os dominantes e da exploração para os dominados.

No âmbito da jornada escolar, outro momento histórico no qual a educação em tempo integral se tornou realidade na educação brasileira foi no final da Primeira República. A efervescência de ideias faz surgir os embates sociais entre indivíduos que defendiam diferentes ideais de mundo (integralistas, liberais e socialistas), produzindo com essa a busca pelo retorno da escola de turno único, democratizada e ampliada a todas as camadas sociais. As experiências mais expressivas e visíveis foram de cunho

liberal e foram delineadas por Anísio Teixeira, a partir da década de 1930 (COELHO; CAVALIERE, 2002; DÓREA, 2014; CHAVES, 2002).

Fernando de Azevedo (1971), no título *A cultura brasileira*, informa o contexto das transformações sociais da década de 1920, que fez emergir o movimento reformador da cultura e da educação que redundou nas proposições para reformas na educação brasileira. Segundo o autor, o país vivia um tempo de transformações econômicas, de agitação de ideias e da expansão dos grandes centros urbanos, chegada de levas de imigrantes estrangeiros e o crescimento exponencial da industrialização. Esse quadro impulsionou movimentos de redução da duração do turno escolar, com desdobramento dos turnos e encurtamento dos anos de escolarização.

Por volta de meados da década de 1920, ganha corpo as reivindicações de movimentos renovadores da educação por uma escola que fosse capaz de superar, o que Vasconcelos (2012) afirma ter sido a tendência à popularização do ensino atado a uma escola escassa e supostamente na direção da universalização. Em 1927, como exemplo dessas reivindicações, na I Conferência Nacional de Educação é apresentado por Fernando Magalhães uma tese que conclamava a implantação de “instrução secundária integral”, pela qual seria possível o retorno ao turno único nas escolas (VASCONCELOS, 2012).

No início da Primeira República, pretendia-se ampliar o alcance da escolarização para formar um homem novo, qualificado para transformar o país, com o progresso e o desenvolvimento econômico capitalista. Foi também um momento marcado por grande efervescência político-ideológica oriunda das disputas entre os movimentos integralista, liberal e anarquista nas décadas de 1930 (NAGLE, 2001).

Tais movimentos litigiavam por diferentes “modelos” de homem: a formação de um homem abnegado, obediente e disciplinado espiritual e moralmente – almejado pelo movimento integralista; o homem moderno preparado para executar um trabalho que trouxesse o desenvolvimento do país consolidando o progresso do capital – requerido pelos liberais; e ainda, o homem emancipado – anseio dos socialistas. Uma questão que todos almejavam era uma transformação para todo o país, e acreditavam que a educação escolar seria o instrumento para efetivar seus ideais.

Essas experiências representaram a continuidade do que já vinha se instituindo por meio das administrações de Carneiro Leão e Fernando de Azevedo, no Distrito Federal (CHAVES, 2002). Inspirado nos princípios da Escola Nova, segundo Chaves (2002), Anísio apoiou-se nas ideias de Dewey e Kilpatrick para organizar uma escola de

tempo integral, pautada em uma educação integral, concretizada na Bahia, com a inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro. À época, surgiram também experiências de cunho integralista, mas em pequena escala e por pouco tempo (COELHO, 2005).

Com base nos escritos de Nagle (2001), observamos que é no século XIX, com a predominância do movimento liberal, que a escola se consolida como instrumento de Estado, destacada para viabilizar os anseios liberais de uma sociedade capitalista. Pretendia-se criar, via formação escolar, o homem capaz de auxiliar na transformação do país de agrário-comercial em urbano-industrial e resolver os problemas que impediam essas mudanças. Para o autor, os liberais viam na escolarização o motor que mudaria a história do Brasil, assim, seriam superadas as frustrações e problemas Pós-Império.

Nagle (2001) diz ainda que na fase mais inusitada das reformas da Primeira República, houve a entrada do escolanovismo no sistema de ensino, primeiramente representando o movimento contra-hegemônico ao modelo tradicional e viabilizando rupturas de estruturas rígidas. Apesar disso, explica o autor que a reforma, em sua fase mais tardia, contribuiu também para o continuísmo das relações hegemônicas, predominantes até então.

Assim, o escolanovismo foi utilizado para “[...] associar as ideias e planos educacionais com os instrumentos de reconstrução moral e social” (NAGLE, 2001, p.322). O germe da escola de tempo integral, presente no reformismo da Primeira República, se desenvolve transformando inclusive a si, deixando de ser ideias contra-hegemônicas que rompem a lógica tradicionalista para se tornarem propostas propulsoras da manutenção da ordem societal capitalista.

Os ideais liberais impulsionaram diversas reformas naquele momento histórico e deflagraram a primeira e mais profunda mudança na educação brasileira, segundo Nagle (2001), centrando o sistema educacional em aspectos técnico-pedagógicos. Para o autor, essa alteração intentou segregar o sistema de coordenadas histórico-sociais concretas, pela ideologia da “pureza” das escolas e, concomitante, pela predominância do “técnico” sobre o “político” como solução dos problemas sociais.

Nagle (2001) também pontua que o entusiasmo e o otimismo pedagógico que impulsionaram as reformas educacionais, não foram suficientes para modificar a lógica de privilégios, ao contrário, a administração escolar passou a “[...] representar uma

organização eminentemente ‘política’ do Estado que, por sua vez, é uma instituição social a serviço da classe dominante” (p. 370).

Ao final desse período, as primeiras experiências da ampliação da jornada, impulsionadas pelo desejo de transformar o Brasil em outro país, via escolarização, começam a se materializar. A ideia que ganhava força era, como a escola representava a alteração da lógica de “fracasso” e “atraso” do país, quanto mais tempo na escola, maiores seriam as possibilidades de acelerar o progresso e a entrada do país à civilidade capitalista.

O projeto de escola de tempo integral, então, colado à perspectiva escolanovista, se fundamentou na concepção de formação centrada nas potencialidades da personalidade integral. Segundo Teixeira (1957), importava o desenvolvimento por meio da própria experiência da criança. Pautava-se em proporcionar uma formação plena e integral, tanto do espírito quanto do corpo, incluindo-se no currículo o trabalho livre, a atividade lúdica, os trabalhos manuais, enfim, o princípio da educação pela ação.

Para Teixeira (1957), frente à nova ordem constituída na modernidade, o ensino deveria se efetivar tanto pela ação quanto pela palavra, pela experiência prática, vivida, somente assim seria possível apreender e absorver o conhecimento e consolidar formas novas de comportamento. Segundo o autor, a educação escolar deveria não mais almejar a formação de intelectuais, mas da inteligência, com uma formação comum para posterior especialização, conforme a ocupação no mercado de trabalho. Apesar de o autor propor uma educação integral que substituísse a educação verbalista e obsoleta, ainda desejava um modelo que pudesse instituir uma “[...]educação para o desenvolvimento, a educação para o trabalho, a educação para produzir” (TEIXEIRA, 1957, p. 68).

Segundo Teixeira (1957), a reformulação da educação brasileira deveria oportunizar, à maioria da população, as condições iniciais necessárias a integração à sociabilidade capitalista. Para o autor, a educação se tornaria uma forma de humanizar o capitalismo, permitindo que os trabalhadores não permanecessem servís, submetidos e degradados, mas conscientes de suas reivindicações e direitos. Desta forma, a educação, por meio da escola pública, viabilizaria o capitalismo apresentando-se como “[...] remédio ou freio para os desvios que o tornariam intoleráveis” (TEIXEIRA, 1957, p. 75).

A interferência de Anísio na educação brasileira representou um divisor de águas, tendo em vista sua marca em investimentos nas edificações escolares,

caracterizadas por estruturas arquitetônicas projetadas especificamente para propiciar mínimas condições materiais para professores e alunos, sem as quais, segundo Anísio, não seria possível o trabalho educativo (DÓREA, 2014).

A partir da década de 1930 iniciou-se a materialização dessa ideia-força em escolas de tempo integral, com uma educação desenvolvida em diferentes edificações, com naturezas diferentes, em turnos diferentes: escolas nucleares e parques escolares (DÓREA, 2014). Para Anísio, a primeira oportunizaria o ensino propriamente dito; a segunda, a educação propriamente social, para a educação física, a educação musical, a educação sanitária e a assistência alimentar.

Para Teixeira (1967), essa organização oportunizaria a comunidade escolar participar de um conjunto rico e diversificado de atividades, que permitisse o sentimento de ser estudante na escola-classe, trabalhador nas oficinas de atividades industriais, cidadão nas atividades sociais, esportista no ginásio, artista no teatro e nas demais atividades de arte, orientadas por princípios escolanovistas de aprender pela experiência. Conforme discurso proferido décadas depois, na inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, Anísio asseverou que seu desejo era que “a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para sua civilização” (TEIXEIRA, 1959, p. 79).

Em 1931, à frente da Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal, à época sediado no Rio de Janeiro, Anísio promoveu uma ampla reforma na educação pública. Construiu diversos tipos prédios escolares, para o desenvolvimento das atividades distintas, a criança deveria frequentar obrigatoriamente os dois tipos de instalações, em turnos alternados (DÓREA, 2014).

Esses prédios se materializavam, segundo Dórea (2014), em construções menores e outras maiores e completas no sentido de apresentar todos os ambientes necessários a essa educação ampla que propunha Anísio. A marca dessas instalações eram a eficiência e a economia, com aspectos arquitetônicos puramente funcionais, conforme nos indica a autora. É importante destacar que esse projeto de Anísio não foi concretizado, apesar dos 28 prédios escolares construídos durante a gestão de Anísio, até 1935.

Na década de 1950, findada a Era Vargas, Anísio retornou à vida pública, assumiu o cargo de secretário de educação e saúde do Estado da Bahia (1947-1951) e implementou o seu projeto de educação primária em sua terra natal (mesmo projeto ambicionado na década de 1930), segundo Dórea (2014). Não chegou a realizar os 10

centros de educação popular (conjunto formado com escolas-classe e uma escola-parque), apenas um foi concretizado, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, que representou a “obra máxima de seu idealizador” (DÓREA, 2014, p. 159).

Anísio Teixeira contribuiu intensamente para transformar o Brasil pela educação, almejando uma sociedade “civilizada”. Foi dele a primeira ideia de criar um sistema educacional, orgânico e nacional. Atuou firmemente nos debates e nas proposições para a melhoria da educação escolar brasileira. Levantou a bandeira da escola de tempo integral, destacando a insuficiência de tempo para formar humanos e uma nova sociabilidade moderna.

Ainda representou a ruptura com o tradicionalismo reverberando outras possibilidades formativas da única que existia em sua época. Para Anísio “o problema da educação é, por excelência, o problema de ordem e de paz no País”, pois seria a educação o elemento necessário para colocar o país “à altura das imposições que o progresso técnico e científico nos está a impor”, indispensável para “transformar de uma sociedade primitiva em uma sociedade moderna e técnica” (TEIXEIRA, 1959, p. 84).

Foram esses ideais e experiências que foram se desenvolvendo historicamente e fizeram germinar o modelo da atual perspectiva da educação em tempo integral, seja das escolas de tempo integral em si, seja nas de tempo parcial com ampliação do tempo de permanência, via PME. Guardadas as diferenças históricas da entrada do país na modernidade, é possível perceber ainda hoje, a forte influência do princípio da educação dicotômica na escola contemporânea, contribuindo para instituição da escola do pensar (instituição de tempo parcial nos momentos de desenvolvimento das disciplinas escolares) e da escola do fazer (as horas complementares e suas atividades diversificadas da escola de tempo parcial).

Essa influência é tão presente que mesmo em escolas de turno único, de tempo integral, há clara separação entre as atividades teóricas e as atividades práticas, conforme apreendemos na observação participante dos planejamentos coletivos dos professores e também nas publicações acadêmicas e institucionais acerca de diversas propostas de escolas de tempo integral no Brasil.

A ideia de propiciar uma educação ampla, por meio de inúmeras vivências e oficinas práticas representou, à época, um grande avanço em direção à ruptura com o tradicionalismo educacional. Na atualidade essa ideia parece ter se desenvolvido, modificando-se na essência, deixou de ter por objetivo permitir (ou intentar) a entrada do país no mundo moderno, preparado técnica e cientificamente para a industrialização,

para reforçar um modelo de escola mínima ampliando sua abrangência para além do turno da instrução escolar.

Ou seja, nos dias de hoje parece-nos que há a sobreposição das distintas atividades em uma mesma escola, repercutindo para o turno complementar a lógica da escola mínima antes presente apenas no turno da instrução escolar. Permanece ainda a lógica de ampliação de jornada escolar pela dicotomia entre teoria e prática, com a precariedade arquitetônica, de pessoal, estrutural, entre outras. Enfim, mesmo verificando o otimismo ingênuo que Anísio cultivava quanto ao papel da escola, em acreditar que a mesma resolveria as mazelas sociais produzidas em outras instâncias, fora da escola; a escola de tempo integral ou de tempo ampliado de permanência, presente na contemporaneidade, reproduz um modelo pobre e precário da educação almejada por Anísio.

Na década de 1960 materializou-se em Brasília o projeto anisiano, criou-se as Escolas Classe e as Escolas Parque, permanecendo a dicotomização das atividades ditas curriculares e as esportivas e artísticas, separando-se também um turno para cada uma destas. Esse modelo dicotômico segue se desenvolvendo e é possível encontrar no PME a mesma orientação, mas com alvos mais medíocres e excludentes, de amenização de conflitos sociais, pela contenção e disciplina da pobreza (SILVA; SILVA, 2012; LIBÂNEO, 2014; EVANGELISTA, 2013).

Segundo Vasconcelos (2012), Anísio introduziu no país os princípios da Escola Nova, tornando-se seu mais importante representante e defensor. Para a autora, esse movimento educacional pretendia uma formação integral e uma escola de jornada integral com a finalidade de atender as novas necessidades de desenvolvimento econômico e social. O movimento proposto a partir da Escola Nova, explica Vasconcelos (2012), pretendeu formar para as humanidades, por meio de experiências práticas, para atender à crescente industrialização brasileira.

É necessário uma contribuição de Arroyo (1988) acerca da transformação da escola no século XX, que nos informa a relação entre qualidade/quantidade da educação e as classes sociais. O autor nos conta que no decorrer desse período, a escola de tempo integral no Brasil foi deixando de ser lugar do pleno desenvolvimento das classes dominantes e foi se transformando no lugar da classe operária. Para Arroyo (1988), a ideologia construída na idade moderna, fundada na divisão científica do trabalho, que contrapôs e agravou a hierarquia entre os tipos de trabalho (trabalho intelectual X trabalho manual), impôs a busca por um tipo específico de educação, a formal.

Para o autor, cada vez menos os futuros gestores, intelectuais, técnicos, dirigentes procuravam por uma formação integral (moral, intelectual, física, social, política, cultural); a escolarização formal foi se constituindo como regulador do mercado de trabalho. Dessa maneira, para o pesquisador, a educação formal foi tomada pelo ideal liberal como fiel da balança para instaurar a ideologia da meritocracia e da competitividade “natural” do mercado de trabalho, retirando a formação ampla e integral dos planos da classe dominante.

Arroyo (1988) ainda expõe que a escola como instituição total, que preconizava uma formação integral, se tornou em uma instituição que passa a oferecer assistência/proteção para salvar crianças da pobreza, de suas famílias desestruturadas, da doença e dos males externos à escola, criando novos hábitos e atitudes relativas ao trabalho, à higiene, à alimentação, mas não de valorização da educação formal. Assim, uma instituição capaz de imprimir novos valores de moralização pelo trabalho, ou seja, uma instituição total, mas para pobres e desvalidos.

Para Arroyo (1988), o pobre, dessa forma, receberia o carimbo no passaporte rumo a uma vida de venda da força de trabalho e à ocupação de postos mais primários na pirâmide hierárquica da divisão social do trabalho. A classe dominante, ao retirar-se da formação ampla e integral que requeria uma escola de dia inteiro e adotar padrões de eficiência e competitividade pela educação formal, com o mínimo de tempo despendido, tornou a escola de turno único desprezada. É destinado às classes dominadas a escola com tempo ampliado, sem necessariamente propiciar a educação ampla e integral, dados os processos de precariedade de existência da mesma.

Não que essa nova escola de tempo integral fosse uma espécie de escola do trabalho, preparando tecnicamente os alunos para os postos de trabalho. No entanto, constituindo-se como uma escola que não mais possibilitaria uma formação integral, pois teria como substrato uma formação mínima, com conteúdos básicos que permitisse pouca mobilidade social e quase nenhuma compreensão do mundo no qual se vive, uma formação que elevasse a consciência e possibilitasse uma ação autônoma em direção à emancipação.

A dicotomia entre pensar e fazer e as “novas” características da nova escola de tempo integral, igualmente circunstanciada pelo crivo de classe existente desde a educação da Grécia antiga (que separou a escola dos afortunados, teórica e filosófica, da formação para o exercício de outros ofícios subalternos, praticista e técnica), parece oferecer fundamento a uma escola parcial de tempo ampliado destinado às múltiplas

práticas e vivências. Uma escola que tenha por dentro de si a essência da dicotomia, separando os momentos teóricos dos práticos, fragmentando e desconectando o conhecimento; e reproduzindo em si a forma da escola praticista, esvaziada de compreensão e reflexão filosófica a respeito das relações sociais e dos conhecimentos produzidos pela humanidade, sejam os universais ou os particulares.

1.2.3 Centralidade da proteção integral/secundarização do ensino e a escola de tempo integral

O projeto anisiano, assim como toda efervescência intelectual educacional presente a partir da década de 1920, foi suspenso pelo Regime Militar, instaurado no país após o golpe de 1964. Quando esse regime terminou e o país passou por processos de redemocratização política, educacional e ideológica, ao cenário brasileiro retornaram projetos que dariam continuidade aos ideais de Anísio.

As décadas de 1980 e 1990 representaram um marco no desenvolvimento do país. Nos anos finais da década 1980 o país adentrou na seara do neoliberalismo, iniciando a introdução dos valores fundamentais para reconfigurar o Estado e suas funções. Além do mais, na década de 1990 houve a intensificação das ações do Estado no sentido de consolidar os ideais neoliberais, a incorporação ao mundo globalizado e a completa submissão à mundialização do capital financeiro.

As políticas públicas educacionais, em consequência do novo papel a ser exercido pelo Estado, também são submetidas às medidas de redução do custo social do Estado. Juntamente com essa política de desoneração do Estado e a responsabilização da sociedade civil com os gastos sociais, é possível perceber a sobreposição de funções da escola como responsável, por si só, em proteger integralmente a criança e o adolescente pobre.

Na contramão dessa lógica, o Rio de Janeiro concretiza a mais expressiva experiência de escola de tempo integral, a implementação do Programa Especial de Educação. Esse programa foi responsável pela construção e implantação de 506 Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), segundo Cavaliere (2003). Vasconcelos (2012) assegura que esse projeto representa um marco histórico para a educação brasileira, devido à magnitude dos CIEP, idealizado por Darcy Ribeiro, integrante do Governo do Estado do Rio de Janeiro nos anos de 1983-1986 e também de 1991-1994.

No Programa Especial de Educação manteve-se a perspectiva anisiana de formação humana, mas ampliou-se e intensificou-se a lógica da proteção integral da

criança, integrando mais ações de saúde e assistência social. Cabe destacar a preocupação com a criança em situação de miséria e abandono, grave realidade desse período, a qual moveu os projetos de educação integral dessas décadas. Na contradição, no entanto, é necessário ressaltar que essa perspectiva parece ter contribuído com a consolidação da premissa que a escola resolveria os problemas da sociedade, problemas esses, gestados nas contradições internas do modo de produção capitalista.

Chagas, Silva e Souza (2012) afirmam que para Darcy, diferente de Anísio, a escola pública pressupunha outros aspectos ligados ao desenvolvimento democrático da nação, Darcy acreditava que a preocupação central na reorganização do Estado brasileiro seria buscar a identidade nacional denunciando o sistema de dominação existente em nosso país.

Esse projeto materializou-se em escolas de tempo integral, planejadas arquitetonicamente por Oscar Niemayer e que ofereciam, para cerca de mil crianças, atividades escolares, refeições, higiene, esporte e lazer, atendimento odontológico, psicológico e aulas de informática, conforme explica Vasconcelos (2012).

O Projeto Especial de Educação anunciava que caberia à escola propiciar “[...] a cada criança um bom domínio da escrita, da leitura, da aritmética como instrumentos fundamentais que são para atuar eficazmente dentro da civilização letrada” (RIBEIRO, 1995, p. 21). Na perspectiva de Darcy Ribeiro, o idealizador desse projeto, esses elementos permitiriam que a criança aprendesse por si própria, salvando-se da marginalidade e da delinquência. Em contraposição ao que afirma a concepção redentora da escola e frente à complexidade dos problemas sociais, parece-nos ingênuo acreditar, por melhor que fosse o projeto, ser possível esse resultado.

Outro elemento que se apresenta na contramão do que esperava Darcy, foi a lógica redentora implicar no robustecimento da escola pública, produzindo a secundarização do ensino e da consolidação e sobreposição de funções não escolares às instituições públicas de ensino (ALGEBAILLE, 2009).

Podemos confirmar esse dado ao ler um texto produzido por Paro et al. (1988), em meio a concretização do Projeto Especial de Educação, no qual os autores nos informam que a situação do sistema público de ensino naquele momento histórico era precário. Para os autores, a educação oferecida em tempo parcial não possibilitava a apropriação do saber sistematizado e, ainda, as de tempo integral tornaram centrais as questões não escolares, conforme explicitado abaixo.

A experiência tem demonstrado, na prática, a coisa tem acontecido de forma bastante diversa, não apenas porque os altos custos da escola de tempo integral têm permitido sua generalização para além de parcela muito pequena da população, mas também, porque historicamente os projetos e empreendimentos da escola pública de tempo integral tem caminhado não no sentido da universalização da escola em sua dimensão mais caracteristicamente instrutora, senão que tais iniciativas têm se constituído mais propriamente em tentativas de minimização dessa dimensão. Às reivindicações e pressões populares por mais instrução, o Estado responde com proposta de escolas de tempo integral, na qual o propósito principal não é a divulgação do saber sistematizado, mas a solução de problemas sociais localizados além dos limites da escola e que tem natureza propriamente não pedagógica. (PARO et al., 1988, p. 4).

Ainda segundo os autores, havia uma incoerência entre o que se anunciava no projeto oficial e o que se realizou de fato, Darcy Ribeiro declarava ser a instrução sistemática e programada a principal atividade da escola, mas consolidaram-se, segundo a pesquisa, atividades suplementares referentes à condição de vida dos alunos. Essas atividades faziam-se necessárias para viabilizar a aprendizagem, porém foram ocupando a centralidade; sendo que ainda foram agregadas outras atividades também não relacionadas à instrução escolar, tais como aconselhamento vocacional e ensino religioso, determinadas por questões ideológicas; e também atividades relacionadas à assistência médica, odontológica e à alimentação (PARO et al. 1988).

Outra importante reflexão do final da década de 1980, que confirma as afirmações de Paro et al. (1988), é encontrada em Arroyo (1988). Para Arroyo (1988), havia um processo de escamotear o caráter político das escolas de tempo integral, que se tornou propaganda do Estado como uma ação de proteção das crianças em situação de pobreza e abandono.

O autor aponta que a partir do século XVI construiu-se a premissa que a pobreza seria expressão de preguiça, vadiagem e falta de vontade de trabalhar. Já a riqueza expressaria o valor daquele que trabalha e ganha justamente, produzindo riqueza por mérito pessoal. Assim, sobre esse mito se constituiu a máxima de que é necessário proteger a criança de seu meio, de sua família e de tudo que seja comum a prática da vadiagem, livrando-os dos males com os quais convivia (ARROYO, 1988).

Segundo Arroyo (1988), o Estado se punha, à época, externamente à estrutura societal, como instituição à parte do sistema capitalista, e se apresentava como o propiciador da salvação por meio da instituição escolar. Essa ideia permeia os significados e sentidos dos professores na atualidade, ao ponto de encontramos em

nossos dados da pesquisa de campo a seguinte fala

[...] no começo tínhamos uma realidade muito difícil, crianças com laudo de violência. Aí nossa realidade foi mudando. Hoje se você andar pela escola você não vê mais esse quadro, porque se você olhar as nossas turmas “C” essas crianças estão conosco desde os 4 anos de idade. E a gente vê essa transformação e vê o quanto nossa responsabilidade é importante, nosso papel. A gente faz isso com amor e responsabilidade por saber que a criança está conosco desde as 7 da manhã. E isso agente vivencia os problemas da criança, e a gente tem mais contato com isso. Eu não sou o tipo de professora que culpa a família, eu acho que se ela tá com a gente tem como direcionar melhor isso. Então para mim, a educação é aquilo que a gente sempre estudou, é mais do que ensinar, é muito mais que ensinar conteúdo. Agente dá ética, da moral, porque a gente está vivenciando o tempo todo a vida da criança. Na nossa realidade aqui a gente tinha alunos que viviam vagando. Aí eu te falo, essa escola foi um presente para essa comunidade. Graças a Deus não é a maioria, mas nós temos crianças que agente tirou da mão de traficante, de famílias usuária de droga e de álcool, que tem um número significativo. Então, a escola de tempo integral veio salvar essa criança, que mesmo que ela volte para casa, e vem esse ambiente, pelo menos ela passou o dia saudável com um monte de referência positiva. Se ela tivesse lá, ela vivenciaria o dia todo, convivendo com essa realidade (informação verbal). (P. 17)

Conforme Arroyo (1988), o mito que se gerou elucida o tratamento maniqueísta que se deu à pobreza, que, por sua vez, constituiu critérios de classe produzindo uma análise tendenciosa da realidade. Essa ideologia influenciou e ainda influencia na consolidação e permanência da perspectiva redentora da escola pública, atribuindo a ela a tarefa de salvar a sociedade dos males produzidos pelo modo de produção capitalista. Essa ideologia implicou e ainda implica na instituição e renovação da função social da escola como lugar de proteção social e defesa dos malefícios produzidos pela pobreza. No contexto das escolas de tempo integral no Brasil, o que o autor chama de *mito da pobreza* parece encontrar lugar propício para potencializar a ideologia redentora e protetiva da escola pública.

O projeto de Darcy inspirou, no ano de 1990, a criação do projeto nacional dos Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIAC), que tinha como meta a construção de cinco mil escolas no território nacional. Em 1992 recebe uma nova configuração, mas permanece o mesmo projeto, composto por escolas de dia inteiro, chamadas de Centros de Atenção Integral à criança (CAIC). O “Projeto Minha Gente” e a construção dos CIAC constituíram a primeira tentativa de implementação de uma política nacional de escola pública em tempo integral no Brasil (LIMONTA, 2014), mas configurou-se como um projeto populista e assistencialista.

Segundo Dias (2015), outras propostas de educação em tempo integral surgiram após esse período, mas foram implementadas sob uma perspectiva diferente do que se intentava, produzindo experiências fragmentadas e ineficientes do ponto de vista de uma formação integral; ou nem foram de fato implementadas. Dias (2015) ainda aponta como experiências dos últimos trinta anos, o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC) do estado de São Paulo (1986 a 1993) e os Centros Educacionais Unificados (CEU) implementados pela prefeitura da cidade de São Paulo (2000 a 2004), citados por Limonta (2014) como os mais recentes programas de educação em tempo integral no Brasil.

Ao percorrer a historicidade da escola de tempo integral foi possível desvelar importantes nexos constitutivos quanto à sua orientação e função social. Podemos encontrar, seja na universalidade da função da escola (ALGEBAILLE, 2009), seja na particularidade da escola de tempo ampliado (LIBÂNEO, 2014; MIRANDA, 2005), o desenvolvimento histórico do dualismo, da dicotomia, da centralidade na proteção integral e na secundarização do ensino dos conteúdos universais, permeando a constituição da escola de tempo integral na educação brasileira. Um “cordão histórico” (VASCONCELOS, 2012, p. 96) foi construindo essa escola de tempo ampliado no Brasil, carregada dos significados e sentidos produzidos pela totalidade dos elementos apresentados, conformando a atual forma histórica e a identidade da escola de tempo integral.

CAPÍTULO II

DETERMINAÇÕES CONTEMPORÂNEAS PARA A AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR E A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL EM GOIÂNIA

Nas três últimas décadas, o Brasil foi inserido no movimento de mundialização do mercado financeiro, que visa integrar os países, unificando-os com finalidade de reestruturar a produtividade do capital. Esse movimento estabelece medidas de reordenamento das funções do Estado e da sociedade civil, de forma que o Estado se torne cada vez mais livre dos gastos sociais e a sociedade civil cada vez mais responsável pelas atribuições que seriam estatais. Em meio a esse ordenamento sócio/financeiro, o PME é gestado e inaugurado enquanto política pública educacional para ampliação da jornada diária escolar.

Alguns elementos políticos, sociais e econômicos engendram as possibilidades e criam as condicionalidades do PME na trama em que ele é tecido. Essa trama revela, por um lado, um tecido multicolorido, multicultural, diverso e democrático, inserindo movimentos educacionais até então excluídos da escola, experiências e vivências as quais muitas crianças não teriam condições de realizar. Por outro lado, essa trama também se revela como tecido frágil, excludente, letárgico para outras dimensões da vida em sociedade, pois foi fiado, entrelaçado, por meio de trabalho sem remuneração, com condições precárias infraestruturais de trabalho, mobilizado por sentimentos de “contribuição” social e alijado das tensões sociais universais.

2.1 Condicionantes estruturais para a implementação de escolas de tempo integral

Entre os elementos preponderantes que vêm fiando esse tecido na contemporaneidade, estão o neoliberalismo e o movimento de mundialização do capital; e, em consequência desses, as políticas públicas sob orientações internacionalizadas, a reestruturação do tempo e do espaço, e as novas formas de organização pedagógico-administrativa da educação, que guardam em sua essência os valores e princípios da ideologia liberal.

2.1.1 Neoliberalismo e a mundialização do capital

A Globalização foi um processo histórico de crescente interligação econômica, social e cultural entre diferentes povos e países, iniciado a partir dos séculos XV e XVI, com as Grandes Navegações europeias, segundo Boulos Júnior (2011). Conforme o

autor, esse processo foi intensificado a partir do século XVIII com a Primeira Revolução Industrial, com o advento das fábricas e da maquinaria; e acelerado posterior a Segunda Revolução Industrial, com as novas descobertas técnico-científicas, nos transportes, na comunicação. Além disso com a Terceira Revolução Industrial, as descobertas da biotecnologia e da química fina e microeletrônica, nos anos de 1970; sendo assim, a Era da Globalização propriamente dita se instaura criando a economia-mundo (BOULOS JÚNIOR, 2011). Entre as características principais da Globalização, apontadas pelo autor, estão a internacionalização da produção, o aumento crescente da circulação de capitais, a transmissão de informações em tempo real e o aumento exponencial do comércio mundial.

Como consequência desse processo instaurou-se também graves problemas sociais, dentre eles o autor destaca o desemprego estrutural e o desemprego conjuntural, devido à eliminação de vagas de emprego devido à substituição por máquinas. Boulos Júnior (2011) afirma que o Neoliberalismo se constitui como uma doutrina que pretende dar o Norte às políticas de Estado em meio ao mundo Globalizado; pela defesa da não intervenção do Estado na economia, da livre concorrência e da privatização das empresas estatais como forma de “desoneração” do Estado com gastos sociais.

Segundo Alves (2011), a intenção dessa doutrina, ao impulsionar essas mudanças, reside em estabilizar estruturas sociais em desequilíbrio, devido a taxas elevadas de inflação, para propiciar ambiente favorável para a recuperação dos lucros das grandes empresas e dos investimentos do capital financeiro em benefício das corporações transnacionais. Para Alves (2011), essas mudanças consolidam a mundialização do capital e a reprodução expandida do capital, produzindo impacto negativo de grandes proporções na sociedade.

É nessa metamorfose histórica que se constitui o PME. Desse modo, encontramos elementos no Programa que parecem refletir a lógica da diminuição com os gastos sociais quando preconiza a ampliação da jornada diária de permanência na escola, ou sob responsabilidade da mesma, viabilizada por voluntários e/ou pessoas da comunidade.

Para a tarefa de educar a respeito da diversidade e sob a valorização multicultural, os voluntários e os indivíduos da comunidade recebem um ressarcimento de gastos com transporte e alimentação, legalmente fundamentado na Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998 (BRASIL, 1998), que dispõe sobre o serviço voluntário. Segue abaixo o teor da lei que desonera o Estado e legaliza o trabalho precário.

Art. 1º Considera-se serviço voluntário, para fins desta Lei, a atividade não remunerada, prestada por pessoa física a entidade pública de qualquer natureza, ou a instituição privada de fins não lucrativos, que tenha objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos, recreativos ou de assistência social, inclusive mutualidade. Parágrafo único. O serviço voluntário não gera vínculo empregatício, nem obrigação de natureza trabalhista previdenciária ou afim.

Art. 2º O serviço voluntário será exercido mediante a celebração de termo de adesão entre a entidade, pública ou privada, e o prestador do serviço voluntário, dele devendo constar o objeto e as condições de seu exercício.

Art. 3º O prestador do serviço voluntário poderá ser ressarcido pelas despesas que comprovadamente realizar no desempenho das atividades voluntárias.

Parágrafo único. As despesas a serem ressarcidas deverão estar expressamente autorizadas pela entidade a que for prestado o serviço voluntário.

Os voluntários que desenvolvem as atividades do PME e viabilizam a ampliação da jornada escolar trabalham sob essa perspectiva. Ao considerar as orientações do PME em firmar “parcerias” para utilização de outros espaços e instalações para o desenvolvimento de tais atividades, quando a estrutura da escola não comportar os movimentos do turno regular e do ampliado, podemos desconfiar que esses dois aspectos operacionais do PME se configuram dentro da lógica neoliberal para uma educação de tempo ampliado, de baixo custo e pequeno impacto para os cofres estatais.

2.1.2 As políticas públicas educacionais e os organismos multilaterais internacionais

Diversas pesquisas (ALTMANN, 2002; CIAVATA, 2003; EVANGELISTA, 2013; EVANGELISTA; SHIROMA, 2006; FRIGOTO; LHER, 1998, 1999; LEHER; MOTA, 2017; LIBÂNEO, 2012; 2014; 2013b; TORRES, 1996) apresentam dados do impacto nas políticas públicas quando gestadas e gerenciadas a partir das orientações de Organismos Multilaterais Internacionais (OMI).

Para Libâneo (2014), as políticas educacionais conformadas às orientações dos OMI, movimento inserido no contexto da globalização em que esses organismos (agências internacionais multilaterais de cunho monetário, comercial, financeiro, crédito), formulam recomendações para orientar as políticas públicas de países chamados emergentes ou em desenvolvimento, incluindo nessas orientações mecanismos de regulação. Segundo o autor, essas recomendações compõem as estratégias neoliberais de redefinição do Estado para dar mais poder ao mercado,

subordinando as políticas públicas ao critério econômico.

O autor afirma ainda que no Brasil, desde a década de 1990, as políticas públicas vêm se constituindo inspiradas em documentos oriundos de estudos e reuniões organizadas por OMI. Libâneo (2014) indica o Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL, 1993), os Planos Nacionais de Educação (BRASIL, 2001; 2014c), a Lei nº 9394, lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), o Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2007a) e o Programa Mais Educação (BRASIL, 2007b), como exemplos de documentos importantes, que expressam e representam as orientações dos OMI na política educacional brasileira.

Analisando documentos do Banco Mundial, Libâneo (2013) afirma que a ideia de educação é da aprendizagem como produto, uma educação enviesada pela lógica pragmática de formação. A função da escola se pauta em viabilizar a formação de sujeitos produtivos, que saibam consumir e lidar bem com as tecnologias digitais. Já o ensino, ainda conforme o autor, tem sua função redefinida, secundarizando-se os conteúdos científicos universais. O desenvolvimento humano pretendido nos documentos analisados, para Libâneo (2013), é o de potencializar energias, para contribuir com o desenvolvimento econômico e social do capitalismo.

A educação para os OMI representa o caminho para resolver os problemas de violência e exclusão social, que permita socialização plena, atenda e compense carências e necessidades dos pobres, para conformar uma sociedade harmonizada (LIBÂNEO, 2014). O fragmento abaixo, retirado do documento “Prioridades e estratégias para a educação”, explicita claramente a função social da formação pretendida.

A educação é crucial para o crescimento econômico e para redução da pobreza. [...] A estratégia do Banco Mundial para reduzir a pobreza se concentra na promoção do uso produtivo do trabalho, que é o principal ativo dos pobres, e na prestação de serviços sociais básicos aos necessitados. [...] A educação, especialmente a educação básica, contribui para reduzir a pobreza ao aumentar a produtividade dos pobres, reduzir a fertilidade e melhorar a saúde e, dotar as pessoas das aptidões de que precisam para participar plenamente na economia e na sociedade (BANCO MUNDIAL, 1995 apud LIBÂNEO, 2014, p. 281).

Parece-nos que o teor desse documento esboça o desejo por uma formação que viabilize a integração econômica e social da população excluída, com intuito de neutralizar os problemas advindos do atual modo de produção. Uma educação utilitária e instrumental que pode possibilitar a “[...] promoção de valores de solidariedade e

reconhecimento humano visando prevenção e remediamento de conflitos sociais” (LIBÂNEO, 2014, p. 282).

O sentido da formação, sob essa lógica, está em educar para o consenso, para a adaptabilidade, para a harmonização dos conflitos, para a integração social, via currículo instrumental e/ou de proteção social. Dessa forma,

[...] busca-se uma escolarização para formação de ‘destrezas’ ou habilidades para a sobrevivência social, bem próxima das ideias de que o papel da escola é prover conhecimentos ligados à realidade imediata do aluno, utilizáveis na vida prática, sem compromisso da escola com o desenvolvimento de formas superiores de pensamento do aluno. (LIBÂNEO, 2013, p. 61).

As políticas educacionais dessa perspectiva viabilizam a lógica imediatista e pragmática, velada por meio do discurso da convivência e do acolhimento social (LIBÂNEO, 2013). Dessa forma, a criança é excluída dos processos de apropriação da cultura científica universal e do desenvolvimento das capacidades para pensar e compreender as relações sociais complexas que se constituem na realidade.

Entendemos que a escola em nosso país (com condições díspares de vida entre os indivíduos das diferentes classes sociais e o intenso descaso do Estado para com a população de baixa renda) torna-se um lugar privilegiado para o cuidado e a proteção da criança, pelo acolhimento e cuidado. No entanto, concordamos com o Libâneo (2013) que o papel de acolhimento e proteção não pode se sobrepor ao do lugar (o único na atual forma histórica, especialmente para a população marginalizada) do ensino dos conteúdos científicos por meio da formação de conceitos.

Marsiglia et al. (2017) confirmam as denúncias feitas por Libâneo (2014), quando afirmam que o mais recente instrumento que materializa essa lógica, é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que vem estabelecendo mais uma ofensiva a favor do esvaziamento da escola pública dos conhecimentos clássicos. Conforme os autores, a BNCC representa

[...] uma exigência dos organismos internacionais, da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2012) de 1996 e de três das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Com efeito, a BNCC começa a ser formulada no primeiro semestre de 2015, ainda no governo Dilma. [...] Quem realizar uma leitura, ainda que apressada, da segunda versão finalizada da Base na página do Ministério da Educação (MEC) e do documento “Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC”, vai observar a ausência de referência em relação aos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, e a ênfase em métodos, procedimentos, competências e habilidades voltadas para a adaptação

do indivíduo aos interesses do grande capital. Expressando a hegemonia da classe empresarial no processo de elaboração do documento. (MARSIGLIA et al., 2017, p. 107-108).

Ao percorrer documentos oficiais do Governo Federal, Libâneo (2014) encontra a defesa do papel central da escola na valorização das diferenças étnicas, de gênero e de orientação sexual, das idades e das origens geográficas; articulando as demandas dos sujeitos às do campo da educação, do desenvolvimento social, da saúde, do esporte, da inclusão digital e da cultura para que seja possível a inclusão dos sujeitos na sociedade.

Para o autor, esse discurso constitui-se como a outra face do esvaziamento da escola pública, dada pela perspectiva da proteção social. A ideia produzida visa desfocar a formação científica e desviar para uma formação pautada nos interesses dos alunos, justificada pelos “[...] ingredientes humanamente atraentes”, como as experiências dos alunos e a valorização da cultura local, o respeito à diversidade social e cultural (LIBÂNEO, 2013, p. 64). O que se esconde por trás do discurso de valorização das diferenças, segundo o autor, é a intenção de harmonização das relações sociais e de amenização dos conflitos e desigualdades entre os distintos grupos e classes sociais.

O pesquisador defende que é necessário que a formação cultural e científica se dê em interconexão com as práticas socioculturais dos alunos, por meio de “uma didática crítica, atravessada pela perspectiva intercultural, em que se articulam, num mesmo processo, o universal e o particular” (LIBÂNEO, 2013, p. 67).

A partir da década de 2000, como destaca Evangelista (2013), não houve alteração de curso no movimento de submissão da educação brasileira às orientações dos OMI. Desde 2010, com a premissa de que a eficiência dos sistemas educacionais reside em uma gestão economicista e privada, as investidas sobre as políticas públicas educacionais permanecem e se aprofundam sob dois principais eixos: a verticalização das parcerias público-privadas e a consequente privatização da gestão do público (EVANGELISTA, 2013).

Na particularidade da política de ampliação da jornada escolar diária, essas concepções introduzidas no Brasil, por meio da conformação das políticas educacionais às recomendações dos OMI, parecem encontrar uma forma escolar adequada para potencializar a harmonização social, maximizar a produtividade daqueles que vivem do trabalho (com a liberação dos adultos para a ocupação no mercado de trabalho) e dirimir os indesejáveis produtos da contradição interna do modo de produção capitalista (miséria, violência, crise, exclusão).

Para Libâneo (2014), as ações de Estado nas políticas de ampliação da jornada escolar estão submetidas também à mesma racionalidade econômica produtivista presente na educação escolar em sua forma universal. O autor afirma que nessas ações existe a intenção de integrar econômica e socialmente, através da formação de habilidades mínimas e de determinados valores e atitudes, a “inclusão” dos pobres que vivem em situação de vulnerabilidade social. É importante destacar que o autor esclarece o conceito de exclusão que permeia os documentos dos OMI: pessoas que estão à margem do desenvolvimento econômico e produtivo capitalista e não contribuem nos processos evolutivos do capitalismo.

2.1.3 Reestruturação do tempo e do espaço

Freitas (2003), ao confrontar as diferentes formas de organização do ensino, ciclos ou série, afirma que há um distanciamento entre a escola e a vida, provocado pelas necessidades do capitalismo. Essa necessidade surge, segundo o autor, porque a escola deveria preparar rapidamente, e em série, recursos humanos para a produção capitalista, de forma hierarquizada e fragmentada. Para o autor, esse afastamento levou a processos artificiais de aprendizagem e aligeirada, pois ensinar de maneira tradicional é mais rápido do que por métodos ativos que exijam a participação dos alunos.

Freitas (2003) diz que a maximização da produtividade, por meio da reorganização do tempo e do espaço, impôs à escola tratar o conhecimento dividido em disciplinas, distribuído por anos, os anos subdivididos em partes menores, que servem para controlar certa velocidade de aprendizagem do conhecimento. Nessa dinâmica a lógica da formação para o humano desloca-se e volta-se ao desenvolvimento do mercado, subsumida à perspectiva da manutenção da sociabilidade capitalista.

Essa produtividade imposta pelo sistema capitalista foi explicada por Marx (2010), quando revelou os processos de intensificação do dispêndio da força de trabalho na relação tempo *versus* produtividade. Naquele momento, a organização do tempo-espaço já imprimia o compasso acelerado na produção de valores de troca, de mercadorias. No caso apontado por Freitas (2003), o compasso acelerado da escola serviria para maximizar a produção de humanos/mercadorias, com habilidades básicas e potencial para adquirir competências úteis, conforme a classe social, para que fossem preparados a se adequarem rapidamente ao ritmo requerido pelo capital.

No caso da escola pública, em especial as que compuseram nosso campo de pesquisa, encontramos uma organização e uma cadência de trabalho implicadas por essa

lógica posta por Freitas (2003). Tal lógica está profundamente estabelecida na ideação coletiva, pois mesmo quando há uma orientação política, pedagógica e administrativa para a instituição de um turno único e para flexibilização do tempo-espço de acordo com os tempos da vida e das necessidades de aprendizagem das crianças, há a reprodução dessa lógica nas ações da escola. Conforme podemos observar em alguns exemplos abaixo.

É preciso mais tempo. É tudo muito corrido. A criança dorme, escova, acorda, tudo corrido, com pouco tempo para relaxar. Poderia adequar melhor esse horário para que essa criança tivesse um rendimento melhor e ser um pouco mais feliz. Por estar aqui o dia inteiro. A gente faz a nossa parte? Faz, mas a nossa parte é muito dirigida. A estrutura não é adequada, é muito corrido, tem que almoçar em 15 minutos, elas sofrem um pouco, mas elas sofreriam mais se tivessem na rua (Informação verbal). (P. 1)

Os meninos dormem pouco tempo. Esse intervalo tinha que ser maior, tanto para o aluno como para o professor. É muito corrido. É um espaço de tempo muito curto para desenvolver muitas coisas: almoçar, escovar dente, dormir, acordar, organizar o material, é muito corrido. Eu percebo que os meninos precisam comer muito rápido, tem que fazer tudo muito rápido, muito robotizado, porque o tempo é muito curto. O pior é o tempo de chegada e o período de almoço. Eu penso que se reestruturar esses horários seria importante. Para uma escola ideal precisamos repensar a questão do tempo, ela é integral, que bom, só que a criança precisa ter um tempo maior nesse tempo de almoço. Porque um cochilo razoável precisa ser de no mínimo uma hora (Informação verbal). (P. 5)

O trabalho pedagógico fica um pouco complicado porque a gente nota que a criança a tarde está cansada. E está cansada porque o tempo de descanso é pouco (Informação verbal). (P. 3)

Para o aluno, é cansativo. É muito intenso o ritmo. Assim como nós estamos cansados no planejamento, eles também estão na última aula. Não estão conseguindo produzir (Informação verbal). (P. 4)

Apesar de nas falas citadas, os professores reportarem a necessidade do tempo de descanso, durante a observação participante dos planejamentos coletivos foi possível perceber que a demanda por mais tempo de descanso se dá pelo ritmo e pela perspectiva de trabalho no horário de “não descanso”.

No planejamento coletivo da EMTI 3 os professores reclamaram para a coordenação acerca da dificuldade de cumprir as atividades do currículo obrigatório nas aulas de 50 minutos. Também pontuaram que as demandas acrescidas das “oficinas” estavam dificultando os estudos dos conteúdos obrigatórios. Perguntei porque o coletivo de professores decidiu organizar o turno em hora/aula de 50 minutos. Responderam que deveria ser seguido a organização de uma escola regular, mesmo sendo em tempo integral deveria ser garantido para os alunos a mesma

organização das outras escolas, com as aulas teóricas do “currículo”. Também perguntei a respeito da possibilidade de uma aula mais longa onde fosse possível unir teoria e prática (aula teórica e uma oficina, ou experimento, ou atelier) para trabalhar o conteúdo obrigatório, com mais tempo e com mais tranquilidade e extrapolando o que seria o conteúdo articulando a outras questões cotidianas. Não houve respostas a respeito do questionamento, pude enxergar uma fisionomia de interrogação nos professores, e logo passaram a acusar a SME de não proporcionar estrutura necessária para o descanso, onde tinha que ser utilizado o espaço da sala para o mesmo. (DIÁRIO DE CAMPO, p. 38).

É possível abstrair que os professores não percebem as possibilidades que têm em redefinir os tempos e as atividades, de estruturar rotinas pautadas em outros elementos que rompem com a lógica produtivista do capital. Mas os professores não podem ser responsabilizados por isso, pois a lógica do capital está imbricada em cada sistema de ensino e é vivenciada por eles desde quando eram alunos da educação básica. Não só nos momentos já definidos pela gestão central, mas também nos que são estabelecidos pela escola, pois mesmo onde há possibilidade e autonomia da instituição para a organização dos tempos/espacos, permanece a fragmentação dos conhecimentos, os enquadramentos formais dos conteúdos e a separação entre o fazer e o pensar, todos permeados pela lógica da cadência da produtividade necessária ao capital.

Para Mészáros (2011) há uma estreita conjunção entre as formas de consciência historicamente constituídas e continuamente transformadas, e as determinações gerais da estrutura social. Para o autor, a relação dialética entre a estrutura social (o modo de produzir a existência) e as formas de consciência, formam os discursos moral, político e estético. O modo de produção, então, implica na constituição da consciência coletiva e individual, expandindo para todas as dimensões da vida a forma de produzir, instituindo valores e princípios produtivos às demais esferas da vida: a escola, as amizades, a família, o trabalho.

Na atualidade, a produção de humanos/mercadorias se inspira na forma toyotista, que retoma elementos do “fordismo puro” para a reposição de elementos essenciais da produção capitalista frente à crise estrutural, demandando novas condições de desenvolvimento da produção (ALVES, 2011). Assim, torna-se necessário reinventar possibilidades mais elaboradas e profícuas para acumulação do capital, via a imposição de novas cadências de produção especialmente pela “[...] compressão do tempo-espaço” (HARVEY, 2013).

Segundo Harvey (2013), há uma intensificação do modo de produção capitalista

de tipo flexível, por meio de estratégias de eliminação do espaço através do tempo. Para o autor, a partir da década de 1960, houve um alto investimento para acelerar os processos de giro de capital, para agilidade no retorno do lucro. Os ativos como transporte, tecnologias digitais, diferenciação do espaço particular-local por condições específicas que atendam ao capital, redução dos limites geográficos para a pervasão de mercadorias mundialmente, desmonetização do dinheiro, entre outros, foram usados para homogeneizar a presença mundial de determinadas mercadorias diferenciadas e em pequenos lotes (HARVEY, 2013).

O autor afirma que esse processo vem se expressando pela abstração do espaço com o encurtamento do tempo para disseminação de mercadorias, sejam físicas ou fictícias. Essa compressão do tempo-espaço na contemporaneidade fez gerar um modo de ser e viver altamente volúvel e que requer adaptabilidade e flexibilidade constantes para novos mercados, o que demanda um novo tipo de força de trabalho (HARVEY, 2013).

Se “[...] o tempo é espaço de formação” (MARX, 2010, p. 130), a ampliação do tempo em contraste com a compressão do tempo-espaço possivelmente poderá constituir-se como um elemento que se contraponha a essa lógica produtivista de subsunção da educação aos interesses do mercado. Ter mais tempo para refletir/agir no âmbito da escola poderá representar a ruptura e o confronto com a lógica capitalista em favor do desenvolvimento do humano.

Por outro lado, a política atual de ampliação da jornada escolar, via PME, parece mais representar um movimento de eliminação do espaço pela ampliação do tempo. Uma vez que o mesmo espaço, insuficiente e precário, é utilizado tanto para a prática de atividades no contraturno escolar, quanto para a realização de tarefas do grupo de alunos do turno regular. A abstração do espaço agora pelo “alongamento” do tempo parece também se enquadrar enquanto estratégia de maximização da produção de humanos/mercadorias.

Esse movimento proposto pelo PME parece revelar uma vulgarização do que foi a defesa de Anísio por uma escola com condições adequadas, pensada e estruturada com os elementos necessários para dar condições dignas de ensinar e aprender. Nos documentos oficiais do PME, é sugerido o uso de outros espaços extraescolares para as atividades diversificadas, o que também se pode configurar como um movimento de desresponsabilização do Estado em prover os instrumentos públicos adequados à formação humana.

Sempre poderá ser realidade a veiculação da ideologia do capital nas instituições escolares, mas também, pela contradição, existe a possibilidade do desenvolvimento do pensamento e da tomada de consciência. O tempo acrescido para o pleno desenvolvimento humano, poderá viabilizar o que Manacorda (2010) chamaria de uma postura educativa que reconheça como indispensável uma ação orientada para o livre desenvolvimento individual e coletivo, para a união e a conexão dos indivíduos.

Não se trata de um olhar simplista sobre a realidade aparente, não temos uma visão romântica nem neutra da instituição escola, seja ela em tempo integral ou parcial. Mas observamos, durante a pesquisa de campo, a existência de sentidos que expressam um movimento de significação do tempo e da educação com foco na valorização do humano. Contudo, esse movimento está se constituindo em condições específicas de trabalho, com o professor inserido em tempo integral numa rede de educação que há mais de 15 anos vem tencionando a organização de formas tradicionais hegemônicas de organização do sistema educacional.

Como, por exemplo, frente à questão *de* que forma seu trabalho é positivamente impactado na organização atual das escolas de tempo integral, alguns professores demonstram-se preocupados com uma formação significativa para os alunos, na qual o tempo “acrescido”, a escola de dia inteiro, parece ser um importante ativo em prol do humano, apesar de todos os processos de compressão do tempo-espço. Como se constata a seguir:

A continuidade do processo de aprendizagem, a integração dos conteúdos. É possível acompanhar melhor o educando no sentido de sanar as suas dificuldades com atendimentos individuais e dinâmicas diversas de ensino. (Q 55)

Possibilidade na articulação do trabalho com o coletivo, a proximidade com o grupo diretivo dialogando constantemente sobre as propostas de trabalho, facilitando o acompanhamento do desenvolvimento do aluno, passar mais tempo com o mesmo aluno facilita o diagnóstico das atividades e posteriormente, o planejamento para sanar as dificuldades. (Q 59)

Pela primeira vez está sendo possível, ou pelo menos ‘tentado’, uma educação integral em tempo integral. As condições de trabalho melhoram os ‘tempos’ para a formação e planejamento e os resultados alcançados têm, timidamente, melhorado. Tem sido possível ‘esgotar’ o conteúdo até ver em nossos alunos uma aprendizagem significativa. (Q 67)

Trabalhar com olhar cuidadoso ao ser humano. (Q 47)

Apesar de toda historicidade da escola de tempo integral, algumas falas sinalizam para lógicas contra-hegemônicas. Há ainda muito a se considerar, mas

entendemos que tanto a perspectiva produtivista quanto as possibilidades alternativas são reais na educação. O que não podemos deixar de considerar nas reflexões de Harvey (2013), na relação entre tempo e trabalho, é o fato de que os usos e funções do tempo-espço são poderosos ativos que podem consolidar ou dirimir modos de ser e viver humanizadores. É necessário tratar com seriedade esse aspecto para que o tempo ampliado da educação seja tomado de maneira a potencializar uma formação plena.

2.1.4 Reestruturação dos modos e a permanência da essência

Segundo Saviani (2013), a pedagogia cingida ao neoliberalismo consolida a orientação pedagógica neoprodutivista. O autor desvela o movimento do real sob o crivo neoliberal, apresentando elementos que demonstram a educação como produtora de trabalhadores polivalentes que forneçam objetos diversificados em pequena escala, ou seja, trabalhadores sem estabilidade, com alta produtividade, que disputem diariamente a escala de posições no emprego.

A educação escolar serviria, segundo o autor, aos propósitos de formar sujeitos polivalentes, por meio do domínio de conceitos gerais, abstratos, especialmente de ordem matemática. Nesse viés mantém-se a crença na importância da educação no processo econômico-produtivo, mas com uma nova roupagem sobre a teoria do capital humano, com outro significado/sentido.

Desta maneira, o novo sentido dado à Teoria do capital humano transfigurou a lógica das demandas coletivas almeçadas até os anos de 1970 (crescimento econômico do país, riqueza social, competitividade das empresas, incremento do rendimento dos trabalhadores) pela lógica das demandas individuais rumo às disputas pessoais na escalada dos postos no mercado de trabalho, consubstanciadas a partir dos anos de 1990 (SAVIANI, 2013).

Transmuta-se a Teoria do Capital Humano redirecionando-a aos interesses privados, particulares, de aquisição de competências individuais. Como diz Saviani (2013), passa-se da educação para o pleno emprego, à educação que garanta *status* de empregabilidade (poder concorrer no mercado), mas sem a garantia do emprego. Essa alteração do pleno emprego à possibilidade de ser empregável produz a responsabilização do sujeito, gerando a busca desenfreada de cursos de formação.

Para Saviani (2013), um neoprodutivismo se configura na educação devido às bases econômico-pedagógicas que regem os interesses dominantes, assumindo variações de acordo com a base em que se delinea. Em sua base didático-pedagógica, o

neoprodutivismo toma a forma de neoescolanovismo, ou seja, combina elementos do escolanovismo que permanecem (espontaneísmo, naturalização do desenvolvimento) agregados ao individualismo e à competitividade do neoliberalismo.

Ainda conforme o autor, há o deslocamento do esforço para o interesse, do conteúdo para o método, da disciplina para a espontaneidade, do professor para o aluno. O sujeito torna-se o responsável em buscar conhecimento em um contínuo processo de educação permanente, de forma a se adaptar continuamente com situações novas. As práticas educativas orientadas pelo neoescolanovismo aparecem sem exigências com o rigor teórico e conceitual (SAVIANI, 2013).

O neoconstrutivismo é outra variante que o autor nos apresenta, de base psicopedagógica, tem sua origem no construtivismo, mas é metamorfoseado,

[...] numa tentativa de superar os limites do condutivismo, pela via da psicologia cognitiva, emergiu a teoria construtivista na qual as competências vão identificar-se com os próprios esquemas adaptativos construídos pelos sujeitos na interação com o ambiente num processo, segundo Piaget, de equilíbrio e acomodação. No âmbito do neoconstrutivismo, essa ideia de fundo mantém-se, mas é despida do caráter cognitivo ligado à ideia de que o processo adaptativo, por ter êxito, suporia em algum grau o conhecimento do meio pelo sujeito, obtido por esquemas conceituais prévios, conforme entendia Piaget. Agora a questão da verdade é elidida. O neoconstrutivismo funde-se com o neopragmatismo e as competências resultam assimiladas aos ‘mecanismos adaptativos do comportamento humano ao meio social’ (RAMOS, 2003, p. 108). Para adaptação ao meio natural e material entrariam em cena as competências cognitivas; e os mecanismos de adaptação ao meio social seriam constituídos pelas competências afetivo-emocionais. (p. 437)

O construtivismo fundamentou cientificamente os processos de aprendizagem consubstanciados pela psicologia genética da infância, criada por Piaget. A Escola Nova encontra no construtivismo as bases científicas para o “aprender a aprender” (DUARTE, 2011). A premissa que orienta sua base é de que a fonte de conhecimento não está na percepção, mas sim na ação. Nessa lógica a inteligência não imprime ou reproduz os dados da sensibilidade, mas constrói o conhecimento, via atividade, execução de uma ação. A premissa é criar mecanismos adaptativos que possibilite “[...] comportamentos flexíveis que lhe permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas” (SAVIANI, 2013, p. 435, 436 e 437).

Por fim, a última variante do neoprodutivismo, explicitada por Saviani (2013), é o neotecnicismo. As bases pedagógico-administrativas de qualidade total e da pedagogia

coorporativa vão transmutando o tecnicismo, movimento da década de 1970 desvelado por Saviani (1986), que consistia em imprimir racionalidade, eficiência e produtividade nas políticas públicas educacionais, sendo estruturada, controlada e dirigida pelo Estado.

O tecnicismo transforma-se em neotecnicismo, termo cunhado por Freitas (1992; 2011; 2012) ao apresentar o novo tipo de controle do sistema, deslocando-o para a iniciativa privada, adotando mecanismos de mercado, através das Organizações Não Governamentais, Organizações Sociais e parcerias público-privadas e, ainda, por meio da privatização do público, mascarado pelo termo *público não estatal*. Para Freitas (2011b), a crença de que os modelos empresariais resolveriam o problema da educação, fariam com que a organização dos sistemas de ensino e da pedagogia passassem a ser submetidas à lógica da administração, do controle e do gerenciamento dos processos.

Conforme Freitas (2012), esse movimento de submissão da pedagogia à lógica administrativa se funda numa combinação eclética de diferentes ciências (particularmente a psicologia behaviorista, as ciências da informação e as neurociências) e pretende maximizar os resultados através da produção dos trabalhadores que o mercado necessita. Essa produção, segundo o autor, envolve a formação de sujeitos possuidores de conhecimentos imediatamente úteis, por meio de um estreitamento curricular; e também inclui inculcar a ideologia capitalista neoliberal da responsabilização dos sujeitos via meritocracia.

Para Freitas (2012), também se constitui o deslocamento dos processos de ensino para os resultados, o que é particularmente danoso para o professor, pois é pelo rigoroso controle externo dos resultados que se buscará garantir a eficiência e a produtividade do ensino, ignorando a complexidade e as múltiplas determinações dos processos.

É nesse contexto das ofensivas do neoliberalismo e da mundialização do capital que a escola, a pedagogia e a educação vão ganhando contornos que aprofundam a submissão das pessoas ao capital, e agrava a interpenetração de valores liberais na sociedade, tais como o individualismo, a meritocracia, a competitividade.

O PME, em nossa análise, parece contribuir com a permanência do estreitamento curricular, pois não há modificações no trato com o conhecimento científico universal. Desse modo, os conteúdos escolares baseados nos conhecimentos científicos continuam a ser trabalhados em turno parcial, partido em “grade horária”, de maneira fragmentada, e desconectados das atividades do Programa. Assim afirmamos pelo anteriormente exposto fato de que são voluntários que cumprem a ampliação da jornada com os alunos,

sem formação pedagógica e sem articulação com o professor que trabalha em outro turno.

Concernente ao neoconstrutivismo, é possível abstrair que ao não se exigir formação pedagógica dos voluntários que desenvolvem as atividades do PME, há uma perspectiva de aprendizagem espontânea. Concluindo-se que basta a convivência para que a aprendizagem ocorra e a criança absorva os conhecimentos e aprenda por si só, caracterizando-se como uma abordagem pedagógica que dispensa o ensino sistemático e orientado pelos conhecimentos de como a criança aprende e se desenvolve.

Ao percorrer os caminhos da historicidade dos estudos relativos à educação e à escola de tempo integral, foi possível compreender o nexo interno de sua constituição, bem como a função que desempenha na complexidade social atual. Como a história está se constituindo dialeticamente e não está fechada ou encerrada num determinismo imobilista, a contradição desse processo nos permite acreditar na possibilidade, conforme acredita Limonta (2016), da escola de tempo integral representar a possibilidade de um espaço-tempo para o pleno desenvolvimento humano.

Para Limonta (2016), a educação escolar em tempo integral pode representar oportunidades para a superação de formas de ensino cristalizadas e de alterar lógicas de transmissão de conhecimento e da regulação disciplinada e disciplinadora do tempo. Para a autora, o caminho é extrapolar a perspectiva do acolhimento social e avançar para o uso do tempo em prol da internalização da cultura universalmente produzida pela humanidade, na apropriação dos conhecimentos científicos, possibilitando o desenvolvimento de capacidades psíquicas superiores. Na perspectiva de Limonta (2016), passar mais tempo de escola pode significar uma abertura para novas e melhores oportunidades para a formação humana, impulsionando possibilidades emancipatórias.

Compreendemos que não será somente a escola de tempo integral a instituição social capaz de realizar, sozinha, a transformação da realidade, de modo a superar todos os problemas sociais produzidos pelo atual modo de produção. Contudo, a instituição escolar, com tempo ampliado, em turno único, pode-se tornar um importante instrumento para emancipação.

Cavaliere e Coelho (2002) e Cavaliere (2007, 2014) apresentam em seus estudos diversas experiências de escolas de tempo integral. Para as autoras essas experiências representam as apostas na diminuição das diferenças entre os sistemas de ensino prestigiados e os precarizados, entre os estudantes de forte capital cultural e os de baixo capital cultural. Delineia-se, aparentemente, um movimento de equidade e justiça social

a partir da disseminação da educação escolar de qualidade e em tempo integral para todos.

Mas há também experiências sustentadas numa concepção em que predomina o viés assistencialista (CAVALIERE; COELHO (2002), compreendendo a escola de tempo integral como um lugar para crianças que necessitam de cuidado e atenção, substituindo a família e liberando os pais ou responsáveis para o trabalho. Outra concepção também presente na realidade apresentada pelas autoras é a chamada autoritária, na qual entende-se que a função da escola de tempo integral é a de prevenção ao crime. Desse ponto de vista, a criança fica presa na escola como se esta fosse uma alternativa às ruas, sendo enfatizada a formação para o trabalho e a organização do trabalho escolar em rotinas rígidas (CAVALIERE; COELHO, 2002).

Igualmente existem experiências que se baseiam numa concepção social-democrática de escola, acreditando que a sua função é proporcionar uma formação mais efetiva do ponto de vista cultural, com aprofundamento de conhecimentos e formação do espírito crítico por meio de vivências democráticas em sociedade (CAVALIERE; COELHO, 2002).

Já a concepção multissetorial enfatiza as atividades não escolares e propõe que elas podem e devem ser realizadas fora da escola, por meio de parcerias com empresas, órgãos e instituições não governamentais. Defende-se, nesse viés, o aluno em tempo integral e não a escola de tempo integral (CAVALIERE; COELHO, 2002).

Cavaliere (2007, p. 1.031) afirma que a perspectiva multissetorial pode pulverizar as ações educativas e enfraquecer a instituição escolar, podendo se consolidar como uma privatização daquilo que deve ser público; sendo assim assumir essa concepção, conforme a autora, significa que a escola pública não tem solução. Nessa perspectiva, a escola perde força como corpo social que tem uma “[...] identidade própria, com objetivos compartilhados e que pode se fortalecer com o tempo integral e uma proposta de educação integral”.

Reafirmamos que há possibilidades concretas de que a ETI possa contribuir, conforme Arroyo (1988, p. 10),

[...] para o fortalecimento político-cultural dos trabalhadores num projeto de classe, de forma a não apenas no sentido de torná-los mais sábios na lógica mercantil, para poder sobreviver e ultrapassar mais facilmente obstáculos, ou para encontrar saídas nos becos sem saída, nos estreitos espaços permitidos pelo capital, mas como um maior tempo de escola poderia contribuir no domínio da lógica real que regula a sociedade, a história, os processos de produção e, sobretudo,

os mecanismos de sua transformação. Essa proposta exige uma experiência de escola que permita o trabalhador sua afirmação como ser pensante e ser social e cultural, exatamente o que é negado de maneira brutal aos trabalhadores, mais do que outros profissionais, nos espaços onde vai consumindo sua vida como mercadoria. Ao trabalhador, mais do que a outras camadas sociais, não são negados apenas tempos mais longos na escola, mas antes de tudo lhes são negados espaços e tempos de afirmação política e cultural. A abertura de espaços e tempos nas escolas para a infância não são suficientes diante da repressão político-cultural a que continuam submetidos os trabalhadores adultos e jovens. Por isso, a escola de tempo integral só adquirirá seu sentido se fizer parte de uma luta mais total pelo fortalecimento político-cultural das forças populares.

De fato, menos tempo na escola, inviabilizaria uma educação escolar de qualidade para a classe trabalhadora, pois essa educação requer tempo para que seja possível colocar à disposição das crianças e jovens o máximo do saber sistematizado, promovendo, por meio dos conteúdos escolares, a formação de um tipo de pensamento: o teórico. Esse tipo de pensamento envolve “[...] a formação de conceitos, ou a aquisição de uma atividade intensa e complexa (operação com a palavra ou signo), da qual todas as funções intelectuais básicas participam em uma combinação original” (VIGOTSKI, 2009, p. 168). A condição referente ao tempo diário de permanência na escola poderá permitir melhores oportunidades para uma formação teórica.

Acreditamos que nessa perspectiva há o desenvolvimento do pensamento humano, de suas capacidades psíquicas, o que possibilita que a criança apreenda a realidade concreta das relações postas e progressivamente consiga compreender o que está inserido nos “mitos” apontados por Arroyo (1988). Isso possibilitaria ainda que a criança ressignificasse a infância, a pobreza, o saber sistematizado, a cidadania e a democracia a partir dos interesses de sua classe social, “desideologizando” esses componentes instrumentalizados pela classe dominante. Reafirmando, ao mesmo tempo, a contradição presente nos ordenamentos sociais hegemônicos para o uso da ETI, bem como possibilitando que ela encontre o seu sentido propiciando para as crianças “[...] conhecer e compreender não só as concepções de mundo, os valores e as formas de ser que nelas estão presentes, mas também suas determinações históricas” (PARO, 1988, p. 20).

A ETI tem condições de superar o ensino vigente na escola, por meio de um trabalho com o conhecimento escolar que propicie às futuras gerações uma educação “[...] para a autonomia e a auto-organização, para a intervenção na sociedade com vistas a torná-la mais justa, no sentido da eliminação da exploração do homem pelo homem”

(PARO, 1988, p. 4).

Não se trata de uma concepção ingênua, que entende a escola de tempo integral como redentora da sociedade, pois temos consciência de que há muitos problemas a superar, bem como são múltiplos e diversos os determinantes que aparentemente parecem consolidar a existência de uma escola que mais reproduz e mantém o existente do que tenta transformá-lo. Trata-se antes da consciência crítica e concreta das possibilidades superadoras e transformadoras pela escola de tempo integral.

2.2 Educação Integral e a escola de tempo integral

Educação integral, educação de tempo integral, escola de tempo integral normalmente são tidos como termos sinônimos (VASCONCELOS, 2012). É comum encontrar professores e gestores que não distinguem um termo do outro. No entanto, nessa pesquisa optamos por esclarecer a diferença entre eles, com foco no termo Educação Integral, para compreendermos em que consiste a educação integral.

A educação de tempo integral caracteriza-se como um movimento de ampliação da jornada escolar diária propiciado por atividades complementares, dentro ou fora da escola. Não se dá necessariamente a ampliação da escolarização, mas sim de atividades que permitem a permanência da criança na instituição escolar por um tempo estendido, perfazendo as sete horas mínimas previstas.

Já a escola de tempo integral é a escola de turno único, na qual todos os alunos permanecem em tempo integral e desenvolvem atividades escolares utilizando da ampliação do tempo para qualificar e ressignificar os processos de ensino. Com o objetivo de aprofundar os conhecimentos das diferentes áreas do conhecimento (ciências naturais, matemática, artes, educação física, ciências sociais), inclusive por meio de atividades predominantemente práticas, mas integrando e articulando um projeto que contemple também as aprendizagens.

E, por último, a educação integral é um conjunto de ações educativas, que considera os sujeitos em suas múltiplas dimensões, propiciando uma formação que estimula a apropriação crítica dos conhecimentos universais e particulares produzidos historicamente pela humanidade. Os objetivos dessa formação é oportunizar experiências que permitam a orientação de sujeitos autônomos, que possam futuramente escolher pelo bem coletivo, contribuindo para uma sociabilidade sem a exploração do homem pelo homem.

Libâneo (2014) contribuiu para a compreensão dessa educação integral ao

distinguir as duas possibilidades de desenvolvimento integral: uma para o humano (educação integral crítica) e outra para o mercado (educação integral pragmática). Para o autor, as duas perspectivas almejam a formação integral e multidimensional, contudo, diferenciam-se em relação a objetivos, estratégias e procedimentos educativos, afetando diretamente na escolha de conteúdos e nas abordagens didático-pedagógicas adotadas.

A educação integral pragmática defende a valorização do sujeito, dos seus talentos (habilidades e capacidades “naturais”), o desenvolvimento de suas potencialidades em suas várias dimensões: física, afetiva, intelectual, social, moral, estética (LIBÂNEO, 2014). Essa proposta de educação surgiu no final do século XIX, na Europa e nos Estados Unidos da América do Norte, através principalmente dos ideais da Escola nova, em contraposição à pedagogia tradicional. Pauta-se pela intenção de promover uma formação diversificada que viabilize distintas especializações, necessárias ao desenvolvimento econômico, com práticas de cooperação e integração.

A concepção pragmática de educação integral no âmbito da ampliação da jornada representa para Libâneo (2014, p. 262-263)

[...] uma escola centrada no “fazer”, na atividade da criança, nas suas necessidades, nos seus interesses, tal como foi formulada nos Estados Unidos por Jonh Dewey. Junto a isso, pedagogos mais sensíveis à precariedade das condições de trabalho passam a conceber escolas para a formação dos indivíduos em sua integralidade, para que fossem protegidos da exploração do trabalho, especialmente para proteger a infância. Para isso, seria recomendável que as crianças permanecessem o dia todo na escola, num local onde pudessem ter aulas, mas também outras atividades de lazer, de esporte, de atividades lúdicas e artísticas etc. A ideia era a formulação de um currículo que reproduzisse na escola a vida social, mas sem os problemas da vida social, criados pela própria expansão da industrialização e as formas de exploração do trabalho. Assim é que ao longo da segunda metade do século XIX foram criadas muitas escolas de tempo integral, muitas delas no campo onde se desenvolviam atividades sociais, desportivas, de trabalho manual, ocupações artísticas, viagens, estudos de meio.

Ou seja, trata-se de uma escolarização multidimensional, na qual as atividades são justapostas e desintegradas para aumentar o tempo de permanência da criança na escola, com a finalidade de protegê-la e ocupá-la. Segundo Libâneo (2014), a educação integral reflete os anseios por uma formação do consenso e pela solução pacífica de problemas e conflitos sociais; buscando igualmente estabelecer relações solidárias, cooperativas e participativas que imprimem a responsabilização da sociedade, potencializadas pela ampliação do tempo escolar.

Nesse contexto, a educação integral pragmática, em tempo integral, ao desconsiderar a centralidade do conhecimento universal, produzido e reproduzido pela humanidade, poderá materializar com mais eficiência os valores e princípios das políticas públicas internacionalizadas. Simultaneamente, ao sobrepor a ação de acolhimento e proteção social, multitarefas, a de ensinar e possibilitar a todos, de maneira intencionalmente pedagógica, a formação cultural e científica. Para Libâneo (2014), constituir uma escola que privilegie a integração social, a convivência e o compartilhamento de práticas solidárias e não a formação cultural e científica, priva os alunos do acesso aos conhecimentos e promove outras formas de exclusão social dentro da escola, antecipando a exclusão social na sociedade.

A educação integral que se contrapõe à pragmática deve estimular o desenvolvimento das capacidades psíquicas dos alunos, promovendo mudanças qualitativas em suas operações mentais, implicando no avanço integral (intelectual, afetivo, moral, ético, estético, político) e resultando na inserção crítica e transformadora nas suas vidas social, profissional e cultural (LIBÂNEO, 2014). Para o autor, a educação integral desse tipo configura a educação integral crítica, contribuindo na formação de pessoas completas, capazes “de pensar, de estudar, de dirigir ou controlar quem dirige” (p. 264); capazes de almejar e lutar pelo projeto de transformação social.

Libâneo (2014) esclarece que a educação integral crítica se fundamenta na perspectiva socialista de educação e escola, baseada especialmente nos escritos de Karl Marx e também, posteriormente, nos de Antônio Gramsci. Para o autor, essa concepção tem em sua essência a ruptura com a organização da sociedade capitalista. Nesse caso, a “[...] instrução escolar pode influir na formação da consciência política ao mobilizar as forças humanas gerando as condições e as possibilidades de desenvolvimento unilateral do indivíduo” (LIBÂNEO, 2014, p. 264).

Para Coelho (2014), essa vertente de educação integral se encontra na perspectiva sócio-histórica, na qual a educação pública e sua ampliação de jornada devem focar os aspectos essenciais da escolarização, para não fragilizar e interferir nas possibilidades de trabalho contra-hegemônicas, representando o desejo por uma formação integral e multidimensional em função da humanidade. Dessa forma, a educação integral crítica, quando encontra a escola de dia inteiro, poderá se configurar como oportunidade de compreender o mundo, a humanidade e a produção da existência coletivamente humana. Ter mais tempo para uma educação integral crítica significa lutar e resistir para contrapor o projeto de subalternização da educação ao mercado.

Ao pensar a educação integral como um movimento de superação, é importante extrapolar o sentido unilateral de vivências diversificadas, ou atividades complementares. É condição primeira considerar o ser humano, genérico, integral, total, que desenvolve processos mentais, classifica, reconhece e compreende para julgamento através do raciocínio para o aprendizado (dimensão cognitiva); se apropria do conhecimento universal historicamente produzido para a reprodução e nova produção de cultura (dimensão cultural); detém e produz regras e preceitos de ordem valorativa e moral individuais, de um grupo social ou de uma sociedade (dimensão ética); são dotados de sensibilidade e capazes de perceber e sentir as diferentes formas de expressão humana e da natureza, através da beleza ou da sua ausência (dimensão estética); e, ainda, que assume sempre uma posição quanto a organização da sociedade, seja ela consciente ou inconsciente, contribuindo para o estabelecimento de uma ordem social (dimensão política).

2.2.1 Fundamentos da educação integral crítica

Os fundamentos utilizados por Libâneo (2014) para caracterizar a educação integral crítica são baseados nos princípios do materialismo histórico dialético, de Karl Marx. Segundo Manacorda (2012), a perspectiva de toda pesquisa marxiana denotava o reino da liberdade, ou seja, na base dos esforços de Marx em compreender e explicitar as relações sociais produzidas no modo de produção capitalista, estava o anseio em contribuir na construção de uma sociabilidade livre da exploração do homem pelo homem.

Essa liberdade deveria produzir condições igualitárias de vida, nas quais o trabalho, o não trabalho, a riqueza, o gozo e o consumo estariam disponíveis a todos. Assim, esse reino se constituiria com relações estabelecidas por indivíduos livres da dominação de classe, livres para encontrar o caminho para a universalidade e para a generalidade (MANACORDA, 2012).

Liberdade, segundo Manacorda (2012), enquanto expressão material de uma socialidade na qual o não trabalho redunde em tempo livre, disponível ao pleno desenvolvimento de todo ser humano e aos desfrutes superiores para todos, expressa um “reino” que aponta para a substituição da riqueza burguesa (acúmulo de mercadorias) pelo desenvolvimento da rica individualidade. Nesse reino da liberdade descrito por Manacorda (2012), o trabalhador também (aquele que vive da venda da força de

trabalho) deve ter acesso aos prazeres intelectuais, por seus próprios interesses (ler jornais, assistir conferências, educar as crianças, desenvolver o gosto) (MARX, 2011), com possibilidades para que todos os indivíduos possam ser seres totais, integralmente humanos, fazendo-se omnilateral.

Marx (2011) afirmava que o desenvolvimento universal de todos deveria se constituir em meio a relações sociais e comunitárias estabelecidas através de controle social próprio. O autor, em sua crítica da sociedade burguesa, apreende a exploração do homem pelo homem como meio de apropriação privada dos meios coletivos de produção de vida. Além disso, aponta a importância histórica do capital como viabilizador de mecanismos e modos de ser que, contraditoriamente, permitirão a instituição do reino da liberdade.

Marx (2013) defende que os indivíduos devem ter o direito de desempenhar qualquer atividade, sem estar submetido a uma só opção, sendo esse o alvo necessário para a formação de sujeitos livres, de pessoas completas e plenamente desenvolvidas. A título de exemplo, o autor cita Watt (relojoeiro que criou a máquina a vapor), Arkwright (barbeiro que inventou o tear) e Fulton (ourives que inventou o navio a vapor), demonstrando o potencial omnilateral que os indivíduos podem desenvolver quando provocados pela necessidade e quando possuem as condições materiais efetivas para a realização de tal tarefa.

Segundo Engels (1979), os homens que lançaram as bases do domínio burguês no século XVIII, não se limitaram à unilateralidade, pois eram entregues as suas paixões e aventuras, conhecedores de diversos idiomas, e dominavam a ciência e a técnica; desse modo, viviam plenamente os interesses de seu tempo e participavam de maneira ativa na luta política, com plenitude e força de caráter. Entre eles, o autor cita: Leonardo da Vinci (grande pintor, exímio matemático, mecânico e engenheiro, que abriu caminho a importantes descobertas); Alberto Dureno (pintor, gravador, escultor, arquiteto e idealizador de sistemas de fortificação que levaram ao desenvolvimento de técnicas muito modernas no futuro); Maquiavel (homem de Estado, historiador, poeta); e Lutero (pai da prosa alemã e compositor de letras de músicas que marcaram a história).

Segundo Engels (1979), um dos elementos que possibilitaram a esses homens o pleno desenvolvimento, foi o fato de ainda não serem escravos da divisão técnico-científica da organização do trabalho moderno, pois ela influencia na evolução dos indivíduos gerando limitações e unilateralidade.

Segundo Manacorda (2010), os princípios educativos/instrutivos nos escritos de

Marx, mostram que a educação deve se pautar na politecnia, estando a serviço da formação integral e total do homem, pois apenas desta maneira torna-se possível o desenvolvimento de todo seu potencial omnilateral.

Conforme Lombardi (2011), as instruções acerca do tipo de educação defendida por Marx e Engels foram gradativamente se configurando e possibilitando a eliminação do trabalho das crianças na fábrica. Outras defesas também foram levantadas pelos autores, sendo elas: a associação entre educação e produção material; a educação politécnica para a formação do homem omnilateral (que abrange três aspectos: mental, físico e técnico); a inseparabilidade da educação e da política; e a articulação entre o tempo livre e o tempo de trabalho, isto é, o trabalho, o estudo e o lazer.

Lombardi (2011) destaca ainda que Marx e Engels associavam a educação ao trabalho por acreditarem no trabalho como fundamental para a existência econômica, social, psicológica, e moral do homem. Logo, pensar uma formação que ligasse concepção e execução permitiria a todos uma compreensão integral do processo de produção.

Na obra de Manacorda (2012, p. 83, 81, 48) a relação instrução-trabalho em Marx é interpretada como um “meio de contribuir para o desenvolvimento completo de uma personalidade capaz de operar com o pensamento e com as mãos, ou seja, capaz de associar cultura e trabalho”. O autor esclarece que, para Marx, a educação não deveria servir aos fins imediatos da indústria, como proposta de um ensino subalterno para as camadas populares. A educação politécnica em Marx, baseia-se no ensino formativo e cultural, entendido como a união da ciência e da técnica, servindo aos fins de todos os indivíduos, sem distinção de classe, e sobretudo voltada para uma formação omnilateral, ou seja, conectada a “disponibilidade absoluta em porvir”.

Manacorda (2012, p. 82) explicita as ideias de Marx para a educação descrevendo os princípios que ele propõe para uma formação omnilateral, a saber:

[...] todos devem ser preparados juntos a pensar e atuar, tema antigo em sua reflexão. Para tal fim, precisa-se de uma educação que incorpore instrução tecnológica, teórica e prática, finalmente total, do homem realmente completo, não mais platonicamente voltada só para completar a formação cultural, mas para todas as formas da atividade humana, visando o homem omnilateral. Esse é o destino do homem e, para isso, deve objetivar o ensino intelectual, físico e tecnológico para todos, porque a divisão dos homens, entre destinados ao trabalho e outros à ciência, à produção e outros a consumo uns ao cansaço ou outros ao gozo, é o nó das contradições da sociedade capitalista que Marx pretende cortar. Eis “o germe da educação do futuro”.

Para Lombardi (2011), Marx e Engels acreditavam que uma importante luta da classe operária seria o acesso ao saber, à ciência, à cultura técnica, pois esse acesso estaria diretamente relacionado “[...] ao controle dos conhecimentos técnicos necessários à compreensão do processo de produção e do qual os trabalhadores foram historicamente expropriados” (p. 106), daí o sentido do princípio da união da instrução e trabalho, pois, para Marx e Engels,

[...] a expropriação dos saberes e dos conhecimentos técnicos dos trabalhadores deu-se pela crescente introdução da divisão do trabalho na produção, culminando com a separação do trabalho manual e do trabalho intelectual, resultado da separação dos trabalhadores dos instrumentos de trabalho, das matérias-primas e, enfim, dos próprios produtos produzidos. A revolução era, pra eles [Marx e Engels], o caminho para a superação das condições de vida e exploração do trabalho pelo capital, com a superação da estrutura de classes burguesa e de uma divisão social e técnica do trabalho que separa e aliena o trabalhador dos meios, processos e resultados da produção. No processo revolucionário, portanto, a educação é um importante instrumento para que o trabalhador consiga não apenas ter acesso ao conhecimento, mas que, por meio deles, possa controlar o processo de produção e reprodução dos conhecimentos científicos e técnicos envolvidos no processo produtivo. (LOMBARDI, 2011, p. 106).

Libâneo (2014, p. 265) nos ajuda a compreender essa perspectiva da união trabalho e ensino ao afirmar não se tratar de trabalho manual ou meramente prático, nem de adquirir hábito do trabalho, mas sim de “[...] articular as matérias escolares com as exigências do tempo presente e às necessidades da vida cotidiana.” Desta forma, o trabalho é mais do que “[...] meios de garantir a sobrevivência material, mas um meio pelo qual o homem participa ativamente da natureza e da sociedade para conhecê-los e depois transformá-los num sentido cada vez mais social” (p. 265), sem perder de vista a quais interesses a educação proposta vêm servir e de que forma ela atuará na transformação de uma sociedade desigual e injusta.

Advém, portanto, dessa raiz, a ideia de uma educação integral crítica, que parece romper substancialmente com formações pragmáticas, subsumidas às demandas capitalistas, que servem à continuidade desse modo de produção e da tentativa de superar de maneira externa as crises intrínsecas do próprio sistema.

Para Cavaliere (2014), o discurso de Estado apresenta a educação integral como uma educação compensatória, como meio de intensificar a ação da escola para viabilizar a igualdade de oportunidades educacionais aos mais necessitados. No entanto, a autora pondera que as atividades de educação integral apareciam nos documentos como

qualquer atividade desenvolvida fora da escola, através de parcerias, principalmente, com grandes empresas que se inspiram nas recomendações dos OMI para a formação humana.

As atividades listadas no Censo Escolar do ano de 2010, segunda a autora, são matemática, letramento, futebol e futsal, brincadeiras, jogos não estruturados, recreação/lazer, festas, bandas/fanfarras, capoeira e outros. Para Cavaliere (2014), essa organização trata a educação integral de forma fragmentada e descolada de um projeto formativo-pedagógico intencional.

A autora também afirma que são constituídos movimentos de ampliação da jornada escolar “inspirados” nos modelos europeus de Cidades Educadoras, visando incentivar a ocupação dos espaços urbanos para veicular a educação integral. Contudo, Cavaliere (2014) pontua que, no Brasil, essa experiência se configura como tecnologia educacional de baixo custo, devido à falta de infraestrutura dos espaços escolares e ao discurso de “valorização” da cultura popular e a democratização das diferentes culturas, assunto já apresentado nesse trabalho por meio das reflexões de Libâneo (2013).

2.1 A escola pública em tempo integral no Município de Goiânia

Tomando como referência os trabalhos de Santos (2009); Canelada (2011); Valadares (2011); Silva (2015b); Barra et al. (2015); Barra (2014); Gomes (2016) é possível apreender o processo de implantação de instituições escolares de tempo integral na RME de Goiânia.

No município de Goiânia, a Escola de Tempo Integral (ETI) passou a ser realidade a partir do ano de 2005, em consequência de um fato ocorrido na dinâmica social da cidade. Esse fato refere-se à desapropriação de uma grande área urbana, o antigo Parque Oeste industrial, e os desdobramentos que repercutiram em ações dos poderes públicos. Dentre esses, a Prefeitura de Goiânia passou a atender as crianças residentes na área ocupada, em regime de tempo integral, em uma escola que não estava funcionando. Com esse evento social, inicia-se a implantação das escolas de tempo integral em Goiânia.

No ano de 2008 junta-se ao sistema de ensino, tanto em escolas de tempo parcial quanto nas de tempo integral, o PME. O Programa estabelece um marco de contínuo aumento do atendimento das crianças da RME de Goiânia em jornada ampliada, de forma progressiva foi aumentando o número de instituições com

atendimento em tempo integral. O quantitativo total chegou a ser de 168 escolas, dentre essas estavam as 22 escolas municipais de tempo integral (EMTI), que passaram a ser organizadas a partir dos critérios das atividades do PME.

A seguir, tomaremos com detalhes esse processo com intuito de compreender os movimentos que deram origem à ampliação da jornada diária escolar na RME de Goiânia.

Determinação sócio-política

A primeira EMTI de Goiânia se constituiu a partir de uma situação concreta e complexa que se delineava em Goiânia, oriunda dos conflitos sociais que implodiram as relações entre proprietários de terra e a parcela da população desprovida de condições de moradia (e também de interesseiros querendo levar vantagem, mesmo que em menor quantidade) (GOIÁS, 2005). Esse conflito originou-se da ocupação e desocupação de uma importante área da cidade de Goiânia, o Setor Parque Oeste Industrial. Para Pasqualetto e Valle Júnior (2014) representou os problemas urbanos que cidades enfrentavam naquele momento, por causa dos processos de exclusão e desigualdades sociais.

À época uma área particular, um vazio ocupacional na área urbana, no setor acima citado, valorizada exponencialmente a partir do ano de 2004, foi ocupada. Segundo Pasqualetto e Valle Júnior (2014), em menos de um ano quase três mil famílias se instalaram na área, em meio a disputas entre os ocupantes.

Na disputa judicial entre os ocupantes da área e o proprietário da terra (que devia quase dez anos de impostos territoriais), esse último recebeu o direito de reintegração de posse. No ano de 2005 efetivou-se uma truculenta desocupação da área e as famílias foram alocadas em ginásios e abrigos provisórios e precários, como relata essa reportagem do *Correio do Brasil*, publicada em 16 de fevereiro do mesmo ano⁷:

A reintegração de posse de um terreno em Goiânia causou a mortes de duas pessoas e outras sete foram encaminhadas ao hospital. Na manhã desta quarta-feira, a Polícia Militar de Goiás deu início à operação Triunfo para cumprir mandado de reintegração de posse do Parque Oeste Industrial em Goiânia, que está ocupado desde maio de 2004. Estima-se que cerca de três a quatro mil famílias viviam na ocupação chamada “Sonho Real”.

Pasqualetto e Valle Júnior (2014), afirmam que fatores diversos atuaram sobre

⁷ Disponível em: <<http://www.correiodobrasil.com.br/duas-pessoas-sao-mortas-durante-reintegracao-de-posse-em-goiania/>>. Acesso em: 13 ago. 2017.

essa situação: o poder da mídia sobre opinião pública, os interesses do mercado imobiliário, promessas de políticos mediante a proximidade das eleições, as falhas no plano diretor da cidade deixando vazios urbanos e, ainda, a exclusão social promovida pela falta de acesso a um dos direitos e necessidade básicas dos indivíduos, a habitação.

Como parte do acordo feito entre governo estadual, municipal e o Ministério Público de Goiás para o estabelecimento de um Termo de Ajuste de Conduta para a desocupação, coube à Prefeitura de Goiânia garantir a escolarização em tempo integral para as crianças das famílias, de forma a proteger e afastá-las dos conflitos. Por sua vez, a Prefeitura alocou as crianças em uma escola desativada, onde funcionava o Centro de Formação dos Profissionais da Educação da RME, atualmente denominado de Gerência de Formação (GERFOR), e passou a atendê-las em regime de tempo integral (VALADARES, 2011).

Com esse movimento tenso e contraditório, portanto histórico, “nasceu” a primeira experiência de EMTI. A título de elucidação, quando completou dez anos da data da desocupação dessas famílias, Pinheiro (2015) publicou uma matéria em um jornal de grande circulação em Goiás apresentando a atual situação das famílias. Na matéria, o autor afirma que foram quatro anos de habitações provisórias e precárias até que as famílias receberam casas, simples, com estruturas não terminadas, em uma região há quatorze quilômetros de distância do local ocupado e permanecem ainda, em sua maioria, sem os serviços básicos de infraestrutura (asfalto, esgoto), de saúde e educação.

A família, dona da terra, vendeu a área para fins de especulação imobiliária, por meio de uma negociação altamente lucrativa com um grupo de construtoras. Atualmente foram construídos inúmeros condomínios verticais na área retomada.

5.4 Determinação legal

No ano de 2008, além da continuidade do processo de implantação das EMTI, também se estabeleceu uma organização de ampliação da jornada diária escolar por meio da denominada *Jornada Ampliada*, instituída nas escolas de tempo parcial. Na *Jornada Ampliada*, um grupo de educandos permanecia na escola, recebiam alimentação e participavam de atividades no chamado contraturno. Os principais critérios de escolha dos alunos eram: educandos com dificuldades de aprendizagem e educandos em situação de risco (abandono familiar e/ou vítima de violência) (GOIÂNIA, 2010).

Concomitantemente, inseriu-se no cenário o PME, representando um divisor de águas na ampliação da jornada escolar em Goiânia, por se estabelecer como uma política pública em nível federal com a destinação de recursos da União, oriundo do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb (BRASIL, 1996; 2012). Esses recursos transformaram-se em um importante suporte e complemento financeiro para as instituições escolares no município, apesar dos transtornos causados pela inadequação dos espaços escolares.

O aporte financeiro e a política de ressarcimento de “voluntários”, oferecidos pelo Governo Federal, mobilizou o interesse pela adesão ao PME tanto por parte da SME, quanto por parte das escolas que progressivamente passavam a ser indicadas pelo MEC para participarem do Programa. O movimento cresceu tanto que foram se sobrepondo as diferentes formas de ampliação da jornada. Por fim, todas as EMTI estavam cadastradas no MEC como escolas que ofertavam atividades do PME.

No ano de 2012, apenas cinco escolas de tempo parcial com jornada ampliada não estavam cadastradas no PME, pois não foram indicadas pelo MEC como escolas que atendiam a crianças em situação de risco e vulnerabilidade social. Das 168 instituições escolares da RME, 114 escolas estavam ofertando a ampliação da jornada escolar, das quais 95 eram escolas de tempo parcial e 22 EMTI.

Cabe explicar que, atualmente, tanto em sua forma quanto em seu conteúdo, o PME tem características diferenciadas nas escolas de tempo parcial e nas de tempo integral, ao menos em tese. Nas escolas de tempo parcial o programa é instituído tal como prevê o Manual Operacional de Educação Integral⁸ (BRASIL, 2014). Entre 2009 e 2014 as “oficinas” desenvolvidas nas EMTI eram definidas na forma do PME também, orientando inclusive a lotação dos professores.

A partir de 2015 é proposta a aplicação diferenciada do Programa, conforme está indicada na atual Proposta Político-pedagógica (PPP) da RME (GOIÂNIA, 2016, p. 115), respectivo “a inscrição de todos os educandos, e não de apenas um grupo, e o desenvolvimento das atividades por professores efetivos e não por monitores”.

Organização das escolas públicas municipais de tempo integral de Goiânia

⁸ As atividades chamadas de educação integral são desenvolvidas no contraturno que a criança tem aula, onde apenas um grupo de alunos da escola retornam para essas atividades. As atividades são desenvolvidas por monitores voluntários que recebem um ressarcimento de gastos para transporte e alimentação.

O caminho histórico percorrido pela SME para organizar as EMTI se expressa nos diferentes documentos político-pedagógico, organizacional e administrativos. Nesses documentos é possível encontrar orientações que definem a concepção de sociedade, de sujeito e de educação, assim como a perspectiva didático-pedagógica quanto ao conhecimento, a lógica do trabalho docente.

No ano de 2005 não houve nenhuma orientação por escrito quanto às EMTI, conforme Santos (2009) aponta como improvisado e provisório nas ações da SME para ampliação da jornada escolar. No ano de 2006 se constituiu o primeiro documento que expressava a função social dessa instituição.

Visa ainda possibilitar aos estudantes, oriundos de famílias de baixa renda, ambiente adequado e assistência necessária para a realização de suas tarefas; incentivar a participação responsável da comunidade, buscando através de seu engajamento no processo educacional, diminuir as desigualdades sociais e, conseqüentemente, reduzir os altos índices de violência; promover ampliação e humanização do espaço da sala de aula; adaptar a realidade econômica da comunidade à diversificação de culturas, visando a transformação qualitativa das estruturas produtivas já existentes. (GOIÂNIA, 2006, p. 2)

Em 2009, após um período coletivo de discussão e avaliação, foi alterada a organização das EMTI, como produto dessas discussões a SME produziu o documento “Programa para as escolas municipais com atendimento em tempo integral” (PEMATI) (GOIÂNIA, 2009). Ele foi encaminhado ao Conselho Municipal de Educação (CME) em 2009. O referido programa foi aprovado pelo CME em maio de 2013, através da Resolução nº 093.

No PEMATI (GOIÂNIA, 2009), o tempo acrescido deve ser preenchido com conteúdos e atividades diversificadas, mas a ampliação do tempo deveria servir para ampliar também as funções da escola, as quais se relacionava a propiciar o

[...] cuidado que devemos ter com nosso corpo (alimentação saudável, atividade física, descanso). Evidencia a necessidade de cuidarmos da emoção, da espiritualidade, da mente, dos valores para que possamos aprender a lidar com as nossas contradições. E educação integral refere-se também ao cuidado que devemos ter com o outro para que possamos conviver e juntos edificar uma sociedade justa para todos. É também princípio da educação integral cuidar do nosso planeta, sempre iniciando com pequenos gestos, cuidando dos ambientes e das pessoas que fazem parte da nossa vida no dia a dia. (GOIÂNIA, 2009b, p. 12).

No ano de 2013, a SME suspendeu o processo de implementação de novas EMTI. Deu-se início às discussões e avaliações coletivas para a construção da nova Proposta Político-pedagógica para a educação fundamental da infância e adolescência (PPP). Essa discussão coletiva produziu elementos para a reestruturação das EMTI, estabelecida por meio da Portaria nº 068 de 19 de novembro de 2014, que alterou o Capítulo IV – Escola de Tempo Integral/Escola Rural das Diretrizes de Organização do Ano Letivo para o Triênio 2012-2014. E também a produção de um documento provisório orientador, nominado de *Educação em Tempo Integral na RME de Goiânia* (GOIÂNIA, 2015a), que teve como finalidade auxiliar as EMTI na sua reorganização.

Nesses documentos encontramos as alterações principais da reestruturação das EMTI: presença do professor em tempo integral em uma única instituição; planejamentos coletivos diários como maneira de viabilizar momentos de reflexão/avaliação/reformulação do projeto educativo da instituição; viabilizar formação continuada em horário de trabalho e planejamentos individuais. A concepção de formação presente nesses documentos preconiza a integração curricular, a articulação dos diversos saberes, a construção de possíveis caminhos para superação da dicotomia pensar-fazer, teoria e prática, ação e reflexão (GOIÂNIA, 2014b; 2015a).

Em meio às reorganizações no cotidiano, constituiu-se o documento definitivo, a PPP da RME, instituído pela Resolução nº 128, de 26 de dezembro de 2016, do Conselho Municipal de Educação (GOIÂNIA, 2016). Nessa PPP anuncia-se a perspectiva de ensino/aprendizagem, de aprendizagem/desenvolvimento fundamentado nos princípios da Teoria Histórico Cultural, tendo como a função social da EMTI viabilizar “[...] mais oportunidades para a compreensão dos conhecimentos em sua complexidade e integralidade, em seus aspectos políticos, científicos, estéticos, sociais” (GOIÂNIA, 2016, p. 119) de forma a potencializar “[...] a formação crítica, integral e emancipatória” (p. 119). Segue abaixo o Quadro 1 que demonstra as principais questões dessa proposta.

Quadro 1 - Organização das EMTI (2015)

Organização das EMTI (2015)	
Organização curricular	Trabalho com o currículo obrigatório e com Atividades Específicas ao longo do dia de trabalho, distribuídas nos dois períodos do dia, seguindo os critérios: Currículo obrigatório – 4 a 5 horas diárias Atividades Específicas – 1 a 2 horas diárias
Elementos a serem considerados no trabalho com o currículo (obrigatório e Atividades Específicas)	Os conhecimentos devem ser trabalhados de maneira a explicitar: Conceitos; significados sociais e histórico; a articulação com outros conhecimentos; ações e técnicas; linguagens; relevância social; outros conhecimentos que o constituem; entre outros.
Atividades através das quais se propõe os movimentos formativos (BRASIL, 2013)	Interligar e integrar movimentos formativos que possibilitem: Experimentação e pesquisa científica; Cultura e artes; Esporte e lazer; Tecnologias da comunicação e informação; Afirmção da cultura dos direitos humanos; Promoção da saúde; Preservação do meio ambiente
Recursos didáticos para desenvolvimento do currículo nas EMTI	Roda de leitura; seminários; parada literária; dramatizações; pintura; vídeo; fotografia; vivências; saraus; pesquisa e produções em ambientes virtuais; atelier; aulas expositivas dialogadas; varal de poesias; experimentação; festivais; brincadeiras; contação de história; atividades manuais; desenho; roda de leitura; jogos; rádio escolar; entre outras.
Tempo de permanência do educando	9 horas 7h às 16h

Fonte: Elaborado pela autora com base nos documentos SME (GOIÂNIA, 2014b; 2015a; 2016)

Devido à efetivação das alterações nas EMTI ocorrerem antes da conclusão do documento final, esse processo de construção da PPP recebeu críticas e provocou transtornos no quadro de profissionais das EMTI. Tanto a forma como o conteúdo da organização dessas instituições foram substancialmente alteradas, e não havia ainda um documento orientador definitivo, muitos não sabiam o que fazer e nem como fazer.

Essas críticas ao processo de reorganização das EMTI repercutem a situação concreta, pois as escolas receberam duas orientações, uma ao início do ano de 2015, por meio do documento, em forma de livreto, *Educação em Tempo Integral na RME de Goiânia* (GOIÂNIA, 2015a), quando iniciou a organização dos professores em tempo integral; e outra ao final do ano de 2016, quando da conclusão e aprovação pelo CME da atual PPP, que contém as orientações particulares das EMTI. Esse movimento gerou muita confusão, as reclamações dos professores provinham da falta de orientação, e até da modificação das poucas orientações recebidas. A questão da provisoriedade/mutabilidade dessa proposta e a o caráter de incompletude no qual foram

inseridas alterações profundas e amplas, provocou muitos equívocos e criou barreiras com os professores que permaneceram após a reestruturação nessas instituições.

Ao que foi possível compreender, parece que as alterações da forma foram anteriores as de conteúdo. O conteúdo construiu-se definitivamente no decorrer do ano de 2015, com expressivas mudanças. Essas mudanças no decorrer do processo de construção da proposta definitiva, segundo a coordenadora da Gerência do Ensino Fundamental da Infância e Adolescência, estabeleceram-se por se evidenciar que o proposto provisoriamente no documento *Educação em tempo integral na RME* (GOIÂNIA, 2015a), permaneceu na prática com a forma da organização anterior com a separação e desarticulação entre o que se via por atividades curriculares e oficinas/vivências, mas com nomes diferentes.

As questões referentes ao trabalho docente, em suas demandas e condições de trabalho serão tratadas no próximo capítulo, no qual será desenvolvido o que acreditamos ser o cerne do nosso objeto de trabalho, ou seja, as particularidades do trabalho docente, em tempo integral, nas escolas públicas de tempo integral da RME de Goiânia. Trabalho esse determinado por condições concretas e em meio a demandas objetivas implicadas por significados e sentidos históricos, sociais, políticos e econômicos produzidos pela humana existência.

CAPITULO III

O TRABALHO DOCENTE EM TEMPO INTEGRAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE TEMPO INTEGRAL DE GOIÂNIA

A importância de pesquisar os sentidos do trabalho docente se revela quando se tornam perceptíveis as marcas obtusas da atual forma histórica de produzir a existência. Justifica-se ainda pelo fato da subjetividade dos sujeitos se constituírem, segundo Marx (2009, 2011, 2012, 2013), pelas atividades laborais, em intercâmbio com a natureza e outros humanos, realizando-se e fazendo-se humanos, como parte de uma generalidade (MARX, 2013).

No intuito de apreender os significados do trabalho no contexto da dedicação em tempo integral dos professores das Escolas Públicas Municipais de Tempo Integral (EMTI), e as implicações nos sentidos constituídos por meio desses significados, o objeto da pesquisa requereu a aplicação de questionário, para revelar o seu movimento do real com mais consistência e clareza. Durante a sistematização e análise dos questionários, observamos que os dados coletados reafirmaram os resultados encontrados nas entrevistas, expressando um traço comum em ambos os instrumentos, de modo a confirmar que as condições materiais de trabalho influenciam diretamente na constituição da subjetividade dos sujeitos (MARX, 2009; MESZAROS, 2011).

Para Marx e Engels (2009), é a realidade que cria a consciência, portanto, podemos inferir que a alteração da forma/conteúdo na organização das EMTI, sob condições concretas de trabalho, pode ter provocado novos significados e sentidos acerca do trabalho docente, conformando novas objetivações e subjetivações. Apesar de ser muito recente essa Proposta os dados revelados nesse capítulo poderão lançar luz sobre a realidade e auxiliar na apreensão desse movimento frente às novas condições de trabalho.

No processo de aplicação dos instrumentos da pesquisa de campo, foi possível perceber nas entrevistas os significados e sentidos expressos pelos docentes em uma perspectiva mais geral, mais ampla. Nos questionários as perguntas expressaram nossa preocupação no trabalho em si, mediante a atual organização das EMTI.

Os elementos que foram colocados pelos professores, tanto nas entrevistas como nos questionários, expressam a unidade do diverso que, dialeticamente, compõem o trabalho docente. Esses elementos são o planejamento (individual e coletivo), o estudo (formação continuada e estudos individuais), as condições físico-estruturais do local de trabalho (sala de professores, banheiros, salas de aula), as condições materiais (material de consumo, materiais diversificados e específicos básicos), as condições de sobrevivência (salários, plano de carreira, saúde, férias, tempo de descanso, carga de trabalho, estabilidade), e as concepções de ensino, de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças.

Apesar de analisarmos separadamente os diferentes aspectos do trabalho docente, consideramos nessa pesquisa seu caráter complexo, que não pode ser analisado de maneira descolada de seus condicionantes sociais, políticos, culturais, econômicos. Por isso, antes de adentrar nos tópicos específicos acerca dos significados e sentidos do trabalho docente, apresentaremos o caráter do trabalho docente permeado pelas intenções ideológicas hegemônicas, nos processos de mundialização do capital.

3.1 O trabalho docente, o neoliberalismo e a mundialização do capital

Na sociabilidade capitalista, o trabalho docente, apesar de sua especificidade, é igualmente atingido pela divisão moderna do trabalho, por meio dos processos de racionalização econômica que fragmentam dicotomicamente a ação/reflexão humana. Para Kuenzer (2005), a escola quando subsumida ao capital, expressando as relações sociais e produtivas, prima por educar o trabalhador para apartar as dimensões do pensar e do executar. A autora afirma que a ciência e o desenvolvimento social, nessas condições, são colocados em oposição objetiva ao trabalhador, engendrando a distribuição desigual do conhecimento científico e do saber prático, potencializando, assim, os processos de alienação.

O trabalhador, sob o crivo da modernidade, explica Marx (2009), acaba produzindo um trabalho desumanizador, pois o dispêndio de sua energia produtiva se dirige a produção de uma parcela, um fragmento do produto. Ao ver o produto final, resultado da soma de muitas atividades laborais independentes e desconectadas, não se reconhece nele, e assim aliena-se, pois, a atividade laboral exercida não expressa mais a sua ação criativa e criadora, mas uma simples e mera mercadoria que não lhe pertence.

A divisão moderna do trabalho produtivo, alicerçado sob as bases científicas e tecnicistas, estabeleceu um ordenamento hierarquizado que vem simplificando a atividade humana. Santomé (1998) afirma que essa hierarquização e dicotomização no âmbito do trabalho docente provoca uma organização da atuação/produção em três níveis. O primeiro, o mais alto, refere-se aos que planejam e estabelecem metas e objetivos a serem alcançados com a escolarização. Já o nível intermediário, corresponde aos líderes de equipe responsáveis por assegurar que as metas e objetivos traçados sejam alcançados pela equipe executora. E, por último, o nível elementar, no qual localiza-se os professores responsáveis por traduzir, em sala de aula, todas as formulações produzidas no nível mais alto.

O trabalho, elemento exclusivamente humano, que se constitui num “[...] processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza” (MARX, 2013, p. 211), encontra na docência uma especificidade. Martins (2014) afirma conter nessa especificidade elevado grau de subjetividade e complexidade por exprimir a imprevisibilidade do resultado, pois “[...] ensinar constitui um processo aberto: cada ato é marcado pela singularidade das relações com os sujeitos da aprendizagem – os estudantes” (MARTINS et al., 2014, p. 263).

A finalidade do trabalho docente, conforme Martins (2014), envolve identificar, selecionar e socializar o conhecimento sistematizado para tornar os seres humanos sujeitos de seu tempo, capazes de atuar coletivamente na produção da existência.

Com o desenvolvimento de novas conformações do trabalho produtivo, na atual forma histórica, Oliveira (2004) afirma que ao trabalho docente foi requerido uma diversificação das ações, na inventividade, no planejamento dinâmico, na criatividade, no envolvimento e no trabalho coletivo. Para a autora, os objetivos e metas estabelecidos pelos indivíduos do nível mais elevado, o nível onde as decisões são tomadas, seriam alcançados com mais eficiência ao promover um maior envolvimento de todos, pois assim produziria neles a sensação de serem os sujeitos na criação.

No entanto, é importante esclarecer que o trabalho docente flexível, criativo, não comporta a ideia de repensar as metas e objetivos, isto é, questionar o “porquê” e “para quê”, mas se restringe ao técnico-organizativo e não ao psicocultural e político, conforme destaca Mascarenhas (2002). Trata-se de planejar, articular ações no plano do “como” alcançar as metas e objetivos previamente determinados, e a como incluir os sujeitos no processo tornando-os mais ativos e produtivos, pertencentes ao processo de

efetivação de um projeto.

No âmbito das orientações/recomendações dos Organismos Multilaterais Internacionais (OMI) para as políticas públicas educacionais, o trabalho docente vem ocupando lugar central, sendo visto como caminho eficiente para contribuir nas reformas da sociabilidade neoliberal, conferindo ao professor o papel de intelectual orgânico para efetivação da pedagogia da hegemonia, com o objetivo de educar para o consenso (NEVES, 2013).

Em consonância com pesquisas acerca das novas conformações do trabalho produtivo, as produções acadêmicas a partir da década de 1990 estão desvelando o novo tipo de trabalhador da educação que se enquadra nos objetivos da formação para o consenso e hegemonia. Entre esses estudos estão os de Evangelista e Triches (2014), Evangelista e Shiroma (2003), Martins et al. (2014), Oliveira (2004), Shiroma (2003), Neves (2005), Libâneo (2013).

Martins et al. (2014) afirmam que o reformismo implementado a partir década de 1990 ampliou o acesso à educação, no entanto, não a assegurou como um direito, mas limitou-se a conquista de bases políticas e sociais para a manutenção do exercício da hegemonia burguesa no Brasil.

Para os autores, o pensamento pedagógico burguês, empresarial, que orientou o reordenamento social imprimiu a ideologia da responsabilidade social, do voluntariado e do comunitarismo na educação. Também articulou a teoria do capital social e a teoria do capital humano, forjando uma concepção de formação para o desenvolvimento de habilidades e competências instrumentais.

Nessa perspectiva, o professor profissional seria aquele que experimentaria soluções, que demonstraria compromisso com seu cliente, que atenderia com eficiência às demandas da instituição, que desenvolveria “motivação individual para o trabalho”, mas seria refratário à “mobilização de sua categoria”, de modo que se sentiria mais membro de determinada organização escolar e menos trabalhador de uma categoria profissional. [...] diante da inexorável divisão do trabalho na escola, cada um executa uma operação por vezes sem sentido. Porém, seria do resultado desse invisível trabalho pedagógico “em migalhas” que emergiria a almejada educação de qualidade para todos, como se a eficiência coletiva fosse mera decorrência da soma de boas performances individuais. Paradoxalmente, o profissionalismo coletivo, como uma colagem, tenta unir o que a reforma separou: professores de um lado, especialistas e gestores da educação de outro – e os alunos sob ambos. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2003, p. 92).

A partir das reflexões que Evangelista e Shiroma (2003) apresentam, as

características da velha-nova conformação do trabalho impingem, igualmente à particularidade do trabalho docente, o modelo do sistema de produção toyotista. Esse sistema guarda as características da divisão, parcialização, fragmentação e hierarquização do fordismo e, concomitantemente, traz a aparência do novo ao recorrer ao trabalho coletivo, inventivo, criativo, mas contendo em sua essência a responsabilização dos sujeitos e a complexificação do trabalho que permanece no nível elementar.

Para Neves (2013), o trabalho docente cunhado pelo Toyotismo, adotado como instrumento para constituição da subjetividade consensuada na hegemonia, contribui na substituição de uma educação pautada em um projeto social e político para um projeto individualista ou, no máximo, atrelado aos interesses de pequenos grupos ou comunidades.

Para Oliveira (2004), esse movimento desloca a responsabilidade da qualidade do ensino do Estado e dos problemas intrínsecos do capitalismo para o professor. Basta que o professor, segundo as premissas que o sistema neoliberal intenta disseminar, desempenhe com criatividade e inventividade a sua função de ensinar, assim feito, estariam solucionados todos os problemas de escolarização

Essa premissa está presente nos programas governamentais que também centralizam na figura do professor a responsabilidade não só pelo desempenho dos alunos, mas também da escola e do sistema (EVANGELISTA, 2014). Esse quadro leva o professor da escola pública a assumir funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outros. Para a autora, essa flexibilização do trabalho, com múltiplas tarefas e funções, contribui para um sentimento de desprofissionalização, da perda de identidade profissional, secundarizando a atividade de ensinar.

Do mesmo modo, Oliveira (2004) diz que há processos que agravam a obstacularização de significados e sentidos do trabalho na docência. Um deles, segundo a autora, é o da proletarização do trabalho docente, que se manifesta por mecanismos como a perda de controle do professor sobre o seu trabalho, no nível da escolha, do planejamento e da execução. O professor, no decorrer do desenvolvimento histórico do trabalho docente, vai se tornando um simples executor de currículos previamente determinados e materializados em livros didáticos que ditam as regras até do como ensinar; simplificando e parcializando exponencialmente a atividade laboral do professor.

Outra categoria citada por Oliveira (2004) que revela e explica a forma do trabalho atual é a precarização do trabalho docente. Essa expõe os processos de sucateamento da docência por meio das condições de trabalho inadequadas (tempo para estudo, planejamento, formação continuada); da desvalorização financeira da força de trabalho do professor, forçando-o a duplicar sua carga diária de trabalho; da desqualificação do trabalho docente ao delegar sujeitos sem formação técnico-pedagógica apropriada, em nível superior, para “dar” aula ou ter o direito de interferir na definição do currículo da escola; por processos de controle e avaliação externos baseados em resultados quantitativos; da responsabilização dos professores pelo desempenho (resultados quantificáveis) dos alunos; da desresponsabilização do Estado pela política pública e as “parcerias” público-privadas⁹.

Segundo a autora, a proletarização da docência engendra-se à precarização contribuindo para o novo tipo de professor, um mero executor de um currículo definido por um grupo não profissional, ou por uma instituição privada, que enxergam a educação do ponto de vista econômico-administrativo e dos “resultados de aprendizagem” meramente quantitativos e contabilizáveis, grandezas incapazes de apreender a aprendizagem e o desenvolvimento humano.

Cavaliere (2014) confirma esse cenário ao citar os dados que encontrou na dinâmica de ampliação da jornada no Brasil na contemporaneidade. A autora cita os vínculos de trabalho precários e provisórios; a maneira de estender o tempo escolar por meio de atividades desenvolvidas por voluntários, sem formação específica; consultorias por parte de grandes organizações sociais, empresariais, com ou sem fins lucrativos, para formulação da política para ampliação da jornada.

Essas entidades atuam também na organização de encontros e avaliações, deixando uma marca político-ideológica no discurso e na concepção de ampliação da jornada escolar, inspirada predominantemente nas recomendações dos OMI (CAVALIERE, 2014). Esses movimentos de formação e avaliação se estabelecem através de parcerias público-privadas, nas quais há o repasse de verbas, uma terceirização, para se efetivar essas ações; sendo que a maior parte das organizações sociais estipulam os projetos de ampliação da jornada em instâncias externas à escola. Conforme Cavaliere (2014), as relações de trabalho são estabelecidas por agentes

⁹ Freitas (2012) atualiza o termo citado, parcerias público-privadas, afirmando que ele foi alterado para privado-estatal, que expressa a inversão de peso das diferentes instâncias envolvidas na relação de privatização dos bens públicos.

educacionais ligados a essas organizações, com vínculos empregatícios precários e em uma confusa cadeia de comando.

Para além da ação dessas organizações, o voluntariado e o comunitarismo em si estão se revelando como mecanismos de desvalorização do trabalho docente e da desqualificação dos professores (OLIVEIRA, 2004). De acordo com autora, com base no discurso da valorização dos diversos “atores” sociais, está sendo instituída a ideologia da responsabilidade de todos em cooperar na construção de uma educação forte e democrática. Como consequência, a desqualificação do trabalho docente se agrava e estabelece raízes profundas que consolidam a presença da lógica economicista como único caminho eficaz para resolver a precariedade do sistema público de educação (OLIVEIRA, 2004).

Entendemos que o movimento acima retratado não diz respeito ao da entrada da cultura popular nas escolas, com a contribuição de sujeitos da comunidade ou de grupos populares que representam essa cultura, disseminando as suas particularidades. A proposta do voluntariado e do comunitarismo dentro das escolas, não se vale desses processos descritos anteriormente, fundamentais de conhecimento das especificidades da cultura humana, mas se configuram esvaziando a escola pública dos conteúdos escolares universais e genéricos e desqualificando o trabalho docente, já que é passível de ser desenvolvido por qualquer pessoa.

Saviani (2013) destaca a atualidade da teoria do capital humano e afirma que ela ainda representa a crença na educação como elemento fundamental no processo econômico-produtivo. No entanto, dentro dos objetivos do capital de novo tipo, descartamos a lógica coletiva, presente na década de 1970 orientando os discursos de crescimento econômico do país, de produção da riqueza social, de incremento dos rendimentos dos trabalhadores para melhor produzirem/consumirem (SAVIANI, 2013).

A partir da década de 1990, para o autor, instaura-se uma lógica voltada aos interesses privados, para a aquisição de capacidades e competências individuais, preparando indivíduos (de determinada classe social) para se tornarem competitivos rumo à escaladas individuais que viabilizem a empregabilidade.

A contradição revela o caráter ideológico tanto da teoria do capital humano quanto da sua “nova” aparência. Por um lado, tenta-se formar trabalhadores e futuros trabalhadores (alunos) para que, com esforço próprio e adaptável/flexível, escalem suas “montanhas” sociais para o “sucesso” profissional. Por outro, os instrumentos

concedidos para essa escalada representam, no máximo, cordas de varal de roupas e engrenagens confeccionadas com arame farpado (ao menos para a classe dominada).

Além disso, podemos acrescentar outra contradição como reflexo da intensificação produtiva dos processos de trabalho. Esse movimento revela o aumento da capacidade produtiva via processos sofisticados de incorporação de tecnologia e, simultaneamente, a diminuição de vagas de trabalho, provocando um contingente crescente de desempregados (ZARNARDINI, 2014). Diante desse quadro não há garantias se quer de existir o “topo”.

E ao final, quando existir de fato um topo (ocupação disponível no mercado de trabalho), o término da escalada reserva ao trabalhador um lugar no qual dificilmente terá como retornar, por encontrar-se “escravizado” por um salário que será, segundo Marx (2012), o seu algoz. Para o autor, é o salário que mantém os indivíduos na condição de trabalhar para viver (que só vivem porque vendem sua força de trabalho, único bem que lhes pertence), e como classe excluída de gozar da riqueza da produção social humana.

Segundo o autor, a permanência nessa condição se dá, pois, o seu ganho (salário) apenas propicia o valor necessário à sua sobrevivência e a continuar sendo aquele que somente possui força de trabalho para “negociar” com aqueles que retêm os bens socialmente produzidos. Assim, nas palavras de Marx (2012, p. 44), o salário representa o custo de produção da força de trabalho que inclui os “[...] custos de existência e de reprodução do operário.” Tanto em termos da sua subsistência quanto em termos de tempo de não trabalho, isto é, tempo livre, para gozar de toda riqueza disponível, quer material ou imaterial. Enfim, o trabalhador encontrará um “topo” repleto de possibilidades para sua unilateralização e alienação.

Essa realidade concreta se revela quando encontramos respostas à pergunta: *Qual sua opinião sobre a organização do professor em tempo integral?* Um dos professores entende o docente como “[...] um profissional que se dedica mais, porém não tem tempo de cuidar de sua saúde, necessitando muitas vezes se ausentar devido a problemas que poderiam ser prevenidos com alguns cuidados e atividade física” (Q. 1). O interessante é que esse mesmo professor que respondeu o Q 1, afirmou, na questão acerca do impacto positivo no seu trabalho em tempo integral, que “[...]essa organização me proporciona melhores condições para desenvolver meu trabalho com melhor qualidade”.

Nessas respostas é possível apanhar o duplo movimento de realização e de

negação da humanização do trabalho na atual forma histórica, categoria que nos leva a compreender a existência de ideias que parecem se contrapor. Essa categoria do duplo sentido dado ao trabalho foi explicitada por Marx (2013) em sua crítica do modo de produção capitalista. Para o autor, a atividade/ação criadora e criativa do devir humano, em intercâmbio com a natureza e outros indivíduos, modificando a natureza e a si, enquanto ser genérico produz realização.

No entanto, essa atividade, no atual modo de produzir a existência, faz com que o produto da exteriorização/objetivação humana se torne estranho ao seu produtor, pois tanto o produto quanto o produtor reduzem-se a mercadorias, apropriadas de forma privada, coisificando pessoas e humanizando objetos (MARX, 2015). Desse modo, o estranhamento ao produto de sua atividade laboral se repercute no âmbito das relações com outros sujeitos, coisificando as relações; que, por sua vez, produz o não reconhecimento de si, do outro, de sua classe.

A atividade que possibilita a existência dos sujeitos nesse contexto torna-se a negação de sua humanidade, devido às implicações das condições materiais efetivas de produzir os meios de sua existência. Portanto, eivadas dos limites e das marcas estabelecidas pela classe social a que pertence o produtor, podem configurar-se em alienação e obstaculização dos processos plenos de tornar-se humano, onminilateralmente.

As condições materiais às quais o trabalhador docente no Brasil se encontra, faz jus ao título dado por Alves e Pinto (2011): o de profissão com baixa atratividade. Esses autores afirmam ser essa a condição do trabalho docente devido à relação inversa do grande sacrifício e dispêndio de energia e da pouca valorização refletida na baixa remuneração da profissão.

Alves e Pinto (2011) apresentaram em sua pesquisa uma relação das profissões das ciências e das artes, estabelecendo um ranking com base na média das suas remunerações. A docência na Educação Básica ocupava, no ano de 2009, a vigésima sétima posição, pois a remuneração de 69% dos trabalhadores da educação era de três salários mínimos, para uma carga horária semanal de trabalho de trinta horas.

Nessa relação encontramos um percentual de 10% dos professores da Educação Básica que recebem remuneração acima de cinco salários-mínimos¹⁰, situação contrária a da profissão que ocupava o primeiro lugar nesse rol, a de médico. Para 30 horas de

¹⁰ Vale lembrar que em 2011, o valor do salário mínimo era de R\$ 545,00, determinado pela Lei nº 12.382/2011, conforme informa o sítio digital <buscajus.com.br/index.php>.

trabalho semanal, 6,4% recebem até três salários mínimos e mais de 82,8% recebem mais de cinco salários. Um percentual de 77,6% do total de professores no Brasil possui ensino superior e especialização; formação compatível com a dos médicos, mas com condições de vida e trabalho bem diferentes.

Alguns dados apresentados em tabelas elaboradas por Alves e Pinto (2011) confirmam o nível profundo de precarização e proletarização do trabalho docente. Um percentual de 49,5% trabalha com sete turmas ou mais, sendo que a 36,7% trabalham com turmas com mais 24 alunos e, desse percentual, 21,5% trabalham com turmas com 21 a 25 alunos. A jornada de trabalho semanal de 67,6% dos trabalhadores era de 26 horas ou mais, sendo que 36,6% cumprem 40 horas e 14,7% trabalham mais de 40 horas. Quanto ao tipo de vínculo empregatício, 53,8% são profissionais estatutários e 58,8% têm outro tipo de vínculo, porém 23% trabalham sem a carteira de trabalho assinada, ou seja, não têm nenhum tipo de segurança ou garantia trabalhista.

A média de salários recebidos por instâncias públicas estaduais estava entre R\$ 1.627,00 a R\$ 1.763,00 reais; os de instâncias municipais entre R\$ 1.523,00 a R\$ 1.511,00 reais; e os setores privados pagam entre R\$ 1.231,00 a R\$ 1.521,00 reais; todos no caso de professores do Ensino Fundamental das séries iniciais e finais, respectivamente.

Ao considerar a natureza do trabalho docente, o grande dispêndio de energia para ensinar crianças e o investimento intelectual para desenvolver adequadamente esse trabalho, a totalidade desses dados demonstra a alta demanda que o trabalho docente impõe sobre o docente.

Durante a pesquisa bibliográfica encontramos estudos que podem trazer esperança para continuar acreditando no potencial do trabalho docente como um dos elementos que podem contribuir para a formação humana emancipatória. Mesmo em meio a profundos processos de proletarização e precarização, a pesquisa *Trabalho Docente da Educação Básica no Brasil*, publicada no ano de 2010, e coordenada pelo Grupo de estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO), da Universidade Federal de Minas Gerais, apontou que

A vivência profissional está estreitamente relacionada à satisfação do sujeito com sua atividade profissional e pode ser mais bem compreendida através da verificação da frequência em que determinados sentimentos ocorrem em seu cotidiano. É importante verificar que, de certa forma, os sujeitos docentes gostam da atividade que exercem, haja vista que metade dos entrevistados afirma que “sempre” continuaria a trabalhar em educação se tivesse que

recomeçar a vida profissional e outros 51% afirmam que “nunca” pensaram em parar de trabalhar na educação. (GESTRADO, 2010, p.56).

Os sentidos do trabalho docente, expressados na pesquisa do GESTRADO (2010), parecem trazer em sua essência algo a mais que o simples ato de vender a força de trabalho como um caminho para obter seu ganho. Afirmamos isso porque nesse mesmo item 1.12.14, especialmente no Gráfico 1.12.31, *Distribuição dos sujeitos docentes quanto à vivência profissional*, 71% dos professores entrevistados marcaram a opção “sempre” quando apareceu a afirmativa *Eu sinto que tenho muito a contribuir na educação*; 25% marcaram a opção “frequentemente”; 4% marcaram a opção “raramente” e 1% marcaram “nunca”.

Ou seja, dos 8.895 professores da Educação Básica de sete estados do Brasil (Minas Gerais, Pará, Rio Grande do Norte, Espírito Santo, Goiás, Paraná e Santa Catarina), que são trabalhadores de instituições escolares situadas em áreas urbanas, 96% (“sempre” + “frequentemente”) acreditam que podem contribuir na educação, apesar da materialidade na qual estão inseridos. Além disso, na questão *Eu penso que a educação me proporciona grandes satisfações*, 47% marcaram “sempre” e 31% marcaram “frequentemente”, perfazendo um total de 78% de professores que parecem se realizar profissionalmente no exercício do trabalho docente.

Quando colocados diante da questão *Eu escolheria ainda trabalhar em educação, se eu tivesse que recomeçar minha vida profissional*, 50% dos professores optaram pelo “sempre” e 15% pelo “frequentemente”, totalizando 65% que recomeçariam novamente sua vida profissional como professor. E, por fim, na questão *Eu penso em parar de trabalhar na educação*, 51% dos abordados marcaram a opção “nunca” e 25% optaram por “raramente”, perfazendo 76% dos professores que ainda desejam permanecer na docência. Esses dados contribuem para reforçar nossa análise de que, os sentidos constituídos pelo trabalho docente, podem ainda expressar uma profissão que propicia um trabalho capaz de avançar a realidade imediata e das condições materiais, possibilitando significações que rompam os limites da atual forma histórica do trabalho.

Temos consciência de que já passaram quase oito anos desde a publicação da pesquisa de GESTRADO (2010), no entanto, em nossa pesquisa de campo também encontramos esse mesmo sentido do trabalho docente, de realização e certeza de um

trabalho significativo. Perguntada sobre o que significa o trabalho que executa na EMTI, a professora pontua:

Eu já tentei trabalhar com outras profissões, mas eu não gostei, dava sono, angustia. Posso dizer que se eu pudesse trabalharia somente 30 horas, mas também posso dizer que eu sou feliz é em sala de aula, com meus alunos, dando aula. (Informação verbal, P. 7)

Com essa fala, mesmo revelando uma contradição relacionada ao tempo de trabalho e tempo livre, ela parece confirmar em âmbito local a realidade nacional das EMTI, do professor que trabalha em tempo integral. Ainda que seja apenas uma fala, representa a possibilidade real dessa perspectiva da docência.

3.2 Formação inicial e continuada subsumida ao neoliberalismo

Ao verificar as produções científicas acerca das complexas relações que envolvem a formação profissional no âmbito da docência (ALVES, 2012; BRITO, 2009; BRZEZINSK, 2002; 2014; FREITAS, 1992; 2012; ROLDÃO, 2007; SAVIANI, 2009; TELLO, 2011), percebemos que a formação inicial e continuada são determinantes na constituição de docentes que não conseguem apreender a totalidade do objeto em estudo e intervir com qualidade socialmente referenciada na formação de sujeitos autônomos e livres.

A precarização e proletarização do trabalho docente, sob a lógica neoliberal e da mundialização do capital, não se restringe aos professores já formados, em situação de trabalho, é possível apreender esses processos na formação inicial dos futuros professores. A formação inicial para a docência acontece por meio do ensino a distância, em instituições privadas que comercializam um ensino pífio, em situação de terceiro turno para classes trabalhadoras, e é apenas o invólucro que guarda questões bem mais nevrálgicas do futuro professor em formação. Elementos intrínsecos a essas circunstâncias revelam um ordenamento político-pedagógico-formativo dos futuros docentes, que objetiva o esvaziamento filosófico, político e técnico desse profissional, com intenções de instituir uma pedagogia praticista, de formação pela/na prática docente, tentando aligeirar, baratear e encurtar a formação docente.

Na formação inicial de professores podemos encontrar alguns componentes que contribuem para a desqualificação do trabalho docente. A lógica neoliberal em sua base econômico-pedagógica neoprodutivista (SAVIANI, 2013) engendra condições materiais

específicas, próprias do sistema produtivo toyotista, no processo formativo dos docentes.

O neoprodutivismo implica uma formação aligeirada, superficial e polivalente dos docentes. E tem como objetivo capacitar para reproduzir subjetividades, também polivalentes, que dominem definições gerais, abstratas, parciais e parceladas, que se adaptem bem às volubilidades do mercado de trabalho. Segundo Oliveira e Duarte (2005), essa formação aligeirada configura-se como parte de uma política educacional que se tornou uma política social para a nova regulação da pobreza, constituída nos últimos 15 anos. Para as autoras, essa perspectiva formativa dos docentes vai ao encontro das necessidades formativas das crianças das escolas públicas, almejada pelo capital.

A formação inicial, e também a continuada, é percebida pelos intelectuais orgânicos do capital como o lugar privilegiado para treinar, tecnicamente, e em serviço, proletários/professores. Para isso esvazia-se o currículo dos fundamentos teórico-filosóficos-metodológicos da educação, substituindo esse conteúdo por formas ativas e criativas de executar tarefas, previamente determinadas.

Brzezinski (2014), ao discutir as contradições acerca da formação de professores, explicita dois principais projetos de formação em disputa. O primeiro fundamentado na concepção histórico-social, que tem como paradigma educacional as relações entre cultura, sociedade e educação; influencia e é influenciado pelas transformações sociais, pelas modificações nas forças produtivas e no mundo do trabalho. Para a autora, a formação histórico-social deve estar presente desde a formação inicial e ao longo de toda a vida profissional. Essa formação histórico-social é marcada pela complexidade do conhecimento, pela reflexão, pela criatividade, pela ação, pela crítica, pelo reconhecimento da identidade cultural dos processos formativos e pelas relações instauradas entre formadores e discentes.

O segundo projeto de formação, conforme afirma Brzezinski (2014), está submetido às diretivas dos OMI. Dessa maneira, pauta-se na formação dos professores centrada nas competências operativas, ou seja, em um “trabalho de execução pouco qualificado cientificamente, sub-remunerado e com condições de exploração incivilizatória e desumana” (BRZEZINSKI, 2014, p. 116). Essa perspectiva de formação descarta o conhecimento como base fundamental da formação docente, subsumindo-a às demandas do mercado.

Esse último modelo contribui com a desqualificação da docência e encontra-se nos padrões preconizados pelo capital, pois proletariza a técnica e ideologicamente o

futuro professor, tornando-o capaz de aplicar as tarefas dos livros didáticos, seguindo as orientações e as respostas contidas no livro do professor. Elucubrando a partir das premissas economicistas de maximização de produtividade e do lucro, quanto ao futuro do trabalho docente, podemos inferir que não será preciso mais professores se continuarem as investidas sobre a formação e o trabalho do professor, pois bastarão recursos tecnológicos e digitais com vídeos padronizados a serem assistidos à distância.

Outro componente importante que também contribui na desqualificação do trabalho docente se revela na contradição da formação neoprodutivista de professores. Conforme apontado no início desse capítulo, a atividade docente se caracteriza pela singularidade das relações entre o que se quer ensinar e os sujeitos aprendentes, e, por isso, carrega a imprevisibilidade do resultado, conforme afirma (MARTINS et al., 2014). Diante dos resultados imprevistos de sua ação, os professores não conseguem estabelecer análises sobre a realidade e ressignificar o processo de ensino, pois desconhecem os aspectos teórico-metodológicos que lançam luz sobre a imprevisibilidade da aprendizagem e do desenvolvimento humano.

Evangelista e Triches (2014, p. 58) citam as competências operativas que devem ser alvo na formação de professores defendida nos documentos de diversos OMI.

[...] seja líder, “investigador” e colaborador na gestão escolar; que trabalhe com a diversidade na perspectiva da “escola inclusiva”; que tenha conhecimento e explore conteúdos artísticos, corporais, valores éticos, afetivos e morais; que se disponha a aceitar o desafio de um novo papel; que seja reflexivo, comprometido com as mudanças, protagonistas, crítico de sua prática, autônomo, criativo, solucionador de problemas, comprometido com a comunidade, mobilizador de recursos, que tenha preocupação com as questões ambientais, que saiba trabalhar eficazmente em equipe e que tenha capacidade de aprender a lidar com novas habilidades.

As autoras colocam em questão os processos de desqualificação do trabalho docente, como uma estratégia de constituir uma formação em “novos termos”. Esse movimento mascara as múltiplas determinações do trabalho sob a lógica neoliberal. Com o descrédito do trabalho docente, cria-se o ambiente necessário para uma reconversão do mesmo. A desqualificação do trabalho docente assim se expressa na formação inicial, e até mesmo continuada, por padrões neoprodutivistas, especialmente em sua forma neotecnicista (FREITAS, 1992), constituindo a precarização e a proletarianização.

Para Neves (2013), a pedagogia da hegemonia requer da formação/atuação dos docentes uma dupla contribuição: aumentar a produtividade do trabalho e viabilizar a

universalização do padrão de sociabilidade neoliberal via escolarização. A autora afirma que o caminho que está se trilhando para chegar a esses objetivos é a reestruturação não só na concepção, mas também na prática do trabalho docente, por meio de um projeto amplo e profundo que alcance a consciência do trabalhador da educação.

Segundo Evangelista e Triches (2014, p. 50-73), as formações inicial e continuada se apresentam como importante meio para criar um professor de novo tipo, como parte “[...] das determinações históricas para reposição da hegemonia burguesa definida em termos neoliberais”. Essa estratégia tem em sua essência, segundo Neves (2005), despolitizar a inserção social dos professores e obscurecer a origem e as soluções dos problemas econômicos produzidos pela relação capital-trabalho.

Nesse percurso para subsumir o trabalho docente aos interesses do capital, importa viabilizar a formação de professores capazes de produzir resultados medíveis, por meio de execução de tarefas simplificadas que não exijam formação profunda. Isso porque vale o produto final, medido por testes padronizados, nivelados em competências gerais e mínimas. Não interessa o processo de aprendizagem e o tipo de desenvolvimento humano que ele provoca, mas sim a viabilização dos objetivos do capital e as demandas produzidas pela intensificação de seu acúmulo (FREITAS, 2011b).

Ao pensar na condição do trabalhador docente, seja em termos de precarização e proletarização do seu trabalho, ou seja, nas ideologias que encapsulam os professores em níveis de consciência para mantê-lo como um “intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia” (NEVES, 2013), é imperioso que sejam propiciadas condições e oportunidades para constituição de uma consciência de novo tipo. Essas oportunidades devem, necessariamente, propiciar uma formação filosófica, política, técnico-desenvolvimental¹¹, ética, estética, histórica, pedagógica.

Se não houver uma ação qualitativamente capaz de “provocar a inteligência”¹² e o desenvolvimento do professor, para enfrentar as demandas postas para um ensino emancipatório, a dissonância entre o proposto pela PPP, de uma educação integral crítica, e os sentidos dos professores quanto ao ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento humano, provocará igualmente processos de desvalorização e desqualificação do trabalho docente. Possivelmente o professor não irá querer, e até

¹¹ Tomando como base a didática desenvolvimental – não temos a técnica pela técnica, mas a união da reflexão teórica à compreensão dos conhecimentos de como fazer e o porquê do fazer.

¹² Esse termo foi utilizado pelo Prof. Ildeu Moreira Coelho, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, no II Encontro dos Profissionais do Ciclo da RME de Goiânia (2016), com o intuito de conferir qualidade aos movimentos formativos que implicam em atitudes autônomas e críticas frente ao conhecimento, provocando curiosidade, ousadia e respeito ao que é construído pelo aluno.

mesmo não conseguirá, por si só, transformar seu trabalho e ressignificar de maneira a romper com modelos reprodutores, parciais, dicotômicos e dualistas do trabalho docente.

3.3 O Trabalho Docente em tempo integral nas EMTI

O trabalho docente nas EMTI está inserido em um contexto mais amplo, a organização do sistema a partir dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano (CFDH), o mesmo que abrange todas as instituições escolares da SME para o nível do Ensino Fundamental para a infância e adolescência. A PPP da RME de Goiânia (GOIÂNIA, 2016) define essa organização como a que seria capaz de propiciar movimentos formativos que considerem tanto o ser que aprende, em suas especificidades do ritmo e da forma de aprender e se desenvolver; quanto os conhecimentos a serem aprendidos, os conteúdos escolares universais e as experiências socioculturais trazidas pelos alunos.

Nessa organização, os alunos são agrupados inicialmente conforme a fase da vida e sua idade, a saber: Ciclo I agrupam crianças de 6 a 8 anos, Ciclo II agrupam as crianças de 9 a 11 anos e o Ciclo III as crianças de 12 a 14 anos (GOIÂNIA, 2016). Nesse sentido, as demandas postas ao professor exigem um trabalho de constante reorganização dos tempos e espaços e, também, das formas de ensinar.

Segundo a PPP (GOIÂNIA, 2016), preconiza-se nessa organização a concepção crítica de educação, pautada na Teoria Histórico-Cultural, que implica

[...] possibilitar o desenvolvimento da capacidade de refletir e fruir sobre si, sobre o mundo e sobre as diferentes relações estabelecidas coletivamente. Essa capacidade permitirá que os sujeitos se tornem conscientes e atuantes, capazes de intervir em sua realidade. (GOIÂNIA, 2016, p. 17).

Outro elemento que compõe as perspectivas formativas dessa Proposta, é a necessidade de colocar no centro a educação integral dos alunos, pretendendo uma visão do “ser humano como ser integral, total, que se constitui em diferentes dimensões estabelecidas em interdependência e dialeticidade” (GOIÂNIA, 2016, p. 25), sendo elas as dimensões: cognitiva, cultural, psicológica, ética, estética, afetiva e política.

Na particularidade das EMTI, o que se requer do professor é um trabalho pautado pela formação integral proposta na organização dos CFDH, que propicie uma

ampliação e o aprofundamento dos conhecimentos, possibilitado pela existência de mais tempo. O desafio do professor está em viabilizar as “relações mediadas por ferramentas culturais, possibilitando novos conteúdos, vivências e atividades”. Ainda conforme a Proposta, o tempo ampliado deverá servir a “mediações qualificadas, não aligeiradas, centradas na complexidade dos processos formativos e no desenvolvimento dos educandos” (GOIÂNIA, 2016, p. 116). Portanto, as ações docentes devem necessariamente não perder de vista que

A escola é de tempo integral porque é necessário mais tempo para que a escolarização seja ampliada e se atinja níveis cada vez mais elevados de formação corporal, psicológica, social, cultural, científica, estética, política. Mais tempo para construir ferramentas mentais necessárias para compreender criticamente a realidade, possibilitando a emancipação dos sujeitos (LIMONTA, 2014, p. 126 apud GOIÂNIA, 2016, p. 117).

Para efetivar essa perspectiva de formação, a Proposta estabelece dois movimentos formativos: um referente as demandas obrigatórias da legislação educacional nacional com o desenvolvimento dos conteúdos das disciplinas escolares; e um outro a ser desenvolvido por meio das chamadas Atividades Específicas. Essa última refere-se a

[...] atividades dinâmicas, não estáticas e não definitivas, que devem ser estruturadas para o desenvolvimento de um processo de investigação acerca de determinado conteúdo, tema ou assunto. São, ainda, atividades que se especificam em determinada direção e que permitem a construção de uma rede de informações sobre o que se pretende estudar. São definidas a partir de um movimento do coletivo de professores, considerando-se as necessidades formativas e as problemáticas existentes nas relações cotidianas na instituição, no bairro, na cidade, no país e no mundo. Também devem estar ligadas aos objetivos estabelecidos no PPP da instituição.

[...] Com essas atividades, pretende-se compreender o conteúdo, tema ou assunto, de modo a conhecer profundamente as determinações sociais, históricas e culturais, bem como suas inter-relações. Esse conhecer significa buscar seus aspectos constitutivos, investigando as informações que não se consegue encontrar imediatamente, na empiria. Dessa forma, devem ser realizadas análises e sínteses, possibilitando uma compreensão e interpretação teórica e crítica. No contexto desse movimento investigativo, o conteúdo, tema ou assunto será considerado objeto de estudo, este, por sua vez, se ramificará em Atividades Específicas (GOIÂNIA, 2016, p.117-118).

Na Proposta afirma-se ainda que para essa perspectiva de formação se concretizar, é indispensável a presença do professor em tempo integral na instituição,

com condições para desenvolver o trabalho docente coletivamente (conforme previsto na organização dos CFDH) e submetido as premissas apresentadas. As exigências ao trabalho se mostram aumentadas, especialmente quando relembramos as questões da formação inicial e continuada tratada no item anterior. Apesar do tempo integral de dedicação do professor em uma única instituição, é possível que as demandas recorrentes dessa lógica político-pedagógica ainda estejam além do que seja possível nas condições concretas de trabalho propiciadas pela formação inicial e continuada.

Os dados obtidos em documentos da SME (GOIÂNIA, 2014b; 2016) revelam a atual organização do trabalho docente em tempo integral nas EMTI. A tabela abaixo apresenta os dados sistematizados concernentes ao (1) tempo de permanência do professor na instituição; (2) tempo dispensado ao trabalho sem a presença dos alunos, destinado aos planejamentos diários individuais e às atividades burocráticas da docência; (3) à organização dos professores em termos de demandas referente às atividades a serem desenvolvidas concernentes ao currículo; (4) ao tempo e local destinado à formação continuada e (5) aos planejamentos coletivos, a frequência, regularidade e tipo de dias que acontecem.

Quadro 2 - Trabalho Docente nas EMTI

Dados	2015-2017
1. Tempo de permanência na instituição	Dois turnos 40 horas semanais No mínimo 28h e no máximo 32h em sala de aula
2. Atividades fora da sala de aula	Mínimo de 4 horas semanais Destinadas ao planejamento individual e ao acompanhamento pedagógico individualizado
3. Organização do professor	Coletivo único em tempo integral Todos são responsáveis pelo currículo obrigatório e pelas Atividades Específicas, conforme projeto formativo estabelecido pela escola
4. Formação continuada	Em horário de trabalho Fora ou dentro da escola
5. Planejamento coletivo	Diários, sem a presença dos alunos: de 16:00 às 17:20 Todo o coletivo de professores + 10 dias no ano (nos dois turnos), na mesma instituição

Fonte: Elaborado pela autora a partir da pesquisa e análise documental (GOIÂNIA, 2014b; 2016).

Frente a esses dados, na imediatez, é possível afirmar que duas questões se põem quanto à intensificação do trabalho docente: 1) o aspecto do dispêndio do tempo de trabalho, já que o professor deixa de trabalhar apenas um turno e passa a trabalhar dois turnos; 2) as exigências do trabalho didático-pedagógico, pois antes da reestruturação se desenvolvia o currículo obrigatório ou as oficinas, e atualmente o

professor passa a ser responsável tanto pela elaboração do conteúdo das disciplinas escolares do currículo obrigatório quanto por atividades que extrapolam as disciplinas escolares, as Atividades Específicas.

Na imediatividade, as alterações no conteúdo e na forma do trabalho docente na EMTI apresentam muita similaridade com os aspectos acerca da intensificação do trabalho, por meio do aumento de dispêndio da força produtiva dos operários em um mesmo espaço de tempo de trabalho, descritos por Marx (2012) como estratégia de ampliação da mais valia.

A relação entre tempo de trabalho para produção de capital privado e tempo de não trabalho (tempo livre), é apontada por Marx (2012) como preponderante na qualidade da atividade laboral, como duplo movimento do trabalho, da realização e da negação da humanização. O autor, ao fazer a crítica do capitalismo industrial e seus processos desumanizadores de produção da riqueza social, apropriação privada desta e da expropriação da energia vital dos operários, observa que os indivíduos que não dispõem de tempo livre, “[...] cuja a vida - afora as interrupções puramente físicas, do sono, das refeições etc.- esteja totalmente absorvida pelo seu trabalho para o capitalista, é menos que uma besta de carga” (MARX, 2012, p. 130).

De fato, essa organização ocupa todo o tempo diurno do professor, representa processos profundos de desequilíbrio na relação entre tempo de trabalho e tempo livre. Esse desequilíbrio provoca o esgotamento da energia vital dos trabalhadores, obstaculizando a continuidade de sua constituição como humano plenamente desenvolvido (MARX, 2012).

A realidade da RME de Goiânia não é diferente da realidade nacional apontada na pesquisa de Alves e Pinto (2011), uma vez que grande parte dos professores efetivos têm somente um contrato por concurso e frequentemente solicitam dobra de carga horária, trabalho com dois contratos, perfazendo 8 horas de trabalho nas instituições; e aqueles que já a possuem procuram manter. Como via de regra, determinada nas Diretrizes Organizacionais estabelecidas pela SME, a concessão de dobra de carga horária poderá, a qualquer momento, ser cancelada, se houver demanda para lotação de servidor efetivo. Esse critério traz instabilidade à vida do professor, causando insegurança e preocupação.

A partir do ano de 2015, com a reestruturação da EMTI, o professor passa a ter garantida a carga horária de dois contratos, permanecendo em apenas uma instituição, em tempo integral (salvo o intervalo do almoço), desenvolvendo suas atividades com apenas um grupo de alunos, com planejamento coletivo diário na companhia de todos os professores da escola.

Percebemos que, aparentemente, há condições interessantes de trabalho com essa organização, com tempo para formação continuada, planejamento individual e coletivo, e uma menor quantidade de tempo de trabalho pedagógico com o aluno. Sobretudo porque em uma escola de tempo parcial, o professor deve cumprir 17 horas semanais de efetivo trabalho com o aluno, em um turno de trabalho e mais 17 horas no outro turno, perfazendo cerca de 34 horas semanais em sala de aula, quando o professor trabalha em duas escolas diurnas.

O tempo reduzido destinado ao trabalho em sala de aula com os alunos das escolas de tempo integral em comparação com o das escolas de tempo parcial, aparentemente representa condições interessantes de trabalho. No entanto, mediante as demandas descritas, essa redução ainda não representa as condições necessárias dessa particularidade de trabalho.

No tocante à segunda questão posta na aparência, a da natureza do trabalho docente, a reestruturação coloca diante dos trabalhadores uma demanda dupla no âmbito da ação didático-pedagógica: desenvolver, além dos conteúdos das disciplinas escolares, um currículo que pretende ampliar, aprofundar e integrar os conhecimentos (GOIÂNIA, 2016). De fato, há, sim, essa percepção quanto à dupla exigência aqui citada, no entanto, é preciso destacar que identificamos um aspecto que pode nos ajudar a compreender quando esse duplo movimento se materializa como exigência dupla.

Nas entrevistas optamos em registrar as falas de dois a três professores de uma única instituição, por acreditar que teríamos uma pluralidade nas percepções deles quanto aos sentidos dados ao trabalho em tempo integral; também assim definimos pela possibilidade de apreender contradições que revelassem a realidade concreta do trabalho docente nas instituições entrevistadas.

No grupo de professores da EMTI 2 foi possível perceber que havia um projeto construído coletivamente, pois as diferentes falas dos três professores entrevistados demonstraram unidade e integração do trabalho. Também foi possível apreender uma

preocupação com a formação das crianças que extrapola a lógica dos conteúdos mínimos, de competências básicas, e intentavam avançar para uma formação além do currículo obrigatório como oportunidade de ampliar e aprofundar os conhecimentos escolares; também de agregar a esses conhecimentos cotidianos assuntos/temas que permitiriam aos alunos compreender o mundo no qual vivem.

Conforme é possível notar quando uma professora é questionada a respeito das atividades que são desenvolvidas pelos professores quando não estão em situação de efetivo trabalho pedagógico com os alunos.

Esse momento é valioso, riquíssimo, e agente luta para que ele continue. Geralmente nesses horários que o professor está fora de sala ou ele pega um livro, ou um texto, ou vai na internet e ele tenta ao máximo ele aprimorar a sua pesquisa. Por exemplo, quando agente fez a Parada Literária foi todinha em relação ao Universo, aí todo professor estava envolvido, porque cada dupla de professores fica responsável em propor e desenvolver um projeto, a cada mês, aí cada um faz algo pessoal e em duplas. Montaram salas especiais para tratar o tema do Universo. Nos planejamentos os professores fazem o planejamento das aulas, corrigem cadernos, agente está tentando fazer um trabalho por ciclo. (Informação verbal, P.7).

Consoante ao registrado no Diário de Campo em situação da observação participante, foi possível ver um movimento formativo que expressava essa unidade e a perspectiva de ampliação dos conhecimentos, apesar de trabalhoso e cansativo.

Ao chegar à EMTI 2 foi possível notar um movimento de preparação para uma Parada Literária, na qual a instituição receberia os pais e responsáveis para mostrar o trabalho produzido no decorrer do trimestre. Viam-se produções criativas e consistentes de alunos, por meio de poesias, desenhos, textos e objetos em volta de um tema único. Os alunos ensaiavam músicas e outras danças para as apresentações artísticas, também em torno do tema escolhido. As crianças estavam envolvidas em preparar o ambiente e empolgadas com toda a preparação, via-se movimento e encantamento para com o tema. Entre as produções misturavam-se clássicos da Literatura, da Animação e da canção brasileira (DIÁRIO DE CAMPO, p. 56).

Os sujeitos docentes dessas instituições demonstravam ser trabalhoso o movimento proposto por eles, mas não separavam os processos pedagógicos, não tratavam os conhecimentos e as práticas como elementos sem relação e coincidências. Não demonstraram uma compreensão das demandas formativas como duas coisas separadas e desconectadas. Essa maneira de compreender os diferentes processos

pedagógicos parece ser central na constituição de significados e sentidos sobre as demandas da docência na EMTI, apresentando-se como indispensável para avançar rumo a um trabalho que sinalize um processo único, integral, crítico e consciente de aprendizagem e desenvolvimento.

Quando a professora falou do entrosamento maior, agora tá começando a acontecer a educação integral que a gente sempre sonhou, essa interdisciplinaridade, que é muito joia. Não é mais coisas estanques, oficina de música, oficina de dança, oficina de redação, oficina de não sei de que, um monte de oficina, mas agora é um todo, é junto, é um coletivo. Agente tá conseguindo colocar em prática aquilo que agente sonhou, uma escola integral que forme sujeitos integralmente. Um dos pontos que eu acho superpositivo é esse. (Informação verbal, P. 7)

Diante do exposto, retomamos a questão da dupla exigência das atividades obrigatórias e as atividades específicas imposta pela no PPP para os professores das EMTI. Quando encontramos essa realidade temos a sensação de que esse trabalho duplo na verdade seria o trabalho único e necessário a uma formação integral, na qual os conhecimentos são tratados em sua unidade pensar-fazer. E é possível mediante o tempo integral, um turno único, com possibilidades concretas de se realizar o trabalho docente como uma unidade de diversas ações.

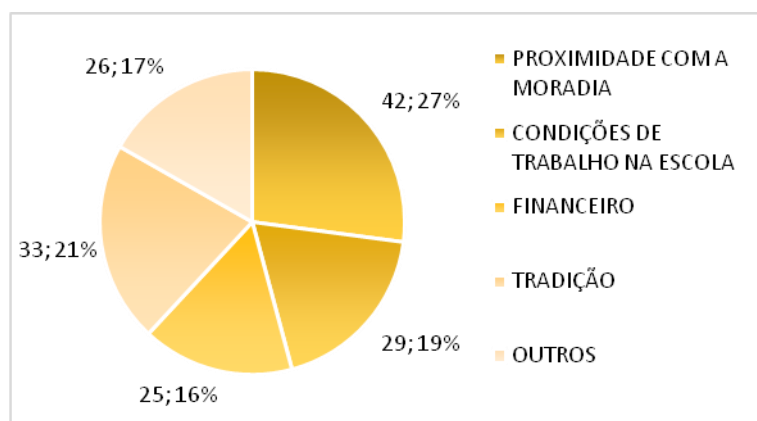
3. 4 Significados e sentidos do trabalho em tempo integral nas EMTI

O primeiro aspecto que se apresenta como um dos determinantes preponderantes na constituição da subjetividade dos sujeitos trabalhadores refere-se às condições primeiras para a existência, ou seja, a possibilidade de prover-se de elementos básicos (comer, beber, morar). O trabalho produtivo seria o meio pelo qual os indivíduos teriam acesso aos insumos que viabilizam essa existência.

As principais determinações que o constituem são: condições de sobrevivência (remuneração, relação tempo de trabalho e tempo livre, tipo de vínculo de trabalho e condições de permanência); formação inicial e continuada; nível de autorrealização na atividade docente; relação entre as demandas objetivas do trabalho na escola e as suas condições efetivas de realização (planejamentos e estudo). Trataremos da singularidade da atual organização da EMTI, destacando as determinações que foram apanhadas na pesquisa e demonstram o quadro geral vigente do trabalho na EMTI.

No questionário foi exposto um conjunto de opções para que o professor apontasse um ou mais motivos da sua permanência na EMTI, tais como: proximidade com a moradia, condições de trabalho na escola, questões financeiras, tradição com a escola (muitos anos de trabalho, familiaridade) e outros. O item *proximidade com a moradia* foi a opção escolhida nos 42 questionários entre os 85 válidos, quase metade. A segunda opção marcada com mais frequência foi a *tradição com a instituição*, sendo escolhida em 33 questionários. A opção *condições de trabalho na escola* foi marcada em 29 questionários; a opção *outros* foi escolhida em 26 e a opção *financeira* foi escolhida em 25.

Gráfico 1 - Motivos dos professores para permanência nas EMTI



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados dos questionários.

Essas opções interpretadas como elementos isolados não viabilizam uma interpretação adequada dos dados. Quando analisados como parte de uma totalidade, como aspectos diversos de uma mesma unidade, e confrontamos com o resultado obtido nos questionários quanto ao equilíbrio entre as escolhas das opções, pode-se interpretar que dialeticamente esses elementos conformam as escolhas feitas pelos professores como motivos que os levaram a permanecer nas EMTI após a reestruturação. Podemos apreender desse movimento que essas quatro opções importam aos docentes, provavelmente porque implicam diretamente na qualidade de vida deles, impulsionando suas escolhas e determinando as condições concretas de trabalho em âmbito geral.

Ter um salário garantido referente a dois turnos de trabalho (financeiro), no entanto, é tão importante quanto estar em deslocamento para o trabalho por meios menos desgastantes; já que repercute em mais tempo livre e menos desgastes financeiros e emocionais, especialmente em uma cidade altamente urbanizada, com

trânsito intenso. É igualmente importante poder organizar os elementos “burocráticos” do trabalho docente, planejar as intervenções didático-pedagógicas, preparar-se para suas demandas por meio de estudos, formação continuada e discussões coletivas (condições de trabalho na escola). Ou seja, é por meio de múltiplos elementos, interpenetrando-se e interconstituindo-se, que o trabalhador da educação se vale para orientar suas decisões e escolhas.

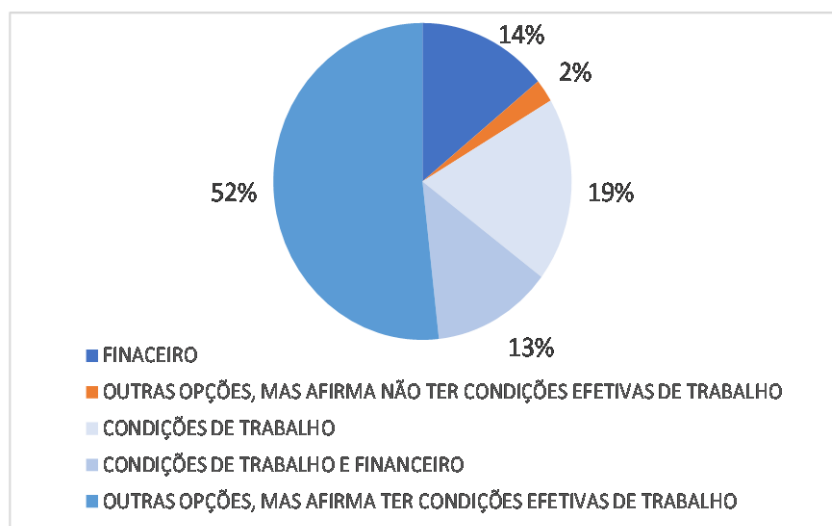
Compreendemos todas as opções citadas como uma totalidade, no entanto, é preciso analisar as particularidades da EMTI, aquilo que torna o trabalho docente singular nessa realidade particular. Do ponto de vista financeiro, podemos apreender que não há diferenças com relação aos outros professores da RME, pois não há gratificações especiais para os professores das EMTI; e os professores que possuem dois contratos efetivos recebem salários similares, apenas diferenciando no tocante ao lugar da carreira que eles se encontram. Apesar de proporcionar segurança na situação de dobra aos professores com apenas um contrato efetivo, ainda assim, representa um elemento equânime entre professores de EMTI e de instituições de tempo parcial.

O quesito financeiro é o que permite a subsistência e o acesso aos insumos básico para a sobrevivência. Gomes (2016) nos apresenta a média da remuneração pelo trabalho docente nas EMTI. Os valores mais baixos são de professores recém-concursados, sem nenhum tipo de progressão na carreira, ocupando a letra A, que representa o salário-base inicial, acrescido das gratificações de regência e auxílio transporte. Para esses professores, a média salarial é de R\$ 5.779,57. Já a média salarial para efetivos, com 20 anos de carreira no magistério municipal, é de R\$ 13.235,60.

Ao considerar os dados levantados por Alves e Pinto (2011), somente 10% dos professores da Educação Básica do Brasil recebem remuneração acima de cinco salários mínimos. É importante destacar que, na pesquisa dos autores, os professores do Ensino Médio têm uma remuneração maior que os do Ensino Fundamental, portanto, o percentual de professores com salários acima de cinco salários mínimos e que trabalham no Ensino Fundamental deve representar um número ainda menor que o apresentado. Ou seja, os dados expostos por Gomes (2016) nos permitem perceber que os docentes da RME de Goiânia se encontram entre o pequeno percentual de professores brasileiros com o melhor nível de remuneração.

No que se refere às condições de trabalho na escola, em comparação com as dos professores das escolas de tempo parcial, elas se apresentam como o elemento que mais exhibe diferenças. Por isso é possível que as condições de trabalho sejam a determinação fundamental a ser analisada. No gráfico abaixo essa questão é confirmada pelos professores como determinação preponderante para a permanência nas EMTI.

Gráfico 2 - Motivos de permanência nas EMTI II



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Ao cruzar as informações da primeira pergunta do questionário¹³, e as informações declaradas nas questões discursivas¹⁴, é possível formar grupos que expressam a prevalência do item *condições de trabalho na escola* como motivo de permanência dos professores nas EMTI, após a reestruturação. O primeiro item listado no gráfico refere-se àqueles que marcaram apenas a opção *financeiro*, mas no decorrer das questões discursivas há considerações positivas quanto às condições de trabalho na escola. Esse grupo contabilizou o número de 12 questionários, entre os 85 respondidos, expressando 14% do total de questionários.

O segundo grupo listado no gráfico foi constituído pelos professores que marcaram o item *outros* na primeira pergunta do questionário e em suas respostas

¹³Quais motivos são centrais para sua permanência em uma escola de tempo integral? É a primeira pergunta presente no questionário.

¹⁴As perguntas discursivas são: 2) Na sua escola você consegue ter, no mínimo, as quatro horas de atividades fora de sala, em horário de aula, e os planejamentos coletivos no fim do turno de trabalho? Se não, por quê?; 3) O que se torna mais difícil, com relação ao seu trabalho, nas escolas de tempo integral?; 3) De que forma o seu trabalho é impactado positivamente nessa atual organização das EMTI?; 7) Qual sua opinião sobre a organização do professor em tempo integral?.

discursivas não houve considerações positivas acerca das condições de trabalho na escola. Nesse primeiro grupo enquadram-se dois questionários, dos 85 questionários válidos, correspondendo a 2% do total de questionários.

O terceiro grupo da lista do Gráfico 3 constituiu-se pelos questionários nos quais o item *condições de trabalho na escola* aparece como motivo para permanência da EMTI. Esse grupo contabilizou 16 dos 85 questionários respondidos, representando 19% da totalidade dos questionários. O quarto grupo listado representa aqueles que marcaram as opções *condições de trabalho na escola e financeiro*, perfazendo 11 questionários agrupados, ou seja, 13 % do total. Por último, o grupo que reuniu os questionários que apresentaram a opção outros, no entanto, no decorrer das respostas discursivas, é possível encontrar afirmações positivas quanto às condições de trabalho na escola, reunindo 44 dos 85 questionários, ou seja, 52% do total.

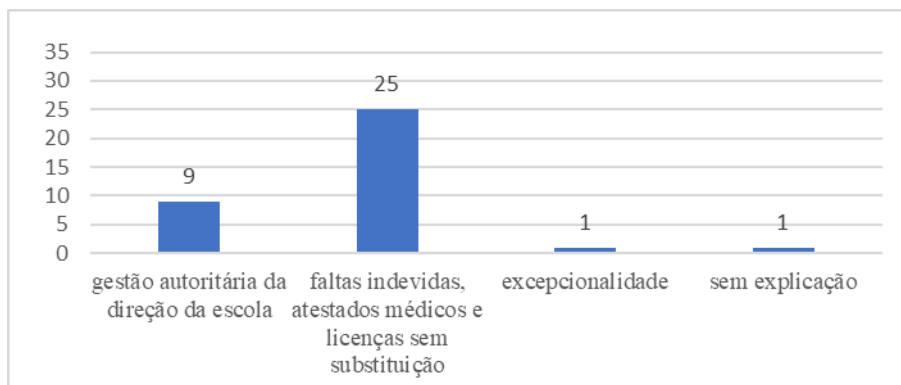
Enfim, ao coligir os grupos que direta ou indiretamente apontam as condições de trabalho na escola como motivo para permanência na EMTI, podemos aprender que dos 85 questionários, 83 confirmam ser esse elemento o fator preponderante em suas escolhas. Ou seja, 98% dos professores que responderam os questionários fizeram menção positiva quanto às condições de trabalho na escola, conscientes ou não.

Diante da análise desses dados, é possível afirmar que a condição de trabalho na escola apresenta-se como determinação preponderante que influencia e conforma o trabalho docente nas EMTI. Como não há possibilidade de realização com estômago vazio, pois o reino da necessidade se adianta ao da realização (MARX, 2011), apreendemos também ser possível conferir sentido ao trabalho docente após realizadas as necessidades e desejos básicos, tornando possível superar os limites impostos pela necessidade de comer, de beber, enfim, de sobreviver.

Outra matéria que emerge com a sistematização dos dados é a presença em 47 questionários (57%), seja por meio das questões objetivas e/ou discursivas, de apontamentos que sugerem haver condições integrais de trabalho na escola, garantindo a carga-horária determinada pela SME para desenvolvimento das diversas atividades dos professores. Nos outros 36 questionários (43%) confirma-se também a existência de condições de trabalho na escola, no entanto são parciais, permanecendo apenas os planejamentos coletivos diários.

Os professores informam, tanto nos questionários quanto nas entrevistas, duas causas distintas que inviabilizam as plenas condições de trabalho: gestão não democrática na instituição, representando 11% do total dos questionários; ausência dos professores por faltas inesperadas, atestados médicos e licenças médicas sem substitutos, representando 29% do total dos questionários. Conforme sistematizado no gráfico abaixo.

Gráfico 3 - Determinantes para condições parciais de trabalho



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

A primeira causa e com menores recorrências refere-se à gestão não democrática, os apontamentos dos professores se referiam a diversos fatores implicados nessa causa: de cunho pedagógico, administrativo e até relacionado ao trabalho docente em si. Os principais fatores citados foram: a centralização das tomadas de decisão pela equipe gestora; a organização autoritária da distribuição da carga de trabalho, do formato dos horários de estudo e das tarefas a serem executadas na dinâmica cotidiana escolar; a ocultação de informações referente às documentações encaminhadas pela SME; a divulgação de oferta de formação continuada pela GERFOR; os encaminhamentos que deveriam ser tomados coletivamente, mas que são determinados pela equipe gestora ou até mesmo somente pelo diretor da instituição.

Durante as quatro entrevistas realizadas na EMTI 3 foi possível perceber que as professoras não tinham os momentos de estudo e de planejamento individual nos momentos fora de sala, quando não estavam em situação de aula. Perguntei se elas conheciam a documentação da SME que regulamenta o trabalho docente nas EMTI, e todas responderam que não haviam tomado conhecimento. A falta de tempo pode ser notada na fala de uma professora da escola:

Para mim quando você fala de reestruturação pra mim essa reestruturação nunca terminou, nem vai terminar. Porque hoje a escola regular, os professores têm o horário de estudo que é durante a aula, o nosso não. O nosso é depois da aula, de 16:00 às 17:00. É bom, é, a gente se acostuma com tudo, mas é diferente da escola regular. Eu consigo me organizar e não levar trabalho para casa. Tirando a época de elaboração de provas que aí não tem como. Mas se tivesse o horário de estudo que não fosse só do fim do dia, seria melhor (Informação verbal, P. 9).

Após as entrevistas, conversei com o diretor da escola e ele disse que havia destinando os horários dos professores fora de sala de aula para “reforço escolar”, em pequenos grupos de alunos, devido a avaliação Prova Brasil. Segundo o diretor, essa organização é necessária e incapaz de ser mudada, pois tem o objetivo de preparar bem os alunos para esses testes. A gestão autoritária tem implicado em condições parciais de trabalho na escola, sendo a situação mais recorrente nos questionários; a de centralização do diretor nas decisões quanto a estratégias de trabalho.

Para Neto (2012), o eixo fundante da gestão democrática é a efetivação da educação como direito social e a universalização do acesso com permanência e qualidade socialmente referenciada. Os principais mecanismos que o autor aponta como viabilizadores da gestão democrática são autonomia administrativa e pedagógica, descentralização e trabalho coletivo. No entanto, no Brasil a gestão democrática vem assumindo uma nova racionalidade; a de descentralizar as ações no âmbito da execução e a de recentralizar as de cunho decisório e estratégico (NETO, 2012).

O autor aponta que esse movimento estabelece de fato um gerenciamento dos recursos com objetivo de aumentar a produtividade do sistema em moldes empresariais. Assim como nos casos apreendidos nos questionários, o modelo de gestão que não confere a todos os sujeitos docentes o direito a tomada de decisão, impõe limites na efetivação da democratização da escola e da consolidação do fortalecimento da educação pública.

O segundo elemento que se revelou como inviabilizador das plenas condições de trabalho na escola são as ausências dos professores, sejam por faltas sem aviso, atestados médicos rotineiros ou falta de substituição de licenças médicas. Nas entrevistas foi possível confirmar esse dado, conforme ilustra o trecho abaixo:

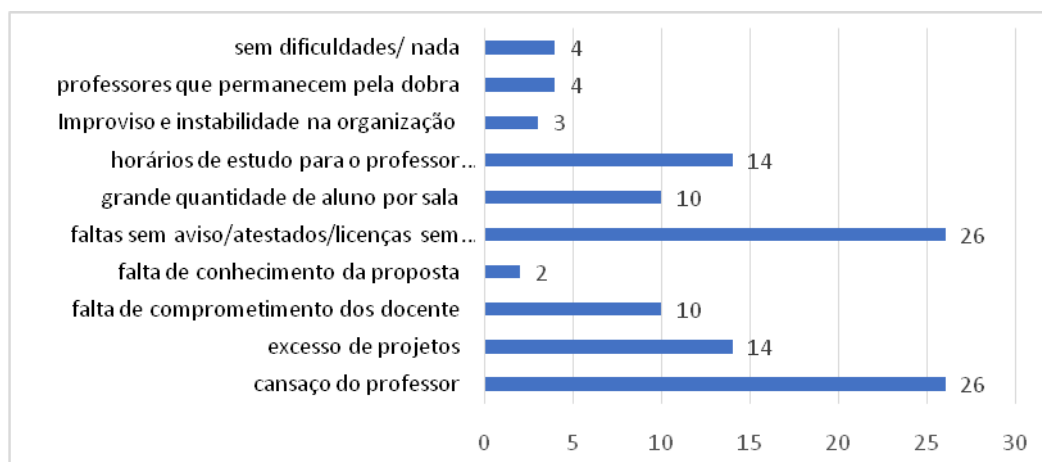
[...] também atrapalha muito as faltas dos colegas, que tem o direito de ir ao médico, de ter imprevistos, mas aí não dá para fazer o trabalho direitinho, sobrecarrega, porque temos que entrar em outras salas que às vezes nem temos nada preparado ou até mesmo turma que não é nossa. Fora de não conseguir fazer nossos planos ou atender a alunos de forma mais individualizada fora de sala. (Informação verbal, P. 11)

Na atual organização da EMTI, há, de fato, um limite que inviabiliza as substituições que sejam de até 15 dias. Esse limite se dá porque o Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia (GOIÂNIA, 2000) determina que essas substituições de até 15 dias sejam feitas por professores da RME, pois eles acumulariam três turnos de trabalho, extrapolando o que a legislação trabalhista estipula (mais de 8 horas de trabalho por dia). Além disso, para impedir que a mesma fonte pagadora remunere três contratos de trabalho. No que diz respeito aos contratos provisórios, há um trâmite burocrático que leva cerca de 15 dias para ser efetivado.

Diante dos problemas enfrentados por causa da inviabilização das substituições de licenças, o gestor da Diretoria Pedagógica da SME, à época, afirmou-nos que algumas estratégias vêm sendo discutidas junto à Diretoria de Gestão de Pessoal. Uma das estratégias já em implantação é a de alocar professores com contrato especial em cada Coordenadoria Regional de Educação, para que eles sejam encaminhados às instituições onde for necessário. O gestor da Diretoria também disse que reconhece esses limites e sabe que essa primeira ação será insuficiente, devido ao grande índice de adoecimento e licenças entre os professores que estão em situação de regência.

Essa particularidade da EMTI pode se constituir, ao mesmo tempo, em uma grande sobrecarga de trabalho para o docente e em uma grande perda para o aluno, devido à ausência do professor ser em período integral. Eis mais um fato revelado pelos professores quando indagados acerca do que se torna mais difícil no que concerne ao trabalho docente em tempo integral. As respostas que apareceram com maior recorrência nos questionários foram sistematizadas no Gráfico 4.

Gráfico 4 - Dificultadores do trabalho docente nas EMTI



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Um percentual considerável (30,58%), isto é, quase um terço dos professores, responderam o questionário afirmando ser as ausências o principal dificultador do trabalho na EMTI, e o mesmo quantitativo de professores expressaram ser o cansaço do professor como outro fator dificultador do trabalho. Assim, interpreta-se que, de fato, as ausências impactam sobremaneira o trabalho docente. Entende-se também que esse dado a respeito do cansaço do professor pode ser entendido como uma implicação das faltas.

Os dados coletados nos questionários se confirmam nas entrevistas, conforme podemos verificar abaixo o impacto sobre o trabalho docente e a organização da escola na fala das professoras.

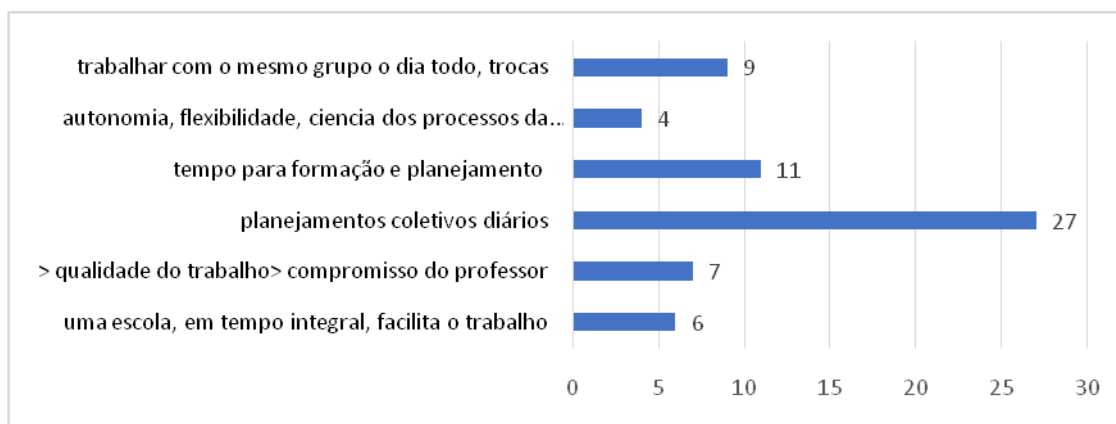
Conseguimos organizar muito bem os horários. Só que mesmo assim é muito desgastante, porque tem um número limite de funcionários, se falta um, já fica uma loucura, porque tem que deslocar professor de cá pra lá e já não funciona o planejamento, os alunos ficam chateados e sempre acontece!!! (Informação verbal, P. 11).

Vamos supor que eu não estou em uma formação, mas tiro esse tempo para fazer um planejamento diferenciado, mas se minha colega faltou já não tenho aquele tempo, aí seu planejamento acaba não funcionando, pois o professor precisa colocar em prática o que ele pensou, estruturar para efetivar em sala (Informação verbal, P. 07).

Às vezes aconteceu de faltarem 4 professores em um dia. Ai entra eu, a diretora, todo mundo. Eu to observando que os professores estão adoecendo mais, não sei se é pela organização das EMTI, mas acho que está além. Acho que é um conjunto de coisas. (Informação verbal, P. 20).

No Gráfico 5 sistematizamos a quarta questão questionário (*De que forma seu trabalho é impactado positivamente na organização atual das EMTI?*), e nele é possível apreender os sentidos constituídos quanto ao trabalho docente em tempo integral.

Gráfico 5 - Impactos no trabalho docente em tempo integral



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Kuenzer e Caldas (2009, p. 21) situam o trabalho docente na totalidade do trabalho, pois é igualmente trabalho humano, não material, “[...] produzido e reproduzido por meio da tensão dialética entre as determinações estruturais da realidade social e as determinações específicas” e, por isso, “produz alienação, ao mesmo tempo, engendra espaços de autonomia relativa”.

Para Kuenzer e Caldas (2009), a lógica capitalista traz em si a contradição que faz produzir, também no e pelo trabalho docente, a atividade humana que gera valores de uso (transformação do objeto por meio da ação humana para atender as necessidades humanas; não produz excedente) e valores de troca (ação humanizadora de coisas para gerar excedente, com fins de acumulação privada das riquezas).

Diante dos dados apresentados no Gráfico 5, é possível inferir que essas condições de trabalho parecem contribuir com movimentos de autonomia e fortalecimento do trabalho docente. Conforme é possível também encontrar no fragmento da entrevista abaixo:

Ponto positivo, a equipe ficou unida, pois sendo a mesma, trabalha com quem a gente conhece, conseguimos pensar algo junto quando tem alguma ideia legal. Ai, se vem a ideia legal e meu colega está em outra escola, aí não dá. Essa questão da equipe fixa foi muito boa mesmo (Informação verbal, P. 1).

A contradição que Kuenzer e Caldas (2009) colocam referente ao atual modo de produção implicar ao trabalho docente tanto alienação quanto espaços de autonomia, expressa o duplo sentido do trabalho, gerando concomitantemente realização e desrealização, afirmação e negação. Ao mesmo tempo que permite realização, prazer, também propicia exploração do trabalhador e provoca dor.

Diante do exposto pelas autoras, foi possível compreender a contradição presente nos pontos positivos e negativos apontados pelos professores na pesquisa de campo como um todo. O movimento do real exposto exprime a separação entre capital e trabalho, construído no e pelo sistema capitalista. Esse movimento pode produzir o trabalho alienado/estranhado, no qual a coisificação da objetivação humana, portanto, do humano, e a humanização das coisas provocam a “desvalorização do mundo dos homens” (MARX, 2009, p. 304).

A exteriorização dos sujeitos, suas objetivações, não mais é reconhecida pelo próprio sujeito, e assim torna-se estranho tanto ao produto de sua ação quanto à sua própria ação. Como consequência, relações estranhadas consigo e com o produto de sua atividade provocam relações igualmente estranhadas com o outro, com sua classe, com o gênero humano.

Ainda considerando as contribuições de Kuenzer e Caldas (2009), as autoras acreditam que, em meio a um lugar contraditório da reprodução e da contestação – a escola e o trabalho docente podem expressar a resistência e a desistência. Ao aliar-se à lógica da dominação ideológica e tentar suprimir as contradições sociais do trabalho docente, pode gerar acomodação e conformismo, ou seja, a desistência. A desistência representa perda do sentido do trabalho, agravando o estranhamento e reproduzindo relações cada vez mais estranhadas.

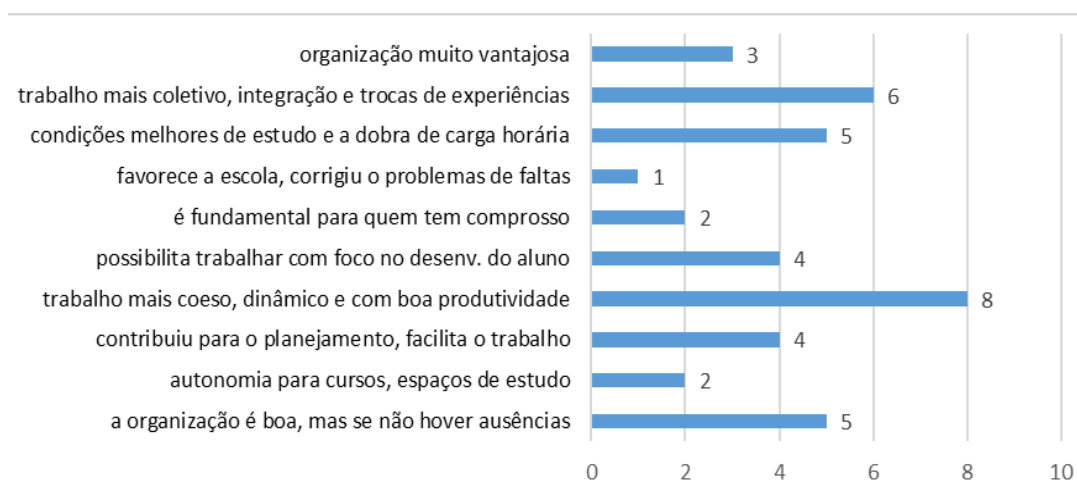
Se o trabalho docente encontra caminhos que possibilitem rupturas com lógicas reprodutivistas, em uma perspectiva contra-hegemônica, pode então significar transformação e emancipação. No entanto, as autoras chamam atenção que não se trata apenas de uma atitude de oposição ou resistência. Segundo Kuenzer e Caldas (2009, p. 21), é necessário enxergar o contexto mais amplo, sem “romantizar a cultura dos grupos subordinados”, pois assim a oposição somente legitima a dominação.

O principal desafio ao trabalhador docente, diante do exposto pelas autoras, é estabelecer oposição à lógica hegemônica na escola e também fora dela, de maneira a possibilitar a reflexão, a crítica e autocrítica. Pensar a nossa realidade, a dos outros, a da classe que pertencemos, a que vive do trabalho, a de nossos colegas de trabalho e também a das crianças, que devem ser respeitados, cuidados, ouvidos e provocados a igualmente questionarem a condição de ser. Pôr-se e opor-se com resistência, enfrentando o duplo sentido do trabalho docente, constituindo e ressignificando constantemente o trabalho com vistas a emancipação, ainda que se trate de um árduo e intenso trabalho. Pois,

[...] é por meio do trabalho que o professor, como os demais trabalhadores, ao mesmo tempo em que é submetido pelo capital ao processo de produção de valor – para a própria valorização desse mesmo capital, e não em benefício dos trabalhadores – contribui para a transformação dessa mesma realidade, tendo como horizonte a construção de relações sociais mais justas e igualitárias. (KUENZER; CALDAS, 2009, p. 23).

A última questão do questionário, indaga qual é a opinião do professor enquanto a organização do trabalho docente em tempo integral. As respostas dadas expressam mais sentidos positivos do que negativos, conforme sistematizado no Gráfico 6. Mas a principal contribuição dos dados, estão nas contradições que eles revelam acerca do intenso dispêndio de energia que a natureza e a condição do trabalho docente requer do trabalhador. E ainda a relação entre trabalho e tempo de trabalho.

Gráfico 6 - Sentidos do trabalho docente em tempo integral nas EMTI



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

É interessante perceber que os aspectos mais preponderantes que parecem impactar diretamente as condições de trabalho na escola e influenciar na constituição dos significados e sentidos do trabalho são o planejamento e trabalho coletivo, o planejamento individual, os momentos de estudos e a formação continuada.

Podemos estabelecer essa relação, ao menos no campo do discurso (não sabemos do lugar da efetivação desse trabalho, devido a sua abrangência estabelecida nos parâmetros da pesquisa), que fazem referência de forma positiva a esses elementos. Abaixo citamos a fala de uma professora que confirma esse dado no questionário.

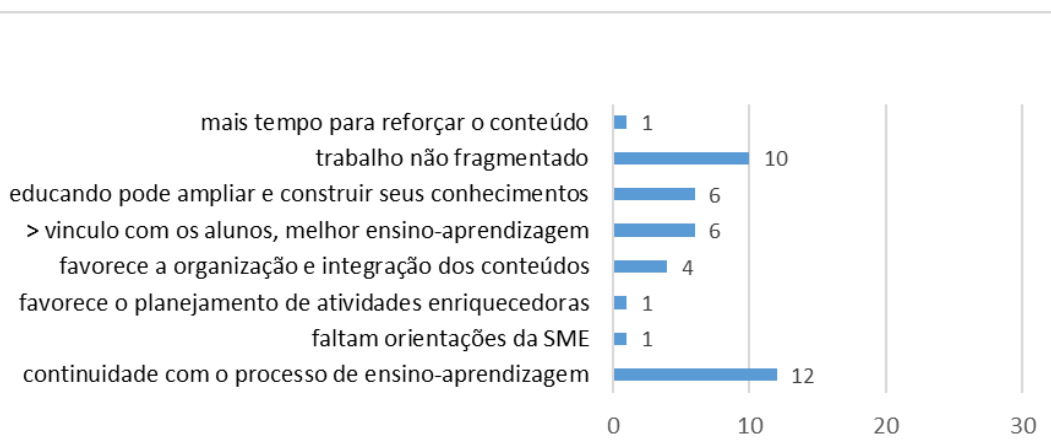
A questão do nosso planejamento coletivo, do fim do dia, é muito gostoso porque a equipe tá sempre reunida, a gestão da nossa escola tem muitas ideias legais, e eu percebo que o corpo docente abraça as ideias e ao mesmo tempo traz também ideias novas. Essas ideias acontecem justamente porque tá o coletivo, e em prol de um mesmo objeto, que é a melhoria do ensino da escola de tempo integral. O planejamento individual não existe em função do quantitativo, em função da vida pessoal de cada um. Mas o planejamento coletivo ele existe, ele é funcional, ele é interessante, até mesmo quando o bate-papo, desse tempo junto, é para além das orientações da gestão, é também importante o bate-papo entre os profissionais, é dentro desse bate-papo que surgem excelentes ideias e depois é só concretizá-las. (Informação verbal, P. 18)

Um núcleo de significação apreendido pelos dados da pesquisa de campo reuniu os sentidos acerca do trabalho docente no que diz respeito ao ensino. Trata-se de um núcleo que expressa não só os sentidos atribuídos ao ensino quando o professor está em situação de trabalho em turno único, exclusivamente dedicado a um único grupo de alunos, em uma única instituição. Esse núcleo expressa também as demandas do trabalho docente no aspecto pedagógico-didático e as suas possibilidades de efetivação, tendo em consideração diretamente a ação de ensino, que pode expressar elementos de qualificação do ensino (ao menos apanhado no campo do discurso do professor). Os elementos mais citados nos questionários no campo do trabalho didático-pedagógico fazem referência aos planejamentos e aos momentos de estudo.

No Gráfico 7 revelou-se a intenção de uma ação docente centralizada na criança, conforme demonstram algumas respostas à pergunta: *Qual a sua opinião sobre a organização da escola com os professores em tempo integral?*. Os feedbacks mostram que a atual condição de trabalho possibilita o desenvolvimento do aluno como autor de sua aprendizagem e torna possível o acompanhamento do desenvolvimento das

crianças, que, na visão dos professores, favorece a formação do educando em sua totalidade.

Gráfico 7 - Sentidos do trabalho docente - ensino



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Nas entrevistas também indicam sentidos que vão ao encontro da perspectiva positiva apontada nos questionários, quanto ao ensino. O sentido dado ao tempo ampliado de escola, com a permanência do professor em tempo integral, parece representar a intenção de dar outro sentido ao ensino. Ao menos no aspecto de um ensino com mais continuidade, mesmo que ainda com uma concepção tradicional de educação, com limites impostos pela hegemonia da lógica positivista.

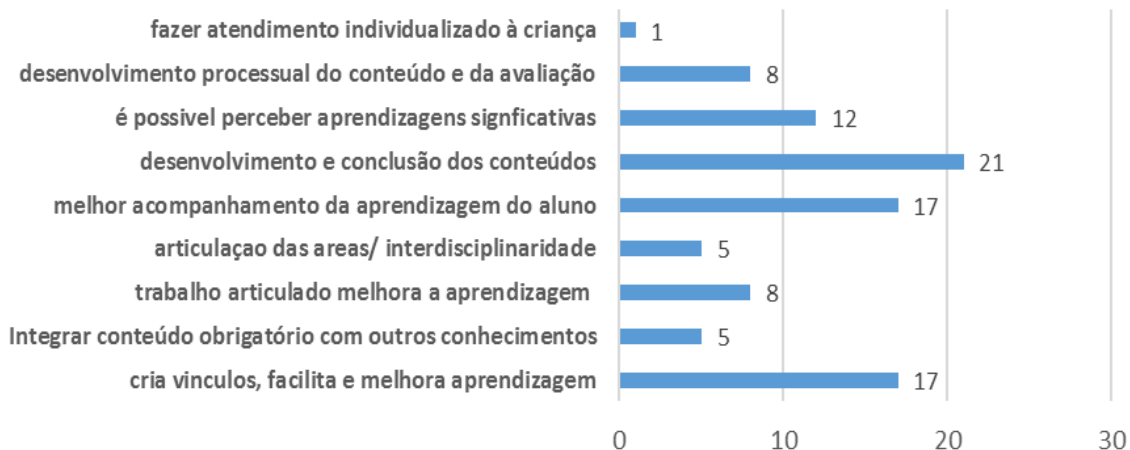
Quis trabalhar em uma escola de tempo integral e estou muito feliz. Porque eu fico com os mesmos alunos durante o dia. Então eu começo um trabalho de manhã e completo de tarde, dou continuidade. Ficar com os alunos o dia todo eu completo a proposta de trabalho que eu tenho com eles (Informação verbal, P. 8).

É possível assimilar dos sentidos dados ao ensino, ao menos no campo do pretendido e não do aplicado, que os professores afirmam ser viável, nessas condições específicas, desenvolver processualmente os conteúdos e as avaliações de aprendizagem sem rupturas ou fragmentação do conhecimento. Além do mais é possível encontrar sentidos que essa organização possibilita criar vínculos com os alunos e, do ponto de vista dos professores, isso incide diretamente na aprendizagem, possibilitando a percepção e o acompanhamento de aprendizagens significativas.

A esses dados da realidade vão se articulando outros que ajudam a compreender os significados e sentidos acerca do ensino. Tanto nos questionários como nas entrevistas, os professores apontam que há possibilidade de articular as áreas do

conhecimento em uma perspectiva interdisciplinar; integrar os conteúdos obrigatórios a outros conhecimentos; e oportunizar o trabalho coletivo, com maior integração e coesão, conforme apresentado no Gráfico 8.

Gráfico 8 – Impactos positivos nos sentidos do trabalho docente no âmbito do ensino



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

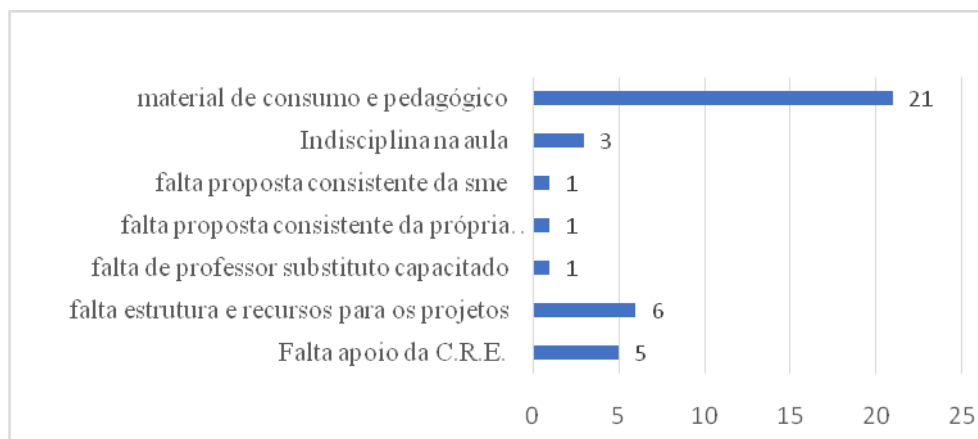
Pode-se apreender que a presente forma de organização está contribuindo para a construção de novos significados e sentidos tanto da função social da EMTI quanto do que se afirma ser os sentidos que o ensino adquire nessa realidade específica. Esses sentidos expressos revelam a preocupação dos professores com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento. Conforme consta no trecho a seguir.

Os meus alunos eu vejo que eles têm uma produtividade muito maior que de uma escola regular. A EMTI ele está aqui o dia inteiro, aí você trabalha uma sequência didática ou algum assunto com um lúdico. Faz diferença? Claro!!! Tem mais tempo para trabalhar os temas com pesquisas e diferentes estratégias. Então as crianças aprendem com muito mais qualidade, você diversifica. Nesse pouco tempo que estou na escola de tempo integral eu considero muito positivo a iniciativa do município em manter essas crianças nas EMTI. Para o meu trabalho eu não estou lembrando de nenhum ponto negativo. Eu gostei muito de trabalhar na EMTI. Fica melhor para avaliar seus alunos, você está com eles o dia inteiro, tem mais chance de estar com ela e avaliar, seja nas aulas expositivas ou nas aulas lúdicas, nos diferentes momentos que ela vivencia. Era diferente na época das oficinas. O trabalho era parcelado e fragmentado, não tinha sequência. (Informação verbal, P. 7).

Essa professora entrevistada aparentemente imprime uma qualidade ao ensino que parece representar um passo interessante rumo a novas possibilidades de ressignificar a ação docente e as possibilidades formativas.

No entanto, quando percebemos quais são os elementos que dificultam o trabalho docente no âmbito do ensino, é possível compreender que ainda há um longo caminho para a superação, pois a precarização do trabalho nos termos da falta de materiais elementares para o trabalho didático, entre outros, se configura ainda como uma realidade presente nas EMTI. Conforme os dados sistematizados no Gráfico 9.

Gráfico 9 - Dificultadores do trabalho docente no âmbito do ensino



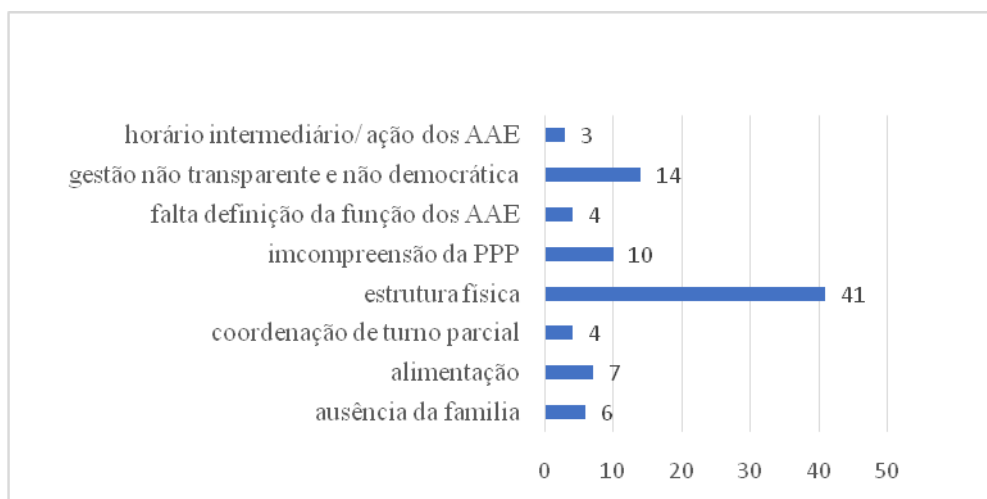
Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Nos dados apresentados no Gráfico 9 notamos que em 25% dos questionários surge a questão da falta ou insuficiência de insumos básicos para o desenvolvimento das atividades nas EMTI. Se forem somados os números dos fatores de material de consumo e da falta de estrutura e recursos para o desenvolvimento de projeto, nos deparamos com um percentual de 32% de insuficiência de elementos que impactam diretamente do trabalho docente em seu aspecto didático-pedagógico. Esse quadro nos permite inferir que ainda há muito a avançar na garantia das condições de trabalho na escola.

Devido a abrangência dessa pesquisa não foi possível empreender investigações para identificar as determinações desse quadro. Podemos especular que diversas podem ser as causas, dentre as possíveis citamos: repasse insuficiente de recursos da SME; uso inadequado dos recursos que chegam às instituições (sejam do Fundo Municipal ou do PPDE); a falta de participação nos conselhos escolares; descaso no acompanhamento das ações dos conselhos escolares; entre outras. No entanto, diante dos dados apreendidos nessa pesquisa, é possível afirmar apenas que as condições de materiais e recursos não estão à altura da perspectiva educativa político-pedagógica que pretende a PPP da RME.

Outro importante núcleo de significação observado na pesquisa de campo agrupa os sentidos implicados no trabalho docente em tempo integral acerca da escola de tempo integral em si. Esse revela as questões intrínsecas ao trabalho que são impossibilitados por questões básicas na infraestrutura. Os dados encontrados estão estruturados no Gráfico 10, expondo o grau de inadequação nos aspectos citados, presentes em 48% do total de questionários.

Gráfico 10 - Núcleo de Significação Escola – Dificultadores do trabalho



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Essas questões impedem não só o trabalho docente, mas parecem impactar na questão da atividade de ensino, para ampliação e aprofundamento da aprendizagem. Antes disso, parece implicar nas condições mínimas de estar na escola, pois os elementos citados nos questionários referem-se quase na totalidade a falta de banheiros, chuveiros, pias, lugares de higiene básica; a falta de locais e materiais de descanso, como colchões e dormitórios; e a insuficiência dos refeitórios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O TRABALHO DOCENTE EM TEMPO INTEGRAL: AVANÇOS, LIMITES E POSSIBILIDADES

A proposta desta pesquisa foi mobilizar esforços para compreender o trabalho docente em tempo integral, nas escolas públicas de tempo integral do município de Goiânia. Em meio a tantos processos de proletarização e precarização do trabalho, frente aos movimentos de reestruturação produtiva iniciada nos anos de 1960, pela compressão do tempo-espço, tornou-se imprescindível entender o movimento do real que estaria se configurando no campo dos sentidos do trabalho nessas condições concretas e específicas de desenvolver a atividade laboral na docência.

Por certo, é possível verificar o curto espaço de tempo na qual essa realidade concreta e específica vem se constituindo, sendo esse um motivo central da decisão em focar os estudos no campo da ideação, nos sentidos acerca do trabalho nessa realidade; e não no campo das possibilidades em que ela e os sentidos sobre o trabalho docente, de fato, se realizam. No tocante a essa questão, ainda que somente se perceba os discursos impressos pelos sentidos do trabalho docente nessa realidade concreta, é preciso considerá-los como significados apreendidos na relação aberta e dialética entre a sociedade, a materialidade da existência, os modos estruturais de produzir a existência e o indivíduo com plenas condições de pôr-se e repor-se, mediado pelos instrumentos culturais.

As análises presentes nessas considerações finais, foram possíveis devido ao percurso através da historicidade da educação e da escola de tempo integral no Brasil e suas determinações políticas, econômicas e sociais, assim como do município de Goiânia. Por meio dessa pesquisa, compreendemos os elementos que permaneceram e constituíram as formas mais desenvolvidas da escola de tempo integral, expressando o dualismo educacional que define o tipo de escola conforme a classe a que pertence o aluno; a dicotomia pensar/fazer que impõe fossos profundos para a assimilação da totalidade dos conhecimentos e da própria realidade em si; a centralidade das políticas de atenção integral da criança e, em relação inversa, a desvalorização dos conhecimentos culturais universais, pela via da secundarização do ensino.

No percurso de depreender o objeto de estudo, com e pela historicidade, captamos o crivo de precariedade nas políticas públicas educacionais de Estado, pois primeiro se propõe as mudanças e somente depois se observa as condições para a efetivá-las. Essa precariedade revela as diferentes intenções e instrumentalizações da educação pública no âmbito das disputas por modelos de sociabilidade.

Foi igualmente importante para viabilizar tais análises, o percurso através dos elementos econômico, social e político que constituem a contemporaneidade da atividade laboral na universalidade. E na particularidade da docência, os processos de proletarização e precarização como causalidades da reestruturação produtiva do capital, por vias neoliberais. Essa perspectiva implica na formação inicial e continuada dos professores, balizadas pela formação pela prática, com foco em conhecimentos instrumentais e imediatamente úteis para capacitar o professor a desenvolver tarefas simples, mediadas por materiais didáticos prontos e com currículo preestabelecido; impingindo limites ao desenvolvimento das capacidades psíquicas superiores, de formas de pensamento mais elaborados e críticos.

A realidade em que está inserido o trabalho docente, na singularidade estudada nesse trabalho, representa movimentos de avanços contra-hegemônicos, com mais tempo para as atividades inerentes à docência, com demandas que podem impulsionar reflexão e tomada de consciência, devido à autonomia e a necessidade de se criar caminhos para uma educação integral crítica.

Outros avanços percebíveis nos dados da pesquisa de campo referem-se a viabilidade de um trabalho coletivo, em unidade, com momentos para discussões, o que parece se opor aos processos de proletarização do mundo do trabalho. Enquanto esses processos impigem caminhos para a simples execução de tarefas, cada vez mais parciais e à nível de base das decisões (*como* fazer eficientemente o que já está determinado no campo do *o quê* e do *para quê* fazer), os processos viabilizados de/pelo trabalho docente em tempo integral têm potencial inverso. O tempo ampliado na organização das EMTI expressam autonomia e fortalecimento do trabalho docente como lugar de decisões coletivas, de ações orientadas a processos contínuos de ensino. E conscientes das necessidades individuais de aprendizagem e do desenvolvimento humano, ao menos no campo do discurso do professor.

Ao mesmo tempo, os limites também são revelados pela pesquisa de campo. Do ponto de vista dos processos universais de trabalho, o trabalho docente em tempo integral nas EMTI expressa o desequilíbrio entre o tempo de trabalho e o tempo livre, de não trabalho produtivo. Por melhores que possam ser as condições, permanece a lógica de tempo insuficiente para todas as demandas das singularidades do trabalho docente, tanto que o cansaço é apontado como dificultador do trabalho em 30% dos questionários, sendo que em quase todas as entrevistas ele é citado como companheiro do trabalho.

Esses limites também são revelados nas condições inadequadas das estruturas físicas, com falta de elementos primários como banheiros, mencionados em 41 dos 85 questionários. A falta de material de consumo e de recursos para desenvolver projetos são apontados, respectivamente, em 21 e em seis questionários. Os dados anteriores expressam e explicam o suposto pelos limites percebidos nessa pesquisa, quando a historicidade da escola pública brasileira e as políticas públicas educacionais de Estado, exibem as marcas da precariedade. Uma história que revela um movimento de mudança que sempre se antecede ao da criação das condições para efetivar-se os objetivos almejados com as mudanças.

Os limites expressivos que são apreendidos com relação as condições parciais de trabalho na escola, causados pela ausência de todo o grupo de professores, apresentam-se revelando importantes elementos. Por um lado, a precariedade administrativa da gestão central em prover as substituições por licenças médicas. Dado que confirma a precariedade imposta pelas mudanças sem as condições necessárias para serem efetivadas.

Por outro, os movimentos de autoprecarização dos docentes, por ausências injustificáveis que geram problemas de relacionamento no coletivo de professores. O ponto nevrálgico a ser destacado tem relação direta com o desequilíbrio do tempo de trabalho e o tempo livre, implicando a falta de tempo disponível para questões cotidianas e imprevistas.

A exposição dos avanços e dos limites postos na recente organização das EMTI, referente ao trabalho docente, expõem uma categoria que optamos em chamar de incoerência na totalidade. Essa categoria revela a contraposição entre os diversos elementos que constituem a totalidade dessa realidade concreta. Revela a incongruência

entre a concepção político-pedagógica que se pretende e as condições para efetivação da mesma, impondo profunda precariedade. Expõe a dicotomia que marca as ações de Estado quanto às políticas educacionais, assim como o movimento de boicote da escola como instituição pública, que se evidencia nos discursos de que a educação é cara e demanda grande investimento de recursos.

No movimento do real, em meio a humana forma de fazer a história, pelos sentidos e contrassentidos, pelas múltiplas tensões, é bem possível que o retrato dessa organização das EMTI e as demandas impostas ao trabalho docente perpetuem a lógica da reprodução social e da manutenção da estrutura social posta. No entanto, optamos em pensar e fazer como Gramsci (2005, p. 382).

[...] de resto, você mesmo viu que eu não estou abalado, desanimado e nem deprimido. Meu estado de espírito é tal que mesmo que já fosse condenado à morte continuaria tranqüilo e até mesmo, na noite anterior à execução, talvez estudasse uma lição de língua chinesa. [...] Parece-me que em tais condições [I Guerra], prolongadas durante anos, e com tais experiências psicológicas, o homem deveria alcançar um grau máximo de serenidade estoica, e adquirir a convicção profunda de que ele tem, em si mesmo, a fonte das próprias forças morais, de que tudo depende dele, de sua energia, de sua vontade, da férrea consciência dos fins que se propõe, e dos meios que emprega para realizá-los — a ponto de jamais desesperar, e não cair nunca mais naqueles estados de espírito — vulgares e banais — a que se chamam pessimismo e otimismo. Meu estado de espírito sintetiza esses dois sentimentos e os supera: sou pessimista com a inteligência mas um otimista com a vontade.

Prosseguimos acreditando que nas mudanças, ainda que em condições insuficientes, haja a possibilidade de contraditoriamente encontrar aberturas para a construção de uma realidade propícia ao pleno desenvolvimento humano, por meio de relações justas, nas quais todos serão livres dos crivos do capital para autonomamente escolher os caminhos com potencial de emancipação.

A efetivação das possibilidades expressas nos sentidos do professor que trabalha em tempo integral, nessas condições específicas, não de ser motivo para futuras pesquisas, mais profundas e abrangentes. Contudo, é possível vislumbrar um caminho contra-hegemônico, contrário a máxima banalização do trabalho docente pelas mínimas condições de ser e se tornar cada vez mais humano, no e pelo trabalho.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. Reflexões sobre sentido e significado. In: BOCK, A. M.; GONÇALVES, M. G. (Org.). *A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2009.

AGUIAR, W.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia, Ciências e profissão*, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932006000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14 ago. 2017.

_____. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322. jan./abr. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812013000100015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 ago. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-66812013000100015>.

ALGEBAIL, E. *Escola pública e pobreza no Brasil: ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, jun. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022002000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 ago. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022002000100005>.

ALVES, G. *Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

ALVES, T.; PINTO, J. M. de R. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 606-634, ago., 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000200014&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 ago. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742011000200014>.

ALVES, Nancy N. L. de. Perfil e desenvolvimento profissional docente da educação básica em Goiás. In: OLIVEIRA, João F.; OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA, Livia F. (Org.). *Trabalho docente na Educação Básica de Goiás*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

ARROYO, M. G. O direito ao tempo de escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 65, p. 3-10, maio 1988. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1191/1197>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

AZEVEDO, F. de. *A cultura brasileira*. São Paulo: Melhoramentos, Edusp, 1971.

BARRA, V. M. L. Tempo e espaço na escola de tempo integral de Goiânia: traços de um projeto educacional contemporâneo. In: _____. (Org.). *Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral*. Goiânia: Gráfica UFG, 2014b. p. 115-142.

BARRA, V. M. L.; BRANDÃO, A. A.; PÓVOA, M. F. R.; PAIVA, N. S.; BARBOSA, R. E.; MENEZES, T. C. *Relatório Acadêmico: Educação Integral/Educação Integrada e(m) Tempo Integral nas Escolas Públicas de Goiás - Um estudo sobre as experiências de ampliação da jornada escolar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas redes públicas de educação de Goiás*. Goiânia: UFG, Fapeg, 2015.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014c. (Série Legislação; n. 125).

_____. Ministério da Educação. *Plano Decenal de Educação*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1993.

_____. Ministério da Educação. O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília, DF: MEC, 2007a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação integral*. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2009.

_____. Ministério da Educação. *Educação Integral/Educação Integrada e(m) Tempo Integral: concepções e práticas na educação brasileira – Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil: estudo qualitativo*. Brasília: MEC, 2010.

_____. Ministério da Educação. *Resumo Técnico – Censo Escolar 2010*. Brasília, DF: MEC/INEP 2011.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Resolução do FNDE n. 21, de 22 de junho de 2012*. Destina recursos financeiros a escolas públicas a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, para assegurar que essas realizem atividades de educação integral e funcionem nos finais de semana, em conformidade com os Programas Mais Educação e Escola Aberta. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000021&seq_ato=000&vlr_ano=2012&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC>. Acesso em: 16 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. Portaria Interministerial n.17/2007, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 26 abr. 2007b. Seção 1, p. 6.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo escolar da educação básica: 2013 – Resumo Técnico*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Manual Operacional de Educação Integral*. Brasília: Ministério da Educação, 2014b.

_____. Ministério da Educação. Portaria Interministerial n.1144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 10 de out. 2016a.

_____. Ministério da Educação. *Documento Orientador – Adesão Programa Novo Mais Educação*. Brasília: MEC/SECAD, 2016b.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 16 ago. 2017.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60 § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm>. Acesso em: 16 ago. 2017.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRITO, V. L. F. A. de (Org.). *Professores: identidade, profissionalização e formação*. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

BRZENZINSKI, I. Formação de profissionais da educação e mudanças da LDB/1996: Dilemas e desafios? Contradições e compromissos? In: _____. (Org.). *LDB/1996: contemporânea: contradições, tensões, compromissos*. São Paulo: Cortez, 2014.

_____. *Profissão professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano, 2002.

CANELADA, A. C. M. *Educação Integral no Município de Goiânia: inovações e desafios*. 2011. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2011.

CASIMIRO, A. P. B. S. *Pensamentos fundadores da educação religiosa do Brasil Colônia*. Disponível em: <www.histedbr.fe.unicamp.br>. Acesso em: 6 jul. 2015.

CAVALIERE, A. M.; COELHO, L. M. C. Para onde caminham os CIEPs? Uma análise após 15 anos. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 147-174, jul. 2003.

_____.; MAURICIO, L. V. Práticas de ampliação da jornada escolar no ensino fundamental: sobre modelos e realidades. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34, 2011, Natal. *Anais...* p. 1-15. Disponível em: <34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT13/GT13-163%20int.pdf>. Acesso em: dia mês ano

_____. Escolas públicas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. In: _____.; COELHO, L. M. C. *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Entre o pioneirismo e o impasse: a reforma paulista de 1920. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n.1, p. 27-44, jan./jun. 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 ago. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022003000100003>.

_____. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300018&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 ago. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300018>.

_____. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado? *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, out./dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000401205&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 ago. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302014142967>.

CHAGAS, M. A; SILVA, R. J. V.; SOUZA, S. C. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: contribuições para o debate atual. In: MOLL, J. (Org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 72-81.

CHAVES, M. W. Educação integral: uma proposta de inovação pedagógica na administração escolar de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro dos anos 30. In: COELHO, L. M. C. da C.; CAVALIERE, A. M. (Org.). *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CIAVATA, M. *O trabalho docente e os caminhos do conhecimento: a historicidade da educação profissional*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

COELHO, E. *Uma esquerda para o capital: crise do Marxismo e mudanças nos Projetos Políticos dos Grupos Dirigentes do PT (1979-1998)*. 2005. 549 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal Fluminense, Faculdade de História, Rio de Janeiro, 2005.

COELHO, L. M. C. da C. *Educação integral e integralismo: fontes impressas e história(s)*. *Acervo*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1-2, p. 83-94, jan./dez. 2005. Disponível em: <<file:///C:/Users/casapc/Downloads/186-188-1-PB.pdf>>. Acesso em: dia mês ano.

_____.; CAVALIERE, A. M. (Org.). *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

COUTINHO, C. N. O Estado Brasileiro: gênese, crise, alternativas .In: LIMA, J. C. F. (Org.). *Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ/EPSJV, 2006. p.173-200.

DIAS, J. F. Tempo e trabalho docente nas pesquisas acadêmicas da Região Centro-Oeste

sobre Educação Integral e Escola de Tempo Integral. 2015. 123 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2015.

DÓREA, C. R. D. Escolas anisianas no Rio de Janeiro: uma proposta de escola de tempo integral na década de 1930. In: BARRA, V. M. L. da B. (Org.). *Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral*. Goiânia: Gráfica UFG, 2014. p. 145-167.

ENGELS, F. *A dialética da natureza*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.

_____. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, R. (Org.). *A Dialética do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

EVANGELISTA, O. Qualidade da escola pública: estado e organismos multilaterais. In: LIBÂNIO, J. C.; SUANNO, M. V.; LIMONTA, S. V. *Qualidade na escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores*. Goiânia: CEPEC Publicações; Gráfica e Editora América: Kelps, 2013. p. 13-46.

_____. (Org.). *O que revelam os slogans na política educacional*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014. (Volume 1).

_____.; SHIROMA, E. O. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, M. C. M. (Org.). *Illuminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. A educação para o alívio da pobreza: novo tópico da agenda global. *Revista de Educação PUC Campinas*, Campinas, n. 20, p. 43-54, jun. 2006.

_____.; TRICHES, J. Professor: a profissão que pode mudar o país. In: EVANGELISTA, O. (Org.). *O que revelam os slogans na política educacional*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014.

FONSECA, S. M. A hegemonia jesuítica (1549-1759). Disponível em: <www.histedbr.fe.unicamp.br>. Acesso em: 6 jul. 2016.

FRANCA, L. *O método pedagógico dos jesuítas – o "Ratio Studiorum"* Introdução e Tradução. Rio de Janeiro: Agir Editora, 1952.

FREIRE, A. M. A. *Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista*. São Paulo: Cortez; Brasília: INEP, 1989.

FREITAS, L. C de. Neotecnismo e formação do educador. In: ALVES, N. (Org.). *Formação de Professores: pensar e fazer*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1992, p. 89-102. (Volume 1).

_____. *Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. Os reformadores empresariais da educação: a consolidação do neotecnismo no Brasil. In: FONTOURA, H. A. (Org.). *Políticas públicas e movimentos sociais*. Rio de Janeiro: Anped Sudeste, 2011a, p. 72-90. (Volume 3).

_____. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnismo? In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 3. Simpósio PNE – Diretrizes para Avaliação e Regulação da Educação Nacional. Campinas: CEDES,

2011b.

_____. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: dia mês ano.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 29 mar. 2016.

FRIGOTO, G.; CIAVATA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa consentida à lógica de mercado. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

GERMANO, J. W. *Estado Militar e educação no Brasil (1964-1985)*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GESTRADO. *Pesquisa trabalho docente na educação básica no Brasil: sinopse do survey nacional* / Universidade Federal de Minas Gerais, Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. Belo Horizonte, 2010.

GIOLO, J. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, J. (Org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

GUIMARÃES, C. *O lucrativo mercado da educação superior - EPSJV/Fiocruz* 24/07/2013 - Atualizado em 06/04/2016. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/printpdf/5191>>. Acesso em: dia maio 2017.

GOIÂNIA. Conselho Municipal de Educação. *Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência*. Resolução n. 128, de 26 de dezembro de 2016. Goiânia: Conselho Municipal de Educação. 2016.

_____. Prefeitura de Goiânia. Secretaria Municipal da Casa Civil. Lei Complementar n. 091, de junho de 2000. Dispõe sobre o Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia e o Plano de Carreira dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia. Goiânia: Gabinete do Prefeito, 2000.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Portaria n. 014, de 2003. Institui alterações na organização do ensino fundamental da Infância e da Adolescência. Goiânia: SME, 2003.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Proposta político-pedagógica para a educação fundamental da infância e da adolescência. Goiânia: SME, 2004.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Resolução do Conselho Municipal de Educação n. 195, de 19 de dezembro de 2005. Institui alterações na Organização dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano. Goiânia: SME, 2005.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Projeto de Educação Integral. Goiânia: SME, 2006.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretrizes para Organização do Ano Letivo de 2007. Portaria nº 057, de 19-12-2006. Goiânia: Rede Municipal de Educação, 2007a.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência. Goiânia: SME, 2008a.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretrizes de Organização do Ano Letivo ano de 2008. Portaria nº 053, de 23-11-2007. Goiânia: SME, 2008b.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental da Infância e da Adolescência: Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano. Portaria nº 119, de 25-06-2008 Goiânia: Rede Municipal de Educação, 2008c.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretrizes de Organização do Ano Letivo ano de 2009. Portaria nº 076, de 17-11-2008. Goiânia: SME, 2009a.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Programa para as escolas municipais com atendimento em tempo integral. Aprovado através da resolução nº 093, de 29 de maio de 2013. Goiânia: SME, 2009b.

_____. Relatório de avaliação das alterações na organização das Escolas Municipais em Tempo Integral ocorridas em 2009. Goiânia: quem publicou, 2009c.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Departamento Pedagógico. Jornada Ampliada: orientações para a organização da ampliação da jornada em escolas de tempo parcial. Goiânia: SME, 2010a.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretrizes para Organização do Ano Letivo de 2010. Portaria nº 073, de 17-11-2009. Goiânia: SME, 2010b.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretrizes de Organização do Ano Letivo para o triênio 2012-2014. Portaria nº 055, de 17-11-2011. Goiânia: SME, 2012a.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Departamento Pedagógico. Orientações para organização das escolas de tempo integral. Goiânia: SME, 2012b.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Dados sobre o Censo Escolar 2013. Goiânia: SME/DAE, 2014a.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Portaria n. 068, de 19 de novembro de 2014. Altera o Capítulo IV – Escola de Tempo Integral/Escola Rural das Diretrizes de Organização do Ano Letivo para o Triênio 2012-2014, aprovado pela Portaria SME Nº 55, de 17 de novembro de 2011. Prefeitura de Goiânia: SME, 2014b.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Educação em tempo integral na RME. Goiânia: SME, 2015a.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Dados sobre o Censo Escolar 2015. Goiânia: SME/DAE, 2015b.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretrizes para Organização do Ano Letivo de 2015. Goiânia: SME/DAE, 2015c.

GOIÁS (Estado). Relatório Sonho Real: histórico da ocupação Sonho Real - Parque Oeste Industrial. Goiânia: Assessoria Jurídica Popular/Rede Nacional de Advogados e Advogadas Populares, 2005.

GOMES, M. P. *O prescrito e o vivido: estudo da política de ampliação da jornada escolar em escolas de tempo integral da Rede Municipal de Educação de Goiânia*. 2016. 384 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2016.

HANSEN, J. A. A História da Companhia de Jesus. In: MOTA, L. D. (Org.). *Introdução ao Brasil: um banquete nos trópicos*. São Paulo: Senac, 2001.

HARVEY, D. *Condição pós-moderna*. 24. ed. São Paulo: Editora Loyola, 2013.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

[LEHER, R.](#) *Um novo senhor da educação? A política do Banco Mundial para a periferia do capitalismo*. *Revista Outubro*, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999.

LHER, R. *Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: educação como estratégia do Banco Mundial para o alívio da pobreza*. 1998. XX f Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1998.

LEHER, R.; MOTTA, V. C.; VITTORIA, P. Educação e mercantilização em meio à tormenta político-econômica do Brasil. *Germinal: marxismo e educação em debate*, v. 9, p. 14-24, 2017.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 38, mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 ago. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>.

_____. Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a educação pública. In: SILVIA, M. A.; CUNHA, C. *Educação Básica: políticas, avanços e pendências*. Campinas: Autores Associados, 2013. No prelo.

_____. Escola em Tempo Integral em questão: lugar de acolhimento ou ensino-aprendizagem. In: BARRA, V. M. L. da B. (Org.). *Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral*. Goiânia: Gráfica UFG, 2014a. p. 258-308.

_____. Didática e docência: formação e trabalho didático na Educação Básica. In: CRUZ, G. B.; OLIVEIRA, A. T. C. C.; NASCIMENTO, M. G. C. A.; NOGUEIRA, M. A. (Org.). *Ensino de Didática: entre recorrentes e urgentes questões*. Rio de Janeiro: Quartec, 2014b.

LIMONTA, S. V. Escola de Tempo Integral: desafios políticos, curriculares e pedagógicos. *Revista Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, v. 24, n.46, p. 120-136,

maio/ago. 2014.

_____. Ampliação da jornada escolar, organização da escolarização em ciclos e ensino fundamental de nove anos: mais tempo para o desenvolvimento. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11, 2013, Curitiba, Paraná. *Anais...* p. 15291-15304. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/6869_5714.pdf> Acesso em: dia maio de 2016.

LUKÁCS, G. *Ontologia do ser social: os princípios do ser social*: r/arquivo/pdf2013/6869_. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

MANACORDA, A. A. *Karl Marx e a liberdade: aquele velho liberal do comunista Karl Marx*. Tradução: Newton Ramos de Oliveira e Paulo Nosella. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

_____. *Marx e a pedagogia moderna*. Tradução: Newton Ramos de Oliveira. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

_____. *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*. Tradução de Galeano LoMonaco. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MANCEBO, D. Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 466-482, maio/ago., 2007.

MARSIGLIA, A. C. G.; PINA, L. D.; MACHADO, V. de O.; LIMA, M. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MARTINS, A. S. Estratégias burguesas de obtenção do consenso nos anos de neoliberalismo da terceira via. In.: NEVES, L. M. W. (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005. p. 127-174.

MARTINS, A. S.; DOCENA, L. P.; ÁVILA, L. A. de; ALMEIDA, R. D. Intelectuais, educação escolar e hegemonia: análise das formulações empresariais sobre trabalho docente. *Revista HISTEDBR Online*, Campinas, n. 60, p. 260-272, dez. 2014.

MARX, K. *O capital: crítica da economia política: Livro I: o processo fundamental do capital*. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. *Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política*. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

_____. *Trabalho assalariado e capital & Salário, preço e lucro*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

_____. *Miséria da Filosofia: resposta à filosofia da miséria do sr. Proudhon*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. *Manuscritos econômicos filosóficos de 1844*. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MARX, K.; ENGELS, F. *Ideologia alemã*. Tradução: Álvaro Pina. São Paulo: Expressão popular, 2009.

MASCARENHAS, Â. C. B. Violência subliminar e ideologia na sociedade capitalista. In: SCAREL, E. B.; ROSA, S. V. L.; SILVA, S. A. (Org.). *Educação, sociedade, subjetividade e violência*. Goiânia: Gráfica e editora América, 2015.

_____. *O trabalho e a identidade política da classe trabalhadora*. Goiânia: Alternativa, 2002.

MESZÁROS, I. *O desafio e o fardo do tempo histórico: os socialismos do século XXI*. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. *Estrutura social e formas de consciência II: a dialética da estrutura e da história*. São Paulo: Boitempo, 2011.

MIRANDA, M. G. de. Sobre tempos e espaços da escola: do princípio do conhecimento ao princípio da sociabilidade. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 639-651, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a17v2691.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2017.

NAGLE, J. *Educação e sociedade na Primeira República*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NETO, A. C. Gestão democrática: um estudo em escolas de educação básica no Brasil. In: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (Org.). *Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

NEVES, L. M. W. (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

_____. O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36, 2013, Goiânia. Anais.. Goiânia: ANPED, 2013.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVERIA, D. A.; DUARTE, A. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 279-301, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>. Acesso em: dia mês ano.

PASQUELETTO, A.; VALLE JÚNIOR, F. R. Ocupação de área urbana em Goiânia: do parque oeste industrial ao Real Conquista. *Estudos*, Goiânia, v. 41, p.93-105, set. 2014

PARO, V. H.; FERRETTI, C. J.; VIANNA, C. P.; SOUZA, REBELLO, D. T. A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 65, p. 11-20, maio 1988.

PAIVA, J. M. de. Educação jesuítica no Brasil Colonial. Disponível em: <www.histedbr.fe.unicamp.br>. Acesso em: 3 ag. 2015.

PINHEIRO, E. 10 anos depois, novas histórias. *O Popular*, Goiânia, 16 de fevereiro de 2015. Caderno Cidades. Disponível em: <<http://www.opopular.com.br/editorias/cidade/10-anos-depois-novas-hist%C3%B3rias-1.782229>>. Acesso em: 12 abr. 2017.

RIBEIRO, D. O novo livro dos CIEPs. *Revista Carta: falas, reflexões, memórias*. Brasília: Senador Darcy Ribeiro, n. 15, 1995.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 ago. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782007000100008>.

ROSA, A. V. do N. *Pesquisando a relação educação integral e(m) tempo integral e Currículo no Brasil - período 2000-2012 : o que revelam as pesquisas de mestrado e doutorado?* 2016. XX f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2016.

ROSA, S. V. L.; DIAS JÚNIOR, M. J. Ontologia, ideologia, currículo e violência subliminar: relações e contradições no processo de (de)formação humana. In: SCAREL, E. B.; ROSA, S. V. L.; SILVA, S. A. (Org.). *Educação, sociedade, subjetividade e violência*. Goiânia: Gráfica e Editora América, 2015.

SANTOMÉ, J. T. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1998.

SANTOS, S. V. *A ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral*. 2009. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

_____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, C. R. *A experiência portuguesa no processo de colonização do Brasil*. Disponível em: <www.histedbr.fe.unicamp.br>. Acesso em: 6 jul. 2015a.

SILVA, D. I. C. *Tempo, espaço e processos pedagógicos na escola pública de tempo integral*. 2015. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015b.

SILVA, J. A. de A. da; SILVA, K. N. P. *Educação Integral no Brasil de hoje*. Curitiba, PR: CRV, 2012.

TEIXEIRA, A. *Educação Pública: administração e desenvolvimento*. Relatório Administrativo. Rio de Janeiro: Diretoria Geral do Departamento de Educação, 1935.

_____. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: José Olímpio Editora, 1957.

_____. A Escola Parque da Bahia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro,, v. 47, n. 106, p. 246-253, abr./jun. 1967. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br>>. Acesso em: dia mês ano.

_____. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, jan./mar. 1959. p.78-84. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br>>. Acesso em: dia mês ano.

TELLO, C. Perspectivas discursivas sobre profissionalização docente na América latina. In: OLIVEIRA, D. et al. *Política Educacionais e trabalho docente*. Belo Horizonte, MG: Fino traço, 2011.

TORRES, R. M. *Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

VALADARES, F. R. *Implantação e implementação das escolas municipais em tempo integral na cidade de Goiânia*. 2011. 205 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, São Paulo, 2011.

VASCONCELOS, R. D. de. *As políticas públicas de educação integral, a escola unitária e formação onilateral*. Tese (Doutorado). 2012. 278 f. Universidade de Brasília. Faculdade de Educação, 2012.

WILLIANS, R. *Cultura e materialismo*. São Paulo: Editora Unesp, 2011

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

1. Quais motivos são centrais para sua permanência em uma escola de tempo integral?
 proximidade com a moradia
 condições de trabalho na escola
 financeiro
 tradição com o local ou escola em que trabalha
 outros

2. Na sua escola você consegue ter, no mínimo, as quatro horas de atividades fora de sala, em horário de aula, e os planejamentos coletivos no fim do turno de trabalho? Se não, por quê?

3. O que se torna mais difícil, com relação ao seu trabalho, nas escolas de tempo integral?

4. De que forma seu trabalho é impactado positivamente nessa organização das escolas de tempo integral?

5. Quanto tempo você trabalha em uma escola de tempo integral?

6. Qual é a sua situação funcional?
 contrato efetivo efetivo
 dobra de carga horário 60 horas definitivo

7. Qual é a sua opinião sobre a organização do professor em tempo integral?

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTAS – PROFESSORES DAS EMTI

Dados de identificação

Sexo: feminino () masculino ()

Curso/área

Tempo de trabalho como docente

Tempo de trabalho na SME

Tempo de exercício da docência na realidade das EMTI

Porque se tornou professor?

O que representa essa atividade laboral para você?

Como você vê a escola de tempo integral na realidade brasileira?

Como é trabalhar na EMTI na atual organização?