

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

Escola em Tempo Integral:
política educacional, gestão da pobreza e a produção social do consenso

Rafaela Rabesco

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Isabel Pauline Hildegard Georges

São Carlos

2015

**Escola em Tempo Integral:
política educacional, gestão da pobreza e a produção social do consenso**

Rafaela Rabesco

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia – UFSCar como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Sociologia.

Linha de pesquisa: Políticas Sociais.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Isabel Pauline Hildegard Georges

São Carlos
2015

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

R115e Rabesco, Rafaela
Escola em tempo integral : política educacional,
gestão da pobreza e a produção social do consenso /
Rafaela Rabesco. -- São Carlos : UFSCar, 2015.
233 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de
São Carlos, 2015.

1. Educação integral. 2. Escola em tempo integral.
3. Políticas educacionais. 4. Políticas sociais. 5.
Gestão da pobreza . I. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS


Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Sociologia

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Rafaela Rabesco, realizada em 13/08/2015:



Profa. Dra. Isabel Pauline Hildegard Georges
UFSCar



Profa. Dra. Cibele Saliba Rizek
UFSCar



Profa. Dra. Aparecida Neri de Souza
UNICAMP

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha mãe, Maria e ao meu pai, Roberto. Fontes de sabedoria que me ensinaram o amor à vida e à força transformadora da educação.

AGRADECIMENTO

Agradeço primeiramente à minha família. À minha mãe Maria (lula), ao meu pai Roberto, aos meus irmãos queridos Roberta e Rodrigo. Pelos momentos de descanso regados a alegria, carinho e cumplicidade, típicas dos Rabesco. Mesmo longe vocês exercem grande influência sobre mim, seja no aperto saudoso da nossa convivência cotidiana, seja no compartilhar de planos e sonhos. Meu amor é sempre imenso por vocês, família querida.

À família de Silvio que me acolheu desde o primeiro momento: Maristela sempre generosa, seu Edmilson, figura rara, Sarah Raquel e Caio Cesar dois queridos. Vocês habitam meu coração que sempre foi um tanto nordestino.

Um agradecimento especial à professora Isabel Pauline Hildegard Georges pela orientação gentilmente concedida, pelas aulas instigantes, por suas leituras atentas e pela indicação de incontáveis referências que me fizeram crescer muito intelectualmente. Pelo suporte acadêmico e pelas conversas informais sempre leves, mas cheias de aprendizado. Aos colegas de turma e do grupo de pesquisa pelas leituras, discussões e apontamentos valiosos, além dos almoços prazerosos, Felipe Padilha, Luiz Fernando, Roselene Breda, Natália Maximo e Melo, Letícia Canonico e Tarcísio Perdigão Araújo Filho.

Agradeço às professoras Aparecida Neri de Souza e Cibele Saliba Rizek por participarem da banca de qualificação, pelos comentários e sugestões fundamentais tanto para a reestruturação quanto para a finalização do meu trabalho, bem como por aceitarem o convite para participar da banca de defesa que, com certeza, suscitará novas reflexões.

Um agradecimento carinhoso a todos os colegas, professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, em especial à Silmara que sempre respondeu prontamente a tudo de maneira gentil e compreensiva. À professora Maria Inês Mancuso pelos materiais sobre a temática da educação e por seus conselhos iniciais dentro da pós-graduação.

Agradeço muito aos amigos que estiveram mais próximos ou que, de alguma forma, se fizeram presentes em meu percurso de estudo, trabalho e vida: Juliana Subino, Luciana C. Nogueira, Valquíria Tenório, Rosana Ap. Silva, João Samuel R. dos Santos

(Júnior), Marinaldo S. Nazca, Rosa H. P. Borghi, Juliana Fogaça, Isabela Sgobbi, Denise Fanciscatto, Jacqueline da C. Silva, Rodrigo Melhado, Bruna Vasques, Aline Pedro, Eduardo Paiva, Douglas Oliveira, Flávia Leite, Mauro Sala, Elisângela Santos, Davi Bovolenta, Fernanda Benedito e às professoras-amigas de formação: Maria Pinassi e Maria Helena Frem.

Agradeço muito a todos os funcionários da escola em que trabalho, especialmente, àqueles que, nesses dois anos de mestrado, cobriram a minha dispensa durante algumas horas todas as semanas, nas pessoas de Rosemeire Prampero, Francislaine Gandolfi, Celeste Dall'Acqua, Maria Alice Marques Novo e Maria Alice Del Ducca.

Finalmente, agradeço à pessoa responsável por este trabalho existir. Silvio Matheus Alves Santos, sem o seu incentivo, seu olhar, sua paciência, talvez eu sequer tivesse acreditado que havia em minha cabeça um projeto de pesquisa. Lembro-me da nossa conversa ainda em 2012 sobre algumas reflexões e de como você me olhava com seus grandes olhos e dizia que ali tinha uma questão sociológica que valia a pena aprofundar. Hoje penso nisso e vejo o quanto amadureci as ideias e os conceitos e o quanto você faz parte de maneira fundante de todo esse processo. Nosso amor é baseado na força do partilhar, no suporte carinhoso que damos um ao outro como companheiros de vida em sentido *lato*. Obrigada por repartir comigo a sua vivência e por construir comigo a vida que sonhamos todos os dias.

*“Costuma-se até dizer que não há
cegueiras, mas cegos, quando a
experiência dos tempos não tem feito
outra coisa que dizer-nos que não há
cegos, mas cegueiras.
Por que foi que cegamos, Não sei, talvez
um dia se chegue a conhecer a razão,
Queres que te diga o que penso, Diz,
Penso que não cegamos, penso que
estamos cegos, Cegos que veem, Cegos
que, vendo, não veem.
A cegueira também é isto, viver num
mundo onde se tenha acabado a
esperança”.*

José Saramago –
Ensaio sobre a cegueira.

“Para que a gente escreve, se não é para juntar nossos pedacinhos? Desde que entramos na escola ou na igreja, a educação nos esquarteja: nos ensina a divorciar a alma do corpo e a razão do coração. Sábios doutores de Ética e Moral serão os pescadores das costas colombianas, que inventaram a palavra sentipensador para definir a linguagem que diz a verdade.

Um sistema de desvínculos: para que os calados não se façam perguntas, para que os opinados não se transformem em opinadores. Para que não se juntem os solitários, nem a alma junte seus pedaços. O sistema divorcia a emoção do pensamento como divorcia o sexo do amor, a vida íntima da vida pública, o passado do presente. Se o passado não tem nada para dizer ao presente, a história pode permanecer adormecida, sem incomodar, nos guarda-roupas onde o sistema guarda seus velhos disfarces.

O sistema esvazia nossa memória, ou enche a nossa memória de lixo, e assim nos ensina a repetir a história em vez de fazê-la. As tragédias se repetem como farsas, anunciava a célebre profecia. Mas entre nós, é pior: as tragédias se repetem como tragédias”.

Eduardo Galeano –
O Livro dos Abraços

Até que os leões tenham seus próprios historiadores, as histórias de caçadas continuarão glorificando o caçador.

Provérbio africano

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo central estudar/investigar o processo e os reflexos sociais de gestão das políticas educacionais para a escola pública brasileira, cuja tendência é a implementação da Escola em Tempo Integral. Partindo da análise de documentos e relatórios oficiais, da revisão bibliográfica sobre o tema e de uma investigação qualitativa junto aos sujeitos da pesquisa buscamos nos debruçar sobre as análises das seguintes questões centrais que norteiam o estudo: Analisar como o modelo de educação em tempo integral foi historicamente, se tornando um consenso no que concerne às políticas educacionais que visam, em tese, à melhoria da qualidade de ensino; Compreender a influência de organismos multilaterais na produção social desse consenso bem como à visão prática da implementação em países subdesenvolvidos, como é o caso do Brasil; Analisar as formas de recepção dessa política no chão da escola através dos sujeitos da pesquisa que vivenciam, de maneira concreta, os dilemas colocados à escola por meio dessa modalidade educativa que alarga o papel da instituição escolar ao passo que efetua novas exigências àqueles que a compõem em suas diversas esferas; Identificar e descrever concepções e práticas de educação integral em tempo integral evidenciadas nos programas educacionais do município/escola pesquisada; Podendo, com isso, analisar quais seriam as especificidades desse programa, em sentido normativo, no município estudado com relação à política nacional de Escola em Tempo Integral e observar em que medida essa escola balizada no tempo integral atribui à escola o papel de gestão das populações pobres e da pobreza, como espaço da “guarda” de crianças em situação de vulnerabilidade social; Após realização de entrevistas semi-estruturadas, conversas informais, observações, anotações sistematizadas em Caderno de Campo e a vivência cotidiana da escola no município estudado, foi possível observar que: não é possível compreender o sentido da escola em tempo integral hoje, sem levar em conta as transformações sociais ocorridas a partir da década de 1990, principalmente, a virada nos parâmetros de gestão das políticas sociais nos organismos internacionais (como Banco Mundial e ONU) com relação ao combate à pobreza (ou à vulnerabilidade), no sentido de moralizar o debate, despolitizando-o ao mesmo tempo. E produzindo socialmente o consenso de que as políticas educacionais (e sociais), voltadas à gestão do pobre (e da pobreza), quando pautadas na individualização tanto no processo de trabalho quanto no processo educativo/formativo – mobilizando subjetividades “autônomas” e “capacitadas” que possam emergir através do empreendimento do *self* –, atuam no sentido de legitimar, sob o nome de justiça social, o sucesso individual. A escola produzida sob esse efeito social é alargada em tempo, mas sem que haja correspondente qualitativo direto ao que ela promulga, devido, fundamentalmente, às condições de precarização objetiva e subjetiva que promovem a individualização em detrimento ao coletivo, a culpabilização em função das cobranças sociais em círculo, o sofrimento corporal e psíquico diante dos efeitos negativos e prolongados na subjetividade dos professores e a falta de perspectiva com relação ao sentido da profissão docente e da escola como instituição de fato formadora e socializadora de saberes.

Palavras-chave: Educação Integral. Escola em Tempo Integral. Políticas Educacionais. Políticas Sociais. Gestão da Pobreza. Produção do Consenso.

ABSTRACT

This research was aimed at studying / researching the process and the social consequences of educational policy management for the Brazilian public school, whose tendency is to implement the School Full-Time. Based on the analysis of official documents and reports, the literature review on the topic and a qualitative research with the research subjects we seek to dwell on the analysis of the following key questions that guide the study: To analyze how the model of education full-time was historically, becoming a consensus with regard to educational policies aimed, in theory, improving the quality of education; Understanding the influence of multilateral organizations in the social production of this consensus and the practical view of implementation in developing countries, such as Brazil; Examine ways of receipt of such policy in the school ground through the research subjects who experience in a concrete way, the dilemmas posed to school through this educational modality that expands the role of the school while makes new demands to those who make up in its various spheres; Identify and describe concepts and comprehensive education practices full time evidenced in educational programs of the municipality / school searched; And may, therefore, examine what are the specifics of this program, in normative sense, the municipality studied in relation to national policy School Full-Time and observe to what extent this school marked out in full-time school attaches to the role of people management poor and poverty, as a space of "guardian" of children in situations of social vulnerability; After carrying out semi-structured interviews, informal conversations, observations, systematic notes in Fieldbook and the daily life of the school in the city studied, it was observed that: You can not understand the meaning of school full time today, without taking into account the social changes from the 1990s, mainly to turn the social policies of management parameters in international organizations (such as the World Bank and UN) regarding combating poverty (or vulnerability), to moralize the discussion depoliticizing it at the same time. And socially producing consensus that educational (and social) policies, focused on poor management (and poverty), when guided by the individualization both in the process of work as the education / training process - mobilizing subjectivity "autonomous" and "trained "that can emerge through self development - act to legitimize, in the name of social justice, individual success. The school produced under this social effect is extended in time, but without corresponding qualitative straight to it promulgates, due mainly to the conditions of objective and subjective insecurity which promote individualization rather than the collective, the guilt due to the charges social circle, body and mental suffering on the negative and lasting effects on the subjectivity of teachers and the lack of perspective in relation to the direction of the teaching profession and school as fact institution forming and socialization of knowledge.

Keywords: Integral education. School Full-Time. Educational policies. Social policies. Poverty management. Consensus production.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – O papel de cada ente federativo com relação à educação	103
FIGURA 2 - Áreas de abrangência dos Centros Municipais de Saúde – Araraquara/SP	123
FIGURA 3 - Mapa da divisão dos bairros de Araraquara/SP em setores	125
FIGURA 4 - Dado do Ideb de 2013 (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) de Araraquara	127
FIGURA 5 – Dado do Ideb de 2013 da Escola em Tempo Integral de Araraquara	128
FIGURA 6 – Trecho sobre a formação exigida no Edital 2013 para a contratação de Professor II para “Educação Integral”	149

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Sistematização dos sujeitos da pesquisa e suas funções escolares	35
TABELA 2 – Evolução das matrículas no Ensino Fundamental: parcial e integral	126

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Áreas de conhecimento, base nacional comum e parte diversificada da Educação Integral de Araraquara.	137
QUADRO 2 – Matriz Curricular: Ensino Fundamental em Tempo Integral	138
QUADRO 3 – Matriz Curricular: Ensino Fundamental com Oficinas em Contraturno da Educação Complementar.	139
QUADRO 4 – Oficinas da Educação Integral de Araraquara e as relações de competências e habilidades como princípio educativo	224

LISTA DE ABREVIATURAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Interamericano de Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAIC	Centros de Atenção Integral à Criança
CEUs	Centros Educacionais Unificados
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CME	Conselho Municipal de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMTI	Escola Municipal em Tempo Integral
EMTIs	Escolas Municipais em Tempo Integral
EI	Educação Infantil
ETI	Escola em Tempo Integral
ETIs	Escolas em Tempo Integral
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IDEB	Instituto de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONG	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFIC	Programa de Formação da Criança
PT	Partido dos trabalhadores
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SME	Secretaria Municipal de Educação de Araraquara
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
O desenho da pesquisa e os procedimentos metodológicos	23
A pesquisa de campo	27
Os Sujeitos da pesquisa	34
1. FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E CONCEPÇÕES DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL	40
1.1 A emergência da noção de Escola em Tempo Integral: extensão do tempo ou do conteúdo escolar como resposta à crise da escola?	40
1.2 A educação na perspectiva sociológica: as diferentes concepções da escola (e suas funções sociais).	43
1.3 As bases conceituais e históricos da educação em tempo integral	49
1.4 A introdução da escola em tempo integral no Brasil	51
1.5 A escola em tempo integral no Brasil contemporâneo	54
1.6 As diferentes visões sobre o tempo integral	57
1.7 As relações entre tempo escolar e qualidade na educação	59
Conclusão	66
2. POLÍTICAS EDUCACIONAIS, GESTÃO DA POBREZA E A PRODUÇÃO SOCIAL DO CONSENSO	68
2.1 O contexto neoliberal e os dispositivos da governança: a produção de efeitos de subjetivação	68
2.2 O Banco mundial e as políticas educacionais como gestão da pobreza	79
2.3 As políticas educacionais brasileiras nos anos 1980 e 1990	89
2.4 A escola como um meio de gestão a pobreza	90
2.5 A política educacional alinhada às políticas sociais: do combate à pobreza à produção social do consenso	93
2.6 A modalidade integral como enfoque assistencial para as políticas educacionais	98
Conclusão	101
3. HISTÓRICO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA	102
3.1 Funções administrativas dos entes federativos na área educacional	103
3.2 Contornos políticos: a oferta educacional em disputa	107
3.3 O desenho político da oferta educacional em Araraquara – SP e o histórico da implementação da educação em tempo integral no município	108
3.4 Contextualização da escola e caracterização do público atendido: dados socioeconômicos e educacionais	120
Conclusão	129
4. ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: A CONCEPÇÃO FLEXÍVEL DO CONHECIMENTO TRADUZIDO EM COMPETÊNCIAS E HABILIDADES	130
4.1 O currículo da Escola em tempo Integral: mais escola para quem e para quê?	130
4.2 Disciplinas e oficinas da escola em tempo integral: escola sem conteúdo?	136
4.3 Os professores das modalidades de “Educação Integral” de Araraquara	147
Conclusão	155
5. SUJEITOS EM INTERAÇÃO: “O CHÃO DA ESCOLA” EM TEMPO INTEGRAL DE ARARAQUARA	157

CONSIDERAÇÕES FINAIS	193
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	213
ANEXO A - Lista de Oficinas, competências e habilidades para serem lecionadas na Educação Integral de Araraquara	224
ANEXO B - Edital de concurso público para Agente Educacional e Professor na prefeitura de Araraquara	228

INTRODUÇÃO

Muitas discussões que hoje permeiam estudos e formulações teórico-políticas sobre um modelo escolar que atenda às demandas sociais e educacionais históricas do Brasil estão embasadas fundamentalmente no discurso da melhoria na qualidade do ensino. Nessa relação aparecem imbricadas as políticas públicas educacionais, ajustadas às diretrizes internacionais, e a produção social de um consenso sobre um modelo escolar e de educação a ser implementado, que produzem efeitos de disputa sobre ele nas esferas federal, estadual e municipal, bem como a tentativa de gerir problemas sociais e históricos do país, como a questão da pobreza.

A partir disso, diante desse modelo, há, ao lado dos fluxos de alunos, a oferta institucional produzida/modificada/estabelecida diante das demandas colocadas a partir de fatores internos e externos à escola. Assim, os fatores internos têm origem nas várias dimensões que constituem o processo educativo escolar e em condições produzidas pela forma como a escola é gerida e organizada; enquanto os fatores externos decorrem, fundamentalmente, das condições socioeconômicas e das políticas educacionais.

As demandas por determinados modelos escolares são diversas e se originam a partir de contextos históricos específicos. Dessa forma, para a análise daqueles fatores internos e externos à instituição escolar partiremos dos estudos de Chapoulie e Briand (1994), tomando como necessário realizar três níveis de análises para termos uma visão do conjunto entre a escolarização e a instituição escolar: 1) focar as relações da instituição escolar com a população e suas consequências ao longo do tempo; 2) analisar as relações estabelecidas entre a instituição escolar e o contexto de disputas políticas, pois enfatizam que é a análise da forma de escolarização que permite lançar luz, através de alguns casos de estudo, aos debates relativos às criações e às transformações institucionais; 3) avaliar as formas de diferenciação e as dinâmicas internas de funcionamento existentes na instituição escolar, como também, verificar como elas produzem efeitos sobre as decisões políticas ou administrativas a fim de que se entenda o que está sendo definido convencionalmente como política escolar.

Dessa forma, a escolarização é entendida como uma forma de interação entre a instituição e a população. Nesse caso, a utilização da noção de **forma de escolarização** nos leva a uma visão “de conjunto” sobre os processos de criações institucionais no

campo educativo que, segundo os autores, tanto se refere aos seus princípios de definição e legitimidade quanto diz respeito às condições de realização institucional das mudanças, segundo Chapoulie e Briand (1994).

Assim, para Chapoulie e Briand (1994) a instituição escolar não contribui somente para a realização da política escolar por meio da forma como reinterpreta e coloca em ação as decisões ou pressões advindas do domínio público. A instituição escolar, mediante a atuação de seus agentes, constitui certos fatos em problemas escolares ou sociais, em torno dos quais se desenvolvem controvérsias públicas. Sob essa perspectiva, qualquer análise da política educacional não pode examinar de forma isolada os dois termos que a definem: a política e a instituição (CHAPOULIE E BRIAND, 1994). Portanto, o que se torna fundamental é compreender as interações existentes entre ambas as ordens de fato, dessa maneira, pensar as estratégias de escolarização implica estudar os processos de institucionalização das demandas através das ofertas produzidas pelas instituições.

Tomando como base a análise das políticas públicas educacionais que as situa dentro das relações de oferta e demanda estabelecidas/elaboradas num campo conflituoso de forças sociais e políticas, é que podemos nos debruçar sobre as políticas de implementação do modelo de “Escola em Tempo Integral”. A partir dos anos 2000, ganha força o argumento político-social que apregoa a necessidade de aumento do tempo de permanência de crianças e adolescentes na instituição escolar, tanto como medida de maior exposição daqueles a conhecimentos de áreas distintas – por meio de um complemento da base educativa comum composta pelas matérias regulares do ensino fundamental –, quanto como forma de se atingir maior qualidade na educação pública brasileira.

Segundo parecer do relatório governamental publicado pelo Ministério da Educação – MEC, em 2009, sobre o mapeamento das experiências de jornada ampliada no Brasil, podemos notar que:

Em síntese, o panorama delineado pela etapa quantitativa desta pesquisa revela experiências de jornada escolar ampliada que se configuram no espaço público brasileiro, sob a responsabilidade das secretarias municipais de educação, provavelmente sob a influência da legislação e das políticas federais indutoras do tempo integral. Tal configuração traduz uma **grande diversidade de formatos de implantação, os quais combinam diferentes nomenclaturas, tipos de atividades, espaços de realização, formas de distribuição do tempo, parcerias**. Trata-se, em sua maioria, de experiências recentes que, se ainda não são tão

numerosas, se vêm multiplicando pelo país. **Esse panorama revela um momento de dinamismo no que se refere à educação de tempo integral no Brasil, evidenciando a necessidade de políticas e ações que subsidiem os projetos em andamento e estimulem novas experiências, contribuindo para reduzir as desigualdades e para qualificar as ações, tendo em vista a garantia do direito à educação numa perspectiva integral.** Nesse cenário, ressalta-se a necessidade de estudos que possam colaborar para melhor entender a referida diversidade, identificando tendências predominantes, destacando especificidades, divulgando resultados e avaliando impactos. (Relatório MEC, 2009, s/p)

A partir disso, justifica-se a atualidade deste trabalho frente ao dinamismo relacionado à educação de tempo integral, à diversidade de projetos implantados e desenvolvidos hoje no país, ressaltando a necessidade de novos estudos que busquem entender, relatar, descrever e analisar a tendência e os impactos desse programa que vem se institucionalizando no âmbito educacional brasileiro.

Afinal, se as experiências de implementação desse modelo são tão distintas e diversas entre si, ao longo do território nacional, qual é o tipo de educação que de fato se quer implantar? O que se produz, qualitativamente, com a extensão do tempo de permanência na escola? Qual é a peculiaridade do modelo gestado em Araraquara a partir do início da década de 1990 e sua transformação/adequação, a partir de 2012, ao modelo de escola em tempo integral do governo federal? A que público e quais são as demandas sociais que se procura institucionalmente atender? Esses são questionamentos que guiarão o presente estudo.

A “Escola em Tempo Integral” que geralmente aparece associada à noção de “educação integral”, constituída como programa que, em tese, prima pela busca da melhoria da qualidade de ensino passa a ser vista nesse contexto como uma forma de atender integralmente as crianças, nos seus aspectos educativo, alimentar, da saúde e segurança e desse ponto de vista, aumentar o tempo escolar é positivo, pois procura atender, prioritariamente, segundo a normativa, a uma grande maioria de crianças e adolescentes das periferias das cidades brasileiras. Isso denota grande potencialidade da escola integral, porém, será que aumentar o tempo na escola significa automaticamente qualificar esse tempo de permanência escolar? Os princípios e as estratégias estabelecidas, a partir das noções de competência e habilidade, sem a definição de conteúdos determinados, são eficazes para atender os objetivos traçados pela modalidade de ensino que se propõe integral e em tempo integral?

Estamos falando, portanto, de uma proposta educativa que implica a retomada do perfil da educação brasileira no que diz respeito aos anos 1920, onde se encontra a origem dessas propostas de educação integral para o país. Nesse contexto a Escola Nova recoloca em debate o papel da instituição escolar diante das transformações sociais que se quer por em curso no país, antagonizando visões educacionais, ao estabelecer a ideia de que a escola deve assumir o papel de redentora dos problemas sociais e não reprodutora das desigualdades. Nesse sentido, é preciso diferenciar o “ideal” e o “real”, o que se pensa sobre a educação e a educação como ela acontece na prática. Pois é possível encontrarmos uma intencionalidade redentora na diretriz política, descrita em âmbito legal, enquanto o desenho da política institucional proporciona efeitos de reprodução, como apontou PATTO (1988). Daí a importância de analisar a relação entre essas esferas a fim de (re)construir um panorama descritivo e analítico sobre a atual situação educacional, segundo as propostas de educação integral e em tempo integral, a visão empreendida sobre o papel social da escola a partir dela e seus efeitos de subjetivação do ponto de vista concreto, entendidos a partir dos sujeitos de pesquisa em âmbito qualitativo.

Ainda que seja possível antever potencialidades ao ensino integral em tempo integral que se constitui enquanto modelo educacional em países desenvolvidos, é preciso partir do pressuposto de que os contextos sociais são distintos, os conflitos históricos são específicos e, embora as concepções presentes nas políticas nacionais reflitam um ensino que tem como objetivo ser qualitativamente melhor do que o de tempo parcial, percebe-se nas práticas de implementação das políticas para a escola que, como pano de fundo (e podemos até entrever em alguns pontos de resoluções e artigos de leis promulgadas no Brasil), há a busca por estratégias sociais de proteção, tutela e contenção da violência.

Nesse sentido, este estudo busca contribuir para a reflexão a respeito da Escola em Tempo Integral promulgado socialmente pelas políticas públicas educacionais (e sociais como veremos), com apelo popular, como a tábua de salvação do país em termos de desenvolvimento econômico e humano, proclamada de maneira consensual de efeito moralizante cuja ação institucional despolitiza o debate, mobilizando dispositivos de gestão da população pobre, vista como parte de um processo de mudança seja no modo de conduzir as políticas educacionais, seja na sua implementação por meio de adesão. As escolas podem aderir ao projeto de integralização do tempo escolar por meio de

inscrição, basta possuírem índices declaradamente e oficialmente baixos, comprovados pelos índices de qualidade do MEC através dos exames nacionais, para receberem investimentos maiores do Fundo Nacional e transformar sua escola em regime integral. Por entre os dados há todo o discurso consensual de que aumentando o tempo de exposição de crianças e adolescentes à escola, a qualidade da educação tende a ser maior. Porém, segundo o “Programa de Educação em Tempo Integral” a relevância dessa modalidade está justamente no fato de ter como objetivo central: a ampliação de **oportunidades** de aprendizagem. Ou seja, a ideia que se promulga aqui é a de que os alunos terão maior oportunidade de aprender a partir do aumento da permanência deles no ambiente escolar.

A política educacional que dá origem aos programas de Escola em Tempo Integral no Brasil foi gestada por organismos multilaterais internacionais (como o Banco Mundial) que assinalam a partir do final da década de 1990 uma virada no entendimento das políticas sociais bem como nos meios através dos quais se efetiva esse tipo de política, voltando todos os esforços do “combate à pobreza” e à “vulnerabilidade social”, em termos mais de gestão do que de extinção, a fim de que o desenvolvimento econômico possa se dar, de alguma maneira nos países periféricos, ainda que haja “efeitos de subjetivação” na responsabilização dos próprios pobres pela pobreza e por seus percalços sociais. Assim, ao final deste trabalho, **pretende-se contribuir para a compreensão da modalidade da Escola em Tempo Integral como uma política educacional alinhada às políticas sociais de “combate à pobreza” e à vulnerabilidade** – que ocorre sob o viés do discurso do “empoderamento”, do desenvolvimento das “capacidades” da população em situação de pobreza, aumentando suas “liberdades substantivas” (SEN, 2000) – **pertencente a um rol de políticas que comungam um “consenso”** (LAUTIER, 2010; 2013) **produzido internacionalmente em meio a um silenciado dissenso que penetra as políticas públicas nacionais, revestidas de validação consensual internacional principalmente pelo know how de serem formuladas por “experts”, e conseqüentemente, de como os conteúdos das políticas sociais resignificam as formas de atuação que conformam e revelam uma maneira específica de gerir as populações pobres e a própria pobreza** (FELTRAN, 2011; RIZEK, 2011), **inclusive dentro da instituição escolar.**

Portanto, é possível considerarmos aqui que o nosso objeto, no sentido sociológico do estudo, é a escola como instituição social, construída cotidianamente por

interações de sujeitos e que na atualidade recebe demandas, comporta contradições e arranjos de ordens e níveis diversos, seja no objetivo social de formar para o mercado de trabalho, seja na função de oferecer ambiente e tempo propício ao desenvolvimento humano das capacidades voltado à produção de maior liberdade aos indivíduos expostos socialmente a limitações de diversas esferas, para além da baixa renda, ou mesmo como um espaço da guarda de crianças e adolescentes identificados pela política social como fatores de medição e territorialização da vulnerabilidade social encarnados em situação de risco ou de provável violência ligada à criminalidade (aquelas que constituem ameaça à ordem social).

Num sentido mais estrito, pretende-se oferecer um entendimento reflexivo sobre a escola, seu papel e sentido social, visando apresentar, num estudo de caso, fatores que fazem parte de todo esse contexto histórico-político que é muito mais amplo, a fim de contribuir com uma interpretação acerca da emergência e expansão da Escola em Tempo Integral no Brasil; além disso, através do que foi colhido e observado com a pesquisa de campo, esperamos contribuir com a descrição e análise do que vem ocorrendo com a instituição escolar diante de todas essas mudanças, demandas e relações envolvidas em seu interior.

O desenho da pesquisa e os procedimentos metodológicos

A sociologia não é um discurso, não é uma retórica, não é um ensaísmo: é um trabalho de pesquisa, de comprometimento com a realidade.

(Florestan Fernandes, 1960)

Nem por isso a experiência em nível de ensino teve uma importância menor para mim. Ao contrário, a sala de aula logo se tornaria, em termos de formação e de amadurecimento intelectuais, uma espécie de equivalente do laboratório.

(Florestan Fernandes, 1977)

A presente pesquisa tem como objetivo central estudar/investigar o processo e as implicações sociais das políticas públicas brasileiras de implementação da “Escola em Tempo Integral”. A partir disso, os objetivos específicos que fundamentam a análise de forma mais aprofundada são: discutir as funções sociais da escola em sentido sociológico; identificar e descrever as concepções e as práticas estudadas/observadas na educação em tempo integral (evidenciadas tanto nas políticas públicas do município quanto na escola pesquisada); e a partir da pesquisa qualitativa, apreender e analisar os reflexos da implementação do “Programa de Educação Integral” na subjetividade dos sujeitos em relação às mudanças no regime escolar. Assim, se torna possível avaliar as especificidades da política que o implementa, em sentido normativo, relacioná-las à política internacional dos organismos multilaterais (como o Banco Mundial), fonte norteadora da política implementada em âmbito nacional da “Escola em Tempo Integral”, e observar em que medida esse modelo educacional alarga o papel social da escola alinhando-se às políticas sociais (de consenso internacional) de combate à pobreza e no controle da criminalidade, gerindo a população pobre ao passo que atua como espaço da “guarda” de crianças em situação de vulnerabilidade social.

Em sentido estrito, este estudo sobre a “Escola em Tempo Integral” busca reunir as bases teóricas necessárias a fim de realizar, em campo, um estudo sociológico qualitativo acerca da relação entre os aspectos formais e as realidades observadas, bem como seus limites e potencialidades, diante da implantação, em 2012, do regime integral na primeira escola do gênero no município de Araraquara.

O interesse norteador da pesquisa tem sua origem na própria experiência vivenciada pela pesquisadora que além de ter se formado, do ensino básico ao superior,

em instituições públicas de ensino, é professora concursada há 6 anos numa escola pública no município de Araraquara-SP que atende alunos em período integral. Deste cotidiano de trabalho é que surgiram os primeiros questionamentos a respeito do regime de ensino que alarga o tempo escolar e oferece outros tipos de atividades como complementação do currículo¹. Além de passar mais tempo na escola, os professores tem outras atribuições como acompanhar os alunos no horário de almoço no refeitório da escola, permanecer com eles no horário de descanso, chamado de “horário do sono”, levá-los para escovar os dentes, entregar aos pais ou responsáveis no horário de saída, realizar apresentações artísticas ao longo do ano, participar de uma festa de encerramento junto às outras escolas também de tempo integral, ensaiar os alunos para esses espetáculos, formular apresentações, fazer planejamentos bimestrais, planos de aula semanais, dar aula de oficinas que não correspondem à sua formação, participar de reuniões de pais, dentre outras atividades. Além disso, lidar com a estrutura burocrática da escola, a falta de infraestrutura dos espaços (que deveriam atender a determinados padrões por conta do aumento do tempo dos alunos na escola, mas que não atendem) e a indisciplina dos alunos durante as oficinas foram pontos iniciais de dificuldade no início da carreira que permaneceram mesmo depois de acumulados alguns anos de experiência na docência.

Nesse sentido, as dificuldades enfrentadas por professores/as de escolas públicas para realizar seu trabalho nos últimos anos não são novidade², estão expostas em dados de pesquisas³ e são veiculadas por diversas mídias. A situação desses profissionais tem sido motivo de grande inquietação social, debates públicos e constituem um fator motivador primordial para a realização desta pesquisa, na busca de ampliar a

¹ São Oficinas oferecidas no contra-turno da escola regular: Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC); Artes Cênicas; Educação Ambiental; Música; Artes Visuais; Leitura; Estudos; Jogos e Recreação.

² Ver o estudo pioneiro de Esteve (1999) sobre o mal-estar docente analisado a partir das dificuldades enfrentadas no âmbito escolar e suas implicações na saúde dos professores.

³ Nas pesquisas: “Dossiê do educador”, de 2007 organizada pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (Ibope) em parceria com a Fundação Victor Civita (FVC) e “Professores do Brasil: impasses e desafios”, realizada pela UNESCO – coordenada por Gatti e Barreto – no ano de 2009, podemos ver um panorama da inserção profissional dos professores no cenário socioeconômico e cultural do país. As pesquisas recuperam pontos-chave da legislação que rege os modelos de formação docente, discutem a carreira e realizam uma análise contundente da atual condição dos professores no Brasil, bem como seu universo, seu perfil, o que pensam sobre a educação atual do país e seu nível de satisfação com a profissão. Embora a educação brasileira tenha passado por uma série de grandes mudanças ao longo do século XX, dentre as quais o alcance de taxas de atendimento no Ensino Fundamental que permitem admitir a sua quase que total universalização, no entanto, as políticas públicas de valorização e fortalecimento da função docente não acompanharam essas mudanças.

compreensão da realidade da escola pública brasileira na atualidade e contribuir para a melhoria das condições de trabalho do professor e da qualidade da educação pública.

A escolha de estudar os sujeitos que vivenciam e constroem cotidianamente a Escola em Tempo Integral em suas diversas esferas surgiu no momento que a pesquisadora percebeu que havia diversas arestas sobre que tipo de educação estava emergindo como modelo a ser generalizado nas políticas públicas educacionais, bem como porque ela, a educação em tempo integral, era tratada como tábua de salvação da educação pública. Em diálogos informais, reuniões de professores e com a coordenação, em diversos momentos de conversas com pais ou funcionários da escola, muitas e novas questões apareciam para complexificar o meu entendimento sobre as normativas, as práticas e as demandas que perpassavam o espaço escolar. Assim, foi através da experiência de trabalho da autora e das observações feitas no cotidiano de trabalho que muitas das questões, presentes neste estudo, surgiram.

a) A partir das relações estabelecidas com os colegas de trabalho, por meio de vivências e relatos, construímos um caminho de pesquisa a ser realizado e analisado. Além das observações efetivamente experienciadas, foram levantados materiais bibliográficos, reportagens, relatórios nacionais e internacionais sobre as políticas educacionais e sociais.

b) Foram realizadas visitas à Escola em Tempo Integral de Araraquara a partir de roteiro de observação pré-estabelecido para detalhar de forma mais precisa os processos de trabalho e interação. Foram feitas anotações, às vezes dentro da própria sala de aula e de maneira discreta, com alunos, além de conversas com algumas funcionárias durante o trabalho e pais na hora da saída dos alunos.

c) Foram contatados inicialmente treze funcionários sendo que doze se dispuseram a ser entrevistados. As entrevistas foram realizadas a partir da disponibilidade dos/as funcionários/as, algumas, dentro do ambiente de trabalho, duas na sala dos professores da escola, mas em momento de pouca circulação, (sala silenciosa e fechada); uma no conselho de órgãos participativos da cidade de Araraquara em sala de reuniões fechada, três na sala da coordenação, quatro na sala de informática, quatro nas suas respectivas residências, uma na residência da pesquisadora, uma em outra escola que a pessoa trabalha e também foram colhidos depoimento a partir de conversas informais prontamente registrados em caderno de campo.

d) Num segundo momento, pós-qualificação, foi possível entrar em contato com mais 9 professores da escola estudada, (ainda que dois tenham sido contatados, mas a entrevista não ocorreu de maneira formal, pois após diversos contatos, alegaram “falta de tempo”). Além disso, foram realizadas mais quatro momentos de observação escolar em dias e horários distintos a fim de colher novos elementos para o trabalho de campo, como a obtenção dos Projetos Políticos Pedagógicos e dos Planos de Gestão da escola, conversas informais com a direção, coordenação e trabalhadores da escola, observação das atividades educativas promovidas, organização do tempo escolar, horário intermediário “de descanso” para os alunos, entre outros.

A partir disso, o caminho da pesquisa que aqui se apresenta articula cinco momentos distintos, mas imbricados, do estudo a respeito da Escola de Tempo Integral em Araraquara.

Partimos do desenho da pesquisa, ligada aos procedimentos metodológicos, bem como de um sucinto panorama do campo e dos sujeitos de pesquisa. Passamos aos fundamentos e concepções históricas dessa modalidade educacional, debatendo as suas origens entre as décadas de 1920 e 1950, com base em demandas históricas e educacionais ligadas aos problemas sociais daqueles momentos, além de analisar o seu ressurgimento enquanto projeto educacional tido como consensual e redentor da educação na atualidade.

Em seguida discutimos as concepções de educação integral e em tempo integral, pensando em seu histórico e nas formas que foram assumindo nos projetos existentes ainda hoje no país. Além dos significados a respeito do tempo e de sua ampliação nessa proposta de escola em tempo integral.

A partir disso, traçamos os fios históricos acerca da política pública voltada à educação em seu desenvolvimento, avanços e retrocessos, especialmente com base no início da década de 1990, que além da recente onda de universalização do ensino público, após a Constituição de 1988, trouxe, em seguida, a elaboração das Leis de Diretrizes e Bases da educação nacional, de 1996, nas quais aparecia oficialmente a tendência ao ensino em tempo integral como forma de modificação e generalização da educação do país.

Para amarrar os conceitos e debates utilizados como aporte teórico do trabalho passamos à problematização do papel dos organismos multilaterais na formulação de

políticas sociais voltadas ao combate à pobreza que tem na educação a pedra de toque para o funcionamento e visualização de resultados, ainda que parciais e focalizados, mediante a perda do sentido universalizante da educação e dos direitos sociais em geral.

A partir disso, seguimos situando a escola estudada, o Programa de Educação Complementar, pioneiro do município e sua transformação para o modelo de Educação em Tempo Integral (na normativa, na nomenclatura e na prática escolar) para debater os dados, práticas, as falas dos sujeitos de pesquisa e as observações recolhidas em trabalho de campo.

Dessa forma, procurou-se discutir os principais pontos do Programa de “Educação Integral” como ele é denominado em Araraquara, relacionando-o com o contexto internacional e nacional, além de situá-lo no âmbito municipal, com fins de oferecer contribuições para o entendimento da formulação dessa política que tem forte base social ligada ao combate à pobreza e à gerência da população pobre e que se constitui consensual através do discurso moralizante da “justiça social” de um lado e, de outro, do aumento na qualidade devido ao aumento do tempo de exposição dos sujeitos à oportunidade de desenvolvimento de suas capacidades individuais (ou habilidades e competências como encontramos nos documentos oficiais da educação em tempo integral).

A Pesquisa de Campo

Considerando-se que o objetivo dessa pesquisa é aprofundar o entendimento sobre a primeira Escola em Tempo Integral de Araraquara-SP, através dos sujeitos que vivenciam, criam, e se relacionam por meio de suas práticas e a partir de seus pontos de vista distintos, utilizou-se a abordagem qualitativa que parece ser a mais adequada a esta pesquisa, visto que supõe um contato direto do pesquisador com a situação investigada, favorecendo, com isso, a percepção das formas e das contradições resultantes da prática das escolas de tempo integral, na ótica dos sujeitos da pesquisa.

Utilizamos para a realização desta pesquisa, (a) revisão e análise bibliográfica acerca das concepções de educação integral e de tempo integral; (b) análise documental de relatórios e da legislação pertinente à temática e (c) dados sócio-educacionais qualitativos e quantitativos das avaliações internas da Educação Básica, dos planos e das diretrizes específicas da primeira Escola em Tempo Integral do município de

Araraquara, implantada a partir de 2012.

Nesta pesquisa utilizamos como forma processual, a “imersão nos dados” de campo, para, através da observação participante, buscar a inteligibilidade interpretativa dos processos individuais e sociais (WHYTE, 2005). Desse ponto de vista o método qualitativo se colocou como o mais adequado para acompanhar participativamente os sujeitos de pesquisa em suas práticas e conhecer as suas percepções sobre a escola em tempo integral, bem como os dilemas enfrentados por eles no “chão” da escola.

Desenvolvemos assim, a prática da observação direta e/ou participante (BECKER, 1994), minuciosa, descritiva e prolongada do ambiente escolar, das dinâmicas e relações do ambiente de trabalho dos profissionais da escola e das atividades ali desenvolvidas, além da análise dos conteúdos de entrevistas semi-estruturadas realizadas com os sujeitos da pesquisa, abrangendo além dos professores, outros interlocutores que auxiliaram na visão geral da escola na sua dinâmica, como a gerência e outros profissionais de diversos cargos/funções da escola estudada. Buscando dessa forma, apreender as compreensões, as motivações, as referências e as percepções dos sujeitos com relação à educação em tempo integral, vistas também por meio de observações empíricas e de anotações em diário etnográfico de campo que relatou acontecimentos, interações e diálogos cotidianos, como um processo vivido e sociologicamente construído, a ser analisado como parte integrante da pesquisa (WACQUANT, 2002).

Baseamos a investigação em dois fatores relacionais: 1) nos **fatores internos** à escola que têm origem nas várias dimensões que constituem o processo educativo escolar e nas condições produzidas pela forma como a escola é gerida e organizada; e 2) nos **fatores externos** que decorrem, fundamentalmente, das condições socioeconômicas, das políticas educacionais, suas modulações de gerência ligadas a diretrizes, procedimentos e resultados. Ambos os fatores se interpenetram e produzem subjetividades que se constituem aqui como enfoque da nossa pesquisa. A convergência ou disparidade das formas de gestão do tempo e na mobilização do termo “integral”, do desenvolvimento das relações no interior da escola e os reflexos disso nas relações sociais produzidas a partir de seu nexos real observado e pensado é o que nos interessa nesse estudo, a fim de compreender como as tecnologias de gestão são mobilizadas e operam a constituição desta proposta educacional, produzindo efeitos de subjetivação (ROSE, 1999; 2011).

Corroborou-se à pesquisa o fato de que existe uma entrada privilegiada da

pesquisadora em campo, pois, como dissemos, a mesma atua, desde 2009, como professora de uma unidade escolar de tempo integral em Araraquara, favorecendo, com isso, a percepção de dinâmicas e práticas, bem como de possíveis contradições presentes na realidade escolar e de percepções sociais na ótica dos sujeitos de pesquisa.

O primeiro passo, para a realização da pesquisa empírica, foi estabelecer contato com alguém da escola que pudesse oferecer entrada no campo. Conversamos durante um curso de formação para professores da rede com uma das professoras que estão trabalhando na escola estudada e que já havia lecionado com a pesquisadora em outra ocasião.

Falei da minha pesquisa. Ela disse que entendia porque a filha dela estava terminando o mestrado em química e me deu toda assistência a partir daí. Marcou um horário comigo na escola e pediu que eu fosse encontrá-la, eu disse que falaria com a direção antes, para não ter problema e ela falou que já havia conversado com a coordenadora e que estava tudo certo (Trecho do Caderno de Campo, dia 02/02/2014).

A partir daí a entrada no campo foi facilitada e “todos pareciam me conhecer, a partir das falas da professora que me introduziu no contexto da escola integral” (Trecho do Caderno de Campo, dia 02/02/2014).

Depois foram agendadas algumas entrevistas fora do horário de trabalho de alguns entrevistados, para que pudessem se sentir mais a vontade para responder questões referentes ao seu trabalho. As quatro entrevistas realizadas duraram de uma hora à uma hora e quarenta minutos, com um tempo adicional livre para conversas informais. As entrevistas feitas no ambiente de trabalho variaram de 30 minutos a 1h20. No momento em que não estava gravando, fiz anotações etnográficas que constituíram o **Caderno de Campo** da pesquisa.

Sobre a observação, foram realizadas três visitas iniciais à escola e depois mais quatro (totalizando sete), realizadas em dias distintos da semana, observando-se as atividades de trabalho, as interações entre os funcionários, alunos, direção e o modo como eram realizadas as tarefas diárias de cada um. Essas observações levaram em média de 3 a 5 horas.

Alguns fragmentos do Caderno de Campo relatam um pouco dessa observação:

A professora me levou para conhecer a escola. Há um prédio administrativo logo na entrada, onde ficam as salas da secretaria, das coordenadoras, da diretora e dos professores, além da primeira sala de TIC (Tecnologia da Informação e da Comunicação) – uma das oficinas do currículo da escola integral – e da última sala de “Relações” (atual oficina de Artes Cênicas), que segundo ela também pode ser usada para a aula de Música (o que denota que às

vezes falta sala para realizar determinadas atividades), ela diz que – **é ruim porque os instrumentos utilizados na aula fazem muito barulho** – e esta fica ao lado da pequena Sala dos Professores. (Trecho do Caderno de Campo, dia 08/04/2014)

A partir daí, a minha inserção no campo se deu de modo triplo: primeiro como **professora da “educação integral”** do município atuante desde 2009; em segundo, como **estudante e pesquisadora da sociologia** imersa num estudo do campo sobre a escola em tempo integral em uma unidade escolar diferente da que leciono; e em terceiro, como **professora-pesquisadora** fundida, seja em casa, na universidade ou no âmbito de trabalho diário. Essa terceira forma de inserção, saltou mais aos meus olhos nos momentos de sistematização da pesquisa, pois muitas das coisas que eu havia lido, pensado e refletido sobre a escola estudada, recaíam sobre mim e sobre o meu cotidiano de trabalho como uma forma de questionamento da minha prática, do papel da escola, dos posicionamentos de professores, pais, gestores nas reuniões pedagógicas, na minha relação com os alunos, entre outras. Passou a não haver separação entre o fazer pedagógico, os momentos de estudo e leitura, as observações de campo e entrevistas, tudo isso se tornou, ao mesmo tempo, o fazer sociológico. Isso ficou mais evidente nos momentos escrita da dissertação, já que quando eu estava na escola estudada, era óbvia a minha posição de pesquisadora, porém, muitos dos sujeitos de pesquisa não deixavam de me ver como “a professora do Vale do Sol⁴ que dá aula de música” (muitos me diziam isso ou me apresentavam assim a alguém que não me conhecia) e eu comecei a perceber que nem eu mesma conseguia ter um olhar “puro” de pesquisadora, despida da professora, no ambiente de pesquisa. Muitos sujeitos de pesquisa com quem conversei ao longo do estudo por vezes paravam de falar o que estavam dizendo, sobre diversas situações, e pronunciavam a frase “ah, você sabe como é...” e eu, nas primeiras vezes balançava a cabeça com um sim, mas a pessoa ia para outro assunto ou comentava sobre outro aspecto sobre o que eu havia perguntado, somente após ouvir as primeiras entrevista percebi, com o olhar mais atento de pesquisadora que, mesmo que eu pudesse ter ideia do que a pessoa estava querendo dizer ou aonde iria chegar com o raciocínio que fazia, eu devia pedir para que ela me explicasse com as suas palavras ou descrevesse com seus próprios sentimentos o que de fato gostaria de dizer.

⁴ Em referência ao bairro periférico denominado Vale do Sol, onde está situada a escola em que trabalho, o CAIC EMEF Engenheiro Ricardo Caramuru de Castro Monteiro.

Refleti muito, repetidas vezes, sobre meu papel no campo, busquei também repensar a minha prática educativa com distanciamento, tentar ouvir as pessoas de modo afastado, mas todas as vezes que ouvia os relatos de entrevistas ou reparava as feições dos interlocutores, eu pensava que as compreendia de uma maneira distinta daqueles que não vivenciam o cotidiano escolar como esfera de trabalho e de aprendizagem, do ponto de vista do professor que precisa lidar com essas duas facetas fundamentais à escola.

De certo modo, me fugiu diversas vezes olhar para a escola sob o prisma do conhecimento, o que parece ser uma coisa óbvia, passa a não ser quando ali é o seu lugar de trabalho e isso envolve tantos os afazeres burocráticos, quanto os conflitos e interesses. Por vezes olvidamos a função fundamental do ensino, pois o trabalho de ensinar é árduo, por vezes, devido à indisciplina, ao grande número de horas e escolas em que os professores trabalham, recebendo salários baixos e não se dispendo das devidas condições materiais de trabalho para o ensino de fato, assim, “falta de um tudo” é um comentário frequente por parte dos profissionais para justificar uma falha ou o costumeiro desânimo cotidiano. Por outro lado, se ouve muito a frase: “eles têm de tudo e não dão valor”, quando o assunto é o fracasso escolar ou a falta de interesse e empenho dos alunos, como se o fracasso dissesse respeito ao aluno e não à escola.

Essas visões concomitantes e díspares ao mesmo tempo me fizeram olhar de maneira distinta o que eu acreditava dado e rotineiro, naturalizado como condição por meio da qual se dariam as coisas daquela forma e não de outra. Conhecer, por vivência, o que se estuda tem pelo menos dois lados: o primeiro é o fato de que os códigos experienciados no ambiente educacional são partilhados de tal forma que, na maior parte das vezes, é possível de serem compreendidos numa maneira de olhar, no tom de voz que se usa ou mesmo na forma com que se fala sobre algo que não foi dito. O segundo é o perigo da naturalização das hierarquias, condições e formas conhecidas, justamente devido ao olhar habituado. Assim, embora as pessoas falem mais “abertamente” por te saber “parte integrante do barco”, e recebem você com tranquilidade, se colocam à disposição e te dão diversos acessos a tudo de que você necessita, de materiais a pessoas, os reveses ficam por conta da falta de estranheza com que se cunha termos utilizados no dia a dia escolar e que em certo momento se mostra necessário desnaturalizar termos, bem como, comportamentos, ações, que passavam despercebidos à pesquisadora por serem exaustivamente praticados pela professora. Portanto o esforço

é duplo, (re)conhecer o conhecido de maneira a desnudá-lo e sistematizá-lo forjando o olhar daquele que não conhece, a fim de observá-lo, descrevê-lo e interpretá-lo, não como forma de conhecimento acabado ou esgotado, mas como processo de investigação sociológica que busca compreender subjetiva e objetivamente as questões e os conflitos que emergem daquele cotidiano, ao mesmo tempo específico e geral, de situações e comportamentos individuais que dão vida e significado às relações sociais mais abrangentes.

Outra questão que me parece relevante destacar é o fato de, justamente por ser professora da educação integral do município, as pessoas me verem como alguém que conhece a realidade das escolas e que, por estar estudando o tema, empreenderei algum tipo de transformação imediata por meio da visão da investigação científica como uma denúncia social. Isso gera expectativas e certa pressão com relação aos resultados de dois lados, fundamentalmente. De um lado, a expectativa da denúncia em que professores e funcionários da escola de baixa hierarquia, por exemplo, alguns entrevistados quando falavam sobre algum problema da escola diziam: “você vai ouvir essa mesma reclamação de todo mundo, isso tem que mudar!” ou “não dá pra continuar dessa forma, isso não é educação de verdade, anota aí!”. De outro lado, a perspectiva da manutenção em que os funcionários de alto nível hierárquico, como é o caso de uma das coordenadoras, sempre tomando muito cuidado com as palavras que usava na minha presença, falando bem devagar para atingir esse objetivo, sempre se mostrando preocupada em indicar entrevistas com professores específicos para mim, ou mesmo pedindo exaustivamente para eu avisar por email ou telefone o dia e a hora exata em que ia chegar e sair da escola no trabalho de campo, me acompanhando nas minhas incursões pelo pátio da escola, mesmo que de longe e sempre perguntando se eu estou gravando.

Logo quando cheguei à escola estudada para realizar o primeiro dia de trabalho de campo, por exemplo, entrei na sala dos professores na hora do intervalo, acompanhada por uma coordenadora e uma professora (que já havia trabalhado comigo em outra unidade). Era uma sala bem pequena com umas 10 cadeiras em volta de uma mesa retangular, um ventilador ligado e barulhento, havia aproximadamente 15 pessoas na sala, alguns em pé conversando, todos estavam falando ou comendo seus lanches. Assim que entrei a professora me apresentou dizendo meu nome e que eu estaria ali estudando a escola. Na hora, uma agente educacional ali presente disse alto: ”ah então

ela vai falar sobre tudo que está errado, porque olha, tem muita coisa errada, falta um monte de coisa nessa escola e ela vai falar tudo pra poder melhorar isso aqui”. Outra acrescentou: “até que enfim alguém vai ver as coisas erradas aqui e botar a boca no trombone”. A coordenadora ficou com a “cara fechada” para as duas que fizeram os comentários e fez uma expressão que mesclava desgosto e preocupação. Diante disso declarou sem muito entusiasmo: “seja bem vinda”.

A escola pública de Araraquara-SP, onde foi realizada a pesquisa, está inserida na política pública de educação do município, conformada no “Programa de Educação Integral”. A escola estudada, conta com nove salas de aula, uma biblioteca pequena que divide espaço com a oficina de artes cênicas e ainda serve como espaço para as crianças descansarem em regime de rodízio durante a hora do almoço ou a “hora do sono” como é chamada pelos professores com os quais conversei durante as observações, uma sala para os professores, uma sala da diretoria, uma sala para coordenadores, um depósito para merenda, uma sala para materiais, três banheiros para meninos, três banheiros para meninas, dois banheiros para servidores, uma cozinha que prepara tanto o lanche para as crianças durante os intervalos quanto às refeições para as crianças que ficam na escola em tempo integral, conta também com uma quadra esportiva com acesso dificultado por dois lances de escadaria extensos e íngremes. O corpo docente da escola está constituído por onze professores de oficinas da educação integral (oficinas: Tecnologias Integradas da Informação, Música, Artes Cênicas, Artes Visuais, Educação Ambiental, Leitura e Jogos) e dez da educação básica do ensino regular (Matemática, Português, História, Geografia, Ciências, Artes e Educação física. Somados a esses professores fazem parte também da escola uma auxiliar administrativa e quatro Agentes Educacionais, além de seis funcionárias entre merendeiras, faxineiras e porteira (as duas últimas denominadas como Agentes Operacionais, ao todo são três).

A escola estudada fica localizada no Jardim Dom Pedro II, um bairro próximo ao centro da cidade de Araraquara (devido ao processo de municipalização realizado em 2012), mas atende à população de bairros periféricos da cidade. A unidade atende crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. A escola atende por volta de cento e oitenta alunos matriculados, das 7h30 às 17h, de segunda à sexta.

De acordo com a fala do secretário municipal da Educação, Orlando Mengatti Filho, divulgada na imprensa à época, a preferência na matrícula seria dos alunos que já estavam inscritos para o ano letivo de 2012 naquela unidade (quando ela ainda estava

sob responsabilidade do governo do Estado) e os moradores que compõe a rede física da escola. Além desta clientela, são atendidos, principalmente, estudantes vindos da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) e do Centro de Educação e Recreação (CER) do bairro Jardim Maria Luiza, sobre os critérios de seleção que priorizam os filhos de mães trabalhadoras, desta região periférica da cidade.

Esta escola foi escolhida como *locus* de pesquisa por ser a primeira de Araraquara a formalizar-se como uma “Escola em Tempo Integral” nos moldes do programa nacional, em 2012, passando a receber verba do governo federal. Além disso, o município é considerado pioneiro na elaboração e implementação desse tipo de iniciativa educacional, tendo criado um programa de contraturno escolar, em 1993, denominado “Programa de Educação Complementar”, composto de oficinas ligadas à arte-educação e à recreação (tais como música, artes visuais, jogos, educação ambiental, entre outras). Este programa que visava complementar as disciplinas da educação regular do ensino fundamental ainda está vigente, continua sendo realizado no contraturno (com as aulas do ensino regular num período e as oficinas no período contrário), mas sofreu uma mudança de *status* político e de nomenclatura, assim, as nove unidades da antes chamada “Educação Complementar”, agora são denominadas “Unidades de Educação Integral”, porém são mantidas pelo governo municipal.

Os sujeitos da pesquisa

Durante a pesquisa realizamos entrevistas semi-estruturadas, conversas registradas em caderno de campo, observações participantes na unidade escolar. Isso, nos possibilita atingir uma melhor compreensão da dinâmica escolar e do Trabalho e da vida desses sujeitos. Assim, segue um quadro sistematizado dos mesmos.

TABELA 1 – Sistematização dos sujeitos da pesquisa e suas funções escolares⁵.

Função no quadro escolar	Quantidade
Criadora e Gerente do programa integral do município por 20 anos	1
Diretora	1
Coordenadoras	2
Assistente Educacional Pedagógica	1
Professores	10
Agente Educacional	2
Agente Operacional	2
Total	19

Fonte: Tabela elaborado pela pesquisadora.

É imprescindível explicar que a pesquisa volta-se para a compreensão da percepção principalmente dos professores, porém, a fim de constituir uma visão mais geral da dinâmica escolar, buscamos conversar, observar e entrevistar também, ao longo da pesquisa, gestores administrativos, coordenadores, funcionários sobre a Escola de Tempo Integral de Araraquara. Cabe destacar, por exemplo, que a entrevista com a gerente da “Educação Complementar” do município, Silvia Brunetti (que atuou no período de implantação da escola e de todo o sistema de escolas em contraturno) foi relevante, em função de contribuir para a compreensão do processo de implantação do programa no referido município. Como a entrevista dela foi concedida de maneira oficial, além do fato dela ser a autora do “Programa de Educação Complementar” e depois do “Programa de Educação Integral”, além de participante ativa na implementação desde 1993 em Araraquara, o nome dela é o único, dentre os entrevistados, que aparece de maneira real, todos os outros sujeitos de pesquisa foram nomeados de maneira fictícia pela pesquisadora. Do mesmo modo, a entrevista com a gerência da Escola de Tempo Integral estudada foi esclarecedora quanto ao andamento dessa política no município, pois possibilitou compreender como se desenvolve a proposta e como esta é pensada no âmbito da Secretaria Municipal de Educação.

Seguimos com uma breve apresentação dos sujeitos da pesquisa, com sua função escolar destacada.

⁵ Os professores estão em destaque, pois se constituem como os sujeitos centrais desta pesquisa. Porém, outros sujeitos foram importantes no sentido de informar condições, dados, percepções que colaboraram para uma visão mais global (ainda que não generalizada das escolas em tempo integral) com base na percepção subjetiva dos sujeitos e que, com o aprofundamento da pesquisa, tornaram-se parte fundamental das análises sociológicas sobre a dinâmica da escola em tempo integral de Araraquara.

Silvia – Gestora

Tinha 52 anos, se considerava branca, nasceu no interior de São Paulo. Possui graduação em psicologia, o mestrado em sociologia e o doutorado em educação. Foi uma das criadoras do Programa de Educação Complementar do município e a responsável pela implementação da Escola em Tempo Integral de Araraquara.

Marta – Diretora

Tinha 48 anos, era natural de São Paulo, atua como Diretora da unidade escolar em regime integral. Possuía licenciatura e Pós-graduação em Pedagogia. Lecionava também em uma universidade particular.

Amanda – Coordenadora

Tinha 33 anos, era natural do interior de São Paulo, atuava na função de Coordenadora da Escola em Tempo Integral. Também dava aulas de alemão numa escola particular da cidade. Formou-se em letra pela UNESP, era professora do município e entrou na coordenação da escola em 2011.

Cristina – Coordenação

Tinha 35 anos, era natural do interior de São Paulo, exercia a função de Coordenação. Formou-se em pedagogia pela UNESP, era professora do município e passou à coordenação da escola em tempo integral em 2011.

Sônia – Assistente Educacional Pedagógica

Tinha 42 anos, era natural do interior de São Paulo, sua função era a de Assistente Educacional Pedagógica e cuida basicamente da relação entre a escola e a família, por ela passam as crianças que precisam de toda ordem de encaminhamento, para assistente social, educação especial, conselho tutelar, acompanha a frequência dos alunos por orientação especial relativa ao Bolsa Família.

Rodrigo – Agente Educacional

Tinha 31 anos, era natural de São Paulo, sua era função de Agente Educacional. Está há dez anos e meio na educação pública do município.

Luana – Agente Educacional

Tinha 60 anos, mas era natural de São Paulo, sua função era de Agente Educacional. Trabalha há vinte e oito anos na educação pública, antes de ir para a Escola em Tempo Integral, trabalhava em creche.

Regina – Agente Operacional

Tinha 57 anos, se identificava como branca, era natural do interior de São Paulo. Dona Regina cursou o ensino médio. Há vinte e dois anos trabalha na escola estudada, quando a instituição responsável pelo ensino ainda era o Estado, atuava como “servente” e a partir de 2012, com a intervenção da prefeitura, passou a “agente operacional”.

Rita – Agente Operacional

Tinha 48 anos de idade, se definia como negra, era natural do interior de São Paulo. Possui ensino fundamental completo. Trabalha em escolas públicas de Araraquara há vinte anos, na área de limpeza e depois (de um acidente de moto passou por readaptação) revezou entre a portaria e o almoxarifado da escola.

Ana – Professora

Tinha 31 anos de idade, se considerava branca, natural de São Paulo. Possuía ensino superior completo em Ciências Sociais, com especialização em Ensino de Sociologia. Reside em Araraquara desde 2003, Trabalha há sete anos na escola pública como professora concursada, primeiro na prefeitura (de 2007 a 2013) e depois no Estado (de 2011 até agora), tendo passado pelo modelo de Educação Complementar do município de Araraquara e agora trabalha desde junho de 2014 na escola de modelo integral do Estado.

Maria – Professora

Tinha 35 anos, se definia como branca, natural do interior de São Paulo. Fez o Magistério e possuía ensino superior completo através da Pedagogia Cidadã da UNESP. Trabalha como professora da educação infantil desde 1991 e entrou na Educação Complementar do município em 2009 e está na Escola em Tempo Integral há três anos.

João - Professor

Tinha 45 anos, se considerava pardo, natural do interior de São Paulo, divorciado. Possuía ensino superior em Pedagogia pela UNESP. João é músico profissional e concilia seu trabalho como professor na prefeitura municipal da cidade desde 2012.

Cíntia - Professora

Tinha 37 anos, se considerava branca, natural da região metropolitana de São Paulo. Possui ensino superior em Pedagogia pela UNESP, além de Mestrado em Educação pela UFSCar. Trabalha na modalidade de ensino integral do município há doze anos e durante esse período trabalhou em várias unidades escolares de ensino integral.

Júlia - Professora

Tinha 35 anos, se identifica como branca, era natural do interior de São Paulo. Possuía ensino superior completo em Pedagogia. Trabalha na Escola em Tempo Integral há dois anos, mas já leciona no município há dez.

Nádia - Professora

Tinha 31 anos, se identificava como branca, era natural de São Paulo. Se formou em letras pela UNESP e atualmente faz pós-graduação em linguística na UFSCar. Trabalha na escola pública há 4 anos como professora do Estado de São Paulo, mas pediu exoneração do cargo após ser aprovada no concurso da Prefeitura de Araraquara para professora da educação integral.

Elisa - Professora

Tinha 34 anos, se identifica como negra, era natural de São Paulo. Formou-se em pedagogia pela UNESP e fez o mestrado em Educação pela UFSCar. Acumula os cargos de professora do Ensino Fundamental do Estado de SP e de professora da Educação Integral no município de Araraquara.

Laura – Professora

Tinha 64 anos, se identificava como branca, era natural do interior de São Paulo. Formou-se em pedagogia pela UNESP. Acumula cargo na Prefeitura e no Estado como

professora de Matemática e Ciências. Trabalha na escola pública há mais de trinta anos e há três está na escola em tempo integral estudada.

Joana – Professora

Tinha 51 anos, se identificava como branca, era natural do interior de São Paulo. Formou-se em letras pela UNESP. Trabalha tanto na rede municipal quanto na rede particular de ensino em Araraquara como professora de Inglês. Trabalha na escola pública há mais de vinte anos. Há dois anos está na escola em tempo integral da prefeitura.

Lilian – Professora

Tinha 57 anos, se identificava como branca, era natural do interior de São Paulo. Formou-se em pedagogia pela UNESP. Atua como professora de português e artes na rede pública há quase trinta anos. Há três anos está na escola em tempo integral da prefeitura.

Acerca dos dados socioeconômicos dos/as entrevistados/as destacamos que:

- 2 entrevistados/as possuíam renda entre 4 e 5 salários mínimos;
- 8 entrevistados/as possuíam renda entre 3 e 4 salários mínimos;
- 7 entrevistados/as possuíam renda entre 2 e 3 salários mínimos;
- 2 entrevistados/as possuíam renda entre 1 e 2 salários mínimos.

1. FUNDAMENTOS HISTÓRICOS: AS NOÇÕES DE EDUCAÇÃO E DE TEMPO INTEGRAL

Neste capítulo realizaremos uma discussão primeira sobre a visão sociológica da educação e as visões sobre a função social da escola. Depois buscaremos traçar os fundamentos históricos que balizaram as propostas de educação em tempo integral no Brasil, partindo dos anos 1920 onde já se apontava para algumas necessidades sociais a serem supridas pela educação; passando pela reformulação da década de 1950, em que se delineia uma proposta de educação em período integral que serve de base às diretrizes atuais e sob as quais se procura gerir, na instituição escolar, as preocupações políticas com a pobreza, a violência e o cuidado diante dessas questões sociais. Nesse sentido, o poder público atribui à escola a função de resolução dos problemas sociais por meio do alargamento do tempo escolar.

Depois passaremos a discutir quais são as noções de educação integral existentes e sua íntima relação com o tempo nas propostas de escola em tempo integral. Afinal, a equação formada pela concepção de integral e a noção de tempo são grandezas em confluência necessária às propostas de educação integral para a escola brasileira?

Assim, buscaremos neste capítulo responder a essas e a outras questões como: quando se nomeia como integral um programa escolar, qual integralidade está se querendo afirmar? Afinal, falar de escola em tempo integral é falar em educação integral? Que tipo de escola se propõe, portanto, com essa tendência de ampliação do tempo escolar: redentora, reprodutora ou transformadora das relações sociais do nosso tempo?

1.1 A emergência da noção de Escola em Tempo Integral: extensão do tempo ou do conteúdo escolar como resposta à crise da escola?

A escola ou “forma escolar” moderna, tal como a conhecemos hoje, constitui uma invenção histórica e social que veio a se tornar hegemônica e impor-se, com caráter obrigatório, como modo dominante de socialização das novas gerações, substituindo outros modelos de integração social e profissional (QUEIROZ, 1995; VINCENT, LAHIRE E THIN, 2001; CANÁRIO, 2006).

Ao longo do século XX, a intensificação da influência do modelo escolar expressou-se, dentre outros aspetos: 1) na institucionalização e/ou aumento da escolaridade obrigatória e no prolongamento crescente do tempo de escolarização das crianças e jovens, para além e para aquém das faixas etárias obrigatórias; 2) na importância cada vez maior das certificações escolares para a constituição das trajetórias sociais e profissionais; 3) na visão da escola como instrumento de justiça social, de desenvolvimento científico e de democratização da sociedade; 4) na utilização de critérios e padrões escolares nos mais diferentes âmbitos da vida social, especialmente aqueles ligados aos diversos tipos de formação para o mercado de trabalho (CANÁRIO, 2006).

Se o auge do otimismo com relação à escola, a partir de Resende (2013) pode ser localizado, historicamente, no período pós-2ª Guerra Mundial, o que ocorre, a partir das últimas décadas do século XX, é um progressivo “desencantamento”, quando se configura a chamada “crise da escola”, a qual assume múltiplas dimensões, tais como: o fracasso ou insucesso escolar de grandes contingentes de alunos; a persistência das relações entre desigualdades escolares e desigualdades sociais; a perda da capacidade das qualificações escolares de assegurar posições sociais distintivas, em um quadro de “inflação de diplomas” (BOURDIEU, 2003); a falta de significado dos currículos e das práticas escolares para grande parte dos estudantes; a erosão da autoridade escolar, redundando no agravamento de manifestações de rejeição e de resistência, dentre as quais a indisciplina e a violência. Trata-se, assim, de uma crise que é, ao mesmo tempo, de eficácia, de legitimidade, de autoridade, de sentido (RESENDE, 2013).

Entretanto, como afirma Barroso (2005, p. 309), o desencanto não significa que a escola tenha deixado de ser vista como um bem essencial, “se não para garantir emprego e promoção social, pelo menos para impedir a exclusão social”.

As inúmeras críticas e questionamentos feitos ao modelo escolar (BARROSO, 2005; CANÁRIO, 2006; ARONOWITZ, 2005) convivem até mesmo, paradoxalmente, com o que Correia e Matos (2001) chamam de um “novo escolocentrismo”, marcado pela “pedagogização dos problemas sociais” (2001, p. 91). Ou seja, o agravamento dos problemas sociais é atribuído a déficits na escolarização dos envolvidos e a escola é constantemente chamada a ampliar suas áreas de intervenção: educação para a paz e contenção da violência, para a diversidade, educação ambiental, etc. Nos termos dos

autores, a crise da escola é “pensada como um apelo à intensificação da escolarização” (CORREIA e MATOS, 2001, p. 94).

Dentro desse contexto é que parece haver a partir das políticas de ampliação da jornada escolar – em seus diferentes formatos e concepções –, a constituição de um campo de discussão importante, do ponto de vista sociológico, sobre a função social da escola, suas relações com as demais instituições sociais, os tipos de saberes que ela mobiliza e legitima, os modelos de formação que a ela estão associados.

Há em curso, a tendência de expansão do número de experiências de jornada ampliada no país, tendência essa que também tem sido identificada em outros estudos (CAVALIERE, 2007; GONÇALVES, 2006) e que pode ser relacionada a necessidades sociais resultantes de transformações ocorridas nas últimas décadas, como mudanças nas dinâmicas familiares, entrada maciça das mulheres no mercado de trabalho, agravamento de problemas como a violência e a degradação dos espaços urbanos, intensificação dos movimentos sociais de defesa dos direitos da criança e do adolescente, entre outras (RESENDE, 2013). Relaciona-se, ainda, a questões mais especificamente educacionais, principalmente a demanda por maior qualidade do ensino público fundamental, a qual passa a ser prioridade à medida que, tendo praticamente universalizado o acesso a esse nível de ensino, o Brasil continua a apresentar, entretanto, resultados extremamente insatisfatórios em relação ao desempenho ou à aprendizagem dos alunos (SILVA E HASENBALG, 2000; CARVALHO, 2006).

Diante dessas questões, a resposta que as políticas de ampliação da jornada escolar apontam pode, em termos gerais, ser descrita como “mais escola”, no sentido de mais tempo na escola e maior importância da escola como solução institucional para algumas das necessidades sociais e educacionais de nossa época.

Não obstante o contexto de crise de eficácia e legitimidade da escola, acima descrito, trata-se, nessa perspectiva, de “retornar” a ela como alternativa para o desenvolvimento social – no caso, para a proteção social e o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes.

Em que condições se dá esse “retorno” e quais os seus desdobramentos são questões que estão no horizonte desse estudo, sem, no entanto, ter a ambição de esgotar esse importante debate que carece de maior investigação, no âmbito sociológico, a fim de analisar, dentro das diversidades de programas em esferas governamentais distintas,

quais são as perspectivas sociais e educacionais colocadas em prática e para onde apontam.

1.2 A educação na perspectiva sociológica: as diferentes concepções da escola (e suas funções sociais)

A escola ocupou lugar central no pensamento sociológico a fim de investigar a reprodução social e os processos socializadores como um aspecto fundamental na compreensão da sociedade, mas o modo como essa instituição foi concebida e abordada no interior das orientações teóricas da sociologia mudou ao longo do tempo.

Considerado um dos autores fundadores da sociologia, Émile Durkheim elaborou reflexões sistemáticas e consistentes sobre a natureza socializadora da escola, como instituição privilegiada para a inserção do indivíduo moderno no espaço público. Preocupado com a integração social em formações sociais modernas marcadas pela solidariedade orgânica, caracterizadas por intensa divisão do trabalho social e efetivamente sujeitas à anomia, o pensador francês assinalava a importância da ação socializadora a ser empreendida pelas gerações adultas sobre os imaturos. Assim, os estudos de Durkheim (1952; 1999) assinalam o papel crucial da escola para o desenvolvimento da sociabilidade, bem como a noção da escola como estrutura social interpenetrada pelas demais. Para o autor, cada sociedade alimenta certo ideal humano. É este ideal “que é o polo da educação” (DURKHEIM, 1952, p.53). Portanto, para o autor:

“A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não são maduras para a vida social. Ela tem como objetivo suscitar e desenvolver na criança certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos tanto pelo conjunto da sociedade política quanto pelo meio específico ao qual ela está destinada em particular” (DURKHEIM, 1952, p.53).

Ao definir a vida social pela densidade das trocas morais, Durkheim considerava a moral como essencialmente racional e de fundamento social, pressupondo nela três elementos: a disciplina que incide sobre a necessidade da autoridade impessoal e do domínio da regra e da lei na orientação da ação humana; a adesão aos grupos sociais que exprimiria o altruísmo em oposição ao egoísmo natural dos imaturos; e a autonomia da

vontade, exprimindo o exame racional e a livre adesão às regras (DURKHEIM, 1963). Assim, o fundamento social da moral implicaria a ideia de que ela deveria ser explicada e ensinada, ou seja, objeto de ação deliberada das gerações adultas sobre as novas gerações, substituindo o lugar até então assumido pelos sistemas religiosos na formação das representações e da consciência coletiva.

Para o sociólogo esta seria a ação privilegiada da escola que, diante da família, apresentaria vantagens inequívocas. Quanto ao efeito moralizante do processo de socialização, sem negar que os rudimentos da moral poderiam ser ensinados no interior do grupo familiar, Durkheim via neles os limites dados pela intensidade das relações afetivas. Na escola, o caráter impessoal e público do aprendizado da disciplina e da autoridade da regra, a descoberta da alteridade e o uso da razão seriam assegurados pela ação do professor, na condição de mediador entre a criança e o mundo social. O modo de Durkheim conceber e analisar a função da escola sempre esteve situado para além de uma perspectiva estritamente ligada à aprendizagem, analisando a instituição escolar em suas funções moralizadoras e socializadoras mais amplas. A realização histórica desse modelo correspondeu à escola republicana francesa – laica e pública – presente no movimento de integração e construção do Estado-Nação observado a partir do final do século XIX. Caracterizado pela presença de fortes traços universalistas, esse modelo começa a entrar em crise nos últimos trinta anos do século XX, devido à massificação do sistema de ensino e à forte presença de populações migrantes na composição do público escolar (DUBET, 1996; DUBET e MARTUCCELLI, 1998; BEAUD, 2002).

As teorias críticas da educação têm refletido diversos trabalhos em relação à função social da escola a partir de meados dos anos 1960. Esse período foi marcado pelos primeiros estudos desenvolvidos por Pierre Bourdieu (1969, 1975, 1998) e pela análise da escola dividida desenvolvida por Baudelot e Establet (1971) que versam sobre o caráter reprodutivista da escola em relação à manutenção e não ao questionamento das desigualdades sociais (e sexuais, mais recentemente, BAUDELOT e ESTABLET, 1992).

Para Bourdieu (1998) os sistemas simbólicos, como é o caso da escola, atuam como instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e conhecimento que ao buscar assegurar certa dominação a partir de instrumentos de imposição da legitimação assumem forma de “domesticação”. Nesse sentido, para Bourdieu (1975), o sistema de ensino desempenha papel relevante na reprodução dessa relação de dominação cultural,

funcionando ainda, como chancela de diferenças culturais e linguísticas dadas no quadro da socialização primeira, a família.

Para Bourdieu (1975), a função primordial do sistema de ensino é servir de instrumento de legitimação das desigualdades sociais. Assim, longe de ser libertadora, a escola seria conservadora e manteria a dominação dos dominantes sobre as classes populares, representando um instrumento de reforço e de reprodução das desigualdades, já que o acesso ao conhecimento se daria de forma desigual com relação à origem social.

Dessa forma, rompe com as explicações fundadas em aptidões naturais e individuais e critica o mito do “dom”, desvendando as condições sociais e culturais que permitiriam o desenvolvimento dessa noção distorcida das capacidades tanto individuais quanto de grupos sociais diante do saber. Além disso, desvela os mecanismos através dos quais o sistema de ensino transforma as diferenças iniciais – resultado da transmissão familiar da herança cultural – em desigualdades de destino escolar. Discute o caráter das relações sociais e os significados do conhecimento, demonstrando como os estudantes provenientes de famílias desprovidas de capital cultural apresentarão uma relação com as obras da cultura veiculadas pela escola que tende a ser interessada, laboriosa, tensa, esforçada, enquanto para os alunos originários de meios culturalmente privilegiados essa relação está marcada pelo diletantismo, desenvoltura, elegância e pela facilidade verbal “natural”. Ao avaliar o desempenho dos alunos, a escola leva em conta, conscientemente ou não, esse modo de aquisição e uso do saber. Assim, segundo Bourdieu (1998),

a escola, ao ignorar desigualdades culturais entre crianças de diferentes classes sociais ao transmitir os conteúdos que opera, bem como seus métodos e técnicas e os critérios de avaliação que utiliza, favorece os mais favorecidos e desfavorece os mais desfavorecidos. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (BOURDIEU, 1998, p. 53). (Grifos nossos)

Bourdieu (1998) constrói seu esquema analítico relativo ao sistema escolar e às relações não explícitas que o ancoram em uma longa trajetória que envolve análises empíricas objetivas, centradas em estatísticas da situação escolar francesa. O fato de desvendar as desigualdades do ensino francês, tanto como sistema quanto em seu interior, significa uma mudança importante no pressuposto já canonizado,

principalmente com Durkheim, que personifica o ideal da virada do século XIX para o XX, conhecido como “República dos Professores”, em que a escola deveria prover a educação para todos os indivíduos, proporcionando-lhes instrumentos que pudessem garantir sua liberdade em primeira instância, mas que também pudesse aprovisionar a sua ascensão social.

Ao afirmar que o sistema escolar institui fronteiras sociais análogas àquelas que separavam as frações da nobreza e da plebe, ao instaurar uma ruptura entre os alunos das grandes escolas e os das faculdades, Bourdieu (1998) revela a crueza da desigualdade social e, ao mesmo tempo, como ela é simulada no sistema escolar e a forma como penetra nas estruturas cognitivas dos indivíduos nesse campo: professores, alunos, dirigentes.

Assim, no que diz respeito à instituição escolar, ela é vista, pelo autor, como instituição que exerce uma importante função de produção de diferenças cognitivas (a partir da noção de *habitus*⁶), uma vez que auxilia a produção de esquemas de apreciação, percepção e ação do mundo social a partir da internalização dos sistemas de classificação dominantes no mundo social. Apesar disso, Bourdieu (1998) afirma que:

é provável, por um efeito de inércia cultural, que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da ‘escola libertadora’, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural. (BOURDIEU, 1998, p. 41)

Já a crítica reprodutivista de Baudelot e Establet (1971), expressou-se por meio da oferta de escolas que se diferenciavam segundo a classe social e que se propunham formar trabalhadores ou burgueses, destacando então o modelo da escola dualista. Seus

⁶ O *habitus*, portanto, é capacidade de um agente vivo, não ideal, ao mesmo tempo coletivo e individual, se trata de disposições adquiridas e socialmente constituídas. Segundo Bourdieu, essa noção contribui de maneira significativa para a reprodução da ordem social, na medida em que se dá através da adesão, do reconhecimento e da ação dos agentes e das instituições envolvidas. Entretanto, este processo se realiza com sutileza, por vezes de forma inconsciente, por isso Bourdieu destaca que, para desvelar a constituição do *habitus*, é preciso conhecer a sua face histórica, a sua origem e as estruturas vigentes na sociedade e naquele campo em particular. Para o autor, trata-se [...] de disposições adquiridas pela experiência, logo, variáveis segundo o lugar e o momento. [...] Sendo produto da incorporação da necessidade objetiva, o *habitus*, necessidade tornada virtude, produz estratégias que, embora não sejam produto de uma aspiração consciente de fins explicitamente colocados a partir de um conhecimento adequado das condições objetivas, nem de uma determinação mecânica de causas, mostram-se objetivamente ajustadas à situação. [...] [Os agentes] fazem, com muito mais frequência do que se agissem ao acaso, ‘a única coisa a fazer’. Isso porque, abandonando-se às intuições de um ‘senso prático’ que é produto da exposição continuada a condições semelhantes àquelas em que estão colocados, eles antecipam a necessidade imanente ao fluxo do mundo (BOURDIEU, 2004, p. 21-23).

estudos estiveram centrados na perspectiva crítica da ideologia da “Escola Única” revelando a existência, na França, de duas redes escolares: a secundária-superior, praticamente reservadas aos 25% filhos da classe dominante, e a primária-profissional para os 75% que constituem as classes populares. Esses estudos estavam baseados em dados estatísticos das escolas francesas e revelaram que 25% dos alunos deixam a escola ao atingir a idade do ensino obrigatório e mais 50% abandonam o curso nos quatro anos seguintes. Esses são os filhos de pais de profissões liberais, industriais, quadros médios e superiores, por questões de trabalho. Em contrapartida, os outros 25% percorrem o sistema do ensino “nobre” e frequentam as universidades e as “grandes escolas”. Dessa forma, os autores concluíram que os filhos das classes dominantes em média têm melhores notas e têm o menor índice de repetência, formam-se em cursos de grande prestígio social e estão prontos para assumir cargos de poder já que tiveram a oportunidade de frequentar e se formar nas melhores escolas.

Segundo Snyders (1977), Baudelot e Establet ao desenvolverem a sua teoria crítica a respeito da ideia de escola única (1971) teriam conseguido

“desvendar a ilusão ideológica da unidade da escola, ilusão de que existiria um tipo único de escolaridade e que os diferentes traços só diferem entre si em extensão e duração; resumindo, o grande mito da escola única e unificadora. Ilusão de que as crianças seriam ‘desigualmente instruídas numa só e mesma escola’, que seria simplesmente abandonada por alguns, na realidade a maioria, no meio do caminho – e levada até o fim pelos restantes (...). Trata-se de repartir ‘os indivíduos por postos antagonistas na divisão social do trabalho, quer dos lados dos explorados, quer do lado da exploração’ (SNYDERS, 1977, p. 26-27).

Assim, Baudelot e Establet (1971), revelam a ilusão correspondente à visão que acredita ser possível a existência de uma escola “única e unificadora” de toda a ordem social e que poderia modificar os destinos de indivíduos advindos de origens sociais distintas, marcadas pela desigualdade, mediante igual oportunidade de exposição ao sistema escolar. Porém, o que se tem a partir disso é a “repartição” dos indivíduos tal qual a divisão social mais geral estabelece.

Buscamos traçar aqui um breve histórico da tradição sociológica de investigação da escola, porém destacando que esses estudos como base fundamental e em sentido *lato* para compreender em que termos ocorre a reprodução social, de que

maneira se dão os processos de socialização na sociedade contemporânea e quais os conflitos envolvidos nesses processos.

Como pano de fundo das ideias sociológicas apresentadas sobre a educação, há visões distintas que se colocam como propulsoras de projetos para a escola, definindo, ao mesmo tempo, sua função social. Uma discussão que, a partir disso, permeará este trabalho é a relação sempre intrínseca aos debates atuais sobre a educação em tempo integral acerca do papel social da escola, a final, a escola que se propõe em tempo integral seria redentora, reprodutora ou transformadora das desigualdades sociais?

A escola reprodutora, como vimos, faz parte da noção crítico-reprodutivista de que há uma escola “para todos”, mas na verdade ela não é equalizadora do ponto de vista social e acaba funcionando como mantenedora das desigualdades sociais. Eles mostraram que na verdade os filhos de trabalhadores entravam na escola e continuam trabalhadores e que os filhos da elite passavam pela escola para continuar sendo elite. As teorias reprodutivistas revelaram falsas as ideias de que a escola era equalizadora. Essa teoria critica o sistema educacional como parte do sistema social mais geral e não como um ambiente autônomo, mostrando os mecanismos de funcionamento que levam a reprodução e manutenção da sociedade capitalista atual. (Discutiremos na seção 1.3 sobre como as diferentes correntes filosóficas entendem a educação integral).

A escola redentora, por sua vez, parte do pressuposto de que a educação, principalmente escolar, é capaz de atuar na resolução dos problemas sociais. Assim, a entrada na escola já iniciaria uma inserção do indivíduo numa esfera de cidadania, já que sairiam dali preparados para a vida em sociedade e para o mundo do trabalho. A escola, desse ponto de vista, se acredita “redentora” e capaz de transformar os indivíduos e de modificar suas possibilidades de inserção social. Essa visão está pautada, segundo Patto (1988), no entendimento de que as desigualdades existem, mas não consegue compreender como ela é produzida, já que nem todas as escolas possuem todos os recursos humanos e materiais necessários para uma formação de qualidade justamente porque há uma desigualdade social fundante na base da criação da instituição escolar. Além disso, concebe os alunos como desnivelados em relação ao conhecimento por questões culturais e do ambiente, mobilizando argumentos “higienistas e racistas” para caracterizar o “fracasso escolar” deles. Nesse sentido, percebe a escola com uma função socializadora neutra e independente do contexto

socioeconômico excludente, como se fosse possível, a escola, sozinha, resolver os problemas sociais como um todo.

1.3 As bases conceituais e históricos da educação em tempo integral

Pensar em Educação Integral e em Escola em Tempo Integral, longe de qualquer modismo, compreende a formulação de questões relevantes e atuais, caso queiramos pensar nas proposições existentes, problematizando suas implicações sociais no sentido das mudanças nas expectativas públicas acerca do papel da escola, ligadas à segurança, resolução de conflitos, assistencialismo e proteção, para além de *slogans* educativos contemporâneos ou do modo como, muitas vezes, o tema é colocado em debates públicos⁷.

Baseado nas abordagens das autoras, Teixeira (1999) e Coelho & Cavaliere, (2002), o termo integral, por definição, quer dizer total, inteiro, global. É isso o que se pretende com a formulação da educação integral: desenvolver os alunos de forma completa, visualizando-o em sua totalidade como sujeito complexo de múltiplas necessidades. Nesse sentido, o conceito mais tradicional utilizado para a definição de **educação integral** é aquele que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações sociais. Por isso, para esses autores, realizar uma **educação integral** implica considerar a variável **tempo**, ou seja, é preciso que ela seja feita com tempo estendido, ou seja, **em tempo integral**. Nesse sentido, destacam a ampliação da jornada/tempo escolar como necessária à efetividade da implantação de uma educação integral. Concomitantemente a isso, a variável **espaço**, referida aqui como o próprio espaço escolar – uma Escola em Tempo Integral -, passa a ser considerado condição fundamental a essa extensão do tempo e

⁷ A cada ano eleitoral, mais candidatos se posicionam declaradamente compromissados com a chamada “educação de qualidade” relacionando-a à necessidade de implantação do tempo integral como política pública que a evidencie. Haja vista a recorrência do tema nos debates televisivos entre candidatos nos variados veículos midiáticos, no horário eleitoral obrigatório e nas propostas de campanha. A ideia da Escola em Tempo Integral aparece nesses discursos como salutar na melhoria da educação brasileira e, dessa forma, é quase nula qualquer formulação que aponte uma recusa desse modelo de ensino que aparece consensualmente e em senso comum como medida de salvação da educação. Nesse sentido, não se vê contrapontos relevantes que apontem maiores investimentos no ensino do período regular que garanta melhorias efetivas e sim a ampliação da carga horária e a conversão do sistema escolar em Tempo Integral como saída única à garantia de um real desenvolvimento educacional.

deve ser adequado ao aumento da permanência de crianças e adolescentes no espaço escolar, mantendo-os adequadamente em espaços condizentes com as práticas ligadas à visão pedagógica da educação integral – (TEIXEIRA, 1999 E COELHO & CAVALIERE, 2002).

A formulação de concepções de uma educação integral, herdeira da corrente pedagógica escolanovista, conforme assinala Cavaliere (2002), tem ocupado importante espaço, nos últimos anos, na agenda dos debates sobre educação e está associada à formulação de uma escola em tempo integral, especificamente a partir dos anos 1980.

O movimento reformador, do início do século XX, refletia a necessidade de se reencontrar a vocação da escola na sociedade urbana de massas, industrializada e democrática. [...] Uma série de experiências educacionais escolanovistas desenvolvidas em várias partes do mundo, durante todo o século XX, tinham algumas das características básicas que poderiam ser consideradas constituidoras de uma concepção de escola de educação integral (CAVALIERE, 2002, p. 251).

O movimento da “Escola Nova” aconteceu no início do século XX, influenciando massivamente o pensamento social sobre educação. Segundo Paro (1988), com esse movimento a escola passa a ser vista como instância transformadora da sociedade, com a capacidade de amenizar os conflitos sociais. No sentido do que discutimos anteriormente sobre a visão redentora da escola, construída por aquela corrente pedagógica e que deposita na instituição escolar, a responsabilidade de atuar na redução das desigualdades sociais. Baseada nos ideais liberais, objetivando a formação de um “cidadão”, inserido numa sociedade democrático-burguesa. Um dos expoentes do escolanovismo foi John Dewey⁸, que criticava o modelo de ensino vigente à época, concebido por ele como tradicional, intelectualista, mecânico e formal. Propõe a partir disso, uma nova pedagogia na qual o centro do ensino seja o aluno e não o professor; e, que a ênfase esteja aplicada nos procedimentos e não nos resultados (TEIXEIRA, 1954).

Porém, segundo Paro (1988b, 1988a), embora o escolanovismo defendesse que era preciso uma reformulação interna da escola, para que, através de uma educação

⁸ John Dewey (1859-1952) é reconhecido como um dos fundadores da escola filosófica de Pragmatismo/instrumentalismo (junto a Charles Sanders Peirce e William James), pioneiro em psicologia funcional, de forte influência hegeliana e representante principal do movimento da educação progressiva norte-americana, durante a primeira metade do século XX. Este filósofo norte-americano influenciou educadores de várias partes do mundo. No Brasil inspirou o movimento da Escola Nova, liderado por Anísio Teixeira, que tinha como finalidade educar a criança como um todo, objetivando seu crescimento multidimensional- físico, emocional e intelectual.

integral⁹, se formasse de fato um “cidadão”, o contexto histórico-educacional do país no início do século XX era o de um ensino voltado às elites, não dispondo, portanto, de condições materiais para universalizar a educação. A busca inicial de universalizar o ensino, a partir da década de 1950, conflui com o momento em que a educação em tempo integral desponta como proposta para a rede pública a fim de garantir, em tese, a adoção de políticas educacionais voltadas ao acesso e à permanência na escola, porém é possível observar que sob o discurso da universalização há, evidentemente, uma focalização com relação ao público-alvo da política, de maneira que busca responder às questões sociais na forma de proteção e tutela da população pobre das periferias, revelando-se um programa socialmente focalizado desde o seu início como veremos a seguir.

1.4 A introdução da escola em tempo integral no Brasil

Dentro desse contexto, o marco histórico da implantação da escola em tempo integral no Brasil, com a experiência reconhecida pela Organização das Nações Unidas, do Centro educacional Carneiro Ribeiro - CECR, na Bahia, inaugurado em 21 de outubro de 1950. Assim, destacamos que a “Educação em Tempo Integral” foi implantada durante o governo de Otávio Cavalcanti Mangabeira (1947-51) pelo então secretário da educação e da saúde, Anísio Teixeira, visando resolver o problema da falta dos serviços de saúde, de assistência familiar e social da criança no Estado.

O CECR foi implantado no bairro da Liberdade, em Salvador, escolhido justamente pelo grande número de crianças em idade escolar e por ser constituído de trabalhadores de baixo nível econômico. Dessa forma, o projeto pioneiro de Escola em Tempo Integral visou atender crianças que ficavam abandonadas no período em que não estavam estudando, ainda que naquela época, segundo levantamento de Anísio Teixeira (PAGNI, 2008), as escolas eram simples casas em que as crianças eram recebidas por poucas horas para um ensino deficiente e improvisado. Nesse caso, como aponta Eboli (1971), para Anísio Teixeira, a escola deveria suprir as deficiências das demais instituições: “todas elas em estado de defensiva e incapazes de atender, com segurança e

⁹ Existem concepções diferentes de Educação Integral, dessa forma, há posições mais conservadoras, mais liberais, ou mais socialistas que dimensionam uma formação completa para o sujeito. Nesse sentido, ver Teixeira (1999) e Coelho & Cavaliere (2002).

eficácia, seus objetivos” (1971, p. 14). Assim, no CECR, além da instrução e da educação, o aluno receberia merenda, uniforme, material didático, livros e atendimento médico e dentário (EBOLI, 1971, p. 71). É nesse sentido, que segundo Borges (1994) busca-se

compensar as deficiências da educação familiar, dando à escola uma sobrecarga de tarefas que certamente não lhe caberiam, e esta ideia de escola compensatória vai permanecer nos programas de Escola em Tempo Integral desde à época da implantação no Brasil, até os dias atuais, para justificar a jornada ampliada de permanência da criança na escola, intencionando afastá-las dos riscos das ruas (BORGES, 1994, p.44-45).

De 1950 aos anos 2000 existiram diversos projetos governamentais inspirados na experiência do CECR de Anísio Teixeira na Bahia, servindo de referência e parâmetro para projetos em outros estados do país, como os Centros Integrados de Educação Pública CIEP’s ou Brizolões, no Rio de Janeiro (entre 1983 e 1994), em São Paulo como o Programa de Formação Integral da Criança – PROFIC (de 1983 a 1986). Na esfera federal, a partir de 1991, durante o governo Collor foram implantados em os Centros Integrados de Atendimento à Criança – CIACs que enfatizou, inicialmente, a implantação de bases físicas ideais para a articulação dos serviços para atendimento integral e que posteriormente se transformaram em Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – CAICs¹⁰.

Nos últimos anos, houve um reavivamento das políticas de implantação da Educação em Tempo Integral que vem ganhando força nas redes públicas por meio de programas federais¹¹, estaduais e municipais de estímulo à ampliação da jornada escolar.¹²

¹⁰ Sobre os CIEPs ver estudos de Cavaliere (1996, 2002a, 2002b e 2003); Em relação ao Profic, Paro (1988) faz uma análise comparativa entre essa experiência e os CIEPs. A respeito dos CAICs ver a análise de Galter e Freitas (2007).

¹¹ O Ministério da Educação tem atuado em três frentes para implementação da educação integral: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), o programa Mais Educação e uma pesquisa realizada em parceria com as entidades Undime, UniRio, UFPR, UnB e UFMG para mapear as experiências de ampliação da jornada escolar no país.

¹² Isso ocorre, principalmente, a partir das recomendações políticas de ajuste empreendidas, desde a década de 1990, por organismos internacionais, como o Banco Mundial e a ONU. Relação que aprofundaremos mais adiante.

Nesse sentido, o Programa Mais Educação¹³, do governo federal que prevê um acréscimo de repasses para a implantação da “Escola em Tempo Integral”, visa aumentar a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas que foram agrupadas em macrocampos como: acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde. Dessa forma, o programa visa fomentar atividades para melhorar o ambiente escolar, tendo como base estudos desenvolvidos pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), utilizando os resultados da Prova Brasil de 2005. Nesses estudos destacou-se o uso do “Índice de Efeito Escola – IEE”, indicador do impacto que a escola pode ter na vida e no aprendizado do estudante, cruzando-se informações socioeconômicas do município no qual a escola está localizada. Por esse motivo, a área de atuação do programa foi demarcada para atender, inicialmente e em caráter prioritário, as escolas que apresentam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), situadas em regiões periféricas de capitais e regiões metropolitanas, para somente depois, em caráter optativo, se estenderem a outras escolas.

A partir disso, as atividades tiveram início em 2008, com a participação de 1.380 escolas, em 55 municípios, nos 27 estados para beneficiar 386 mil estudantes. Em 2009, houve a ampliação para 5 mil escolas, 126 municípios, de todos os estados e no Distrito Federal com o atendimento previsto a 1,5 milhão de estudantes, inscritos pelas redes de ensino, por meio de formulário eletrônico de captação de dados gerados pelo Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação (SIMEC). Em 2010, a meta é atender a 10 mil escolas nas capitais, regiões metropolitanas (definidas pelo IBGE) e cidades com mais de 163 mil habitantes, para beneficiar três milhões de estudantes.

¹³ O **Programa Mais Educação** do Governo Federal, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007, tem como prioridade contribuir para a formação integral de crianças e adolescentes, articulando diferentes ações, projetos e programas nos estados, Distrito Federal e municípios, de acordo com o projeto pedagógico da escola. O **Mais Educação** foi iniciado em 2008, é coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (Secad/MEC) em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC). Sua operacionalização é feita por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e hoje conta com a parceria de 81 secretarias de educação, sendo 55 municipais e 25 estaduais, além da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Ver: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com_content

1.5 A escola em tempo integral no Brasil contemporâneo

No bojo desse processo, o Brasil tem demonstrado, por meio das políticas de orientação às escolas públicas e a seus profissionais em diversos níveis, esforços para melhorar os índices educacionais do país. Nesse sentido, a Educação em Tempo Integral tem sido apontada, pelos órgãos educacionais brasileiros, baseados em resoluções do Ministério da Educação e a partir de modelos internacionais de países desenvolvidos¹⁴, como um modelo importante para a melhoria do ensino.

Segundo os números do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, medidos entre alunos de 4ª série nos anos de 1999, 2001 e 2003, mais tempo na escola pode significar um melhor aproveitamento nas disciplinas regulares e a cada hora de estudo o desempenho do aluno aumenta 2,5 pontos percentuais em uma escala de 0 a 500.

A partir desses dados, foram intensificadas as tentativas governamentais de firmar um modelo de educação com jornada ampliada no país¹⁵, mesmo que o indicativo de mudança na qualidade do ensino e no aproveitamento ou desempenho escolar revelada nos números seja inicial. Ainda assim, nesse sentido, há dois documentos¹⁶ governamentais importantes: um mais teórico e outro que buscou analisar quantitativamente a realidade da educação integral em municípios de todas as regiões do país, segundo dados do Ministério da Educação, no ano de 2006, foram implantadas mais de 500 escolas de tempo integral no Estado de São Paulo, 9% das 5.598 unidades, para o ensino fundamental da rede pública estadual. E segundo o Plano Nacional de Educação – PNE, através da Lei 8035/2010 que estabelece 20 metas para o decênio

¹⁴ Segundo Maria Julia Gouvêa, coordenadora da área de Educação e Comunidade do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), em países como a França e a Espanha que tem o modelo de Educação Integral em Tempo Integral sendo desenvolvido desde a década de 1970, “não se usa a expressão *integral*, porque toda educação é [para eles] integral e já é uma prática consolidada há mais de 30 anos”. <http://revistaescolapublica.uol.com.br/textos/5/artigo246258-1.asp> Ver também os estudos de Bourdieu (1998; 2001) sobre a questão educacional na França.

¹⁵ Para concretizar este modelo, no entanto, aspectos legais-normativos do tempo integral já estavam presentes nos documentos oficiais, mais precisamente, na Constituição Federal de 1988; na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996; no Plano Nacional de Educação e no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, além de trazer à tona alguns aspectos presentes no Projeto de lei nº 234, de 2006.

¹⁶ O Boletim Educação Integral – “Salto para o futuro” publicado pelo Ministério da Educação em 2008 e o Relatório: “Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil”, publicado pelo MEC em 2009.

2010/2020, a proposição da meta 6 é a de oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica.

No tocante à tendência da escola de jornada prolongada, há um marco importante na década de 1990 que diz respeito aos modos de operacionalização dessa política pública: a Lei 9.394 (LDB, 1996) que é formulada buscando estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional e onde a educação em tempo integral, já recebe um indicativo:

Artigo 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. [...]

§ 2º. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

Art.87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei [...]. Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.

Nesse mesmo sentido, dez anos depois da LDB, encontra-se assinalada no documento “Diretrizes da Educação de Tempo Integral: tempo e qualidade” elaborado pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP, órgão da Secretaria de Estado da Educação, a função social dessa forma de organização pedagógica da escola como a “alavanca de um processo que visa à formação de pessoas aptas a exercerem sua plena cidadania” (SP, 2006, p.14) a partir da “ampliação do tempo físico com a intensidade das ações educacionais” (SP, 2006, p.5), unindo ao currículo básico “procedimentos metodológicos inovadores” (SP, 2006, p.11).

A Resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE N.07/2010 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos dedica dois artigos para a questão da Escola em Tempo Integral:

Art. 36 Parágrafo único. As escolas e, solidariamente, os sistemas de ensino, conjugarão esforços objetivando o progressivo aumento da carga horária mínima diária e, conseqüentemente, da carga horária anual, **com vistas à maior qualificação do processo de ensino-aprendizagem**, tendo como horizonte o atendimento escolar em período integral.

Art. 37 A proposta educacional da escola de tempo integral promoverá a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar e cuidar entre os profissionais da escola e de outras áreas, as famílias e outros atores sociais, sob a coordenação da escola e de seus professores, visando alcançar a melhoria da qualidade da aprendizagem e da convivência social e diminuir as diferenças de acesso ao conhecimento e aos bens culturais,

em especial entre as populações **socialmente mais vulneráveis**. (Grifos nossos).

Nesses artigos podemos destacar que a concepção de ensino integralizado gira em torno de amplos aspectos, do aumento da carga horária às múltiplas habilidades a serem desenvolvidas como cerne de uma educação “com vistas à maior qualificação do processo de ensino-aprendizagem” e voltada especialmente às “populações socialmente mais vulneráveis”.

Da mesma forma, encontram-se no Plano Nacional de Educação (2010) deste decênio, algumas resoluções ligadas à integralidade do ensino tais como:

Retoma e valoriza a Educação Integral como possibilidade de formação integral da pessoa; Avança e apresenta a educação em tempo integral como objetivo do Ensino Fundamental e da Educação Infantil; Apresenta como meta a ampliação progressiva da jornada escolar para um período de, pelo menos, 7 horas diárias; Promove a participação das comunidades na gestão das escolas, incentivando a instituição de Conselhos Escolares (PNE, 2010).

Em nenhum dos documentos ficam estabelecidos os conteúdos voltados ao ensino em tempo integral, apenas são apresentados princípios, diretrizes e metas, mas não o quê ensinar ou quais seriam os conteúdos relevantes para atingir os objetivos estabelecidos. Como vemos no Plano Nacional de Educação, cujos princípios seriam:

A universalidade de acesso e permanência à escola pública; A equidade como conquista de direitos sociais; A singularidade como reconhecimento de cada criança e adolescente em processo de desenvolvimento; A integralidade com o desenvolvimento da criança e do adolescente em seus aspectos físico, cognitivo, afetivo, estético, social, ético, político e cultural; A educação enquanto um processo investigativo de aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (PNE, 2010).

Ou ainda em seus objetivos gerais:

Melhorar a qualidade da Educação Básica oferecida pelo município, ampliando as experiências dos alunos e fortalecendo os conhecimentos das áreas do saber; Estimular e valorizar a confiança, flexibilidade, criatividade, autonomia, convívio pacífico e o protagonismo infanto-juvenil; Favorecer o exercício dos princípios básicos de uma sociedade democrática, ressignificando a cultura herdada e considerando a diversidade como direito dos povos e dos indivíduos; Enfatizar o acolhimento, o aconchego, o bem estar, o trabalho em equipe, o comportamento cooperativo, solidário e responsável; Promover ações

sustentáveis no interior das unidades escolares, contemplando o pressuposto de pensar global e agir localmente; (PNE)

Aliadas às questões inerentes à implantação dos projetos de Escola de Tempo Integral no país, estão as implicações político-sociais da influência externa na elaboração, prática e avaliação dos resultados aplicados ao desenvolvimento de programas para a educação básica, principalmente na década de 1990 e que a partir do início dos anos 2000 vem sofrendo reformulação, ainda que baseando-se no mesmo modelo de ação, quantitativo tanto na universalização quanto nas formas e mecanismos de avaliação utilizados para medir possíveis avanços ou até mesmo, caracterizar a situação escolar e seus níveis no Brasil.

Nesse sentido, Saviani (2007), referindo-se ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que se sobrepõe ao Plano Nacional de Educação e à questão fundamental que o acompanha, sustenta que o Brasil chegou ao final do século XX sem resolver problemas importantes educacionais, que tem um forte fundo social: a universalização do ensino fundamental, com a conseqüente erradicação do analfabetismo.

E, referindo-se ao conteúdo das políticas, conclui:

[...] do ponto de vista da pedagogia histórico-crítica, o questionamento ao PDE dirige-se à própria lógica que o embasa. Com efeito, essa lógica poderia ser traduzida como uma espécie de “pedagogia de resultados”. Assim, o governo se equipa com instrumentos de avaliação dos produtos forçando, com isso, que o processo se ajuste a essa demanda. É, pois, uma lógica do mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas “pedagogia das competências e da qualidade total”. (SAVIANI, 2007, p. 3)

Nesse sentido, a síntese de Saviani nos permite analisar o fundamento preponderante que se faz presente na educação da década atual, tanto em relação à natureza das políticas quanto, e principalmente, às concepções pedagógicas dominantes.

1.6 As diferentes visões sobre o tempo integral

Embora a ideia de escola em tempo integral tenha início no Brasil atrelado ao momento de discussão acerca da universalização do ensino básico, o debate sobre as concepções dessa escola passa a ser colocada, segundo Cavaliere (2007), por força da

determinação da LDB e da difusão da ideia de que, na atualidade, a oferta do ensino fundamental estaria já universalizada, sob o consenso da busca pelo estabelecimento da qualidade no sistema de ensino. Nas campanhas eleitorais para os governos estaduais, municipais e também nas campanhas presidenciais de 2010 e 2014, a bandeira da educação em tempo integral esteve empunhada pelos mais diferentes partidos políticos, como atestado consensual de modelo para uma educação de qualidade.

Uma análise preliminar dos diversos projetos hoje em curso, em suas formulações oficiais, bem como entrevistas com equipes técnicas em secretarias de Educação, escolas e com professores (CAVALIERE 2002b; CAVALIERE & COELHO, 2002), tem mostrado que há diferentes visões da escola de tempo integral que podem levar a projetos com objetivos até mesmo antagônicos.

No conjunto, ao longo dos últimos dez anos, nossos estudos identificaram pelo menos quatro concepções de escola de tempo integral, diluídas e muitas vezes misturadas nos projetos em desenvolvimento no Brasil. A visão predominante, de cunho assistencialista, vê a escola de tempo integral como uma escola para os pobres, que deve suprir deficiências gerais da formação dos alunos; uma escola que substitui a família e onde o mais relevante não é o conhecimento e sim a ocupação do tempo e a socialização primária. Com frequência, utiliza-se o termo “atendimento”. A escola não é o lugar do saber, do aprendizado, da cultura, mas um lugar onde as crianças das classes populares serão “atendidas” de forma semelhante aos “doentes” (CAVALIERE, 2002b).

Outra visão, também presente nos discursos de profissionais e autoridades, é a autoritária, na qual a escola de tempo integral é uma espécie de instituição de “prevenção ao crime” (CAVALIERE, 2007). Estar “preso” na escola é sempre melhor do que estar na rua. É a concepção dissimulada dos antigos reformatórios, fruto do medo da violência e da delinquência. A ênfase está nas rotinas rígidas e é frequente a alusão à formação para o trabalho, mesmo no nível do ensino fundamental. Já a concepção democrática de escola de tempo integral imagina que ela possa cumprir um papel emancipatório. O tempo integral seria um meio a proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas. A permanência por mais tempo na escola garantiria melhor desempenho em relação aos saberes escolares, os quais seriam ferramentas para a emancipação.

Por fim, mais recentemente, surge uma visão de educação em tempo integral que independe da estruturação de uma escola de horário integral e que é identificada por Cavaliere (2007) como uma “concepção multissetorial de educação integral”. A partir dessa concepção, a educação pode e deve se fazer também fora da escola. Ou seja, o tempo integral não precisaria estar centralizado em uma instituição, como a escola, por exemplo, já que as estruturas do Estado, isoladamente, seriam incapazes de garantir uma educação para o mundo contemporâneo e a ação diversificada, de preferência de setores não-governamentais¹⁷, é que poderia dar conta de uma educação de qualidade, devido ao envolvimento da sociedade civil no processo de criação e implantação de projetos educativos.

1.7 As relações entre tempo escolar e qualidade na educação

Na produção acadêmica brasileira (MAURÍCIO, 2002) e também na literatura internacional (COMPÈRE, 1997; TESTU & FOTINOS, 1996; HUSTI, 1999; SOUSA PINTO, 2001), o tempo escolar vem se constituindo como objeto de estudo e é apresentado como um elemento importante no conjunto das reflexões sobre a escola.

A ampliação do tempo diário de escola pode ser entendida e justificada de diferentes formas: (a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos (CAVALIERE, 2007).

¹⁷ Segundo o Centro de Referências em Educação Integral (<http://educacaointegral.org.br/>), uma iniciativa de organizações governamentais e não governamentais de diversas regiões brasileiras, entre elas o Ministério da Educação, representado pela Secretaria de Educação Básica (SEB) e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI). A gestão operacional é realizada por diversos parceiros: Fundação Natura, Fundação Victor Civita, Fundação Lemann, MSC Participações, Instituto Unibanco, Comunidade Educativa Cedac, Instituto Hedging-Griffo, Fundação Itaú Social, Itaú BBA, Iguatemi, Santander, Tellus, Parceiros da Educação, Fundação Educar DPaschoal, Fundação Bradesco, Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação (Ice), Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), Instituto Península, Instituto Arymax e da consultoria internacional McKinsey & Company apoiaram em diferentes formas o programa – desde a sua conceituação teórica até sua avaliação.

Nesse sentido, parece evidente que embora possa propiciar práticas escolares qualitativamente diferentes, o aumento da quantidade de tempo não as determina por si só.

Torna-se então necessário abordar a questão do tempo de escola de forma a ir além da tentativa de resolver os déficits da escola pública brasileira, nos moldes em que hoje ela se estrutura. Um passo inicial parece ser a análise do tempo de escola em sua dimensão sociológica, ou seja, na dimensão que o compreende como tempo social.

A organização social do tempo é um elemento que simultaneamente reflete e constitui as formas organizacionais mais amplas da sociedade. Dentre os meios de organização do tempo social destacamos aqui o tempo de escola que, sendo importante referência para a vida das crianças e adolescentes, tem sido, no mundo contemporâneo, um pilar para a organização da vida em família e da sociedade em geral.

O tempo, segundo Cavaliere (2007) é um elemento fundamental para a compreensão não apenas dos processos civilizatórios, num sentido mais amplo, mas também dos processos de criação, acumulação e distribuição de riquezas materiais e simbólicas nas sociedades. Na teoria marxista, ele está presente na determinação do valor da mercadoria, que é função do tempo de trabalho socialmente necessário à sua produção e, também, na possibilidade de criação da mais-valia, ou seja, de apropriação do tempo excedente convertido em valor. Em Bourdieu (1998a), o tempo aparece na formulação da noção de capital cultural, sendo o elemento imprescindível ao seu processo de incorporação. Nos dois casos, a medida de tempo é parte importante na compreensão de estruturas e representações sociais complexas.

Dessa maneira, compreender o caráter relativo, contingente, do tempo de escola é na verdade compreender sua gênese histórica, muitas vezes ofuscada pelo fato de que os modelos escolares têm ultrapassado longos períodos, com lentas transformações, sendo, com frequência, naturalizados.

Segundo Elias (1998), a complexidade da abordagem teórica do tempo deve-se ao fato de que a categoria “tempo” constitui uma forma de relação e não um fluxo objetivo: “(...) não basta fazer do tempo um objeto, tanto da sociologia como da física ou em outras palavras, como muitas vezes se faz, contrastar um tempo ‘social’ com um tempo ‘físico’” (ELIAS, 1998, p. 12). O tempo, seja ele “físico” ou “social”, não pode ser considerado em sua objetividade ou substancialidade. Ele é sempre um conjunto de relações entre diferentes dimensões que compõem um determinado contexto histórico.

Para o nosso tema, é preciso considerar o contexto do advento da obrigatoriedade escolar, da exigência crescente de mais altos níveis de escolaridade, da profissionalização dos professores e padronização dos sistemas nacionais de ensino, que produziu mudanças marcantes na gestão do tempo dos indivíduos, conformando uma nova ordem do tempo social e produzindo conflitos com as formas anteriormente estabelecidas de organização do tempo escolar (FARIA FILHO & VIDAL, 2000; GARCIA, 1999).

Ao longo do século XX, o tempo de escola no Brasil vai sofrendo lentas mudanças em sua definição, a qual tende a ser compatibilizada com um novo tempo social baseado na cultura urbana. Esta última traz, de maneira processual, a escolarização das massas, o ingresso das mulheres no mercado de trabalho, a eliminação do trabalho infantil e a regulamentação das relações de trabalho.

É preciso considerar ainda que, em cada circunstância histórica ou local, o tempo de escola é sempre função de diferentes interesses e forças que sobre ele atuam. Essas forças têm as mais diversas naturezas e origens, tais como o tipo de cultura familiar predominante, o tipo de visão acerca da formação geral da criança e do adolescente, o tipo de associação entre educação escolar e políticas públicas de assistência social ou de preparação para o trabalho (CAVALIERE, 2007).

Assim, em sua configuração concreta, o tempo de escola é determinado por demandas que podem estar diretamente relacionadas ao bem-estar das crianças ou às necessidades do Estado e da sociedade ou, ainda, à rotina e conforto dos adultos, sejam eles pais ou professores. Segundo Cavaliere (2007), essa característica constitutiva complexa dá ao tempo escolar uma dimensão cultural que nos impede de com ele lidar de forma meramente administrativa ou burocrática, sendo a sua transformação o resultado de conflitos e negociações.

O chamado “efeito escola”, que pode ser analisado em várias dimensões da realidade escolar, tais como tamanho da escola, turma, professor, tipo de gestão, recursos e tempo, entre outros, tem explicado grandes diferenças no desempenho de alunos (CAVALIERE, 2007). Dentre esses fatores, o tempo é um dos mais consistentes em pesquisas de vários matizes a respeito da Educação em Tempo Integral. Porém, essas mesmas pesquisas demonstram que não há uma associação automática entre mais tempo e melhor desempenho ou vice-versa. De fato, em qualquer das dimensões a serem consideradas nas pesquisas sobre o “efeito escola”, nunca é possível estabelecer

uma relação positiva ou negativa, automática (GOMES, 2005; NÓVOA, 1995; SOARES, 2002). Ainda assim, observadas as mediações e particularidades, permanece, em algumas pesquisas, principalmente aquelas veiculadas em jornais e portais da internet¹⁸, a constatação de que a maior duração do tempo letivo apresenta alguma relação positiva com o rendimento dos alunos, ainda que não seja generalizada¹⁹.

É interessante destacar certa diferença com relação ao tempo que ocorre entre os países europeus desenvolvidos (como França e Espanha) e o Brasil. Lá, em média, as crianças menores ficam menos tempo nas escolas e são as maiores que, progressivamente, nelas permanecem por mais tempo (COMPÈRE, 1997). No Brasil, principalmente no ensino público, a tendência é inversa, basta observar as creches e escolas de educação infantil que, com frequência, funcionam em regime de tempo integral, enquanto a maior parte das escolas de ensino médio têm horários curtos e, muitas vezes, noturnos.

No caso de Araraquara-SP – onde realizamos a nossa pesquisa de campo -, à exemplo do que foi constatado pelos CIEPs da cidade do Rio de Janeiro (CAVALIERE, 2002a), o maior tempo escolar das crianças pequenas vem sendo determinado pela demanda dos adultos que precisam trabalhar e não têm com quem deixar os filhos pequenos, portanto, por necessidades externas à relação propriamente pedagógica. Nesse sentido, intervenientes de naturezas diferentes convergiram para a definição de um modelo que utiliza mais tempo de escola para as crianças pequenas do que para os adolescentes e jovens.

Além disso, do ponto de vista cultural, a ampliação do tempo de escola envolve disputas entre ela e outras instituições sociais. Traços da cultura brasileira concorrem com a escolarização; a informalidade nas relações de trabalho, a persistência do trabalho infantil, mesmo que em suas formas mais toleradas como o trabalho doméstico, para as meninas, e as funções genéricas e informais de ajudante, para os meninos, enfim,

¹⁸ Ver: <http://educacaointegral.org.br/> e <http://educacaointegral.mec.gov.br/>

¹⁹ Há controvérsias quanto à questão da ampliação do tempo significar maior rendimento dos alunos, ao menos em questão de nota nas avaliações da educação básica. Há diversas reportagens em veículos de ampla circulação e mesmo do próprio ministério da educação que se contrapõe. Ver: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/10/escolas-com-tempo-integral-tem-forte-evolucao-no-desempenho> Educação em tempo integral melhora rendimento, publicado pelo Portal Brasil do governo federal em 08/10/2012 e <http://www.estadao.com.br/noticias/impreso,escolas-de-tempo-integral-do-estado-nao-garantem-melhor-aprendizado,980380,0.htm> Escolas de tempo integral do Estado não garantem melhor aprendizado, publicada n'O Estado de São Paulo em 04/01/2013.

lógicas de sociabilidade da infância e da adolescência que se chocam, muitas vezes, com a escola e particularmente com a jornada ampliada (CAVALIERE, 2007).

Em outro sentido, Bourdieu (1998b) aponta que, a ampliação do tempo escolar, no sentido da escolarização de longa duração, em anos de estudo, criou um novo tipo de exclusão, por ele definido como a “exclusão pelo interior”. Para o autor, trata-se de uma exclusão branda e dissimulada, que se faz a despeito da permanência na escola e que mais uma vez culpabiliza os alunos por fracassarem, sob a visão de que as chances dentro do sistema escolar que universalizado e com número de anos de estudo prolongados, ofereceria, portanto, maiores possibilidades para a superação individual de sua condição social. Ou seja, que quanto maior o tempo de escolarização, maior seria a oportunidade de estudo que esse indivíduo teria para lograr êxito na sua vida escolar.

Já a ampliação do tempo diário de escola tem sido apresentada, no Brasil (Ribeiro, 1986) e em outras partes do mundo (GRUNDER, 1997; CATTABRINI, 1997), como uma aposta na diminuição das diferenças entre os sistemas de prestígio e os sistemas desprestigiados, entre os alunos com forte capital cultural e os oriundos de famílias com baixo capital cultural, coisa que o prolongamento generalizado dos anos de escolarização não teria atingido. A novidade da ampliação do tempo diário estaria, portanto, na transformação do tipo de vivência escolar, na mudança, portanto, no papel desempenhado pela escola.

Nesse sentido, uma questão se coloca: mais tempo para que tipo de escola? Do ponto de vista pedagógico, o que significa a ampliação do tempo escolar? No aspecto estrito da instrução escolar, não parece lógico que, com as novas tecnologias da informação, seja preciso mais tempo de escola para as funções relacionadas ao ensino e à aprendizagem. Portanto, a ampliação do tempo de escola somente se justifica na perspectiva de propiciar mudanças no caráter da experiência escolar, ou melhor, na perspectiva de aprofundar e dar maior consequência a determinados traços da vida escolar. Toda e qualquer escola sempre atua, ou pretende atuar, para além da instrução escolar. Como vimos nas referências sociológicas de estudo sobre a escola, um grau de responsabilidade socializadora, principalmente para as crianças pequenas, é inerente à vida escolar.

Na tradição brasileira, esse papel sempre foi coadjuvante à ação familiar (CAVALIERE, 2007), já que a escola pública, quase sempre precária, nunca teve condições de assumir um papel socializador forte, mas assume de alguma forma, já que

o tempo ampliado faz com que o aluno permaneça mais tempo em contato escolar do que familiar ao longo da semana. Atribui-se a essas escolas mais do que o ensino dos conteúdos escolares e seu papel socializador, sem os recursos necessários para tal, o que termina por empobrecer as suas atividades. É o que se vivencia nas escolas de tempo integral em Araraquara, incluindo a escola pesquisada, onde as salas, os materiais e o número de professores não são suficientes, a formação deles é incompatível com as atividades que têm que desempenhar nas oficinas, não há conteúdos definidos pelo Programa ou mesmo discutidos de maneira mais efetiva e a lógica do desenvolvimento de habilidades e competências dita as experiências mais recreativas e esparsas no âmbito escolar.

Uma concepção de educação integral, que envolva múltiplas dimensões da vida de crianças e adolescentes, precisa de um tipo de escola onde ocorram vivências reflexivas, mas seria somente a experiência ou a socialização, sem conteúdos específicos que guiem a vivência escolar suficiente para promover uma boa qualidade de ensino? Questões que buscaremos responder, ao menos parcialmente, ao longo da dissertação.

Ao analisar as tendências educacionais atuais, Duarte (2003), afirma que predominam as pedagogias do “aprender a aprender”²⁰, que defendem a valorização do “aprender sozinho”, em grau de maior importância que o aprendizado com o auxílio do outro. Tais tendências apontam para um descaso intencional e ideológico com relação aos conteúdos escolares, conforme destaca Nagel (2003),

[...] textos isolados uns dos outros, fragmentos literários, notícias de jornal, partes de poesia, frases soltas, substituíram, nos currículos escolares, o ensino que buscava conhecer as necessidades e possibilidades dos homens no interior de sua civilização ou que buscava conhecer o desenvolvimento histórico, cultural da sociedade (NAGEL, 2003, p. 37).

O discurso do “aprender a aprender” é promulgado atualmente nos documentos educacionais nas mais diversas esferas de ensino com a promessa de trazer avanços para o campo educacional, mas tem deixado de lado a base sólida da educação escolar – a socialização do conhecimento científico, artístico e filosófico, social e historicamente acumulado. Jacques Delors (1998), como veiculador desse discurso hegemônico na educação atual aponta que:

²⁰ Segundo Newton Duarte (2003), as “pedagogias do aprender a aprender” fazem parte de um conjunto de diversas correntes pedagógicas, entre as quais, a pedagogia das competências e o escolanovismo.

[...] em todos os países, mesmo naqueles em que todas as crianças estão inscritas no ensino básico, é preciso prestar particular atenção à qualidade do ensino. A educação básica é, ao mesmo tempo, uma preparação para a vida e o melhor momento para aprender a aprender (DELORS, 1998, p. 127).

Desse modo, caberia à educação proporcionar as condições para aprender a aprender, com base em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos (DELORS, 1998, p. 101-102). Esses quatro pilares, embasaram as chamadas “competências e habilidades”, que tendo como seu maior representante Philippe Perrenoud (2000), entraram no Brasil sendo amplamente disseminadas a partir de então. De acordo com Duarte (2004), a “pedagogia das competências e habilidades”²¹ remete a uma necessidade emergente de desenvolver nos indivíduos a criatividade, a capacidade de resolver problemas imediatos, e a flexibilidade diante dos desafios postos pela modernização da sociedade, tarefa esta, delegada à educação escolar.

[...] não discordamos da afirmação de que a educação escolar deva desenvolver no indivíduo a capacidade e a iniciativa de buscar por si mesmo novos conhecimentos, a autonomia intelectual, a liberdade de pensamento e de expressão. Nosso ponto de discordância reside na valoração, contida no “aprender a aprender”, das aprendizagens que o indivíduo realiza sozinho como mais desejáveis do que aquelas que ele realiza por meio da transmissão de conhecimentos por outras pessoas. Não concordamos que o professor, ao ensinar, ao transmitir conhecimento, esteja cerceando o desenvolvimento da autonomia e da criatividade dos alunos (DUARTE, 2004, 35).

Nessa direção, essa tendência do “aprender a aprender” estaria ligada a formação de sujeitos capazes de se adequar ao sistema produtivo desta sociedade,

[...] o lema “aprender a aprender” passa a ser revigorado nos meios educacionais, pois preconiza que à escola não caberia a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim a de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo. A essência do lema “aprender a aprender” é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo (DUARTE, 2004, p. 8).

Entendemos com Saviani (2007) que,

²¹ Teoria que possui uma sintonia grande com o discurso do “empreendedorismo de si” e das “capacidades” de Sen (2000) mobilizado nas políticas sociais e educacionais com vistas a ajustes pelo Banco Mundial.

Os conteúdos são fundamentais e, sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela se transforma num arremedo, ela se transforma numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (SAVIANI, 2007, p. 61).

A “dominação” a que o autor se refere, tem relação direta com a apropriação do conhecimento, do saber objetivo construído historicamente. Nesse sentido, a escola não deveria transitar apenas nos limites da empiria, pois ela tem uma função específica na socialização do conhecimento.

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. (SAVIANI, 2003, p.15).

Diante das tendências pedagógicas atuais, o esgotamento do trabalho educativo vem sendo acentuado e a garantia do saber objetivo cada vez menos valorizado, em nome da autonomia, pró-atividade e liberdade de aprender o que e na hora mais propícia, segundo a vontade e disposição individual.

Conclusão

Nesse sentido, buscamos refletir sobre algumas teorias e concepções que discutem a função social da escola, primordialmente socializante, sob a análise da escola reprodutora ou de redentoras das desigualdades sociais. É fundamental pensarmos sobre a relação entre tempo e qualidade a partir da qual constatamos o papel mais socializador do que educativo da escola atual, principalmente, por seu embasamento nas noções do “aprender a aprender” sem discussão sobre os conteúdos escolares.

Pode ser a construção de uma proposta pedagógica para escolas de tempo integral que repense as funções da instituição escolar na sociedade brasileira, que a fortaleça através de melhores equipamentos, do enriquecimento de suas atividades e das condições adequadas de estudo e trabalho para alunos e professores, o que poderá trazer algo de novo e que represente crescimento na qualidade do trabalho educativo a fim de que a escola não reproduza as desigualdades sociais, mas auxilie na reflexão sobre elas num sentido potencialmente transformador.

Porém, quais são as condições histórico-políticas para que a escola de tempo integral de fato assuma essa perspectiva transformadora de fato? Ou será que o que se apresenta objetivamente é o discurso consensual da escola redentora sob o qual se processa concretamente, em âmbito escolar, a reprodução das desigualdades sociais? É o que discutiremos a seguir.

2. POLÍTICAS EDUCACIONAIS, GESTÃO DA POBREZA E A PRODUÇÃO SOCIAL DO CONSENSO

Neste capítulo iremos discutir a relação entre as políticas educacionais produzidas num contexto neoliberal que demarcam uma governamentalidade baseada na produção social do consenso em torno, não mais do combate, mas, da gestão da pobreza. Assim, é possível realizar uma análise da escola como microcosmo social, parte integrante que, ao mesmo tempo, (re)produz as expectativas sociais do nosso tempo. Dessa maneira, será necessário contextualizar teórica e historicamente a formação, dentro da racionalidade neoliberal, das políticas sociais de governança voltada à população pobre, bem como a íntima ligação dos organismos internacionais, como o Banco Mundial, na elaboração e implementação das políticas educacionais em países da América Latina como parte do ajuste estrutural mais geral. A partir disso, é importante identificar de que forma os dispositivos da governança voltados aos países pobres tem produzido subjetividades específicas, a fim de compreender como as tecnologias de gestão são mobilizadas e operam a constituição desse modelo educacional produzindo efeitos de subjetivação.

2.1 O contexto neoliberal e os dispositivos da governança: a produção de efeitos de subjetivação

Conhecer a forma gerencial de controle social ocupa um lugar central na teoria social que busca formular uma crítica do capitalismo contemporâneo, enquanto estrutura social de dominação que produz processos de subjetivação que definem esquemas de percepção, sentimento e ação. É nessa chave, por exemplo, que Luc Boltanski e Eve Chiapello (1999) vão afirmar que o discurso do *management* constitui, hoje, “a forma por excelência do espírito capitalista”, enquanto ideologia voltada à justificação da atuação de gerentes e dirigentes, cuja adesão ao sistema econômico-social é indispensável ao seu funcionamento (1999, p. 51). No mesmo sentido caminha a análise de Pierre Dardot e Christian Laval (2010) sobre a “nova razão do mundo”, o neoliberalismo, como uma nova racionalidade e inseparável da “prática dos *experts* e administradores” que definem a gestão como uma “nova tecnologia de controle” e um novo modo de subjetivação (DARDOT & LAVAL, 2010, p. 371), como iremos

especificar. É também em termos de “nova racionalidade” que Albert Ogien (1995) analisa a emergência do “espírito gestor” que faz com que as questões propriamente políticas, sobre a organização dos processos de discussão e deliberação no interior das instituições sociais, sejam cada vez mais nomeadas e descritas a partir de um léxico gerencial, emprestado da economia e da contabilidade. Como resultado dessa imposição cognitiva, uma parte substancial das decisões políticas – sobre a forma mesma dessas decisões – encontra-se implicada nas técnicas de administração que se impõem progressivamente aos responsáveis pelo governo dos homens (OGIEN, 1995, p. 12).

O neoliberalismo, entendido por Dardot e Laval (2010), como forma de racionalidade e não somente como uma política econômica, trata-se “da maneira como vivemos, como sentimos, como pensamos” (2010, p. 5). Nesse sentido, o que estaria em jogo seria a forma da nossa existência, quer dizer da maneira como somos pressionados a comportar-nos, a nos relacionarmos com os outros e com nós mesmos. Com efeito, o neoliberalismo define certa norma de vida nas sociedades ocidentais que apela para que cada um viva num universo de competição generalizada, ordena as relações sociais por meio do modelo de mercado e transforma os indivíduos, levando-os a conceber-se como uma empresa em si. Segundo Dardot e Laval (2010), desde há cerca de um terço de século, esta forma de existência preside as políticas públicas, ditando as relações econômicas mundiais e transformando a sociedade a tal ponto que acabou por remodelar as subjetividades construídas nesse contexto social.

As circunstâncias deste êxito normativo podem ser descritas em seu aspecto político (relações de poder exercidas pelas forças neoliberais), econômico (o desenvolvimento do capitalismo financeiro mundializado), social (individualização das relações sociais em detrimento da solidariedade coletiva e uma polarização extrema entre ricos e pobres), como também em seu aspecto subjetivo (marcado pelo aparecimento de um novo sujeito e pelo desenvolvimento de novas patologias psíquicas). Essas seriam as dimensões complementares da nova razão do mundo, que é global, no sentido de que é válida em escala “mundial” e, além disso, longe de se limitar à esfera econômica, ela tende a totalizar-se, ou seja, a “fazer mundo”, devido ao seu poder de integração de todas as dimensões da existência humana. Razão do mundo, pois ela é, ao mesmo tempo, uma “razão-mundo” (DARDOT & LAVAL, 2010, p. 6).

O neoliberalismo é, assim, a razão predominante na atualidade capitalista. Dessa forma, o neoliberalismo é considerada por Dardot e Laval (2010) como a razão do capitalismo contemporâneo que se assume plenamente como construção histórica e como norma geral da vida. Portanto, “o neoliberalismo pode ser definido como o conjunto dos discursos, das práticas, dos dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens, segundo o princípio universal da concorrência” (2010, p. 6).

A questão do governo das populações e das práticas de gerenciamento das condutas dos indivíduos tomaram novos rumos a partir da década de 1970 quando algumas análises genealógicas sobre o poder começaram a emergir no cenário francês e internacional, principalmente, a partir das aulas proferidas por Michel Foucault (2008a; 2008b) no *Collège de France*, intituladas Segurança, Território, População e Nascimento da Biopolítica que trouxeram importantes contribuições acerca do entendimento de uma nova dinâmica das técnicas de governo. A partir disso,

seria importante compreender, conforme Michel Foucault, a formação de uma ampla “governamentalidade” nos tempos modernos. Em seus termos, esta figura política diz respeito a um conjunto de estratégias e procedimentos de poder emergentes nos séculos XVII e XVIII, que toma como alvo os indivíduos e as populações, utilizando-se de dispositivos de saúde e segurança e apoiando-se na economia política como forma predominantemente de conhecimento, tendo a multiplicar uma série de aparelhos e saberes específicos relativos às práticas de governo (PRADO FILHO, 2000: 142).

Na sua análise dos “regimes de verdade”, Michel Foucault interpreta os saberes especializados com pretensão de verdade como dispositivos de poder capazes de produzir objetos e práticas que definem processos de subjetivação. O poder dos discursos que reivindicam o estatuto de “ciência” reside, portanto, no seu “efeito produtivo” (FOUCAULT, 2010, p. 61), consequência da sua materialização em práticas, procedimentos, técnicas e instituições socialmente legitimados pelo seu caráter de conhecimento “verdadeiro”. Essa dimensão material e produtiva dos discursos obriga a tratá-los não somente como um conjunto de signos e significados, que opera em um plano abstrato, mas como uma prática discursiva que, em um plano propriamente material, forma, deforma, constrói e destrói os objetos de que fala (FOUCAULT, 2010). Essa prática, através das categorias que mobiliza, está na base dos processos de construção social.

A análise de Michel Foucault sobre a emergência de uma nova “arte de governar” instruída por um novo tipo de saber, de inspiração econômica, teve enorme impacto no estudo das práticas de governo, cada vez mais concebidas enquanto práticas de controle que, inspiradas por um regime de verdade que pretende estabelecer o que são e como funcionam as diferentes instituições sociais, redefinem o exercício do governo em contextos sociais diversos.

A partir disso, torna-se possível descrever e analisar o papel que a gestão, enquanto conhecimento especializado, exerceu sobre a organização também do governo escolar e, conseqüentemente, sobre a estrutura da própria escola que se torna objeto de gestão, que opera ao mesmo tempo enquanto uma forma de conhecimento e um mecanismo de intervenção social.

Há alguns trabalhos que nos permite descrever a emergência da gestão como um dispositivo de saber-poder, que partindo das obras de Michel Foucault, enfatizam os seus efeitos sobre a reconfiguração do exercício do governo e sobre os processos de subjetivação, na reorganização de concepções, rotinas e práticas (DONZELOT, 1979; ROSE, 1989; ROSE, O’MALLEY & VALVERDE, 2006).

Uma linha de investigação que, partindo das indicações de Foucault, busca analisar contemporaneamente os efeitos da mobilização de saberes especializados, materializados em dispositivos concretos de intervenção, sobre a organização e o exercício do poder em diferentes instituições, é a chamada analítica da governamentalidade (ROSE, 1989; ROSE, O’MALLEY & VALVERDE, 2006), que desenvolve uma série de pesquisas empíricas sobre a emergência de novas formas de governo buscando “tornar o poder visível, na vida cotidiana e no interior das instituições, de um modo mais tangível e material [...]” (ROSE, O’MALLEY & VALVERDE, 2006, p. 86).

Para esses autores, o saber constitui-se como instrumento de poder não apenas quando assume a forma abstrata de conceitos, noções e teorias mas, sobretudo, quando se materializa em estratégias, práticas e instrumentos de governo que mobilizam suportes materiais diversos, tais como ferramentas estatísticas, programas de computador, tecnologias de avaliação e controle, manuais de gestão, desenhos e modelos de reforma institucional, planos de intervenção e procedimentos de normatização (DONZELOT, 1979). Assim, mostram como tais suportes materiais, embora construídos de modo difuso, assumem muitas vezes um sentido político

coerente. Isso porque, mesmo quando se dá por meio de instâncias descentralizadas, o exercício do poder acaba produzindo efeitos políticos centralizadores, de modo relativamente independente dos interesses e intenções implicados na produção dos dispositivos, ferramentas e práticas que lhe dão suporte.

Essa abertura da perspectiva da governamentalidade para o exercício do poder em um registro mais geral pressupõe e possibilita, por fim, que a análise extrapole as instâncias tradicionalmente vistas enquanto fundamento do poder, como o Estado e o mercado, mostrando a dispersão das formas de controle social por todas as instituições sociais, como, por exemplo, a escola. Uma vez que a governamentalidade é entendida no sentido amplo de técnicas e procedimentos que organizam “o governo dos homens” em diferentes universos sociais, a análise pode se voltar para todo e qualquer domínio que emerge como um espaço calculável e gerenciável a partir da intervenção de dispositivos de saber-poder. Dentre esses dispositivos, conforme analisam Rose, O’Malley e Valverde (2006), destaca-se justamente o chamado “conhecimento em gestão”, com suas técnicas de contabilidade, mensuração estatística, desenho organizacional, avaliação institucional e controle de recursos humanos que buscam cada vez mais produzir conhecimento sobre diferentes espaços de trabalho para, então, desenvolver novos modos de governá-los (Idem, 2006, p. 94).

O legado da analítica foucaultiana trouxe uma série de elementos que foram reelaborados em especial por Nikolas Rose (2011), que passou a constatar a emergência de uma nova forma de gestão contemporânea que se desenvolvia a partir da governamentalização dos *selfs* advindas de tecnologias de poder operados por meio da captura dos indivíduos e populações através de uma racionalização pensada em termos de ganhos. Não obstante, é imprescindível constatar que essas tecnologias passaram a serem operadas, do ponto de vista do indivíduo, através do disciplinamento e, do ponto de vista da população, por meio daquilo que Foucault chamou de biopolítica.

Logo, depois de uma primeira tomada de poder sobre o corpo que se fez consoante o modo de individualização, temos uma segunda tomada de poder que, por sua vez, não é individualizante mas que é massificante, se vocês quiserem, que se faz em direção não do homem-corpo, mas do homem-espécie. Depois da anátomo-política do corpo humano, instaurada no decorrer do século XVIII, vemos aparecer, no fim do mesmo século, algo que já não é uma anátomo-política do corpo humano, mas que eu chamaria de uma “biopolítica” da espécie humana (FOUCAULT, 2000: 289).

Essa governamentalização ascendente que passou a agir por meio da junção de técnicas de apreensão do sujeito individualmente e de sua subjetividade, proporciona observações, análises e inscrições sobre ele, procurando criar dispositivos para potencializar o rendimento de seu desempenho funcional.

Ao pressupor que tanto Foucault (2008a; 2008b) quanto Rose (2011) constatou a emergência desses dispositivos operados que atuam no reforço da ideia de que os corpos são empreendimentos de suas próprias ações, procuramos entender como essa nova racionalidade presente no neoliberalismo atual incide sobre a população e sobre os indivíduos a partir de técnicas da administração empresarial, corroboradas e legitimadas por aquilo que Rose (2011) denominou de tecnologias do *self*, provocando uma modificação na cultura organizacional e transformando a imagem que temos de nós.

A emergência dessa nova razão empreendedora se sobrepõe ao poder de coerção do Estado, passando a incorporar tecnologias disciplinares concomitantemente àquilo que Foucault chamou de biopolítica, tendo como inspiração a formação de um sujeito produtor de si mesmo que transforma seu corpo em um material humano de investimentos através de um esforço que cultiva o fortalecimento de um *self* empreendedor para cada indivíduo.

O *self* deve ser um ente subjetivo, ele deve aspirar a autonomia, lutar por realização pessoal em sua vida terrena, interpretar sua realidade e destino como uma questão de responsabilidade individual e encontrar significado na existência moldando sua vida através de atos de escolha (ROSE, 2011: 210).

Essa maneira como o conceito de *self* se insere na cultura administrativa, demonstra como as técnicas psicológicas foram sendo introduzidas como dispositivos que observam, analisam e agem sobre a subjetividade, transformando o gerenciamento do sujeito em desenvolvimento e incentivo de uma procura constante pela ênfase de sua autonomia e investimento em si. Todavia, o que nos chama a atenção nesse ponto, é a constituição de uma forma singular de gerenciamento sobre os sujeitos, que nessa perspectiva do *self*, procura realçar as responsabilidades provocadas pelas ações individuais, “autônomas”, e assim, podendo agir em duas frentes: direcionando metas para o alcance de seus objetivos individuais e reconhecendo seus resultados e falhas.

Essa emergente racionalidade administrativa contemporânea acaba discursando, criando e proporcionando aos indivíduos um poder de “escolha” que passa a alimentar em termos de ganhos uma somatória que supostamente compõe o seu capital humano.

Nesse sentido, a configuração do exercício do poder que Foucault (2000; 2008a; 2008b) apontou na sua contemporaneidade, enquadra-se nessa perspectiva, uma vez que para ele, o poder não pode ser pensado restritamente a partir de sua função de repressão e negação da subjetividade dos que estão sobre sua ação.

O poder para Foucault (2000; 2008a; 2008b) é pensado nessa ótica neoliberal a partir dos campos administrativos, que almejam apreenderem a subjetividade de cada indivíduo através de seu gerenciamento e modelagem, investindo sobre eles características de uma produtividade institucional. Deste modo, a emergência da compreensão dos sujeitos como dotados de um *self*, ou seja, de uma subjetividade singular, demonstra como essa nova governamentalidade emergente se exerce em forma de apreensão deste e, posteriormente, de sua regulação através da liberdade.

Esse dispositivo que apreende o indivíduo e o induz a pensar em termos de ganhos sobre sua vida, é utilizado como recurso das novas formas de cálculos e estratégias administrativas contemporâneas, localizadas por Foucault (2008b) nesta nova racionalidade neoliberal que prepondera às demais relações econômicas encontradas na contemporaneidade, responsáveis pela produção de um sujeito denominado pelo autor de *homo oeconomicus*.

Um governo onipresente, um governo a que nada escapa, um governo que obedece às regras do direito, mas um governo que respeita a especificidade da economia, será um governo que administrará a sociedade civil, que administrará a nação, que administrará a sociedade, que administrará o social. O *homo oeconomicus* e a sociedade civil são portanto dois elementos indissociáveis. O *homo oeconomicus* é, digamos, o ponto abstrato, ideal e puramente econômico que povoa a realidade densa, plena e complexa da sociedade civil. Ou ainda: a sociedade civil é o conjunto concreto no interior do qual é preciso recolocar esses pontos ideais que são os homens econômicos, para poder administrá-los convenientemente. Logo, *homo oeconomicus* e sociedade civil fazem parte do mesmo conjunto, o conjunto da tecnologia da governamentalidade liberal (FOUCAULT, 2008b: 403).

Para Rose (2011), essas tecnologias constatadas por Foucault (2000; 2008a; 2008b) são operadas através de formas administrativas que passam a ser tratadas como uma espécie de orquestração calculada das atividades dos seres humanos sob uma racionalidade prática dirigida a certos objetivos, uma vez que elas procuram tanto maximizar certas capacidades dos indivíduos quanto restringir drasticamente outras, por meio da governamentalização daqueles tipos de conhecimentos tidos como superiores, tais como o médico, o pedagógico, o psicológico, etc., visando determinados fins em

termos de responsabilidade, disciplina e diligência. Nesse sentido, a racionalidade administrativa emergente procura transformar a racionalidade prática de execução de tarefas, com aproximações de bem-estar e potencialização de seus conhecimentos e proveitos, gerenciados para determinados fins.

Esse novo exercício de poder, operado em termos de captura, e que constitui o ideal de um homem autônomo e ativo economicamente, isto é o *homo oeconomicus*, caracterizado pela racionalidade neoliberal que pensa sempre em termos de ganhos, só poderia ser apreendido a partir do exercício de uma nova modalidade de biopoder, que o estimule e potencialize sua ideia de autonomia²².

Nesse caminho é que a cultura administrativa passa a operar através de dispositivos de gerenciamento das condutas que visa não mais disciplinar e oprimir, mas proporcionar ganhos, reconhecimentos e recompensas em saúde mental e qualidade de vida, resultando em um sujeito produtivo e, portanto, um importante capital humano²³.

(...) a generalização da forma econômica do mercado no neoliberalismo americano, além das próprias trocas monetárias, funciona como princípio de inteligibilidade, princípio de decifração das relações sociais e dos comportamentos. O que significa que a análise em termos de economia de mercado, em outras palavras, em termos de oferta e procura, vai servir de esquema que se pode aplicar em campos não-econômicos. E graças a esse esquema de análise, a essa grade de inteligibilidade, vai ser possível revelar, em processos não-econômicos, em relações não econômicas, em comportamentos não econômicos, um certo número de relações inteligíveis que não teriam sido reveladas assim – uma espécie de análise economista do não econômico (FOUCAULT, 2008b: 334).

Deste modo, foi possível constatar que a racionalização amparada no empreendedorismo de si só alcançou o atual patamar em decorrência das tecnologias de governo que transformaram o sujeito em capital humano, provocando uma profunda alteração nas práticas de racionalidade. Ao constatarmos que a racionalização desta

²² A ideia de autonomia tem uma íntima relação com os discursos sobre a escola integral ao lado da “noção de competência” que subjetivam as contradições e cobranças sociais, jogando para o indivíduo a responsabilidade por ser êxito ou fracasso, na escola, no trabalho ou no meio social mais geral.

²³ A Teoria do Capital Humano foi esboçada por Theodore Schultz, ganhador do prêmio Nobel de economia em 1979, e desenvolvida por Gary Becker, ganhador deste mesmo prêmio em 1992. Segundo Becker (1993), capital humano é toda a capacidade de conhecimentos, competências e atributos de personalidade consagrados na possibilidade de realização de determinado trabalho de modo a produzir algum tipo de valor econômico. Portanto, são aqueles atributos adquiridos pelo trabalhador através do seu investimento em educação e experiência. Mais à frente veremos essa teoria ganhar forma com Amartya Sen (2000) nas políticas sociais e educacionais de agências internacionais voltadas à gestão da pobreza.

governamentalidade neoliberal opera a partir de amplos aspectos da vida social e, principalmente, através da valorização do *self*, foi necessário percebermos que essas tecnologias agem na forma de um conjunto de ações programadas, que incidem diretamente sobre a forma de tarefas e investimentos sobre o indivíduo.

É neste sentido que a linguagem das teorias pedagógicas sobre a escola e o ensino vai incorporando discursos e práticas gerenciais que resultam na governamentalização da racionalidade neoliberal, ocasionando certos alinhamentos permeados por técnicas e programas (implementados nos momentos de formação) que buscam, através de jargões como: “tenha espírito de liderança com os alunos”, “seja criativo, prepare uma aula diferente”, “aja na urgência”, “decida na incerteza”, “motive os alunos”, “seja pró-ativo” entre outros, constituir uma prática de ação de estímulos sobre os indivíduos, responsáveis pela construção de um sujeito empreendedor, que se utiliza de certo *marketing* pessoal para alcançar algum tipo de um ganho ou prestígio escolar. Isso nos possibilita verificar como as tecnologias de saber passaram a operar não mais por meio exclusivo da repressão ou do disciplinamento, mas por estímulos e cálculos que visam criar no indivíduo uma racionalidade amparada em uma economia de sucesso e risco, dentro de um contexto atual conflituoso e incerto.

Assim, “ser criativo” ou “ser pró-ativo” como termos de conduta individual, leva-nos a constatar que essas tecnologias de poder prático-discursivos se inserem no campo administrativo, com o propósito de servir de propulsão para atingir fins de excelência, eficiência e competitividade em diversas instituições de áreas diversas, como é o caso da escola; e assim, possibilitar a conversão disso em resultados de satisfação e realização pessoal, corroborando com a transformação dos indivíduos em capitais humanos.

Para Rose (2011), o *self* empreendedor é tanto um ser ativo quanto um ser calculador que busca aplicar técnicas sobre si que visem algum tipo de ganho ou prestígio. No entanto, para isso, é imprescindível pensar sempre em termos de cálculos. Assim, essa relação entre práticas empreendedoras e a subjetividade singular de cada um, traz uma sofisticada relação de poder, que não se exerce como restrita apenas às políticas de Estado, mas como mecanismos dispersos para além dele, no intuito de normalizar valores liberais como a riqueza, a eficiência, o progresso, o sucesso etc.

Conforme Foucault (2006), só foi possível alcançar o atual grau de sofisticação das relações de poder na contemporaneidade através de estratégias perpassadas,

inicialmente, pela governamentalização do Estado e, posteriormente, pela governamentalização do empreendedorismo de si, legitimado pelas emergentes teorias de gestão.

Desde o século XVIII, vivemos na era da governamentalidade. Governamentalização do Estado, que é um fenômeno particularmente astucioso, pois se efetivamente os problemas da governamentalidade, as técnicas de governo se tornaram a questão política fundamental e o espaço real da luta política, a governamentalização do Estado foi o fenômeno que permitiu ao Estado sobreviver. Se o Estado é hoje o que é, é graças a esta governamentalidade, ao mesmo tempo interior e exterior ao Estado. São as táticas de governo que permitem definir a cada instante o que deve ou não competir ao Estado, o que é público ou privado, o que é ou não estatal, etc; portanto o Estado, em sua sobrevivência e em seus limites, deve ser compreendido a partir das táticas gerais da governamentalidade (FOUCAULT, 2006: 292).

As tecnologias operadas através dessa simbiose, entre dispositivos empreendedores e dispositivos de captura das subjetividades é apontado por Rose (2011) como uma forma de relação que alinha aspirações políticas a condutas autocompreendidas como livres que, no entanto, estão agindo sobre um jogo regulado com fins de neoliberais.

A produção deste sujeito empreendedor, caracterizado pela governamentalização de uma racionalidade neoliberal decorrente de distintas técnicas de subjetivação, tem ocorrido através da produção de verdades amparadas em relações entre saberes (e poderes) para fins de regulação, gerenciamento e controle que acabam sendo incorporadas pelos indivíduos e aplicadas cotidianamente em suas vidas, inclusive através das formas de socialização na escola. Assim,

O tema aparentemente ‘público’ das racionalidades de governo está fundamentalmente ligado à questão aparentemente ‘privada’ de como devemos nos comportar, como devemos regular a nossa própria conduta, como devemos julgar o nosso comportamento e o dos outros. Esta ligação não tem sido meramente ‘externa’, o governo buscando manipular indivíduos que, do contrário, seriam ‘livres’. Trata-se de uma ligação ‘interna’, na qual a nossa própria constituição enquanto indivíduos ‘livres’ têm sido objetivo e consequência de programas e técnicas de regulação (ROSE, 2011: 77).

Rose (2011), ao tratar dos investimentos, cuidados e regulações dos *selves*, a governamentalização da racionalidade neoliberal, passou a constituir as bases daquilo que foi denominado por Foucault (2008b) de *homo oeconomicus*, ou seja, um status incorporado de produtividade de si que pensa em termos de ganhos, retraduzindo, sobre uma somatória de potencialidades, o seu capital humano.

Isto nos levou a constatar que essas tecnologias de poder prático-discursivas passaram a se inserir na vida dos indivíduos no intuito de servir de propulsão para a busca por atingir fins de excelência, eficiência e competitividade, convertendo isso em resultados de satisfação e realização pessoal e, principalmente, profissional. Deste modo, procuramos entender como essa nova racionalidade neoliberal passou a contemplar certas técnicas advindas da administração empresarial concomitantemente às verdades produzidas por meio de relações entre saberes e poderes, que estariam modificando a cultura organizacional, inclusive a da escola e transformando a imagem que temos de nós mesmos e das nossas práticas profissionais, agora não mais sobre a forma de exercício de poderes que propagam propriamente deveres e obrigações, mas sim, no formato de direitos e liberdades individuais.

O discurso gerencial institui uma nova linguagem para promover a mudança na cultura da escola. Embasado na ideologia técnico-burocrática, incorpora o léxico da reengenharia, o discurso participativo da transformação, do empreendedorismo, do cidadão pró-ativo. Fala da mudança orientada pelo planejamento estratégico, pela missão e pelas metas. Busca transformar o “servidor burocrático” num líder dinâmico, tenta provocar transformações na subjetividade dos educadores. Evoca imagens futuristas, tenta criar um gestor motivador, um visionário. O gerencialismo tende a modificar a natureza da linguagem que os profissionais utilizam para discutir a mudança. Esse discurso influencia não só a linguagem, mas, fundamentalmente, a prática. Afeta a forma de ser professor e diretor de escola (SHIROMA e CAMPOS, 2006).

Toda a linguagem organizacional dos atributos e cargos relacionados à escola na atualidade traz uma carga administrativo-gerencial grande. Para falar sobre a chefia na área de educação hoje em dia é praxe utilizar (e assim é feito nos documentos oficiais) “cargos de gerência”, dessa forma, a responsável junto à Secretaria da Educação do Município de Araraquara pela Educação Integral é nomeada como “a gerente da Educação Integral”. Isso é de tal forma naturalizado no ambiente escolar que durante a realização do presente estudo, eu no meu papel de pesquisadora (ao mesmo tempo, sujeito da pesquisa) levei certo tempo para desnaturalizar essa forma de enunciar a responsável como “gerente” a ponto de questionar o linguajar gerencial do ponto de vista teórico a fim de compreender todo esse processo descrito por Foucault (2006) e Rose (2011).

De acordo com Shiroma e Campos (2006),

nessa perspectiva, o gestor deveria assumir funções não só de captação e administração de recursos, mas a responsabilidade pelo gerenciamento de professores, ser gestor das escolhas e responsável pelos acontecimentos previsíveis e imprevisíveis. Em suma, atribui-se ao gestor educacional a responsabilidade de gerir os casos e os acasos, as emoções, os conflitos, as crises e o caos (SHIROMA e CAMPOS, 2006).

Portanto, o gerencialismo²⁴, no campo educacional, diferentemente dos modelos de administração que lhe antecederam, “é um movimento que tenta modificar não só a organização da escola, imprimir outra lógica ao funcionamento do sistema educacional [...]”, visa, sobretudo, “operar uma transformação na subjetividade dos educadores, por meio da implantação de mecanismos bastante objetivos de controle que afetam a organização, a avaliação e, portanto, a gestão do trabalho docente”. Nesse sentido, afeta sobremaneira o trabalho do gestor escolar, renomeado como “gerente”, ou “líder educacional”.

2.2 O Banco mundial e as políticas educacionais como gestão da pobreza

A educação é o maior instrumento para o desenvolvimento econômico e social. Ela é central na estratégia do Banco Mundial para ajudar os países a reduzir a pobreza e promover níveis de vida para o crescimento sustentável e investimento no povo. Essa dupla estratégia requer a promoção do uso produtivo do trabalho (o principal bem do pobre) e proporcionar serviços sociais básicos para o pobre.

Banco Mundial, Prioridades e Estratégias para a Educação, 1996.

Nesse contexto, um novo modelo de gestão passou a ser recomendado, em especial pelos organismos internacionais, sustentando-se a ideia de que melhores indicadores de qualidade poderiam ser obtidos se a gestão das escolas fosse mais eficiente. Para isso, seria necessário, dentre outros aspectos, combinar avaliação externa e responsabilização pelos resultados, tanto pedagógicos como administrativo-

²⁴ O termo gerencialismo – utilizado por estudiosos do campo educacional para se referir à adoção de “ferramentas” da gestão empresarial na educação – tem sua origem no chamado modelo da “Nova Gestão Pública”. Esse modelo, referenciado nas estratégias de gestão das organizações empresariais, surgiu na década de 1980, nos governos de Ronald Reagan, nos EUA, e de Margareth Thatcher, na Inglaterra, ambos governos de cunho neoliberal. Na ótica do gerencialismo, a administração pública deve orientar suas atividades de modo a garantir controle, eficiência e competitividade.

financeiros. Observamos, desde então, que o discurso da gestão por resultados²⁵ passou a ser “moeda corrente” no campo da gestão educacional.

De acordo com Dourado (2003), encontramos no campo educacional distintas teorias de gestão/administração, quer se considere a escola e a empresa como diferentes ou assemelhadas. Como pressuposto comum a essas diferentes teorias, poderíamos assinalar duas ideias: a) administração, com seus métodos e técnicas, pode ser aplicada a qualquer campo, quer seja escola ou empresa, pois os processos administrativos em ambas têm a mesma natureza e b) os problemas encontrados nas escolas são decorrentes, sobretudo, de sua má administração.

Relacionar os “problemas da escola” com sua “má administração” é uma construção social que vem ganhando força nas últimas décadas, por meio das teorias que embasam as políticas educacionais através da aplicação de métodos e técnicas da chamada gestão flexível²⁶ no âmbito da escola. Diante dessa concepção, a meta da gestão educacional é aumentar a eficiência e eficácia das escolas, fatores que se expressariam em indicadores de desempenho ou em resultados. Para a elevação desses indicadores o principal aspecto assinalado é a mudança na cultura da escola: difunde-se a ideia da escola como “organização que aprende”, sendo central que a atividade gestora e de ensino se pautem na inovação, na criatividade e na pró-atividade de todos os seus

²⁵ O termo “gestão por resultados” tem sua origem no campo da gestão empresarial; caracteriza-se por um modelo gerencial focalizado “nos resultados”. Coaduna-se com o paradigma de empresa flexível moldada para responder rapidamente as demandas do mercado. Nessa acepção, as empresas procuram obter melhores resultados, aliando planejamento, controle e avaliação com a busca de melhores performances em termos de eficiência e eficácia, ou seja, procuram obter melhores resultados potencializando recursos disponíveis. Esse conceito vem sendo amplamente difundido na administração dos serviços públicos, estando em consonância com a perspectiva gerencial adotada por diferentes governos, em especial no que tange às políticas sociais. Parte-se do suposto que os serviços prestados pelo Estado para a população ganham visibilidade pelos seus resultados, motivo pelo qual suas ações devem estar focadas nesses resultados. Na escola a gestão por resultados está focada nos índices da educação básica, através das avaliações internas e externas realizadas anualmente, em âmbito federal e estadual.

²⁶ O termo “gestão flexível” tem sua origem no universo empresarial, associado a um “novo modelo” de gerenciamento das empresas. Desde o final da década de 1970, quando processa a reestrutura produtiva em nível mundial, as empresas vêm estabelecendo novas formas de organizar o trabalho, de modo a conciliar a produtividade com a competitividade. Nesse processo de realinhamento das empresas às novas necessidades econômicas, sobretudo àquelas relacionadas com o processo de produção/reprodução do capital, novas formas de organizar os processos e a gestão do trabalho foram adotadas. A forte presença do trabalho temporário e a valorização do comportamento polivalente são formas comuns no ambiente de trabalho das escolas, seja nas empresas terceirizadas que efetuam a limpeza da escola, seja na contratação temporária regular feita pela prefeitura e pelo Estado para suprir necessidades emergenciais sem efetivar novas contratações formais ou a contratação dos professores da Educação Integral que é inteiramente feita com base na ideia de professor polivalente, já que a formação exigida é ensino superior, mas as atribuições dos professores são as oficinas da grade, como a de artes cênicas, música e tecnologia da informação e comunicação, por exemplo.

segmentos. Nessa perspectiva pouco se valoriza o processo e pouco se questiona o que significa um bom resultado.

É nesse sentido, que a racionalidade administrativa, no contexto do neoliberalismo como “nova razão do mundo”, transformou a racionalidade prática da execução de tarefas com aproximações de bem-estar e potencialização de seus conhecimentos e proveitos, em gerenciamentos destinados não somente a garantir a vida, mas a produtividade dos indivíduos, tratados como capital humano, fazendo com que os mecanismos de subjetivação desses dispositivos tenham certa funcionalidade dentro da lógica do mercado. Dessa forma, as tecnologias operadas através da simbiose dos dispositivos empreendedores sobre as subjetividades, apontado por Rose (2011) como uma relação que alinha aspirações políticas mais gerais a condutas autocompreendidas como livres e individuais, agem sobre um jogo regulado e de fundo produtivo.

A escola desejada por essas políticas neoliberais, segundo Laval (2004), tem duas características principais: a submissão aos imperativos econômicos e a dependência das demandas dos diferentes componentes da sociedade, entre os quais estão os pais. Ela apenas concebe o saber na sua dimensão de ferramenta para agir, de instrumento para ter êxito social, de capital individual para aumentar as rendas futuras. O “capital humano” é a pedra angular da reorientação dos dispositivos educativos e até mesmo o próprio espírito da educação. De fato, a noção de “serviço público” é desviada, segundo o autor, que vê nesta escola uma “agência de serviços” encarregada de satisfazer “eficientemente” seus consumidores ao fazer valer seus interesses particulares. Daí a ênfase dada aos métodos empresariais, com sua cultura “patronal”, sua linguagem e suas práticas. Os estabelecimentos escolares são agora dirigidos por gestores que se tornaram “patrões” e as especificidades do ofício de docente se apagam em benefício de definições assimiladas às dos técnicos da pedagogia ou dos executivos (LAVAL, 2004).

Para Laval (2004), segundo as orientações neoliberais, a palavra “escola” designa certo modelo escolar que considera a educação como um bem essencialmente privado e cujo valor é antes de tudo econômico (LAVAL, 2004). Não é mais a sociedade que garante a todos os seus membros um direito à cultura, mas os indivíduos que devem capitalizar recursos privados aos quais a sociedade garantirá um rendimento futuro. Essa privatização afeta tanto os saberes e as instituições, cuja função seria

justamente a de transmitir valores e conhecimentos, quanto o próprio laço social. O único objetivo da ideia de autonomia patenteada nessas orientações é o de garantir o serviço dos interesses particulares.

Nesse quadro processual historicamente demarcado é que se embocam as intervenções, via financiamentos, nas estruturas dos sistemas de ensino do país, feitas por instituições internacionais como o Banco Mundial.

Como principal interlocutor da reestruturação econômica nas décadas de 1980 e 1990, o Banco Mundial foi responsável por financiamentos que não pararam de crescer desde a década de 1960, quando seu sentido primeiro de existência foi alterado, de banco criado para auxiliar na reconstrução dos países destruídos pela 2ª Guerra Mundial, para presidir a tentativa neoliberal de reestruturação capitalista. Dessa maneira, atingiu no ano de 1990 a cifra de 10 bilhões de dólares em empréstimos, tendo participado da formulação de políticas educativas em 375 projetos, atingindo mais de cem países. No período posterior o aumento foi extremamente significativo, num espaço de 11 anos, entre 1993 e 2004 foram concedidos, somente para o governo brasileiro, empréstimos para financiar 124 projetos em diferentes áreas que ultrapassaram a ordem dos 14 bilhões de dólares, e deste total 9,21% foram destinados à educação básica para o desenvolvimento de projetos nas mais variadas regiões do país (TORRES, 1996).

No entanto, a centralidade adquirida pela educação no discurso do Banco Mundial é recente, segundo Leher (1999).

Na década de 1960, um vice-presidente do Banco, Robert Gardner afirmou: “nós não podemos emprestar para educação e saúde. Nós somos um banco”. Esta situação começou a mudar na gestão de Woods (1963-1968) e, mais acentuadamente, na presidência de McNamara, quando a ênfase no problema da pobreza fez a educação sobressair entre as prioridades do Banco. Na década de 1970, esta instituição considerava o financiamento às escolas primárias e secundárias de formação geral um contra-senso, defendendo o ensino técnico e profissional, modalidades tidas como mais adequadas às necessidades (presumidas) dos países em desenvolvimento. Na virada neoliberal da década de 1980, a orientação educacional do Banco sofreu uma inflexão em direção ao ensino elementar. A orientação anterior foi então duramente atacada como voluntarista e dispendiosa. Na década de 1990, a inflexão neoliberal não apenas permanece válida como é radicalizada. (LEHER, 1999, pp. 25-26)

Dessa maneira, as reformas implementadas pelo Banco Mundial desde 1980 com seus programas de ajuste estrutural, reduziram os direitos sociais à racionalidade

econômica, substituindo os direitos universais de cidadania por políticas assistencialistas com o propósito de amenizar as tensões sociais. Segundo Coraggio (1996), as orientações do Banco Mundial para o desenvolvimento de tais políticas, baseiam-se na seguinte ordem:

[...] Primeiro deve vir o ajuste, para que os países se preparem para a integração econômica, depois as reformas de estado, para que a integração seja de longo prazo; ao termo do processo, os direitos sociais (se ainda houver a quem destiná-los). Nas duas primeiras fases, quando sobrevêm as consequências sociais dos impactos econômicos, as políticas devem ser assistenciais e compensatórias (CORAGGIO, 1996, p. 11).

A partir desta passagem, fica evidente que a maior ênfase dispensada pelo Banco Mundial, ao campo social se dirige à educação, uma vez que esta é encarada como fator fundamental para a formação de capital humano e reprodução das desigualdades, como forma de:

[...] a) Adequar as políticas educacionais ao movimento de esvaziamento das políticas de bem-estar; b) Estabelecer prioridades, cortar custos, racionalizar o sistema, enfim, embeber o campo educativo da lógica do campo econômico; c) Subjugar os estudos, diagnósticos e projetos educacionais a essa mesma lógica (CORAGGIO, 1996, p. 11).

No documento intitulado *Prioridades y estrategias para la educación* (1996) o Banco Mundial apresenta, principalmente, diretrizes gerais para a condução das políticas educacionais dos países pobres. Assim, convoca os Estados, principalmente periféricos, a reformarem seus sistemas educacionais de modo a sintonizá-los com as transformações econômicas que vinham ocorrendo desde 1980. Segundo o documento,

La educación es crucial para el crecimiento económico y la reducción de la pobreza. La evolución de la tecnología y las reformas económicas están provocando cambios extraordinarios en la estructura de las economías, las industrias y los mercados de trabajo de todo el mundo. El rápido aumento de los conocimientos y el ritmo de cambio de la tecnología plantean la posibilidad de lograr un crecimiento económico sostenido con cambios de empleo más frecuentes durante la vida de las personas. (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 1)

Nesse sentido, termos como “produtividade”, “adaptabilidade”, “qualificação”, “capacidades básicas” e “flexibilidade” são utilizados constantemente ao longo do documento. Isto coloca em evidência a relação educação/capacitação estabelecida pelo organismo.

Esses efeitos da política econômica voltados à formulação de políticas educacionais e seus desdobramentos sociais são destacados por Frigotto (2005) ao afirmar que:

as reformas educacionais dos anos 90, mormente a orientação que balizou o decreto 2208/96 e seus desdobramentos, buscam uma mediação da educação às novas formas do capital globalizado e de produção flexível. Trata-se de formar um trabalhador ‘cidadão produtivo’, adaptado, adestrado, treinado, mesmo que sob uma ótica polivalente. (FRIGOTTO, 2005, p. 10)

Assim, como elemento central desses discursos e ações justificadoras, desponta o denominado modelo de competência, que se transforma em pedra de toque das reformas educacionais brasileiras. São vários os argumentos acionados em torno de sua adoção, mas os principais dizem respeito à necessidade, decorrente das transformações em diversas esferas, especialmente na econômica, dos países em geral e, em particular os emergentes, de buscarem a constituição de um novo sujeito social, no plano coletivo, tanto quanto no individual, capaz não só de conviver com tais transformações, mas, principalmente, tirar delas o melhor partido.

Essa pedagogia é entendida por Ramos (2001) como aquela em que,

em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se de situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações. (RAMOS, 2001, p. 221)

A partir disso, Ramos examina as implicações curriculares disso. Dessa forma,

o ponto convergente da discussão curricular que toma o desenvolvimento de competências como referência, é a crítica à compartimentação disciplinar do conhecimento e a defesa de um currículo que ressalte a experiência concreta dos sujeitos como situações significativas de aprendizagem. (RAMOS, 2001, p. 260)

Em sentido mais amplo, não apenas como parte do contexto pedagógico mas socioeconômico, a partir das transformações no mundo do trabalho, Dubar (1997) define Competência como “um saber prático ou ‘ciência aplicada’ que articula uma

dupla competência, a que se assenta num saber teórico adquirido no decurso de uma formação longa e sancionada e a que se apoia na prática, na experiência [...]” (p. 129-130).

Assim, essa pedagogia torna-se compatível com o que, segundo os debates atuais, é exigido dos trabalhadores (desenvolvimento da multifuncionalidade/polivalência, autonomia, responsabilização para assumir riscos) baseados nos princípios flexíveis de organização do trabalho²⁷. Diante disso, a autora conclui que tal pedagogia não conduz à autonomização dos sujeitos a ela expostos, mas à sua adaptação às mudanças no âmbito do trabalho e da vida social. Assim, segundo Ramos, a pedagogia das competências tende a assentar-se, de um lado, sobre o construtivismo, priorizando a dimensão subjetiva da aquisição dos conhecimentos e, de outro, sobre a articulação interdisciplinar, conferindo pouca atenção às dimensões social e histórica do processo educativo.

Reafirma-se aqui o argumento de que a concepção capitalista de educação do Banco Mundial atribui à educação pública a função de produzir mão de obra adaptada às transformações do mercado de trabalho, inserindo-a produtivamente na sociedade a partir da posição que lhe cabe. Na proposta do Banco,

la educación debe estar concebida para satisfacer la creciente demanda de trabajadores adaptables, capaces de adquirir fácilmente nuevos conocimientos, en lugar de trabajadores con un conjunto fijo de conocimientos técnicos que utilizan durante toda su vida activa. Esta necesidad aumenta la importancia de las capacidades básicas adquiridas en la enseñanza primaria y secundaria general (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 27)

Assim, nota-se que diante da flexibilidade exigida para atender às necessidades da produção e da reprodução dessa racionalidade econômica, questões econômicas se misturam às educacionais.

[...] o Banco estabeleceu uma correlação (mais do que uma analogia) entre sistema educativo e sistema de mercado, entre escola e empresa, entre pais e consumidores de serviços, entre relações pedagógicas e relações de insumo-produto, entre aprendizagem e produto, esquecendo aspectos essenciais próprios da realidade educativa. (CORAGGIO, 1996, p. 102).

²⁷ Ver Harvey (2008), Antunes (2005) e Pochmann (2001).

Segundo Leher (1999),

com o aprofundamento sem precedentes da polarização na década de 1990, o Banco dedica cada vez maior atenção à construção de instituições adequadas à era do mercado, de modo a ter recursos institucionais para “manejar” as contradições do sistema. A educação é radicalmente modificada, tornando-se cada vez menos politécnica (no sentido conferido por Marx) e cada vez mais instrumental: os conteúdos estão fortemente carregados de ideologias apologéticas ao capital e o debate educacional é pautado em grande parte pelos “homens de negócios” e pelos estrategistas políticos. (LEHER, 1999, p. 29)

Nos documentos mais recentes do Banco Mundial e nos pronunciamentos de seus dirigentes, é visível a recorrência da questão da pobreza e do temor quanto à segurança, segundo os quais, a pobreza pode gerar um clima desfavorável para os negócios. Mantida a política neoliberal ou a política social de assistência sem atingir a estrutura econômica, os esforços para conter as tensões derivadas do desemprego terão de ser ampliados. Assim, Segundo Leher (1999), “para as ideologias dominantes, o melhor antídoto para os males decorrentes do desemprego é a educação elementar e a formação profissional” (LEHER, 1999, p.26).

No bojo dessas políticas públicas, implantadas com auxílio do Banco Mundial, mediante financiamentos e fiscalização dos projetos, há no início da década de 1990 a criação, no Brasil, dos Centros de Atenção Integral à Criança – CAICs. Ao manter as crianças envolvidas o dia todo nos CAIC’s, o projeto tinha, segundo Freitas e Galter (2007) dois objetivos:

primeiramente, oferecer àquelas famílias marginalizadas pela estrutura econômica, condições mínimas para que seus filhos frequentassem a escola, onde lhes era oferecido o que a sua família não teria condições de proporcionar: comida, vestuário (uniforme), assistência médico-odontológica, etc. Em segundo lugar, evitar que essas crianças se lançassem precocemente no mercado de trabalho (subempregos). Os dois objetivos unificaram-se na tentativa de diminuir o índice de evasão e repetência escolar, sem, no entanto, considerarem os motivos que realmente levavam essas famílias a se tornarem marginalizadas pela sociedade.

Segundo Paro (1988), do ponto de vista dessas políticas, a preocupação com a educação integral é secundarizada na medida em que as atividades de arte, cultura e esporte são utilizadas apenas para manter as crianças o dia todo nos centros. Além disso, a escola é vista, por um lado, como uma forma de minimizar os efeitos gerados pela

estrutura econômica, através do assistencialismo e por outro, como reprodutora de uma lógica social que não faz com que essas famílias questionem a origem da sua exclusão. Assim, as conexões entre educação, segurança e pobreza fornecem o substrato das reformas educacionais em curso no Brasil.

Visto como um modelo integral anteriormente existente no país, a escola tradicional, em regime de internato ou semi-internato, segundo Paro (1988), sempre fez parte da organização escolar para a elite econômica no país. Mas em meados do século XX, ela teria se tornado onerosa e não respondia mais aos interesses dessa classe, que por sua vez podia oferecer outras oportunidades educacionais aos seus filhos (música, teatro, esportes, etc.) além daquelas ofertadas pelas escolas. Assim, ao invés de segregar os filhos das classes mais abastadas, passa-se a fazê-lo com os filhos das classes menos favorecidas. Porém, como não poderia deixar de ser, com outra roupagem:

Sem ilusões. A segregação das crianças e adolescentes oriundos das classes dominadas, quando tais crianças e jovens se revelaram como “ameaças sociais” sempre foi proposta pela classe dominante, atribuindo ao Estado o papel de executor dessa segregação. Essa é a origem de instituições como a FEBEM, os reformatórios de menores e as entidades “filantrópicas” subvencionada pelos órgãos oficiais. (PARO, 1988, p. 207)

Já com o escolanovismo no Brasil, a educação integral volta-se para a formação de um novo cidadão, a escola integraria o sujeito na medida em que o preparasse para o novo contexto econômico-social. Esse “novo” momento histórico é marcado pelo governo de “Lula” do Partido dos Trabalhadores, a partir do início do século XXI no Brasil.

A despeito da continuidade no essencial da política macroeconômica, a conjuntura desta década se diferencia da década de 1990 em diversos aspectos, segundo Frigotto (2011), tais como:

retomada, ainda que de forma problemática, da agenda do desenvolvimento; alteração substantiva da política externa e da postura perante as privatizações; recuperação, mesmo que relativa, do Estado na sua face social; diminuição do desemprego aberto, mesmo que tanto os dados quanto o conceito de emprego possam ser questionados; aumento real do salário mínimo (ainda que permaneça mínimo); relação distinta com os movimentos sociais, não mais demonizados nem tomados como caso de polícia; e ampliação intensa de políticas e programas direcionados

à grande massa não organizada que vivia abaixo da linha da pobreza ou num nível elementar de sobrevivência e consumo. (FRIGOTTO, 2011, p. 240)

Ainda assim, o Estado incorpora algumas demandas sociais, respondendo por meio de políticas focalizadas, enquanto a estrutura de desigualdade se mantém (FRIGOTTO, 2011).

Como vimos, o Banco Mundial atuou durante a década de 1990, formulando e fiscalizando a implementação de políticas educacionais no Brasil. No início dos anos 2000, diante da mudança do poder político federal, a abordagem dessas políticas se modifica no país e uma ênfase para o cumprimento mais amplo de direitos ligados à formação educacional é iniciada, num viés de assistir às necessidades sociais prementes, como a evasão escolar, a necessidade da formação de mão de obra e a contenção da violência.

Dessa forma, a educação aparece como meio de promover o alívio da pobreza e o desenvolvimento econômico e social. Fica implícito nessas políticas e no ideário que as formulam de que a educação pode ser um elemento de desenvolvimento, bem como uma política social de contenção da pobreza e da violência, atuando como espécie de ponto central na solução de problemas que estão para além da questão educacional em si e, que ao mesmo tempo, reproduzem lógicas da desigualdade econômica e social presentes no país.

Assim, ainda que o contexto histórico brasileiro esteja baseado no discurso político do desenvolvimento econômico com ajuste social, passou a ser cada vez mais exigido da escola o papel de oferecer meios a uma formação global, visando principalmente a multifuncionalidade e seus aspectos voltados a habilidades e competências que desenvolvam integralmente o aluno, ao passo que o forma para suprir as necessidades e exigências desse novo mercado de trabalho²⁸. Aqui vemos uma aproximação entre a necessidade de uma força de trabalho específica e a pedagogia precursora da educação integral, que por sua vez, embasa as experiências de Escola em Tempo Integral.

²⁸ Ver: **O emprego na globalização**, de Pochmann (2001).

2.3 As políticas educacionais brasileiras nos anos 1980 e 1990

Na década de 1980, com o declínio do Regime Militar, retomam-se as discussões sobre educação popular, com o apoio de setores progressistas da Igreja Católica e o fortalecimento das Comunidades Eclesiais de Base e dos Movimentos Sociais. As relações entre a escola e a vida tornam-se o principal foco das discussões sobre a educação pública. O papel da escola como “reprodutora da sociedade” é questionado e o saber popular, até então excluído dos currículos oficiais, passa a ser considerado um saber socialmente válido e ponto de partida para a inserção de novos conteúdos e conhecimentos científicos a serem oferecidos no ambiente escolar.

Porém se, no plano político, o ambiente social passava por uma onda favorável à efervescência de ideias, no plano da realidade educacional brasileira, o quadro era dramático. Shiroma (2000) constata que, em meados da década de 1980, “50% das crianças repetiam ou eram excluídas ao longo da 1ª série do 1º grau; 30% da população eram analfabetos, 23% dos professores eram leigos e 30% das crianças estavam fora da escola [...]” (SHIROMA, 2000, p. 44).

A Constituição (1988) estabelece a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família” e entre os seus princípios básicos está “a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988). Estabelece como dever do Estado o “ensino fundamental, obrigatório e gratuito”, além da “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”.

Esse conjunto de direitos, princípios e deveres relativos à educação revelam que, no âmbito da lei, a Constituição de 1988 foi a que deu o passo mais decisivo em direção à meta de “universalização do atendimento escolar” (BRASIL, 1988).

Na década de 1980, o cenário de retomada do regime democrático conduziu o debate educacional para a esfera do currículo e das tendências pedagógicas, incluindo também a preocupação com a exclusão escolar decorrente dos altos índices de evasão e repetência, a partir do que, começam a ser gestadas as políticas da próxima década.

Nos anos 1990, as políticas educacionais brasileiras voltam-se para a universalização da Educação Básica e começam a ser implementadas as políticas de acesso e permanência. É também nesse período que organismos financeiros internacionais como o Banco Mundial (tratado no item anterior) começam a exercer

forte influência sobre as políticas educacionais brasileiras, estabelecendo prioridades e estratégias que correspondem a um modelo neoliberal de educação²⁹.

No âmbito da legislação, a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), que estabelece “matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental” como “medida de proteção”. Com esse dispositivo normativo, a escola adquire, legalmente, uma nova configuração social, tornando-se, além de um espaço de ensino-aprendizagem, um “espaço de proteção” à criança e ao adolescente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996) define a educação de modo abrangente (como um conjunto de processos formativos) e se propõe a disciplinar especificamente a educação escolar, vinculando-a ao “mundo do trabalho” e “à prática social”. De um modo geral, a nova LDB reproduz os princípios estabelecidos na Constituição.

Da mesma forma, o Plano Nacional de Educação para Todos (BRASIL, 2001) estabelece, no item 2.3, referente aos objetivos e metas para o Ensino Fundamental, como uma das prioridades:

universalizar o atendimento de toda a clientela no ensino fundamental, no prazo de cinco anos a partir da data de aprovação deste plano, garantindo o acesso e a permanência de todas as crianças na escola, estabelecendo em regiões em que se demonstrar necessário programas específicos, com a colaboração da União, dos Estados e dos Municípios. (CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1994, p. 24)

A efetivação da meta de universalizar a Educação Básica (pelo menos em termos quantitativos) começou a se tornar realidade no limiar do século XXI. Segundo Marcílio (2005, p. 433), “em 2000, [...] o Brasil conseguiu o feito inédito em sua história de manter 97% das crianças de 7 a 14 anos na escola”.

2.4 A escola como um meio de gestão a pobreza

Os programas de renda mínima ou de transferência de renda são apontados como um dos fatores responsáveis pela expansão do acesso à Educação Básica. O princípio de que o Estado deve garantir as condições de acesso e permanência para todas as crianças

²⁹ Ver TOMMASI et al (2000); KRAWCZYK et al (2000); NOGUEIRA et al (2001).

em idade escolar, está contemplado no artigo 4º da atual LDB (BRASIL, 1996) e tem sido concretizado (ainda que parcialmente) por meio de programas de transferência de renda (Bolsa-Escola/Bolsa-Família) e por meio de fundos (FUNDEF/FUNDEB³⁰) destinados principalmente à educação básica. Segundo Marchezan (2000), “um poderoso instrumento de inclusão educacional e, portanto, de combate à exclusão social, são os programas de renda mínima associados à frequência à escola” (MARCHEZAN, 2000, p.15).

O programa Bolsa-Escola, criado em 1995, durante o governo Fernando Henrique Cardoso, pelo então governador do Distrito Federal Cristovam Buarque, “considera que a escola é o caminho para superar a pobreza, e a bolsa um instrumento para colocar os pobres na escola” (BUARQUE, 2005). Em 2001, o programa foi adotado em nível nacional, por meio da Lei 10.219 (durante a gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso) e incorporado ao programa Bolsa-Família³¹, em 2004, durante a gestão do presidente Luís Inácio “Lula” da Silva, por meio da Lei 10.836. O programa “garante uma ajuda mensal de R\$ 15,00 para as crianças de 6 a 17 anos, que frequentam e assistem às aulas” (CAIXA ECONÔMICA FEDERAL, 2007)³².

Embora se trate de um programa social, o Bolsa-Família está intrinsecamente ligado à educação pela exigência de frequência às aulas, que é a contrapartida para o recebimento do benefício. Ainda que a intenção do programa possa ser o de manter as crianças na escola, cabe ponderar que, embora a ajuda financeira possa representar um estímulo para comparecer à escola, não representa, necessariamente, um estímulo à

³⁰ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto n.º 2.264, de junho de 1997. O Fundef foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao ensino fundamental. A Emenda Constitucional n.º 53, aprovada em 06 de dezembro de 2006, criou o Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação e tem por objetivo proporcionar a elevação e uma nova distribuição dos investimentos em educação. (Fonte: MEC – Ministério da Educação, 2007)

³¹ Sobre a introdução do Bolsa Família no Brasil ver: CEBALLOS, M. BOLSA FAMILIA Y LA ASISTENCIA SOCIAL EN BRASIL: de la lucha política a la mercantilización local. In: GEORGES, RIZEK, CEBALLOS. (Coord.) DOSSIÊ: As Políticas Sociais Brasileiras. V. 27, N.º 72, Set./Dez. 2014.

³² “O Bolsa Família é um programa de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o país. O Bolsa Família integra o Plano Brasil Sem Miséria, que tem como foco de atuação os milhões de brasileiros com renda familiar per capita inferior a R\$ 77 mensais e está baseado na garantia de renda, inclusão produtiva e no acesso aos serviços públicos. O Bolsa Família possui três eixos principais: a transferência de renda promove o alívio imediato da pobreza; as condicionalidades reforçam o acesso a direitos sociais básicos nas áreas de educação, saúde e assistência social; e as ações e programas complementares objetivam o desenvolvimento das famílias, de modo que os beneficiários consigam superar a situação de vulnerabilidade”. (ver texto completo e decreto lei em: <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>)

aprendizagem. Por outro lado, é preciso reconhecer que o programa, se não neutraliza, ao menos enfraquece o argumento da carência material como impedimento da frequência à escola, contribuindo, portanto, para a universalização da Educação Básica.

Além da complementação de renda, proporcionada pelo programa Bolsa Família, as atuais políticas educacionais têm incluído investimentos em material didático, merenda e transporte escolar, no intuito de garantir as condições mínimas para que todas as crianças possam frequentar a escola. A compreensão de que os condicionantes sociais decorrentes da pobreza estão entre as principais causas do fracasso e da evasão escolar constitui um fator determinante para a implementação de políticas sociais vinculadas à escola. A escola tem se caracterizado, nesse novo contexto, como um lugar onde todas as crianças e adolescentes precisam permanecer, independente de haver aprendizagem ou não.

Escola e infância/adolescência tornaram-se elementos indissociáveis, conforme observa Sacristán (2001): “ser criança ou jovem é uma condição de certa forma marcada pelo fato de frequentar instituições escolares [...] E dessa forma, a escolarização institucionaliza a infância e a adolescência [...]” (SACRISTÁN, 2001, p. 37-38). Essa função custódia da escola não é um elemento novo, além disso, é possível ouvir facilmente tanto dos pais ou quanto dos próprios professores se referirem à escola como “o segundo lar” não só das crianças, mas de todos os funcionários. Diante disso, muitas vezes a dimensão de que a escola é uma instituição pública e local de trabalho de diversos profissionais, formados, que recebem pelo trabalho realizado e cumprem cronogramas, fazem planejamentos pedagógicos, fica diluído em meio ao senso comum do apelo ao sentimento, ora dito por ser uma profissão majoritariamente feminina, ora por ser atribuído ao dom, a habilidade de ensinar.

Essa nova realidade que se apresenta passa a exigir do poder público políticas sociais e educacionais que deem conta de suprir o vácuo educacional deixado pela ausência dos pais, assumindo cada vez mais o “cuidado” das crianças e adolescentes, como bem descreve Sacristán (2001):

As mudanças sociais que estão por trás da universalização do ensino obrigatório fizeram das escolas espaços semelhantes ao ambiente familiar para o cuidado da infância e da juventude. A industrialização, o desenvolvimento do comércio e a concentração da população nas cidades deslocaram o trabalho para fora do meio familiar, tal como vinha acontecendo com o artesão ou com o pequeno agricultor. Consequência disso é o fato de a família trabalhadora ter ficado sem

tempo nem capacidade material para custodiar as crianças. A incorporação da mulher ao mundo do trabalho fora de casa, em sociedades com famílias nucleares reduzidas a pais e filhos, tornou necessárias instituições que cuidassem para a atenção dos filhos enquanto os pais não pudessem fazê-lo. Esse espaço poderia ter sido outro, mas estava já inventada, e era a escola; lugar que adquire este papel por conta de uma necessidade social decisiva, não-fundamentado em nenhum grande princípio filosófico do tipo dos que anulam as finalidades anteriormente comentadas. Os professores não só ilustram e cultivam sujeitos, ajudam-nos a entender o mundo ou criam uma nova ordem social, mas também guardam em boas condições as crianças e os adolescentes e se tornam pais substitutos (SACRISTÁN, 2001, p. 31).

Nesse sentido, slogans governamentais que apregoam o ideal escolar como *locus* da segurança e do bem viver como “Toda criança na escola” ou “Lugar de criança é na escola” expressam um imperativo social para que nenhuma criança “fique fora” da instituição escolar. A ocorrência de salas de aula superlotadas (sob o pretexto de garantir vagas para todos) e a defesa da escola em tempo integral (sob o argumento de que é melhor manter as crianças ocupadas com atividades educativas do que abandoná-las aos perigos da rua) dão conta de que a escola ganhou relevância enquanto espaço de permanência.

2.5 A política educacional alinhada às políticas sociais: do combate à pobreza à produção social do consenso

Uma marca dos anos de 1990 na área educacional, como vimos, foi o compromisso assumido pelo Brasil de construir um Plano Nacional de Educação que contemplasse, entre outros aspectos, a qualidade da educação básica e a inclusão social com vistas à redução das desigualdades. Porém, como apontamos no capítulo 1, a relação entre as políticas assistenciais e as políticas educacionais estão presentes no interior do sistema de ensino brasileiro pelo menos desde a década de 1950.

Assim, a partir dos anos de 1990 discursos que aliam educação e inclusão social passam a fazer parte da agenda tanto de organismos internacionais, quanto de governos locais na tentativa de combater a pobreza e a exclusão.

Nesse sentido, Lautier (2010) afirma que há um deslocamento do foco da problematização das políticas sociais não só no Brasil ou na América Latina, mas nos países da periferia em geral, que deixou de emergir pelo conflito, como há 15 anos atrás,

e passou a figurar pelo consenso em relação aos objetivos de redução da pobreza. Segundo Lautier (2010), a origem desse consenso se localiza no *Consensus Building* elaborado no centro do *Public disputes Program da Harvard Law School* do *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), nos Estados Unidos. Sua atuação internacional se dá fundamentalmente a partir dos anos 2000 quando passa a fomentar as estratégias de organizações multilaterais como a Organização Mundial do Comércio (OMC), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Organização das Nações Unidas (ONU) e o Banco Mundial.

De acordo com Lautier (2010), no final dos anos 1990, observa-se o “crescimento da influência de Amartya Sen³³, de suas ideias e de seu vocabulário (capabilities/capacidades, empowerment/empoderamento, etc.)”.

Uma das evidências foi a substituição do vocabulário das instituições internacionais, que passaram do “combate à pobreza” ao “combate à vulnerabilidade”. Além de sua definição técnica ou estatística, a vulnerabilidade indica uma mudança de abordagem: passa-se da compaixão vitimizante (o pobre que se ajuda) à atenção paternal (o vulnerável que é ajudado a ajudar-se, e é protegido enquanto continuar frágil). (2010, p. 361)

A principal força da argumentação teórica de Sen (2000) está no fato de que, segundo ele, não se devem restringir à renda as preocupações com uma sociedade mais igualitária, pois para esse autor, a igualdade central se encontra justamente na redistribuição de capacidades. Dessa forma, segundo Sen (2000), a liberdade pode ser valorizada não meramente porque auxilia a realização, mas também em razão de sua importância, extrapolando o valor do resultado realmente alcançado (SEN, 2000, p. 76). Assim, essa proposta de foco no desenvolvimento humano ou de “desenvolvimento como liberdade” que defende uma forma de avaliação mais plural da situação social e de cada indivíduo, envolvendo múltiplos aspectos de motivação das pessoas, provoca uma resignificação do papel das políticas sociais na dinâmica societária contemporânea (MAURIEL, 2011). O foco da análise da pobreza e a atuação sobre ela migram, portanto, da renda para as pessoas, ou seja,

³³ Amartya Sen recebeu o Prêmio Nobel de economia em 1998, e foi o convidado de honra da Annual Bank Conference on Development – ABCD do Banco Mundial em 1999, o que encerra, em grande parte, o conflito entre essa instituição e o PNUD, objetivando os indicadores de desenvolvimento, mas também a legitimidade da intervenção social do Estado.

ao sair da dimensão da renda (do ter), dos bens, que traduzem uma situação externa aos indivíduos, que dependem da estrutura de propriedade e do movimento da sociedade como um todo, e se concentrar mais nas capacidades dos indivíduos (do ser e do fazer), passa a considerar características agregadas às pessoas, e não mais algo exterior a elas. O foco está nas pessoas, no indivíduo e naquilo que pode realizar (MAURIEL, 2011, p. 97).

Portanto, a desigualdade de renda e a desigualdade de capacidades estão dissociadas na visão de Sen (2000). Nesse sentido, um dos meios fundamentais apontados por esse autor para o desenvolvimento da liberdade ou como forma de eliminação das privações de liberdade seriam as “oportunidades sociais” que são efetuadas por políticas de saúde e educação. Essa visão permite-nos pensar o desenvolvimento como um processo de eliminação das privações de liberdade ao passo que há uma ampliação das liberdades substantivas de diferentes tipos, enquanto o subdesenvolvimento significa a privação de liberdade e a sua forma mais recorrente no mundo contemporâneo é a pobreza (vista como privação de capacidades e de liberdade e não apenas como baixo nível de renda).

Dessa forma, passou-se de uma análise global do sistema, em termos de exploração e distribuição, para um enfoque centrado no segmento mais vulnerável da população, a pobreza ou os próprios pobres. Esse processo corresponde a uma virada global em direção a programas de combate à pobreza como base social para as políticas de desenvolvimento (MARANHÃO, 2009; LAUTIER, 2001, 2010; MAURIEL, 2011). Assim, podemos inferir que desde 2000 as organizações internacionais têm se pautado pelo consenso de que os problemas de desenvolvimento se refletem em políticas alinhadas aos objetivos de redução da pobreza. Diante disso, se observa uma mudança no nível de intervenção dos instrumentos de planejamento e governança: do desenvolvimento das nações para o desenvolvimento das pessoas (MARANHÃO, 2009).

É justamente nesse sentido, segundo Lautier (2001), que a teoria de Amartya Sen foi responsável por nutrir a visão econômica do Banco Mundial à perspectiva de uma “guinada moralizante”, dando nova roupagem à linha intelectual da nova agenda do organismo centrada no combate à pobreza.

Isso leva, segundo Craig e Porter (2006) a um reposicionamento como dimensão técnica para constituição da responsabilização tanto dos governos nacionais por

desenvolverem as próprias reformas de redução da pobreza a partir desse modelo consensual, quanto da situação de pobreza pelas próprias populações pobres. Assim, o combate à pobreza, tornou-se tarefa necessária para garantir um consenso interno aos países para que tais reformas fossem implementadas sem resistência, através do apelo moral ao desenvolvimento humano. Tratou-se portanto, de uma aperfeiçoamento dos instrumentos de implementação das reformas do ajuste estrutural por meio do consenso de combate à pobreza.

Nesse sentido, o ponto crucial do enfoque de Sen (2000), traduzido nos documentos e orientações dos principais organismos multilaterais da atualidade em termos de produção social do consenso para a efetuação de políticas sociais, traz consigo outra função para as políticas públicas que não precisam ser redistributivas, mas devem conseguir, primordialmente, ampliar as capacidades, dessa forma, os próprios indivíduos poderiam alcançar um nível de aumento em suas rendas.

É por isso que, para esse autor e para o consenso das políticas sociais produzidos a partir desse aporte teórico, a educação é tão essencial nesse processo de capacitação individual, pois habilita as pessoas a se livrarem individualmente da pobreza, sem, no entanto, tocar a desigualdade em sua produção social. Assim, segundo Sen (2000),

Não ocorre apenas que, digamos, melhor educação básica e serviços de saúde elevem diretamente a qualidade de vida; esses dois fatores também aumentam o potencial de a pessoa auferir renda e assim livrar-se da pobreza medida pela renda. Quanto mais inclusivo for o alcance da educação básica e dos serviços de saúde, maior será a probabilidade de que mesmo os potencialmente pobres tenham uma chance maior de superar a penúria (SEN, 2000, p.113).

Assim, a proposição dos organismos multilaterais é a de que a própria sociedade poderá, por meio da solidariedade, solucionar os problemas relacionados à pobreza, a exclusão e a violência, a partir da formulação de orientações e propostas para o campo da educação, como aquela responsável pela construção, nos indivíduos, do seu potencial, das suas capacidades que também podem ser traduzidas nos documentos nacionais a partir da pedagogia da competência.

Além da UNESCO, para outras agências internacionais como o Banco Mundial, a educação ganha destaque em se tratando dos encaminhamentos e formas de lidar com as diferentes questões – sejam elas relativas à ordem econômica ou referente ao

desenvolvimento da cidadania. O trabalho é outro ponto importante a ser destacado, visto que, na perspectiva dos organismos internacionais, o trabalho – que é o recurso da população pobre, pode ser potencializado pela educação, discurso este que perpassa encaminhamentos e políticas de países em desenvolvimento. Para o Banco Mundial:

Melhorar a educação, a saúde é um modo de lidar diretamente com as consequências da pobreza. Mas são muitos os indícios de que o investimento em capital humano, sobretudo no campo da educação, ataca também as causas mais importantes da pobreza, e é portanto parte essencial de qualquer estratégia a longo prazo que vise a diminuí-la. (BANCO MUNDIAL, 1990, p. 78).

Assim, segundo documentos do Banco Mundial, o combate à pobreza dependeria do desenvolvimento de “oportunidades”, “autonomia” e “segurança” para os pobres. Shiroma e Evangelista (2004) em suas análises afirmam que o discurso que relaciona educação e combate à pobreza, busca se concretizar por diferentes formas, como, por exemplo, pelas vias da empregabilidade, da educação e da política de inclusão, mobilizando a denominada cidadania ativa.

Para Campos (2003) as intersecções entre as políticas assistenciais voltadas para os segmentos mais pobres e as políticas educacionais são indicadores dessa convivência pouco clara entre as diferentes lógicas dos diversos setores sociais sendo que “as pontas do sistema educacional são territórios relegados pelos órgãos educacionais e assumidos pela assistência social através de programas focalizados nos segmentos mais pobres da população.” (CAMPOS, 2003, p. 186).

A convivência entre as políticas assistenciais e as políticas educacionais há tempos estão presentes no interior do sistema de ensino brasileiro. Se antes a diferença e a relação entre ambas era clara, chama-se a atenção para o fato de que, neste momento, elas estão se dando como se fossem a mesma coisa, ou seja, não há uma separação entre o educacional e o assistencial. Não estamos com isso negando a possibilidade do trabalho em rede ou de ações intersetoriais. Questiona-se aqui apenas o fato da ausência de uma proposta que dê conta de solucionar os problemas relativos a cada uma das duas dimensões, sem que, com isso, o sistema educacional deixe de cumprir seus objetivos educacionais.

2.6 A modalidade integral como enfoque assistencial para as políticas educacionais

Sobre essa questão temos, na atualidade, um conjunto de ações (programas) que vêm sendo colocados em prática com o objetivo de extensão do tempo de crianças e adolescentes na escola. Entre esses projetos destaca-se o Programa Mais Educação:

Trata-se da construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira. (BRASIL, 2009a, p. 05).

As ações intersetoriais compreendem as atuações empreendidas pelos Ministérios da Educação – MEC; da Cultura – MINC; do Esporte – ME; do Meio Ambiente – MMA; do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS; da Ciência e da Tecnologia – MTC; e da Secretaria Nacional de Juventude e da Assessoria Especial da Presidência da República. As ações intersetoriais promovem a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e “[...] e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação das escolas e dos professores” (BRASIL, 2009a, p. 5).

Entre as ações intersetoriais encontra-se o Programa Mais Educação, o qual se configura entre uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e que possibilita a jornada ampliada em escolas públicas de ensino fundamental localizadas em regiões metropolitanas.

De acordo com o documento (BRASIL, 2009a, p. 05) a Educação Integral associada ao processo de escolarização pressupõe “[...] a aprendizagem conectada a vida e ao universo de interesse e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens”. O Programa Mais Educação evoca como princípio que:

O ideal da Educação Integral traduz a compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da educação Integral, se reconhece as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens. (BRASIL, 2009a, p. 5).

Trata-se de um programa que visa proporcionar educação integral em tempo integral, aumentando os espaços e as oportunidades de aprendizagem e tem como

objetivo otimizar as ações e os investimentos já existentes no país, para que complementem a formação escolar com uma visão integradora do ensino. Embora o próprio documento indique que o ideal da educação integral está presente na legislação educacional brasileira, o mesmo assim expressa:

O Programa Mais Educação atende, prioritariamente, às escolas de baixo IDEB, situadas nas capitais, regiões metropolitanas e territórios marcados por situações de vulnerabilidade social, que requerem a convergência prioritária de políticas públicas. (BRASIL, 2009a, p. 6).

Em linhas gerais o programa visa atender às escolas em piores condições sejam estas relativas ao atendimento à demanda de uma população economicamente pobre, situadas em periferias, seja em termos relativos à baixa qualidade da educação, avaliadas, tendo como parâmetro, o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

Em relação à forma como o programa funciona, destaca-se que o mesmo é operacionalizado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB). O programa é financiado por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para as escolas e regiões prioritárias. No entanto, explicita o documento que as escolas que “quiserem” promover a Educação Integral sem o apoio financeiro do Programa Mais Educação também poderão fazê-lo, podendo contar com o apoio dos governos municipais e estaduais. Destaca o documento que nos casos em que as próprias secretarias não dispõem de recursos financeiros “[...] a escola poderá ofertar atividades educacionais complementares, selecionadas dentre as atividades sugeridas pelo Programa Mais Educação e adaptadas às condições reais da escola” (BRASIL, 2009b, p. 15).

O programa pormenoriza as condições reais da escola ao explicitar que “O espaço físico da escola não é determinante para a oferta da Educação Integral”. (BRASIL, 2009a, p. 16), explicitando que o reconhecimento da falta de espaço não pode “desmobilizar”, visto que “O mapeamento de espaços, tempos e oportunidades é tarefa que deve ser feita com as famílias, os vizinhos, enfim, toda a comunidade.” (BRASIL, 2009, p. 16). O documento também apresenta algumas sugestões de como a escola poderá “mapear” espaços para o desenvolvimento das atividades complementares seja na própria escola, na comunidade como em outros espaços. Outra questão

pertinente a ser destacada é a convocação da sociedade civil para a participação no desenvolvimento das ações, sob diferentes formas, como voluntários e, em especial, por meio das parcerias, inclusive as de fundações privadas, como é o caso da Fundação Natura e da Fundação Itaú Social na rede pública de Educação Integral do Estado de São Paulo³⁴.

O Plano Nacional de Educação (PNE- 2011/2020) vem reforçar a ideia de necessidade da ampliação do tempo escolar, ao estabelecer como uma de suas metas “Oferecer Educação em Tempo Integral em 50% das escolas públicas de educação básica” até 2020. (BRASIL, 2010).

Quanto às atividades a serem ofertadas pelas escolas com vistas ao alcance dos objetivos propostos pelo Programa Mais Educação, cabe destacar que a ampliação do tempo escolar requer, como indica o programa, a adoção de atividades complementares. Por atividade complementar a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação, indica que:

são atividades de livre escolha da escola, que se enquadram como complementares ao currículo obrigatório, tais como: atividades recreativas, artesanais, artísticas, de esporte, lazer, culturais, de acompanhamento e reforço escolar, aulas de informática, educação para a cidadania e direitos humanos, entre outras atividades. (BRASIL, 2009b, p. 01).

As atividades complementares desenvolvidas têm como foco a melhoria da aprendizagem dos alunos, a melhoria no rendimento escolar e na qualidade da educação, bem como visam impactos relacionados a mudanças de comportamento e autoestima dos alunos.

Considerando que as atividades complementares não necessariamente deverão se configurar como uma atividade regular presente no currículo, fica o questionamento referente à sua efetividade em termos de sua organização, desenvolvimento e do alcance de seus objetivos. Outro questionamento diz respeito à ampliação da jornada escolar, ou seja, em que medida a ampliação da jornada está relacionada a uma maior qualidade da educação básica ofertada pelas escolas públicas?

Se em tempos ainda recentes o sistema educacional brasileiro estava servindo como suporte às políticas assistenciais, na perspectiva ora apresentada, este passa a ser o

³⁴ Ver a lista de parceiros privados nos dados do Centro de Referências em Educação Integral (<http://educacaointegral.org.br/>).

foco da materialização e concretude de tais políticas que, sob o jugo de uma política intersetorial, apresenta uma proposta que se constitui não apenas como suporte das políticas assistenciais, mas que, travestidas de ações intersetoriais, reforça ainda mais o enfoque assistencial para a política educacional em curso, embora não seja esse o princípio descrito nas normativas oficiais em que se pauta a educação integral e em tempo integral.

Conclusão

Diante do estudo e dos apontamentos realizados, resta-nos mais indagações do que respostas acerca da implementação do programa de educação integral. Entre esses, questiona-se a existência de critérios para a definição de quais atividades complementares serão assumidas pela escola, bem como se as atividades selecionadas estão em consonância com o tipo de formação estabelecido no projeto político pedagógico da escola. Se há espaço físico que comporte o aumento do número de alunos e quais seriam os impactos desse programa na escola. No que diz respeito à educação e às políticas de combate à pobreza, qual seria o alcance dessas ações intersetoriais e seus reflexos na gestão da escola? É possível com a jornada ampliada (e por meio de atividades complementares) favorecer o desempenho escolar do aluno?

Dessa maneira, podemos inferir que a política de implementação da escola em tempo integral vem ampliando o papel da escola para além da alfabetização e da socialização. A escola é alocada como escopo social de atendimento e tutela, que atua na contenção da violência e de problemas de vulnerabilidade social, esvaziada de conteúdo e voltada às habilidades e competências que, segundo a ideologia liberal e dos organismos multilaterais, devem ser práticas cotidianas educativas para crianças e adolescentes das periferias das cidades. Dessa forma, elas não ficam sem proteção, à mercê do aliciamento efetuado pelo tráfico de drogas, não povoam os centros das cidades, ao passo que ficam mais tempo expostos à possibilidade de desenvolverem suas capacidades individuais no âmbito escolar.

3. HISTÓRICO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA

Neste capítulo traçaremos um histórico sobre o processo de criação, desenvolvimento e as transformações do Programa de Educação Integral no município de Araraquara – SP. Para tanto, será necessário, ainda que de maneira breve, realizar uma discussão acerca das responsabilidades dos entes federativos no que se refere às políticas educacionais no país a fim de entendermos esse processo de municipalização da educação que confere uma maior autonomia ao município na implantação de políticas que fundamentem a educação infantil e o ensino fundamental, ao que nos interessa aqui, realizada segundo o modelo de educação em tempo integral.

Veremos também os contornos políticos que desenham práticas a partir da demanda educacional e do controle da oferta institucional da educação em tempo integral no município, tanto diante de embates políticos em âmbito municipal quanto em relação ao governo estadual, mediante a implantação do programa em consonância com o plano de metas nacionais para o decênio 2004-2014.

Faremos esse percurso até à história recente de implementação do Programa na escola integral de Araraquara/SP, fonte empírica de nossa pesquisa e primeira no município que segue a integralização não só do tempo, mas atende a todos os alunos da escola, não em regime de contraturno só para alguns alunos matriculados, mas com as disciplinas do ensino fundamental e as oficinas da grade complementar integradas dentro do horário escolar e para a totalidade dos alunos. Ela demarca a inscrição da cidade no Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB, já que o regime integral anteriormente implantado pelo governo municipal desde 1993, não era nacionalmente reconhecido pelo Ministério da Educação, apesar de existir em diversas escolas, atender centenas de alunos e contratar, mediante concurso público, centenas de profissionais da área para tal realização, e no Programa Mais Educação do governo Federal para complementação da verba recebida pelo município.

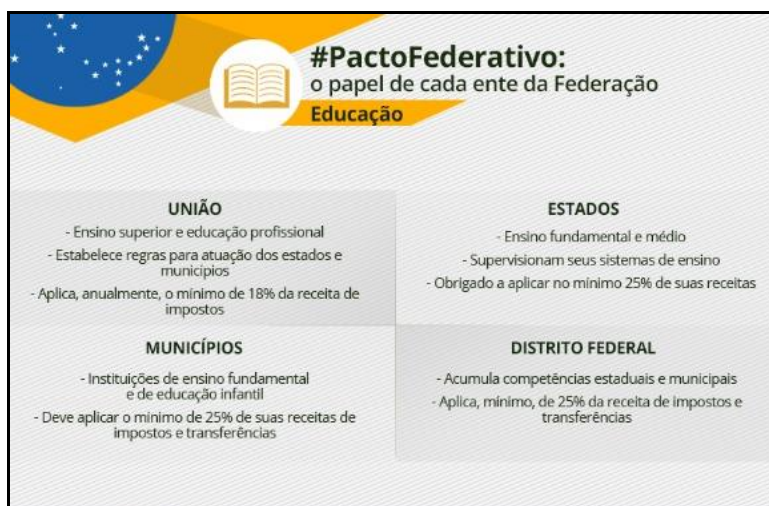
Além disso, faremos uma apresentação contextualização da escola diante de uma caracterização da clientela atendida, seus dados econômicos e sociais, as disciplinas e oficinas pedagógicas do Programa de Educação Integral do município, bem como seu regime de contratação de professores a fim de debater tanto a questão da tensão entre

conteúdos X competências e habilidades, quanto à questão da formação dos profissionais que atuam na educação em tempo integral de Araraquara.

3.1 Funções administrativas dos entes federativos na área educacional

Com relação à existência de um regime de colaboração entre os entes federados, Pinto (2011; 2014) destaca as maiores dificuldades para a sua efetivação: 1) os estados concentram maior parte de recursos em relação aos municípios e respondem por uma parcela minoritária da educação básica; 2) a existência de duas redes: municipal e estadual, gerando constantes conflitos de interesses na divisão de responsabilidades pelo ensino; e 3) o fato da União nunca ter assumido um papel ativo no financiamento da educação básica, o que faz com que ainda existam grandes disparidades regionais.

Figura 1 - O papel de cada ente federativo com relação à educação



Fonte: www.planalto.gov.br³⁵

Assim, segundo Pinto (2014), de um lado, se caminha para o enorme incremento das responsabilidades dos municípios na oferta da educação básica ao longo desses anos, desde a década de 1980, e por outro, há a ausência de uma estrutura de gestão e planejamento capaz de responder aos novos desafios colocados a esses entes federados.

³⁵ Site utilizado: <http://blog.planalto.gov.br/pacto-federativo-saiba-o-papel-de-cada-ente-da-federacao-na-gestao-da-educacao-publica/> Acesso em 12 de março de 2015.

Em 1996, o Ministério da Educação criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) para atender o ensino fundamental. Os recursos para o Fundef vinham das receitas dos impostos e das transferências dos estados, Distrito Federal e municípios vinculados à educação.

O Fundef vigorou até 2006, quando foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)³⁶. De tal modo, toda a educação básica, educandos da educação infantil, do ensino fundamental e médio e da educação de jovens e adultos, passa a ser beneficiada com recursos federais. Com isso surge um compromisso da União com a educação básica, que se estenderá até 2020. Tendo o objetivo de aumentar os recursos aplicados pela União, estados e municípios na educação básica pública e melhorar a formação e o salário dos profissionais da educação.

Tal como o FUNDEF, o FUNDEB opera em âmbito de cada estado, sendo redistribuído entre o governo estadual e os municípios de acordo com o número de matrículas na educação básica. Assim, segundo Pinto (2014) continua a relação complexa e contraditória, entre o fundo e a qualidade desejada para o sistema educativo, revelada através dos critérios que continuarão vigendo entre as esferas do governo no sistema público: sempre que um agente governamental perde recursos em benefício de outros sem a sua anuência, a estabilidade política da relação federativa estará assentada em cenários conflituosos e não cooperativos³⁷.

Apesar de ter um papel mais equalizador do que o Fundef no sentido de que abrange um maior número de ciclos educativos, o FUNDEB, acende um sinal de alerta, segundo Pinto (2014) dada a grande fragilidade institucional do novo fundo. Ao transferir, anualmente, cerca de 26 bilhões de reais – segundo valores de 2012 – em recursos federais e estaduais aos municípios, o FUNDEB gerou uma situação de dependência para boa parte desses entes, de tal forma que o seu fim, previsto para 2020,

³⁶ Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências.

³⁷ Deve se ressaltar que, como o mecanismo do FUNDEB é o mesmo do FUNDEF, ou seja, constitui na redistribuição de impostos existentes, sem acréscimo de recursos novos para o sistema educacional como um todo, a não ser a complementação federal, os ganhos de uns governos significarão perda para outros na mesma proporção.

representaria o caos na oferta da educação básica no Brasil. Nesse aspecto, há que se concordar com Lima (2008, p. 252) quando, ao analisar a situação do SUS, afirma que "o federalismo fiscal pragmático brasileiro, aderindo à terminologia proposta por Fiori (1995) [...] não promoveu a expansão do papel do Estado na proteção social e não promoveu a superação das desigualdades regionais". E acrescenta:

[...] no Brasil, diferentemente de outros países, a Constituição e as leis federais não se traduzem como garantias para o pacto federativo, o que contribui para um clima de incertezas e tensões permanentes. Os canais de negociação intergovernamental também são insuficientes para a criação de mecanismos de coordenação e cooperação que expressem objetivos comuns e diminuam a competição entre os entes federados por recursos financeiros. (LIMA, 2008, p. 252)

A expressão "federalismo fiscal pragmático" é, de fato, bem aplicada, pois ajuda a entender as peculiaridades do processo de federalização ocorrido no país. Já que esse tipo de federalismo tende a reforçar a atomização das políticas, sem criar os "mecanismos de coordenação e cooperação que expressem objetivos comuns", indicados acima por Lima (2008, p. 252) e vistos aqui como tão necessários. Tendem a reforçar também a velha prática de ligação direta entre governo federal e municipal, já observada no estudo de Leal (1975) desde a época colonial. Além disso, esse tipo de programa enquadra-se nas transferências voluntárias do governo federal, as quais, como o nome diz, podem ser extintas a qualquer momento, além de não mobilizarem recursos financeiros significativos (CRUZ, 2014).

A partir disso, destacamos que o século XX foi marcado por acontecimentos diversos que impulsionaram mudanças na gestão das políticas públicas que desenharam novos contornos políticos no século XXI. A globalização, as novas tecnologias de comunicação e informação e a reestruturação produtiva foram alguns dos eventos que influenciaram o surgimento de um novo cenário social, que por sua vez modificou a configuração da provisão das políticas públicas no Brasil. Bem como as linhas políticas dos organismos internacionais que delinearão as políticas públicas educacionais na América Latina e, mais especificamente no Brasil, ao longo dos anos 1990. Dessa forma, é possível inferir que a subjetivação de responsabilidade no campo cada vez mais micro passa a ser salientada no desenho da política educacional no país. Dessa forma, tanto uma maior "autonomia" promulgada aos municípios na Constituição de 1988, quanto a divisão das responsabilidades para o desenvolvimento educacional no Brasil estabelecida na LDB são desenhadas nesse momento historicamente demarcado.

No setor educação, dentro desta ótica, a gestão assume papel estratégico, apontando a necessidade de implementação de modalidades de planejamento e de avaliação de larga escala como instrumentos de regulação para mensurar o desempenho dos sistemas de ensino e o rendimento dos alunos, sob princípios de eficiência, produtividade, competitividade e racionalidade. Por seu turno, a gestão da educação municipal, no Brasil, vem passando por profundas transformações, na medida em que os modelos organizacionais estão sendo revistos, tendo como base as questões econômicas, políticas e sociais presentes nas sociedades capitalistas. O ciclo de reformas empreendidas no setor público em diversos países fez emergir um novo modo de regulação das políticas sociais amparado na descentralização da execução e na centralização da formulação e do controle sobre os resultados. Para tanto, no contexto de descentralização dos serviços públicos, a melhoria do desempenho via introdução da lógica de resultados, tornou-se fundamental para o aperfeiçoamento da gestão governamental, na melhoria da eficiência e do controle social.

Como parte dessa proposta, a importância relativa dos governos municipais no Brasil vem sendo paulatinamente alcançada. Elevou-se o volume de recursos nos municípios e em consequência, importantes tarefas, antes assumidas pela União, passaram a ser de responsabilidade daqueles entes federados. Desta forma, a estrutura organizacional do sistema social brasileiro, foi profundamente redesenhada a partir da implantação de programas de descentralização. Pode-se perceber que esse processo foi marcado pela focalização e intensificação de ações voltadas à reformulação das políticas, incentivando novos arranjos federativos nas responsabilidades assumidas pelas diferentes esferas governamentais no provimento da educação básica, com repercussões nas bases de sustentação do pacto federativo brasileiro.

As discussões desenvolvidas sobre o regime de colaboração instituído no Brasil, bem como as novas orientações para o desenvolvimento do planejamento educacional, advindas do Plano de Desenvolvimento da Educação, quando confrontadas com situações reais revelam fragilidades na definição de competências e na capacidade de atendimento às demandas da educação. As responsabilidades no que se refere à gestão dos diversos níveis de ensino estão distribuídas entre as esferas de governo. Isto não significa, no entanto, que essa distribuição seja adequada para atender às necessidades da educação pública, sobretudo levando em consideração a situação de disparidades regionais características do país em termos de recursos financeiros e técnicos das

instâncias locais. De um ponto de vista mais geral, o comprometimento da União com a educação básica é mais voluntarista ou discricionário do que fruto de um plano ou uma sistemática de cooperação federativa na área educacional (ABRUCIO, 2005).

3.2 Contornos políticos: a oferta educacional em disputa

Observa-se que ao invés da coordenação e cooperação previstas no texto constitucional, a União tem assumido uma tendência de promover a recentralização dessas políticas propiciando, por outro lado, o acirramento da disputa entre os entes federados, como consequência da ausência de mecanismos mais efetivos de equalização das condições de oferta educacional.

Nesse sentido, o que vemos é uma descentralização na implementação das políticas educacionais, como é o caso da Escola em Tempo Integral, segundo parâmetros nacionais de configuração e execução, a partir do marco normativo da LDB (1996), que deixa a cargo do município o modelo de integralidade do tempo que irá implantar (se em regime de contraturno, se em regime completo do tempo escolar, se para todos os alunos da unidade escolar, se para a parcela que mais corresponde ao perfil de atendimento diante da oferta de vagas, etc.). Ao mesmo tempo, há a promoção de uma disputa política clara sobre a autoria ou do modelo mais eficiente de educação em tempo integral, entre os entes federativos, dentro do princípio do direito à educação em tempo integral colocada pela LDB como algo a ser “progressivamente ampliado”.

No âmbito nacional é possível ver nas propagandas políticas de todos os partidos a Escola em Tempo Integral como plataforma de governo que pensa a qualidade da educação, tanto no âmbito executivo quanto legislativo³⁸, assim como na esfera estadual e municipal, em São Paulo, por exemplo, é possível analisar, nas campanhas políticas uma rivalidade/competição entre o governo do Estado de São Paulo, atualmente gerida pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), e a prefeitura municipal, sob o comando do Partido dos Trabalhadores (PT). O primeiro, do Estado de São Paulo³⁹,

³⁸ Houve polarização do debate também com relação à escola de tempo integral entre os candidatos ao senado em 2015, Eduardo Suplicy (PT) e José Serra (PSDB), ambos defenderam que uma educação de qualidade só pode ser realizada se for realizada dentro do modelo de extensão do tempo escolar.

³⁹ As Diretrizes do Programa de Ensino Integral do Estado de SP: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>

cuja prioridade deve ser o ensino médio, implementa politicamente uma mescla de educação em tempo integral⁴⁰ e ensino técnico, prometendo formar melhor e para o mercado de trabalho, formando o aluno do ensino médio diretamente para seu primeiro emprego. O segundo, o da capital paulista, tem como carro-chefe de seu modelo de educação em tempo integral, por meio dos 45 CEUs⁴¹ que atendem a educação infantil, o ensino fundamental e a Educação de Jovens e Adultos situadas, majoritariamente, em regiões pobres da cidade de São Paulo, ligado à ideia de formação cidadã através de experiências educativas ligadas à arte-educação e à formação crítica. Ambos sob a justificativa de ocupar a mente dos jovens, proteger da criminalidade e melhorar a qualidade da educação.

3.3 O desenho político da oferta educacional em Araraquara – SP e o histórico da implementação da educação em tempo integral no município

Neste item buscaremos delinear tanto o desenho político da oferta educacional quanto o contexto histórico de implementação da educação em tempo integral em Araraquara (mediante existência e sobreposição de modelos distintos de integralização do tempo), destacando o pioneirismo do município no desenvolvimento de programas que ampliam o tempo escolar, além de assinalar as modificações implementadas, principalmente, entre 1993 e 2013, marcadas por uma transformação política e nominal do Programa de Educação Complementar para o Programa de Educação Integral, nos moldes do consenso legitimado da educação em tempo integral.

No município de Araraquara-SP a disputa política por uma reivindicação tanto de pioneirismo quanto de atuação mais eficiente no que diz respeito à implementação do modelo de educação em tempo integral oferecido também demarca as relações políticas entre partidos na cidade. A implementação de uma educação em tempo integral (inicialmente nomeada como Educação Complementar) iniciou-se em 1993, no governo municipal de Roberto Massafera (PSDB) de 1993 a 1996, seguiu com Waldemar de Santi do Partido Democrata Cristão (PDC) de 1997 a 2000, seguidos de dois mandatos

⁴⁰ Ver modelos em: <http://www.educacao.sp.gov.br/ensino-integral/> e em: <http://www.educacao.sp.gov.br/escola-tempo-integral>

⁴¹ Ver localização e bairros dos CEUs em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Anonimo/CEU/apresentacao.aspx?MenuID=159&MenuIDAberto=135>

de Edinho Silva (PT) de 2001 a 2008 e outros dois mandatos de Marcelo Barbieri do Partido do Movimento Democrático do Brasil (PMDB) de 2009 até o presente momento. Por serem mais longos, os governos do PT e do PMDB são os mais lembrados nas comparações cotidianas entre continuidades e descontinuidades acerca da valorização da educação em tempo integral.

A equipe escolar sente concretamente essas mudanças de ênfase em torno da valorização política, assim, esse tema é recorrente nas conversas realizadas dentro e fora do espaço escolar por professores e funcionários da escola. Com relação a uma gestão prática das descontinuidades políticas sobre o programa de educação integral, a professora Cíntia de 37 anos e que há 12 anos trabalha na educação integral de Araraquara relata, nesse sentido, que:

Só mudar a nomenclatura (...) não vai resolver, tem que pensar na qualidade, porque o problema maior da educação é que é muita politicagem e ninguém tá pensando no aluno propriamente dito, no bem estar e no desenvolvimento integral e cultural, hoje vem um político implanta, aí o outro não gosta, vai lá, tira e assim vai... e os alunos vão ficando prejudicados.

Desde a sua implantação, ligada a um núcleo de pesquisas de educação e psicologia da Universidade Estadual Paulista – UNESP, em meados de 1993, sob a inscrição teórica construída por Orlene de Lourdes Capaldo e Silvia P. V. Brunetti que reformularam a visão do ensino em contraturno que se tinha e era realizado na cidade desde a década de 1940 (com a implantação do Parque Infantil na região central da cidade voltado às mães que trabalhavam) a educação em tempo integral no município passou por alterações, momentos de maior e de menor “olhar político” para investimentos na área educacional, segundo Silvia Brunetti que atuou na gerência da Educação Integral do município durante 20 anos, de 1993 a 2013.

Segundo Brunetti, ambas escreveram o projeto de educação integral, chamada naquele momento de Educação Complementar, elaborada a partir da base curricular do ensino fundamental, acrescentando oficinas de arte à educação regular. Ela ainda destaca que até então o que se tinha, desde a década de 1950, na cidade era o contraturno em centros de recreação e prática esportiva. Para Brunetti,

“A gente teve muito tempo em que os governos não valorizavam o investimento na questão das políticas públicas para garantir o avanço social. O que a gente fez aqui foi propor o inverso, em Araraquara, a gente propôs que o social estivesse à frente do econômico independente do partido, do mandato, de quem estivesse no governo municipal, a gente deveria investir na questão do cidadão,

da cidadania. (...) A gente tinha a preocupação de sair do assistencialismo que havia até então para essa faixa etária de crianças que cursavam o ensino fundamental. (...) Eu mesma fui aluna do contraturno na década de 1960, na época eu fazia o grupo escolar, no Pedro José Neto e à tarde eu ia no Parque infantil Leonor Mendes de Barros que era como chamava, parque infantil”. (...) Então de três a doze anos tinha a perspectiva da criança que frequentava o contraturno, mas era do DESF - Departamento de Educação Física e Esporte, isso era o que o governo do Estado propunha na época, mas era numa visão de ocupação deste tempo livre da criança. E não era isso que a gente propunha, a gente propunha uma educação em tempo integral. (...) [Dessa forma] A gente se adiantou aos ditames legais, vamos dizer assim. Quando chega a LDB, ela traz e valoriza num único artigo o tempo integral, a gente já tinha em Araraquara esta prática. Por que em 1992 a gente havia levado aos candidatos [à prefeitura da cidade] uma proposta, dentro da secretaria de educação, com uma metodologia específica que ampliava o ensino, (...) pois trazia uma perspectiva de outras linguagens que agregassem valores e agregassem conhecimento na defesa dos direitos. Esse projeto foi então implantado a partir de 1993, no governo do Roberto Massafra (PSDB) que ganhou as eleições naquele ano e eu passei a coordenar o Programa de Educação Complementar com Orlene Capaldo”.

Segundo o Programa de Educação Integral do município de Araraquara – SP, de 2013, que traz as diretrizes, os objetivos e toda a estruturação da oferta institucional de educação integral do município, foi por volta de 1903 que se iniciou em Araraquara, a história da rede pública de ensino, com a instalação do Grupo Escolar Carlos Batista Magalhães, encarregado do ensino elementar ou primário para crianças de 7 a 10 anos. Nos anos seguintes outros Grupos Escolares foram implantados: Antônio Joaquim de Carvalho (1918), Bento de Abreu (1934), Antônio Lourenço Correa (1935). Em 1941, além do Grupo Escolar Pedro José Neto, foi construído também o Parque Infantil Leonor Mendes de Barros, trazendo um novo conceito em seu objetivo, que era o de proporcionar aos filhos de famílias de baixa renda, oportunidades de recreação e abrigo enquanto seus pais se ocupavam de atividades produtivas. A clientela atendida pertencia à faixa-etária de 3 a 13 anos e os alunos do denominado Ensino Primário, participavam das atividades, no horário oposto ao escolar (PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA, 2013, p. 4).

No período de 1941 a 1993, a Rede Municipal de Ensino de Araraquara manteve em funcionamento turmas de Recreação no Parque Infantil Leonor Mendes de Barros e em outras três unidades: Parque Infantil do Bairro do São José (1951), Parque Infantil Eloá do Vale Quadros (1969), Centro de Educação e Recreação Dona Cotinha de Barros (1972), ainda com o atendimento de natureza assistencialista para crianças de 7 a 11

anos, especialmente visando à prevenção e/ou a retirada das crianças da rua ou de situações de vulnerabilidade social.

A Lei 1.794, de 26 de julho de 1971, criou uma estrutura administrativa para a Prefeitura do Município de Araraquara, com Departamentos, Diretorias e dentre estas, uma nova Diretoria de Educação e Cultura, que orientou a criação das chamadas classes de Pré-Primário, para atender crianças de seis anos de idade preparando-as para o ingresso na escola primária. A concepção perdeu seu cunho exclusivamente assistencialista, passou a expressar atenção e preocupação com a educação formal e a denominação Parque Infantil, compreendida como pouco adequada à nova concepção foi substituída por Centro de Educação e Recreação - CER.

Em 1982 foram implantados mais cinco CERs, para crianças de 0 a 6 anos de idade, consolidando a nova fase da educação infantil municipal de Araraquara, com a associação da creche à pré-escola, antecipando-se ao preconizado pela Constituição de 1988. Atualmente, o município conta com quarenta unidades, ainda denominadas Centros de Educação e Recreação com uma concepção que expressa o desenvolvimento global da criança, mediante a utilização de ações pedagógicas, cuidados inerentes e imprescindíveis a esta faixa etária.

Dessa forma, desde 1982, Araraquara tem oferecido atendimento em tempo integral a alunos da Educação Infantil. Além da oferta do atendimento integral às crianças de até 3 anos de idade, na modalidade creche, o período integral nas unidades municipais de educação infantil também se estende aos alunos da pré-escola de 4 e 5 anos, buscando propiciar a permanência da criança na escola além de assisti-la em suas necessidades básicas e educacionais.

Em 1993 o Município implantou o Programa de Educação Complementar – PEC, reformulando o atendimento no contraturno do ensino regular, oferecido a crianças de 7 a 12 anos, que visavam à prevenção e/ou a retirada das crianças da rua ou de situações de vulnerabilidade social, segundo o documento oficial para a Educação Integral de 2013. Tal reformulação se deu a partir de princípios e diretrizes estruturados de acordo com a Constituição Federal de 1988, com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069 de 13 de Julho de 1990) e todo o arcabouço jurídico em vigor, os quais definiram uma prática pedagógica para assegurar: o acesso e a permanência da criança e do adolescente à escola pública e gratuita, como direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e

qualificação para o trabalho; o respeito aos valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social e o acesso às fontes de cultura; o direito à informação, à cultura, ao lazer, aos esportes, às diversões, aos espetáculos e aos produtos que respeitem a condição peculiar da criança e do adolescente de pessoa em desenvolvimento.

De 1994 a 2011, oito unidades foram implantadas e o Programa de Educação Complementar se estendeu a crianças e adolescentes dos 6 aos 14 anos: Centro de Educação Complementar Piaquara (1994), PEC do CAIC Rubens Cruz (1996), Centro de Educação Complementar Fundecitrus (1997), PEC Henrique Scabello (2001), Centro de Educação Complementar Alécio Gonçalves dos Santos (2005), Escola de Dança Iracema Nogueira (2009), Programa Integração AABB Comunidade (2009) e PEC Ricardo de Castro Caramuru Monteiro (2009).

Todas as unidades que desenvolveram o Programa de Educação Complementar elaboraram e executaram a sua proposta político pedagógica como o preconizado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, com um projeto curricular desenvolvido de forma complementar e alternativa à grade curricular do ensino formal nas escolas de ensino fundamental, organizado por meio de oficinas: Texto, Informática, Expressão, Música, Relações Interpessoais, Práticas de Organização do Cotidiano, Recreação e Jogos, e Tarefa, oferecidas no contraturno aos alunos do ensino fundamental.

Em 2012, foi implantada uma escola de ensino fundamental com proposta de atendimento em tempo integral. Dessa forma, a Escola Municipal de Ensino Fundamental atende por volta de duzentos alunos de 1º ao 5º ano, com carga horária de 40 horas semanais, das quais 28 horas pertencem a Base Nacional Comum do Currículo e 12 horas estão relacionadas à Parte Diversificada. Os alunos participam de atividades das 7h30 às 17 horas, incluindo o período de aulas, café da manhã, lanches, almoço e horário de descanso.

Em consonância com a legislação vigente, o governo municipal de Araraquara alterou a Lei nº 4.938 de 13 de novembro de 1997, que institui o Sistema Municipal de Ensino. De acordo com a nova lei municipal - Lei nº 7.863 de 25 de Janeiro de 2013 -

o Ensino Fundamental será oferecido em tempo parcial e tempo integral; O Ensino Fundamental em tempo integral será oferecido nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental – EMEFs – e nas Unidades de Educação Integral. O currículo do ensino fundamental integral será realizado mediante o desenvolvimento de atividades diversas

articuladas aos componentes curriculares e áreas de conhecimento da base nacional comum, com vivências e práticas socioculturais, corporais, afetivas, de relacionamento interpessoal, de educação ambiental, de acesso universalizado a bens e circulação por espaços e serviços.

Com a alteração na legislação, o Programa de Educação Complementar cedeu lugar à Educação Integral. Portanto, no que concerne ao município de Araraquara, a educação integral existe desde 1993, porém com outra roupagem e outra denominação⁴². Nesse contexto ela é chamada de Educação Complementar e é realizada no contraturno da escola regular, oferecendo oficinas que visam um amplo desenvolvimento cognitivo do aluno. Essa modalidade existente dentro do Programa de Educação Complementar foi realizada desde 1993, mas não reconhecida pelo MEC como forma educacional regulamentada no âmbito federal, apenas como política educacional do município e efetivada com recursos locais. Diante da “onda integral” voltada ao ensino fundamental e médio nas esferas estaduais e federais, em janeiro de 2013 foi feito um adendo na lei que regulamenta o Sistema Municipal de Ensino.

O primeiro Centro de Educação Complementar foi implantado em 1994 e denominado CEC Piaquara. O projeto político-pedagógico desse Centro foi elaborado a partir das características básicas do Plano Municipal de Educação de Araraquara-SP.

Após a avaliação positiva do funcionamento do Piaquara e após a reformulação do projeto procedida em 1995, que manteve o seu referencial teórico e funcional, instalou-se a segunda instituição de educação complementar, no Jardim Selmi Dei, em agosto de 1996. A faixa etária de atendimento foi estendida de 12 para 14 anos e incluiu a informática como uma nova área de ação educativa. Para a instalação do terceiro CEC, em agosto de 1997, na Vila Melhado, foi estabelecido o convênio com o Fundo Paulista de Defesa da Citricultura – Fundecitrus. Os princípios teóricos e funcionais do Projeto original foram mantidos ao longo das revisões e conservou-se a organização dos Centros de Educação Complementar em oficinas permanentes e estruturadas. Foram criados o Programa de Educação Complementar (PEC), instalado no Parque das

⁴² Ao longo do trabalho poderemos perceber que essa mudança foi de ordem política (para enquadrar o programa do município em âmbito federal, a fim de usufruir de possíveis verbas do Mais Educação (ao qual nos referimos no capítulo 2) e para que os próprios professores pudessem ser incluídos no FUNDEB de maneira a regularizar a situação legal desses profissionais), principalmente no que concerne à nomenclatura que passa de uma especificidade do município “Educação Complementar” para a inserção dentro do ponto de vista nacional e consensual com vistas à legitimidade do Programa de Educação Integral.

Hortências, e o Centro de Educação Complementar “Aléscio Gonçalves dos Santos”, em 2000 (CAPALDO, 2006, p. 01).

A seguir apresentamos os objetivos gerais desse Programa implementado em 1994, com vistas a conhecermos, mais de perto, os princípios que o embasaram:

Tendo como princípios doutrinários educar para a cidadania, educar para a cidadania cultural, educar pelo diálogo, educar para a solidariedade, educar para a paz e para o respeito ao meio ambiente, a Educação Complementar tem como objetivos gerais: 1) **respeitar cada criança e cada adolescente como pessoa humana em processo de desenvolvimento**, resguardando sua imagem e identidade, sua autonomia, seu espaço e objetos pessoais, garantindo-lhes integridade física e psíquica; 2) levar o aluno a agir com autonomia nas decisões pessoais e nas relações sociais, valorizando as contribuições próprias e alheias e respeitando os princípios básicos de uma sociedade democrática; 3) **reconhecer no patrimônio cultural a diversidade** linguística e artística como direito dos povos e dos indivíduos, desenvolvendo interesse, respeito e tolerância; 4) apreender os modos corretos de representação da linguagem, construindo e interpretando coerentemente textos diversos, utilizando-os como instrumentos de comunicação, de reivindicação e de inserção no mundo social; 5) interessar-se pelo trabalho em equipe, valorizando os comportamentos cooperativo, solidário e responsável, e demonstrando conhecimento, flexibilidade, idoneidade, criatividade, estabilidade emocional e confiança; e por último, o 6) é também objetivo da Educação Complementar educar para o reconhecimento da relação entre o social e o natural nas questões ambientais, tendo em conta a participação e a articulação como poder público na busca de soluções para problemas que afetam a sociedade⁴³. (Grifos nossos)

Depreende-se daí que é possível estabelecer uma analogia entre a ação educativa da Escola em Tempo Integral (ainda em seu modelo de Educação Complementar no município) e os direitos à defesa das crianças e dos adolescentes estabelecidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), como poderá ser visto a seguir:

Art. 15 – A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas Leis. [...]

Art.17 – O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a **preservação da imagem, da identidade, da autonomia**, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais. [...]

Art. 58 – No processo educacional **respeitar-se-ão os valores culturais**, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e

⁴³ Os objetivos gerais foram extraídos do texto: **Educação Complementar: um projeto político-pedagógico** de Orlene de Lourdes Capaldo (2006), oferecido a todos os profissionais da rede municipal de educação em material impresso.

do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade de criação e o acesso às fontes de cultura. [...]

Art. 71 – A criança e o adolescente têm direito à informação, cultura, lazer, esportes, diversões, espetáculos e produtos e serviços que respeitem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento. (Grifos nossos)

Além disso, apesar do artigo 60 do ECA ser bem claro quando afirma que “é proibido qualquer trabalho a menores de 14 anos de idade, salvo na condição de aprendiz”, é sabido que crianças são inseridas precocemente no mercado de trabalho. Nesse sentido, mais importante do que a possibilidade das crianças ajudarem a compor a renda familiar, segundo consta também no texto do Programa de Educação Integral (2013), os pais preocupam-se em não deixá-las na rua, já que, nesse caso, a rede de ensino público regular funciona nove meses por ano, de quatro a cinco horas por dia nas unidades de contraturno e até nove horas por dia no total na unidade da Escola Integral de Araraquara. Essa “sobra” diária de tempo livre das crianças pobres, cujos pais estão fora de casa no exercício de alguma atividade remunerada, segundo o documento, “pode gerar riscos relacionados tanto ao trabalho infantil quanto à exposição ao tráfico e a outros tipos de violência que põe em perigo a integridade física e psíquica da criança e do adolescente” (2013, p.15).

É muito comum ouvir de pais que eles “precisam” da escola nesse sentido, associam a necessidade de trabalhar à preocupação de onde deixar o filho em segurança. Portanto, muitos procuram as vagas no período integral para garantir que os filhos estejam seguros dos perigos da rua, das más influências de traficantes do bairro, de assédio com relação, principalmente às meninas (por familiares ou vizinhos), e retomam sempre o ditado de que cabeça vazia não pensa nada de proveitoso. Portanto, os pais demonstram (e no próximo capítulo veremos algumas situações cotidianas de tutela exercida pela escola nas falas de alguns sujeitos de pesquisa) certo alívio em ter a escola para “deixar o filho” em segurança, essa expressão é muito utilizada pelas famílias e é vista com maus olhos pelos profissionais da escola, mediante visão de que ela expressaria falta de interesse com relação ao que os filhos fazem na escola, sobre como os filhos se comportam ou em que nível está o desenvolvimento do seu aprendizado.

Nesse sentido, podemos dizer que o ensino oferecido na modalidade integral direta e indiretamente tem o objetivo de oferecer meios que evitem o trabalho infantil bem como o de exercer papel de guarda, uma vez que a criança, em tese, terá uma ocupação sociocultural-acadêmica a ser experienciada nas consideradas “sobras” de

tempo diário fora da escola que aconteciam antes da implantação do tempo integral após o período escolar regular de quatro horas. Sendo assim, é possível perceber a busca por estratégias sociais de proteção, tutela e contenção da violência, através da instituição escolar.

Em 2012, de acordo com o Ideb, 2.558 alunos foram matriculados nas escolas de tempo integral de Araraquara - municipais e estaduais. Desses, 1.506 crianças foram matriculadas na pré-escola, 1.026 nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e outras 23 nos anos finais (6º ao 9º ano). Já em 2013, estes números saltaram para 1.678 matriculados na pré-escola, 1.910 nos anos iniciais do Ensino Fundamental e outros 404 nos finais, um total de 3.992 alunos, ou seja, um aumento de 56% em comparação ao ano anterior⁴⁴. Isso devido ao fato de que o Governo do Estado de São Paulo inaugurou em 2013, em Araraquara, mais uma escola em tempo integral, no Alto de Pinheiros, região periférica da cidade. Além dela, há outra estadual, no Parque Imperial, e uma municipal (que é o foco do nosso estudo), localizada no Jardim Dom Pedro, região próxima à área central da cidade, mas que atende uma clientela que vem, por meio de ônibus escolar público, de outros bairros periféricos da cidade, principalmente do Maria Luiza, como veremos mais adiante.

A Secretaria Municipal da Educação de Araraquara emitiu em março de 2014 um parecer de adesão ao Programa Mais Educação, contemplando 497 alunos do ensino fundamental. Isso demonstra que a tendência atual de adesão à Escola em Tempo Integral que tem ocorrido em todo Brasil possui correspondência também no município estudado, por meio, tanto de programas do estado quanto da prefeitura.

O processo de municipalização de uma escola estadual resultou na implementação da primeira Escola em Tempo Integral, com essa nomenclatura no município. Portanto, a Escola em Tempo Integral de Araraquara iniciou todo um processo de mudança na oferta educacional, anteriormente chamada de Educação Complementar no município, não só no sentido de nomeação, mas da prática da educação em tempo integral que no geral era realizado no contraturno e não era voltado

⁴⁴ Ainda no ano de 2013 o Ministério da Educação contemplou mais cinco unidades de Ensino Fundamental do município de Araraquara, incluindo-as no Programa Mais Educação, sendo três escolas do campo, EMEF Hermínio Pagotto, EMEF Professora Maria de Lourdes Silva Prado, EMEF Eugênio Trovatti e duas urbanas, a saber: EMEF Gilda Rocha de Mello e Souza e EMEF Professora Doutora Ruth Villaça Correia Leite Cardoso. Segundo a atual gerente de Educação Integral da Secretaria Municipal de Educação, Ana Paula Rosa Vaccari, a proposta de Educação Integral do município conta, em 2015, com o atendimento de 2.500 alunos em 12 unidades escolares no total.

à totalidade dos alunos da unidade escolar, mas somente aos atendidos pelo número de vagas disponíveis. Na escola estudada, além disso, as disciplinas regulares presentes no currículo básico do ensino fundamental estão fundidas no horário escolar com as oficinas da base diversificada do currículo do ensino em tempo integral. Além disso, o município adequou, a partir de então, a legislação com relação à educação complementar que, apesar de realizada pelo governo municipal desde 1993, não era reconhecida como oficial pelo Ministério da Educação. Foi necessária uma mudança normativa para adequar a Educação Complementar na Educação Integral, assim como seus profissionais passam a ser vistos reconhecidamente como trabalhadores da área educacional e, portanto, inseridos no FUNDEB, até então não recebido pelos profissionais atuantes nesse modelo, nem havia a possibilidade da inscrição das escolas no Programa Mais Educação para recebimento de verbas específicas voltadas às atividades diversificadas do currículo das escolas em tempo integral.

As colocações/pontos de vista dos/as professores/as a respeito dessa mudança também mostra uma “confusão” com em relação às mudanças legais que vinham ocorrendo no município – de Programa de Educação Complementar para Programa de Educação Integral – o que nos oferece indícios de que essa transformação foi realizada a partir, fundamentalmente, de discussões entre a gerência da secretaria municipal de educação e o poder público municipal, deixando de fora tanto a coordenação das unidades quanto pais, professores e alunos, comunicando-os apenas ao final do processo que já estava em andamento. Dessa forma, a Educação Integral (que agora deixa, em todas as unidades, de ser nomeada como Complementar) é implantada nas escolas de ensino fundamental diante do contingente escolar como necessária através de uma demanda política de mudança de status da educação do município.

Embora o município promova o modelo em regime integral desde o início da década de 1990, o que se percebe, a partir de algumas falas dos interlocutores da pesquisa, é que ainda assim está presente a dificuldade de realização de avanços no sentido educacional qualitativo, a partir, principalmente, do efeito da descontinuidade das políticas nessa modalidade que ora a valorizam, ora a desvalorizam de acordo com interesses políticos de cada momento histórico. Desse ponto de vista, segundo, Brunetti, gerente e criadora do Programa Integral no município de Araraquara nessa implantação,

enquanto trajetória [do “Programa de Educação Integral”], a gente vai e volta, a gente tem caminhado em Araraquara, a gente avança, depois anda pra trás...

então, a gente teve o momento da implantação em 1993, aí por praticamente 10 anos a gente trabalhou muito na questão metodológica e isso foi valorizado pelos governos. Depois a gente teve uma fase em que essas questões das metodologias não foram importantes, passamos por um período de 5 a 6 anos onde a “Educação Complementar” não foi valorizada. Depois retomamos e agora estamos num novo caminho dentro da perspectiva do “Mais Educação”.

Devido a essa gestão prática da descontinuidade política descrita por Brunetti, é que podemos compreender a ausência de um projeto formal que implantasse uma transição entre os dois programas de educação em tempo integral existentes no município de Araraquara e que foi apontada durante as entrevistas e conversas informais realizadas em trabalho de campo. Isso está presente nas falas que se seguem:

Projeto na verdade não tem, não foi feito projeto. Existe a educação complementar do município e a educação integral, pegaram aquilo que tinha e adequaram, mas aquilo lá não é projeto. Aquilo é um remendo pra dar uma cara.
Marta (40 anos, Diretora da Escola em tempo Integral)

Foi uma coisa super louvável a ideia de educação integral, mas um projeto de respaldo assim não teve, então a gente está fazendo o que dá para fazer na unidade mesmo, na prática. Se der certo foram eles que fizeram, se der errado fomos nós (risos do entrevistado).

(...)

Foi uma coisa equivocada, se perguntar pra qualquer um eles vão falar a mesma coisa pra você, foi uma coisa meio que jogada. No começo a gente não sabia muito bem se era CEC [Centro de educação Complementar], se não era CEC, e aí a gente viu rapidamente que a coisa não tava dando certo e começou a fazer acordo ali [entre a equipe]. Uma coisa que ficou evidente pra mim é que os alunos perceberam, não era a mesma percepção de um adulto, mas uma coisa assim: Ah! Alguma coisa está errada aqui, alguém aqui não está sabendo o que fazer com a gente! (risos) Rapidamente eles pensaram tá bagunçado eu vou bagunçar também.

(...)

Esta unidade escolar é diferente de todas as outras e se ela é diferente ela deve ser tratada diferencialmente, e isso não está acontecendo. (...) Nas reuniões que tem na secretaria o que se fala é assim: o sistema funciona assim, tem que ser assim e ali a gente vai tentando ajeitar entre nós, às vezes acontece diferenças, mas apesar de ter diferenças na equipe, é a equipe que está fazendo, é como se fosse um casamento mesmo, briga todo dia, um dia um chora, o outro vai... se fosse um negócio instituído, (...) tá faltando respaldo, respaldo escrito, faltou projeto mesmo. **(João, 45 anos, Professor da Oficina de Artes Cênicas, Leitura e Música da Escola em Tempo Integral)**

Dessa forma, houve uma falta de compreensão sobre a mudança implementada e que foi anunciada efetivamente de forma súbita no final de 2011, durante o período de atribuições de aulas e as mudanças de sede, para entrar em vigor já no início de 2012. Nesse sentido, a professora Cíntia, destaca certa insegurança sobre o futuro após a modificação oficial:

Nem nós professores sabemos o que vai ser... a prefeitura já está oferecendo a possibilidade de aumentar a jornada para 6 horas [diárias], está bem eu vou ter

que aceitar porque é o que me resta, mas eu não sei o que vai ser, ninguém me explicou, eu quero entender. O que é que eu vou ter que fazer em 6 horas? Como vai ser? Está bem confuso para todo mundo, para os meus colegas, ninguém tá entendendo não, está bem obscuro. Eu não consigo avaliar se isso vai ser bom ou vai ser ruim porque eu não conheço. (Cíntia, 37 anos, Professora da Oficina de Jogos da Educação Integral)

No início de 2013, os professores da rede tiveram reunidos, no período em que todos os anos é oferecida, ainda que curta, uma formação continuada sobre temas educacionais eleitos como relevantes ao estudo para aquele ano que se inicia. Durante 3 horas foi discutido o tema anual a ser trabalhado nas unidades de ensino, mas antes disso por volta de 1 hora foi utilizada pela ex-gerente do Programa e a atual gerente para explicitar o que mudaria este ano, frente à nomenclatura e legislação da modalidade complementar para a modalidade integral. Foi ressaltada a adequação legal do município, mostrada como uma necessidade e como isso seria estrategicamente vantajoso para o Programa visto que passaria a estar incluído nos recursos federais do Programa Mais Educação e do FUNDEB.

Portanto, a partir do que vimos, os aspectos centrais dessa modificação refletiriam em âmbito escolar, na ampliação do tempo de permanência da criança na escola, numa eficiência maior em relação aos cumprimentos dos princípios e objetivos do Programa e no desenvolvimento das crianças e adolescentes em suas múltiplas dimensões: corporal, psíquica e intelectual. Para tanto, modifica-se o sistema de ensino no parágrafo 3º do artigo 3º da Lei 4.938 de 13 de novembro de 1997, onde o Ensino Fundamental passa a ter carga horária mínima de 7h por dia e se reconhece a Educação Complementar como braço de transição para a Educação em Tempo Integral, legitimada diante do MEC. Além disso, os profissionais foram informados de duas mudanças importantes: a primeira era a de que poderiam aderir a um número maior de horas de trabalho, feito de maneira efetiva, ou seja, com alteração no regime de contratação de 20 para 30 horas; a segunda era o fato de que o próximo concurso já seria realizado com a nomenclatura de educação integral e aos professores o cargo seria de Professor II do Ensino Fundamental (com adesão ao FUNDEB, isso significaria que a categoria receberia o “rateio” pago aos profissionais da educação a partir da “sobra” do que foi investido naquele ano e que deve ser repassado aos profissionais do magistério como incentivo no início do ano).

De certo modo, a implementação da primeira escola em tempo integral de Araraquara abriu caminho para toda a oficialização do processo iniciado na década de

1990, adequando-o ao modelo presente nas diretrizes nacionais, incluindo as escolas em tempo integral do município em novas possibilidades de financiamento ligados ao Programa Mais Educação do governo federal e mesmo à oficialidade das funções profissionais dos professores do antigo regime complementar. Era comum nesse momento de transição que os professores comentassem entre si em determinadas situações: “nem professores nós somos mesmo, que direitos teríamos?” Pois segundo a gestão municipal, antes da mudança que incluiu adequação jurídica junto ao Ministério da Educação e adesão ao FUNDEB, os profissionais da Educação Complementar (modalidade sequer reconhecida pelo MEC) tampouco eram considerados professores pela instituição.

3.4 Contextualização da escola e caracterização do público atendido: dados socioeconômicos e educacionais

Neste item buscaremos reunir e relacionar dados socioeconômicos e educacionais do município, bem como do bairro onde está situada a Escola em Tempo Integral estudada e o entorno composto pelo público atendido pela unidade escolar. Esses dados são pertinentes à pesquisa, principalmente no sentido de contextualizar, de maneira territorializada, a política educacional de tendência à educação em tempo integral e a sua localização fundamental em áreas periféricas da cidade, quando não, atendem alunos (que vão de transporte escolar público) de bairros periféricos de maneira prioritária. Isso nos auxiliará a pensar sobre os concretos efeitos do desenho da política, conformando uma oferta institucional diferenciada e/ou se conforma ações de gestão da população pobre.

Como vimos, em 2011 a escola estadual que foi palco da municipalização que a transformou na primeira escola em Araraquara com a nomenclatura de Escola Integral, caracterizada pela gerente, no momento da implantação, como “projeto piloto”, por não ter sido um espaço escolhido pela prefeitura para essa implementação, mas por ser fruto do reaproveitamento de um espaço escolar municipalizado. Como descreve Brunetti:

“A iniciativa foi de municipalizar a escola e garantir que ela fosse potencializada em seu funcionamento, a proposta partiu da gerente do ensino fundamental do município, eu aceitei e então criamos um projeto piloto de tempo integral, construímos uma matriz curricular que contemplasse as duas coisas dentro de uma estrutura, assim, a gente contemplou as salas de aula [do

ensino regular] e também as oficinas. A partir de dezembro de 2011 nós mostramos o projeto para a população, fizemos reuniões, falamos o que era o ensino integral, mas os pais ofereceram resistência porque não queriam que seus filhos ficassem em tempo integral, muitas crianças que já frequentavam lá. Então a gente ofereceu o transporte para as crianças do bairro Maria Luiza que era próximo, já que segundo o Orçamento Participativo desse bairro Maria havia a demanda do tempo integral lá”.

Dessa forma, a Escola em Tempo Integral de Araraquara, inserida na Secretaria Municipal de Educação de Araraquara, a partir do processo de municipalização da escola estadual, passa a atender alunos na faixa etária de 6 a 11 anos em sistema de ensino de tempo integral, compreendendo o ciclo I - 1º, 2º e 3º anos e uma parte do ciclo II - 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

A respeito da sua localização e atendimento, como indicado no Plano Político Pedagógico de 2014, a escola em período integral passou a abranger diversos bairros⁴⁵ da cidade e, em geral, as crianças atendidas possuem um nível socioeconômico médio e baixo” (PPP, 2014, p. 16).

Ao contrário das unidades de Educação Integral que em geral foram instaladas em áreas periféricas da cidade ao longo da história da Educação Complementar na cidade, esta escola especificamente está localizada num bairro próximo ao centro da cidade (cerca de 10 minutos), situada entre o bairro periférico do **Maria Luiza** (clientela atendida e que vai de ônibus escolar para a escola integral no **Jardim D. Pedro I**) e o bairro de classe média denominado **Santa Angelina**. Os bairros em destaque são aqueles atendidos de maneira prioritária pela escola em tempo integral estudada.

Justamente por essa particularidade de criação da escola, aproveitando-se do espaço da escola estadual municipalizada, foi necessário adequar a demanda à oferta de educação integral, já que muitos pais do entorno da escola se mostraram resistentes a manter os filhos em período integral e a secretaria da educação buscou a demanda de outros bairros, mais afastados em busca de suprir uma necessidade local pelo período integral e escassa demanda da clientela do próprio bairro da escola. Muitos pais que tem um poder aquisitivo maior, situados no bairro de localização da escola, acabam colocando seus filhos em outras atividades extracurriculares particulares fora do

⁴⁵ Os bairros atendidos segundo o PPP de 2014: “Jardim D. Pedro I, Vila do Servidor, Bosque da Saúde, Centro, Jardim Biagioni, Jardim Maracanã, Jardim Primavera, Jardim Residencial Barbugli, Loteamento Eldorado, Loteamento Franciscano, Santa Angelina, Vila Ferroviária, Vila Girassol, Vila Harmonia, Vila Independência, Vila José Bonifácio, Vila Nina e Vila Dei Fiori, além de outros bairros mais distantes como Jardim Maria Luiza, CECAP, Adalberto Roxo, Jardim Selmi Dei, etc.

ambiente escolar, como natação, aula de línguas, artes marciais, informática e etc, que julgam importantes para a formação dos filhos. As famílias de baixa renda dos bairros mais pobres e periféricos da cidade muitas vezes veem na escola pública de tempo integral a oportunidade de oferecer gratuitamente aos filhos aquilo que acreditam ser importante e que muitas vezes não tiveram acesso na infância. Esse é um retrato facilmente identificável na fala dos familiares dos alunos durante as reuniões de pais, além da explícita necessidade do serviço de “guarda da infância” que a escola exerce diante do dia a dia de trabalho dos pais, de maneira geral, realizado não apenas por um, mas por mais membros da família.

Segundo dados quantitativos secundários, colhidos no documento “Diagnóstico de Saúde”, elaborado pela Coordenadoria de Vigilância da Secretaria Municipal de Saúde de Araraquara, no ano de 2004 e analisados por Silva em trabalho de mestrado⁴⁶, Quando tomamos os dados do Município de Araraquara em geral, acreditamos se tratar de uma região com bom padrão de qualidade de vida⁴⁷. No entanto, ao analisar os dados por área de abrangência das Unidades Básicas de Saúde (que leva em conta os bairros da cidade) nos confrontamos com a existência de uma desigualdade regional dentro da própria cidade (SILVA, 2009, p.10)

Tanto o documento de diagnóstico da saúde quanto Silva (2009) trabalham os dados diante da divisão da cidade em 4 setores, agrupados em áreas homogêneas⁴⁸. Importantes aqui a fim de destacarmos a territorialização desse programa educacional, ao passo em que situamos as condições de vida da população que vive nesses espaços.

⁴⁶ Silva, Sonia Maria Masini Azarito. Análise de indicadores socioeconômicos, ambientais e de saúde de Araraquara/SP. Araraquara: Centro Universitário de Araraquara, 2009.

⁴⁷ O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) de Araraquara é de 0,830, considerado elevado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), sendo o 33º maior de todo estado de São Paulo. A taxa de alfabetização é de 94,80% e o nível de expectativa de vida (anos) é de 72,17 anos. O coeficiente de Gini, que mede a desigualdade social por meio da concentração de renda, é de 0,42 no município. A incidência da pobreza, medida pelo IBGE, é de 9,92% e a incidência da pobreza subjetiva é de 12,76%. Ver mais dados em: IBGE (2003). Mapa de Pobreza e Desigualdade - Municípios Brasileiros, 2003. Ver em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=350320&idtema=16&search=||s%EDntese-das-informa%E7%F5es> (Acesso em 12 de abril de 2015).

⁴⁸ Um estudo da porcentagem de população abaixo de 5 anos, correlacionando com o índice de natalidade; porcentagem de população menor de 15 anos, correlacionando com nível de dependência; porcentagem de população de 15 a 59 anos correlacionando com o índice de população economicamente ativa e, por fim, porcentagem da população de 60 anos ou mais, correlacionando com a expectativa de vida.

FIGURA 2 - Áreas de abrangência dos Centros Municipais de Saúde – Araraquara/SP

Setor 1 = Áreas de Abrangência dos Centros Municipais de Saúde e Programas de Saúde da Família:
Centro Municipal de Saúde “SESA”
Centro Municipal de Saúde “VILA XAVIER”
Centro Municipal de Saúde “JARDIM SANTA LUCIA”
Setor 2 = Áreas de Abrangência dos Centros Municipais de Saúde e Programas de Saúde da Família
Centro Municipal de Saúde “JARDIM PAULISTANO”
Centro Municipal de Saúde “SANTA ANGELINA”
Programa de Saúde da Família “JARDIM MARIVAN”
Centro Municipal de Saúde “PARQUE DAS LARANJEIRAS”
Centro Municipal de Saúde “VILA MELHADO”
Centro Municipal de Saúde “JARDIM AMERICA”
Setor 3 = Áreas De Abrangência Dos Centros Municipais de Saúde e Programa de saúde da Família
Centro Municipal de Saúde “CECAP”
Programa de Saúde da Família “VILA BIAGIONI”
Programa de Saúde da Família “BUENO DE ANDRADE”
Centro Municipal de Saúde “JARDIM SELMI DEI I”
Programa de Saúde da Família “VALE DO SOL”
Centro Municipal de Saúde “JARDIM YOLANDA OPICE”
QUALIS “BELA VISTA”
Setor 4 = Áreas de Abrangências dos Centros Municipais de Saúde e Programas de saúde da Família:
Centro Municipal de Saúde “JARDIM IGUATEMY”
Programa de Saúde da Família “AGUAS DO PAIOL”
Programa de Saúde da Família “JARDIM IEDA”
Programa de Saúde da Família “JARDIM MARIA LUIZA”
Programa de Saúde da Família “JARDIM HORTENSÍAS”
Programa de Saúde da Família “JD PINHEIROS”
Centro Municipal de Saúde “PARQUE RESIDENCIAL SÃO PAULO”
Centro Municipal de Saúde “JARDIM ROBERTO SELMI DEI IV”
ZONA RURAL

Fonte: ARARAQUARA (2004)

Segundo os dados, no setor 1 estão as áreas de abrangências de bairros cuja porcentagem de população residente é de 28,47% em relação à população total de Araraquara⁴⁹, tendo sido classificada como uma área onde há “melhores condições de vida” que o restante das áreas de outras Unidades Básicas de Saúde, sendo considerada uma população com “condições excelentes de vida”.

Já o setor 2, localidade que abrange um dos bairros atendidos pela escola em tempo integral, o **Santa Angelina**, possui 36,32%⁵⁰ da população de Araraquara e apresenta uma condição de vida considerada “boa” segundo estudo diagnóstico da área de saúde do município.

No setor 3, a população residente nas áreas de abrangências do bairro **CECAP** e **Selmi Dei I**, atendidas também pela escola em tempo integral, concentra 14,64% da

⁴⁹ Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2013, o município de Araraquara tinha 222.036 habitantes. Segundo o censo de 2010, 100.733 habitantes eram homens e 107.992 habitantes eram mulheres. Ainda segundo o mesmo censo, 202.802 habitantes viviam na zona urbana e 5.923 na zona rural.

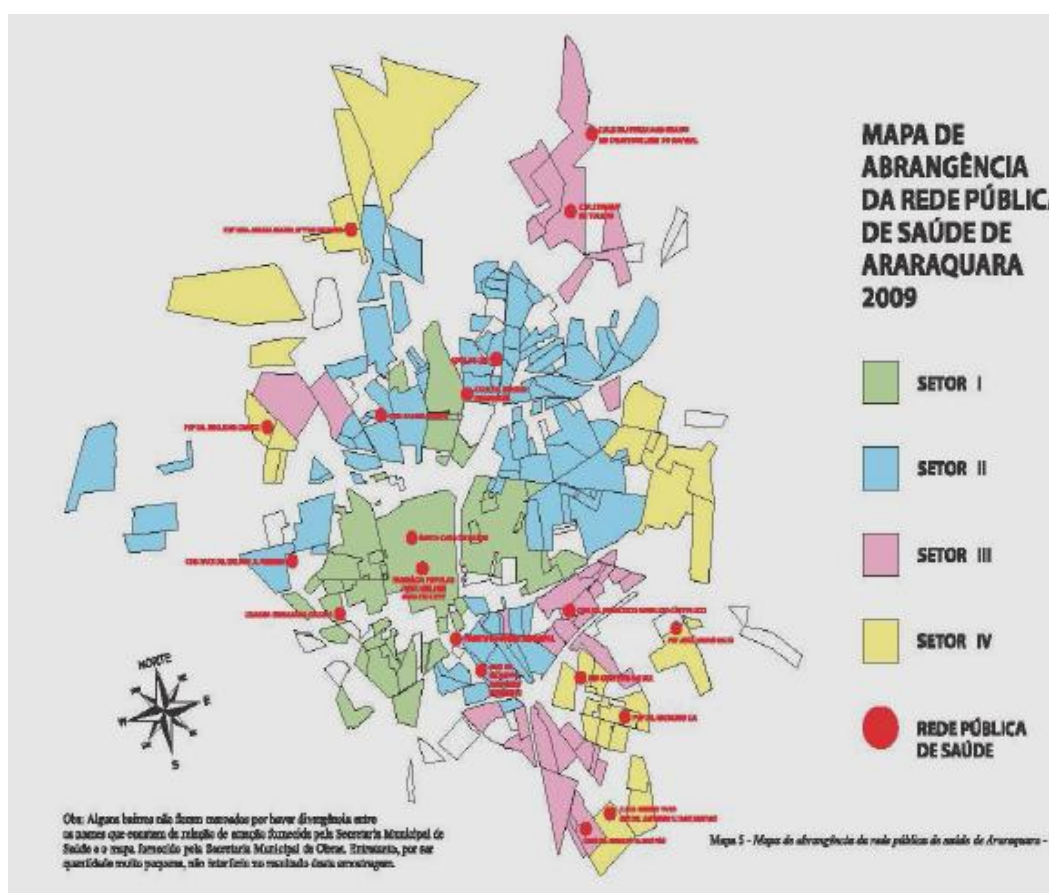
⁵⁰ Embora tenha uma porcentagem alta de população com relação ao município e seja área de abrangência com relação ao atendimento da escola em tempo integral estudada, não configura um número relevante de alunos matriculados. Segundo a Assistente Educacional Pedagógica, é um bairro onde a população tem “condições financeira melhores”, portanto, os pais preferem matricular os filhos em cursos diversos ao invés de colocá-los o dia todo na escola.

população da cidade que, segundo o documento Diagnóstico de Saúde de Araraquara (2004), vive em “condições de vida abaixo da média do Município”.

Por fim, a partir dos dados, no setor 4 temos a população das áreas de abrangências das Unidades Básicas **Selmi Dei IV** e Jardim **Maria Luiza**, este último citado frequentemente pela gerência, funcionários da escola e professores para caracterizar os alunos que veem de um bairro com uma situação bastante precária, e que, segundo a pesquisa, conta com 20,56 % da população de Araraquara, e com níveis de “qualidade de vida bem inferior às do município”, classificados no documento como “péssima”.

A maior parte das matrículas da escola ficam por conta de família que moram no setor 3 e 4, cujos pais, ao contrário dos que residem no setor 2, não tem escolha com relação a matricular os filhos em regime integral, já que se constituem, fundamentalmente, de trabalhadores sem muitos recursos para matricular os filhos em cursos pagos de instituições privadas em dois ou três dias na semana, pois além da questão financeira um dilema se coloca em relação aos dias “vagos” em que seus filhos ficariam sozinhos. Diante dessa impossibilidade, podemos ver a territorialidade do atendimento dessa escola em tempo integral a partir das legendas que trazem os setores em cores distintas. Assim, quanto mais próximo do centro está localizado o setor, melhores as condições de vida dos bairros. E quanto mais próximas das periferias do mapa da cidade, piores os níveis de qualidade de vida, segundo o estudo (ARARAQUARA, 2004).

FIGURA 3 - Mapa da divisão dos bairros de Araraquara/SP em setores



Fonte: ARARAQUARA (2004)

Assim, no que diz respeito à localização e atendimento efetuado pela escola integral, a oferta educacional atua principalmente entre o setor 2 e 4. Assim, a abrangência da oferta se dá, principalmente, entre o setor 2, destacado pelo bairro Santa Angelina, mais próximo de sua localização, considerado um bairro com boas condições de vida, segundo o documento oficial do município e o setor 4, do bairro Maria Luiza, destacado na fala da gerente e de outros interlocutores como parte da clientela escolar, concernente à descrição do setor 4, como uma região de péssima qualidade de vida, estando abaixo da média do município. O friso sobre os alunos do Maria Luiza, no tocante à questão socioeconômica, está representado no trecho abaixo:

Algumas crianças tem mais dificuldade na parte socioeconômica (...) elas tem acesso ao transporte (...) são crianças que já vem com histórico dessa dificuldade, tem do Maria Luíza, como tem da Vila do Servidor, crianças que estão nos projetos do governo federal, como o Bolsa Família (...) tem uma orientação, por exemplo, a frequência é importante pra quem tem o Bolsa Família, então eu sempre oriento a família, que não pode faltar,

que é uma escola integral então a criança tem falta de manhã e tem falta à tarde, [não apenas em um período como estavam acostumados]. **Sônia, 42, Assistente Educacional Pedagógica.**

Além da configuração dos bairros atendidos pela escola em tempo integral, podemos ver a “evolução da matrículas” de 2010 a 2013 em Araraquara no que concerne às duas possibilidades escolares: em tempo parcial e em tempo integral.

TABELA 2 - Evolução das matrículas no Ensino Fundamental: parcial e integral

Matrículas no ensino fundamental parcial e integral em relação ao total de matrículas nas escolas públicas - Araraquara/SP		
Ano	Parcial	Integral
2010	87,59%	4,94%
2011	95,14%	4,86%
2012	94,50%	5,50%
2013	87,59%	12,41%

Fonte: INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais | Censo Escolar⁵¹

Diante da tabela acima que trata da evolução das matrículas no ensino fundamental parcial e integral em Araraquara entre os anos de 2010 e 2013, podemos inferir que houve um aumento significativo das matrículas em escolas públicas de tempo integral em todo o período destacado, principalmente entre 2012 e 2013 quando o número de matrículas no tempo integral mais que dobrou. Isso se deve, principalmente, à maior oferta de educação em tempo integral. Além da municipalização que inaugurou a escola *locus* desta pesquisa em 2012, houve também a expansão do período integral a escolas que não ofereciam essa extensão no tempo, como foi o caso das cinco unidades de Ensino Fundamental do município de Araraquara, incluídas em 2013 no Programa Mais Educação do governo federal (foram as, já citadas, três escolas do campo, EMEF Hermínio Pagotto, EMEF Professora Maria de Lourdes Silva Prado, EMEF Eugênio Trovatti e duas urbanas, EMEF Gilda Rocha de Mello e Souza e EMEF Professora Doutora Ruth Villaza Correia Leite Cardoso).

⁵¹ Ver os dados no site do INEP – Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais – Censo Escolar: <http://www.deepask.com/goes?page=araraquara/SP-Ensino-fundamental:-Veja-o-numero-de-matriculas-pelo-censo-escolar-da-sua-cidade> e <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>

FIGURA 4 - Dada do Ideb de 2013 (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) de Araraquara



Fonte: QEdU.org.br. Dados do Ideb/Inep (2013). Organizado por Meritt (2014)

O Ideb é calculado com base no aprendizado dos alunos em português e matemática (obtidos a partir da Prova Brasil) e no fluxo escolar (a partir da taxa de aprovação). Os dados da figura acima mostram que o Ideb de Araraquara cresceu, porém não o suficiente para atingir a meta para o município que era 6,0, ficou com 5,7 no índice que vai até 10. O indicador do fluxo mostra que 4 em cada 100 alunos não foram aprovados. Enquanto no índice de aprendizado a cidade ficou dentro da nota padrão 6,0.

Abaixo temos os dados do IDEB com relação à escola em tempo integral estudada. Pode-se ver números ligeiramente aumentados em todos os quesitos se relacionarmos aos dados das escolas de Araraquara de maneira geral:

FIGURA 5 - Dada do Ideb de 2013 da Escola em Tempo Integral de Araraquara



Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2013). Organizado por Meritt (2014)

Os dados da figura acima mostram que o Ideb da escola estudada obteve médias, sem comparativos segundo a fonte de pesquisa, porém alguns décimos maiores do que a do município em geral. Ficou com nota 6,25 em aprendizado. O indicador do fluxo foi 1,0, o que quer dizer sem reprovação numa escala de 100. Enquanto a meta estabelecida para a escola atingir no próximo Ideb é 6,3. Ainda assim, os dados educacionais estão longe de caracterizar a qualidade tão utilizada na justificativa deste programa educacional. Ao mesmo tempo, devemos questionar se a avaliação quantitativa em aprendizado relacionado apenas a português e matemática seria suficiente para medir a qualidade em educação, principalmente quando ela é realizada em tempo integral, com oficinas que oferecem base diversificada ao conteúdo regular do ensino fundamental. Da mesma forma que é necessário (re)pensar até que ponto as oficinas oferecidas auxiliam num maior desenvolvimento de habilidades matemáticas e de linguagens, ou mesmo qual seria a educação de qualidade que se desenha nesse programa de educação em tempo integral implementado como política pública educacional em todos os âmbitos dos entes federativos? O que está em jogo na competição por pioneirismo ou por melhor gerência do que é tido como tempo integral?

Conclusão

Araraquara é um município, portanto, com índices socioeconômicos elevados em relação às médias brasileiras e dentro do próprio estado de São Paulo se destaca na área de saúde e educação. Porém, lançamos (com base em pesquisa realizada no município) que há uma desigualdade regional, quando analisamos os bairros da cidade e pudemos salientar a territorialidade dos bairros periféricos, bem como o atendimento, principalmente, da população pobre da cidade, pelo programa de educação integral. Une-se a esses fatores o pioneirismo com relação à implementação da educação em tempo integral, as mudanças ocorridas no programa, a tentativa de adequação em âmbito nacional, as disputas políticas em torno do tempo integral e temos um *locus* privilegiado de análise sociológica no que concerne pensarmos sobre a qualidade educacional produzida a partir das experiências de educação em tempo integral, mas também com relação à implementação dessa política, a territorialidade do programa de educação em tempo integral, a reflexão sobre “escola para quem e para quê?”, além de pensar as particularidades de um processo amplo que ganha densidade quanto mais nos afastamos dos âmbitos legais e nos aproximamos da sua efetivação prática.

Para tanto, é necessário refletirmos sobre os conteúdos presentes nesse programa de educação integral do município. O que ele traz de novo ao currículo? Qual é de fato a inovação na educação e a premissa da qualidade que este modelo traz à tona de maneira tão generalizante como proposta de educação que responda às necessidades sociais e subjetivas daqueles que a frequentam?

4. ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: A CONCEPÇÃO FLEXÍVEL DO CONHECIMENTO TRADUZIDO EM COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

Neste item buscaremos discutir a função social da instituição escolar mediante as noções de competências, da relação entre o aprender e os saberes escolares, a fim de responder à questão: mais escola para quem e para quê? Ou seja, ampliar o tempo escolar reflete em maior aquisição de conhecimentos para o público-alvo desse Programa de Escola em Tempo Integral, ou seja, se reverte em maiores potencialidades concretas para a educação? Essa escola responde às transformações necessárias à sua legitimação como locus privilegiado de socialização e desenvolvimento de saberes?

Além disso, traçaremos o perfil dos professores, sujeitos dessa pesquisa, salientando uma questão que apareceu de forma a tangenciar nossa análise sociológica sobre a escola em tempo integral: a formação dos professores e os desafios de trabalhar em oficinas e desenvolver competências e habilidades, que sequer acreditam fazer parte de seus atributos individuais. Bem como, aprender a ensinar sem que haja conteúdos referenciais ou mesmo espaço de discussão a respeito deles.

4.1 O currículo da Escola em tempo Integral: mais escola para quem e para quê?

Como vimos até aqui, diversos fatores motivam a ampliação da jornada escolar no país. Alguns são mais específicos do campo educacional, como a busca de melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, pelo aumento do seu tempo de exposição a essa ação, ou as mudanças nas concepções de educação escolar, com a ampliação do papel da escola na formação dos sujeitos (CAVALIERE, 2007). Outros fatores estão ligados a mudanças sociais mais amplas, com destaque, nesse caso, para aquelas que se referem às famílias ou são por elas vivenciadas: as jornadas de trabalho dos pais e, especialmente, da mulher; as diferentes formas de organização dos grupos familiares e suas dinâmicas; as condições da vida urbana, marcadas pela violência, pelo desenraizamento, pelos déficits estruturais de serviços públicos de lazer, cultura, esportes, mobilidade.

Impossível iniciar uma reflexão sobre a crescente valorização da ideia de uma educação em tempo integral sem mencionar a necessária diferenciação entre esta noção

e a de uma educação integral. Trata-se de falar em uma formação integral do indivíduo, neste último caso, e de ocupação ampliada do tempo na escola, no primeiro. Não que uma coisa não possa estar relacionada à outra, mas uma discussão séria sobre o tema exige enfrentar algumas questões, tais como: ampliar o tempo de permanência das crianças na escola visa sua formação integral ou o preenchimento do tempo com mais atividades, de cunho escolar ou não, a fim de mantê-las ocupadas e distantes das ruas? A grande questão, portanto, é o que se pretende com isso? E quais as implicações dessa discussão para o currículo escolar?

A fim de entender melhor o que se propõe, vale identificar algumas das orientações legais recentemente introduzidas nesse debate para definir metas em torno da educação de tempo integral. No estado de São Paulo, por exemplo, a Resolução SE n. 89/2005 instituiu o projeto Escola de Tempo Integral, cujo objetivo declarado foi prolongar o tempo de permanência diário na escola, de cinco horas para nove horas, a fim de ampliar as possibilidades de aprendizagem. Nesta proposta, fica definido que o tempo suplementar das crianças na escola deve ser preenchido com oficinas curriculares.

Em 2006, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (CENP) publicou as "Diretrizes das Escolas de Tempo Integral: Tempo e Qualidade". Afirma-se neste documento que a função social da escola é de servir de "alavanca de um processo que visa à formação de pessoas aptas a exercerem sua plena cidadania" (SÃO PAULO, 2006, p. 14). Para isso, a opção realizada é pela "ampliação do tempo físico com a intensidade das ações educacionais" (SÃO PAULO, 2006, p. 15). A nova organização curricular previu a manutenção do currículo básico do ensino fundamental enriquecido com "procedimentos metodológicos inovadores" (SÃO PAULO, 2006, p. 11).

Em relação ao currículo organizado numa nova configuração de tempo, importa resgatar o que afirma Moreira (2008, p. 6) ao definir o currículo: "o conjunto de experiências pedagógicas organizadas e oferecidas aos alunos pela escola, experiências essas que se desdobram em torno do conhecimento". Nesta conceituação, fica claro que o currículo engloba conteúdo e forma de abordagem – conhecimento e métodos de ensino –, numa configuração marcada pelas condições do contexto em que se desenvolve. Causa estranhamento pensar numa ampliação de tempo escolar sem que, previamente, se enfrente a reflexão sobre o currículo nestas condições e qual o impacto

das novas configurações de tempos sobre todo o trabalho da escola, afirmando que se busca formar pessoas aptas a exercerem a cidadania e buscando a mudança tão somente por meio da adoção de "procedimentos metodológicos inovadores", tal como consta nas Diretrizes da CENP mencionadas anteriormente. Uma vez que novas expectativas em torno da formação dos alunos sempre geram novas exigências curriculares, qual currículo se propõe e se defende para formação de pessoas aptas a exercerem sua plena cidadania, justificando a ampliação de tempos e diversificação do uso dos espaços? Sacristán, por exemplo, há mais de uma década afirmava que as novas expectativas que vêm recaindo sobre escola, atreladas ao que define como uma "concepção globalizadora da educação"⁵², trazem exigências para o currículo, de modo que:

exige-se dos currículos modernos que, além das áreas clássicas do conhecimento, dêem noções de higiene pessoal, de educação para o trânsito, de educação sexual, educação para o consumo, que fomentem determinados hábitos sociais, que previnam contra as drogas, que se abram para novos meios de comunicação, que respondam às necessidades de uma cultura juvenil com problemas de integração no mundo adulto, que atendam aos novos saberes científicos e técnicos, que acolham o conjunto das ciências sociais, que recuperem a dimensão estética da cultura, que se preocupem pela deterioração do ambiente, etc. (SACRISTÁN, 1998, p. 58).

O autor sugere, então, de que forma a indicação da necessidade de ampliação do tempo na escola se relaciona com demandas estendidas sobre a função social desta instituição e, portanto, sobre o currículo. Porém, há aqui um ponto que Sacristán (1998, p. 58) destaca e sobre a qual se estabelece um silêncio incômodo:

Toda essa gama de pretensões para a escolaridade, num mundo de desenvolvimento muito acelerado na criação de conhecimento e de meios de difusão de toda a cultura, coloca o problema central de se obter um consenso social e pedagógico nada fácil, debatendo sobre o que deve consistir o núcleo básico de cultura para todos, num ambiente no qual o academicismo tem raízes importantes. [...] Chegar a um consenso é tarefa difícil por si só, que se vê complicada pela pluralidade cultural que compõe nossa realidade como Estado e pela carência de uma tradição da discussão do currículo básico como a base cultural de um povo, como a única base para muitos cidadãos que têm essa oportunidade cultural como a mais decisiva de suas vidas (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 58).

⁵² O autor se refere ao fato de que cada vez mais se atribui à escola uma função educativa global, o que supõe "uma transformação importante de todas as relações pedagógicas, dos códigos do currículo, do profissionalismo dos professores e dos poderes de controle destes e da instituição sobre os alunos" (SACRISTÁN, 1998, p. 55).

Atender as exigências crescentes, a ampliação e multiplicidade de temas e linguagens consideradas socialmente importantes, torna cada vez mais difícil delimitar as possibilidades do trabalho educativo escolar e contemplar equilibradamente as demandas na seleção e composição do currículo da escola básica. Nas propostas curriculares mais recentes de estados e municípios, orientações gerais de âmbito federal se fazem presentes e evidenciam, tanto essas questões relativas a novas demandas originadas do plano econômico, quanto a compreensão das atuais políticas curriculares sobre formação humana e sobre o trabalho esperado das escolas. A discussão do fator tempo liga-se mais frequentemente à organização do trabalho escolar, exceto em algumas propostas de organização do ensino em ciclos, nas quais o tempo se relaciona mais claramente com a formação dos alunos e conseqüentemente com a composição e desenvolvimento do currículo.

Nas indicações oficiais do estado de São Paulo, evidenciam-se algumas pistas sobre o que pode significar a escola de tempo integral: uma busca por melhorar o rendimento dos alunos, trabalhando com tempos estendidos e métodos inovadores. Uma educação integral? Talvez, porém não se discute a estrutura e organização da escola e tampouco o conhecimento que nela circula: questiona-se o tempo destinado a fazer o que já se vem fazendo e os métodos "tradicionais", considerados um entrave e que podem ser responsabilizados pela ineficiência desta instituição. Porém, ainda é preciso discutir mais detidamente o que a escola disponibiliza como conhecimento legítimo a ser apreendido. E não se pode ignorar que discutir currículo é, sob qualquer perspectiva, como afirma Silva (1999), responder à seguinte questão: o que queremos que as crianças e jovens expostos ao processo de escolarização se tornem?

Como exemplo, pode-se apontar o documento que resultou dos trabalhos da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Aprender a ser: a educação do futuro (FAURE et al., 1972), conhecido como Relatório Faure. Neste documento afirma-se a necessidade do que se denominou de ensino geral, que disponibilizasse conhecimentos socioeconômicos, técnicos e práticos de ordem geral. Em relação ao mundo do trabalho, o Relatório considera que a preparação fomentada na escola deveria formar não apenas para um ofício, mas também para a adaptação dos jovens a trabalhos diferentes, de acordo com a evolução das formas de produção, inclusive facilitando processos de reconversão profissional. No texto, destaca-se o que

se pode entender como educação integral, na perspectiva da comissão responsável pelo Relatório:

A partir de agora, a educação não se define mais em relação a nenhum conteúdo determinado que se trata de assimilar, mas concebe-se, na verdade, como um processo de ser que, através da diversidade de suas experiências, aprende a exprimir-se, a comunicar, a interrogar o mundo e a tornar-se sempre mais ele próprio. A ideia de que o homem é um ser inacabado e não pode realizar-se senão ao preço de uma aprendizagem constante, tem sólidos fundamentos não só na economia e na sociologia, mas também na evidência trazida pela investigação psicológica. Sendo assim, a educação tem lugar em todas as idades da vida e na multiplicidade das situações e das circunstâncias da existência. Retoma a verdadeira natureza que é ser global e permanente, e ultrapassa os limites das instituições, dos programas e dos métodos que lhe impuseram ao longo dos séculos (FAURE et al., 1972, p. 225).

No final da citação, ao falar de uma educação que é global e permanente, é assumida a necessidade de ultrapassar os limites das instituições escolares, apontando para o segundo eixo do relatório, a concepção de cidade educadora, na qual todos os espaços, tempos e saberes da cidade são encarados como potencialmente educativos, ultrapassando o espaço e o tempo escolar como ambientes formativos (FAURE et al., 1972). Em tal acepção, em que a formação é considerada um processo amplo e contínuo, tempos, espaços e saberes se estendem, ancorando a escola como um dos espaços centrais no tecido que sustenta a proposta de educação integral.

No Brasil, a LDB n. 9.394/96, em seu artigo 2º, determina como princípio e fim da educação o "pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho", apontando também para uma concepção de educação integral, embora sem assim nomeá-la. Além disso, prevê a ampliação progressiva da jornada escolar do ensino fundamental para o regime de tempo integral, embora não faça qualquer menção neste sentido aos demais níveis de escolarização. Aqui é apenas a escola que se responsabilizaria pela proposta educativa, mesmo com a presença, no texto da lei, de orientações para trabalho conjunto e articulado às comunidades.

Já o Plano Nacional da Educação (PNE 2001) estendeu o tempo integral também para a educação infantil e delimitou um tempo mínimo de sete horas diárias para a escola de tempo integral (MENEZES, 2009, p. 73). Porém, segundo Menezes (2009, p. 73), o PNE 2001, priorizou a extensão do tempo para as crianças oriundas de famílias

pobres: "[...] o PNE associa a progressiva ampliação do tempo escolar às 'crianças das camadas sociais mais necessitadas'/ às 'crianças de idades menores, das famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa'". Neste caso, a educação integral se destinaria apenas a uma fração da sociedade; é possível supor que não se trata disso, mas do atendimento a determinadas condições e necessidades da clientela escolar, ou mesmo da ocupação ampliada do tempo a fim de permitir o cumprimento do horário de trabalho dos pais destas crianças, mantendo-as longe das ruas por um período maior de tempo. Muito provavelmente uma preocupação maior com a garantia das necessidades práticas do mundo do trabalho ou até para assegurar tranquilidade às pessoas nos espaços públicos, do que o cuidado com aquelas questões que respondem a uma formação integral das crianças e jovens nas escolas.

Santos (2010), em artigo no qual encaminha uma discussão sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos e o novo Plano Nacional de Educação, aponta para a centralidade da questão da educação em nosso país, em concordância com a perspectiva do desenvolvimento de uma concepção globalizante de educação, apontada anteriormente em referência a Sacristán (1998). Além disso, identifica no Brasil e em muitos outros países, a força assumida pelo enfoque econômico na definição de mudanças educacionais. Assim, diz a autora:

[...] o aumento do interesse pela educação pode ser entendido como resultado do aumento de demandas relativas à qualificação da mão de obra e também da necessidade de ampliar a capacidade do país atrair investimentos, a partir da melhoria de seus índices educacionais. Se, internamente, há um interesse renovado e ampliado em relação à educação, [...], a literatura no campo das políticas educacionais tem mostrado que o mesmo tem ocorrido em vários países da Europa, bem como nos Estados Unidos, Austrália, Nova Zelândia e Canadá, entre outros, em que uma série de reformas foi e está sendo introduzida, com vistas a maior eficiência dos sistemas educacionais. A literatura educacional também tem mostrado que essas mudanças quase sempre se orientaram por critérios estritamente econômicos, decorrentes de uma visão mercantil e mercadológica da educação, que passa a ser submetida a uma lógica empresarial nas suas formas de organização e funcionamento (SANTOS, 2010, p. 836-837).

Ao comparar o teor das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos e o exame do PNE proposto pela Conferência Nacional da Educação (CONAE) 2010, Santos (2010) indica que o tema da escola em tempo integral é tratado nos dois documentos, o que ressalta sua importância no atual contexto, mas

identifica diferentes interesses em torno dessa mudança, que resultam em interpretações bastante diferenciadas acerca de seu significado e do teor das práticas que a orientam:

Para o grupo cujos critérios econômicos são determinantes em suas ações e decisões, a ampliação da jornada escolar propicia oportunidade maior para a aprendizagem dos conhecimentos escolares e para a recuperação dos alunos com problemas de aprendizagem, o que irá melhorar os resultados das escolas nos testes aplicados pelo sistema nacional e/ou local de avaliação. Para aqueles que estou denominando de educadores críticos, a ampliação da jornada escolar também significa maior possibilidade de criação de espaços para estudos, proporcionando aprofundamento dos conhecimentos escolares e contribuindo para a superação de dificuldades de aprendizagem. Porém, mais do que isso, essa ampliação se constitui em um tempo que irá permitir a vivência de outras experiências culturais para a criança e para o jovem (SANTOS, 2010, p. 844).

Ou seja, para o primeiro grupo identificado pela autora, ampliar a jornada prevê melhoria da aprendizagem pela via da oferta de mais escola, sem o questionamento de que escola - e de que currículo, portanto. Trata-se de buscar meios de melhorar o rendimento dos alunos sem necessariamente passar por um questionamento do conhecimento a ser disponibilizado na escola, ainda que se afirme a busca por métodos mais eficientes. No segundo caso, enfrenta-se a reflexão sobre essa nova escola numa perspectiva que implica ampla discussão sobre conhecimentos e experiências culturais que devem ser garantidas na formação das novas gerações.

Diante disso, o desafio é pensar no que se espera hoje da ampliação da jornada escolar. Busca-se ampliar o tempo de permanência na escola para permitir a mobilização das condições necessárias para uma educação integral? O que se entende hoje por educação integral? E qual seria o currículo que hoje responderia por essa formação integral? Sem dúvida esta discussão implica a retomada da questão fundamental da educação: que formação pretendemos fomentar? Que cidadão se busca formar e por quê? E, para a formação desse cidadão, que conhecimentos, valores e habilidades são considerados essenciais nas diferentes propostas?

4.2 Disciplinas e oficinas da escola em tempo integral: escola sem conteúdo?

O que pretendemos aqui é discutir o seguinte: um ensino desenvolvido sem conteúdos orientadores pode efetivamente contribuir para o aumento da qualidade do ensino? Como atingir um ganho de qualidade sem definir o quê se deve ensinar e a sua

relevância enquanto informação ou conhecimento a ser atingido? Basear o ensino em procedimentos práticos calcados em princípios de competência e habilidade de fato é uma estratégia que colabora para a melhoria do cenário educacional? Ou isso mais adéqua o ensino aos índices de medida (nacionais e internacionais) do que de fato dinamiza a aprendizagem do que se considera relevante à nova geração aprender?

Diante da discussão sobre o currículo a ser desenvolvido nas escolas de tempo integral, ilustrarmos, através dos quadros a seguir, como as áreas de conhecimento estão subdivididas em disciplinas e oficinas pedagógicas, ou seja, em uma “base comum” e outra “diversificada” para a realização da educação em tempo integral. Dessa forma, o quadro abaixo é importante, pois nos apresenta as áreas do conhecimento, os componentes curriculares da **base nacional comum** e, ao mesmo tempo, as oficinas pedagógicas a serem desenvolvidas na “Educação Integral” de Araraquara, da **base diferenciada do currículo**.

QUADRO 1 – Áreas de conhecimento, base nacional comum e parte diversificada da Educação Integral de Araraquara.

ÁREAS DO CONHECIMENTO	BASE NACIONAL COMUM	PARTE DIVERSIFICADA
Linguagens	Língua Portuguesa	Língua Estrangeira Moderna Leitura Orientação de Estudos e Pesquisa Tecnologia da Informação e Comunicação
	Arte	Música Artes Cênicas
	Educação Física	Prática Desportiva
Matemática	Matemática	Recreação e Jogos
Ciências Humanas e da Natureza	História	Educação Ambiental
	Geografia	
	Ciências Naturais	

Fonte: Programa de Educação Integral do município de Araraquara – SP.

No município de Araraquara, o “Programa de Educação Integral” (antes chamado de “Educação Complementar”) é desenvolvido em regime de contraturno em escolas municipais de ensino fundamental e em centros de educação ou no modelo da escola integral que mescla oficinas e disciplinas ao longo de todo o período escolar realizado das 7h30 às 17h.

QUADRO 2 – Matriz Curricular: Ensino Fundamental em Tempo Integral.

Áreas do Conhecimento	Componente Curricular	Aulas Semanais								
		1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Linguagens	Língua Portuguesa	8	8	8	8	8	6	6	6	6
	Leitura	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	Orientação de Estudo e Pesquisa	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	Arte	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	Música	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	Artes Cênicas	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	Tecnologia da Informação e Comunicação	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	Educação Física	3	3	3	2	2	2	2	2	2
	Recreação, Jogos e Prática Desportiva.	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Língua Estrangeira Moderna	---	---	---	1	1	2	2	2	2	
Matemática	Matemática	7	7	7	7	7	7	7	7	
Ciências da Natureza	Ciências Naturais	3	3	3	3	3	3	3	3	
	Educação Ambiental	2	2	2	2	2	2	2	2	
Ciências Humanas	História	3	3	3	3	3	3	3	3	
	Geografia	2	2	2	2	2	3	3	3	
CARGA HORÁRIA SEMANAL		42	42	42	42	42	42	42	42	

Fonte: Programa de Educação Integral do município de Araraquara – SP.

QUADRO 3 – Matriz Curricular: Ensino Fundamental com Oficinas em Contraturno da Educação Complementar.

Áreas do Conhecimento	Componente Curricular	TURMAS					
		VERME LHO	LARAN JA	AMA RELO	VER DE	AZUL	VIOLE TA
Linguagens	Leitura	2	2	2	2	2	2
	Música	2	2	2	2	2	2
	Artes Cênicas	2	2	2	3	3	3
	TIC	2	2	2	2	2	2
	Artes Visuais	2	2	2	2	2	2
	Orientação de estudo e Pesquisa	5	5	5	5	5	5
Matemática	Recreação e Jogos	3	3	3	2	2	2
Ciências Humanas e da Natureza	Educação Ambiental	2	2	2	2	2	2
CARGA HORÁRIA SEMANAL		20	20	20	20	20	20

Fonte: Programa de Educação Integral do município de Araraquara – SP.

A partir da apresentação dos dois quadros a seguir é possível se ter a noção da diferença da matriz curricular da escola que oferece o ensino em tempo integral e a matriz curricular da modalidade realizada em contraturno.

De maneira preliminar apontamos que no quadro 2, que retrata a modalidade em tempo integral, embasado pelo “Programa de Educação Integral” do município, as disciplinas regulares do componente curricular são mescladas com as oficinas, dessa forma, temos, no mesmo período aulas regulares e oficinas. Isso, por vezes, foi apontado pelos entrevistados como interessante, pois diversifica e dinamiza as aulas, mas fundamentalmente como uma dificuldade tanto no trato das crianças durante as trocas de aulas (que ocorrem a cada 50 minutos. Há relatos de que se perde de 10 a 20 minutos de aula para reorganizar a oficina e os alunos), quanto em criar vínculos com elas, já que as crianças frequentam o tempo integral a partir dos 5 anos e meio e precisam aprender a lidar com um número grande de professores envolvidos no processo educativo (no ensino regular tradicional, de tempo reduzido em apenas um período, os alunos têm, até o 5º ano do ensino fundamental, apenas 1 professor(a) que

leciona toda a grade curricular – história, geografia, língua portuguesa, matemática e ciências naturais).

Já no quadro 3, que caracteriza a matriz curricular do regime educacional realizado em contraturno, balizado pelo “Programa de Educação Complementar” é possível identificar apenas as oficinas oferecidas como componente curricular aliadas às áreas do conhecimento. Dessa forma, o aluno frequenta, por exemplo, o ensino regular de manhã e as oficinas no período da tarde. Alguns profissionais da escola preferem esse modelo, pois dizem que a criança se desconcentra muito, principalmente as de pouca idade, quando saem de uma oficina de música e vão para a aula de matemática, depois entram na oficina de informática e em seguida são encaminhadas para a aula de ciências.

Além disso, podemos conferir nos quadros 2 e 3, tanto a carga horária de cada uma das matérias oferecidas nesses dois modelos educacionais existentes no município de Araraquara, quanto perceber a organização das turmas em anos (no quadro 2) e em cores (no quadro 3, que se refere às oficinas do contraturno) na educação complementar.

A partir disso, além das disciplinas regulares da grade oficial do ensino fundamental (língua portuguesa, arte, educação física, matemática, história, geografia e ciências naturais), há as oficinas em funcionamento na “Educação Integral”, nomeadas como Orientação de Estudos e Pesquisa, Tecnologia da Informação e Comunicação, Música, Artes Cênicas, Artes Visuais, Recreação e Jogos, Educação Ambiental e estão descritas da seguinte maneira, segundo texto do documento oficial de 2013:

Orientação de Estudos e Pesquisa: apresenta estratégias para que os alunos possam realizar seus estudos de maneira a conseguir melhores resultados, explicitando a importância da rotina na realização das tarefas, trabalhos e pesquisas escolares.

Tecnologia da Informação e Comunicação: refere-se ao domínio das ferramentas básicas da informática como recurso de informação e comunicação, além da utilização da tecnologia para fins educacionais, desenvolvimento do raciocínio, percepção espacial, organização do pensamento, enriquecendo as situações de ensino e aprendizagem.

Música: entendida como linguagem e manifestação sociocultural permite ampliação do repertório com audição de músicas, noções de ritmo, exercícios de canto coletivo, possibilidade de experimentação e de domínio básico de instrumentos.

Artes Cênicas: compreende várias formas de expressão corporal, como a representação, o improviso, a dramatização e os exercícios de movimento do corpo, para subsidiar a prática do teatro, da dança e do legado popular da prática circense.

Artes Visuais: viabiliza o conhecimento de artistas famosos, a apreciação de obras de arte e a representação de sentimentos, emoções e ideias por meio das artes plásticas.

Recreação e Jogos: favorece o desenvolvimento de atividades lúdicas e de lazer, habilidades motoras, raciocínio lógico, o resgate da cultura local e a prática de diferentes jogos, enfatizando o respeito às suas regras enquanto princípio de convivência social.

Recreação, Jogos e Prática Desportiva⁵³: favorece o desenvolvimento de atividades lúdicas e de lazer, habilidades motoras, raciocínio lógico, o resgate da cultura local e a prática de diferentes jogos, enfatizando o respeito às suas regras enquanto princípio de convivência social. Possibilita a realização de modalidades esportivas, oportunizando situações de lazer, superação de limites individuais e coletivos, promoção de saúde e qualidade de vida.

Educação Ambiental: propõe reflexões sobre a individualidade, as histórias vividas, a gestão da própria vida, o respeito aos direitos humanos, as relações estabelecidas com os outros seres e com o ambiente, discute as responsabilidades individuais e coletivas para o consumo consciente e sustentável, projetos de vida, sociedade e mundo do trabalho.

Nota-se que o documento salienta a “vocação” de cada oficina pedagógica no sentido do que cada uma dela propõe dentro do contexto educacional, não como conteúdo propositivo, mas como princípio ou comportamento. Destacamos nesse sentido, as palavras “propõe”, “favorece”, “compreende”, “viabiliza”, “apresenta”, sem que se trate do que propriamente cada uma das oficinas procurará, através da relação entre professor-aluno, buscar desenvolver em termos de conteúdos discutidos, aprofundados, apreendidos ou transformados.

O quadro a seguir, segundo o documento oficial de diretrizes para a educação integral do município, contém o rol de competências e habilidades a serem desenvolvidas nos alunos a partir das oficinas pedagógicas, “subsidiando, instrumentalizando e mobilizando os professores para a **realização dos planejamentos e da verificação da aprendizagem**” (PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA, 2013, p.18) – Grifos nossos. O que destacamos aqui é a uniformidade salientada pelo Programa de que o enfoque fundamental, a partir dos itens de competências e habilidades de cada oficina na “realização dos planejamentos” e da “verificação da aprendizagem”. Dessa forma, é possível perceber que o enfoque pragmático nos planejamentos das atividades, sem conteúdos prévios

⁵³ A prática desportiva só pode ser desenvolvida se houver na unidade escolar um profissional da educação física, caso contrário, não é permitido o desenvolvimento da prática de esportes na Oficina de Jogos, apenas brincadeiras, jogos de tabuleiro, de raciocínio, etc., mas nada que coloque em risco a saúde dos alunos.

orientados ou definidos, deixados a cargo somente de cada indivíduo que atua na educação em tempo integral do município, sem qualquer indicação ou discussão pedagógica realizada, faz com que possamos apontar algumas situações: a primeira é a de que se pode fazer exatamente nada, ainda que se escreva algo nos planejamentos ou mesmo pode-se fazer muito pouco, ainda que se relate algo como feito ou mesmo pode-se fazer muito, sem qualquer orientação de conteúdo sobre o que trabalhar para aquela idade, que tipos de músicas desenvolver, que assuntos discutir ou como fazê-lo, quais materiais pesquisar e utilizar, etc. Outra situação é a ideal: você tem uma professora de música que realmente sabe música atuando na oficina de música, que ensina teoria musical, lê partituras, traz exercícios vocais, trabalha em sala com instrumentos musicais, traz músicas selecionadas de gêneros, nacionalidades, sonoridades e complexidades distintas para serem ouvidas, tocadas, desenvolvidas em sala de aula junto aos alunos.

Nesse sentido, passamos aqui a pensar em como atingir um ganho de qualidade na escola em tempo integral sem definir o quê se deve de fato ensinar e mesmo qual é a sua relevância enquanto conhecimento a ser atingido? Dessa forma, basear o ensino em procedimentos práticos calcados em princípios de competências e habilidades⁵⁴ de fato é uma estratégia que colabora para a melhoria do cenário educacional?

Durante os trabalhos de campo e as observações realizadas no próprio cotidiano de trabalho sob o olhar da pesquisadora-professora, percebemos o quanto a questão do conteúdo (é dificilmente mencionado e, nesse sentido, o silêncio nos oferece alguns indícios), bem como a da formação, considerada por vezes insuficientes para assumir uma oficina (ou mesmo a ausência de uma formação continuada qualitativamente relevante, o que poderia conferir aos profissionais certa adequação ao modelo), são colocadas como dificuldades para os profissionais da área.

Assim, é possível observar angústias quanto a isso no ambiente de trabalho, frases como: “como eu posso ensinar um aluno a ‘mexer’ no *Movie Maker* durante a oficina de informática se eu não sei ‘mexer’?”, ou “como vou ensinar um instrumento musical aos alunos se eu nunca aprendi a tocar nenhum?”. Dessa maneira, notamos que a obrigação profissional de desenvolver habilidades e competências que sequer fazem parte do rol de conhecimentos dos/as professores/as passa a ser um ponto de angústia

⁵⁴ Para saber sobre as competências e habilidades estabelecidas pelo Programa de Educação Integral de Araraquara, ver **Anexo 1** que traz os quadros relacionais de competências e habilidades a serem desenvolvidos em cada oficina do programa.

para eles e mais um dos problemas enfrentados na implementação dessa modalidade de ensino.

Ao analisarmos os termos definidos para a estrutura de educação em tempo integral, é possível destacar que a visão educacional presente no Programa do município está balizada naquilo que apontamos no capítulo 2 acerca da pedagogia predominante do “aprender a aprender” ou também chamada de “pedagogia das competências”, em que se pensa muito mais em “como”, do que “no que” se deve aprender e ensinar, perdendo de vista a ideia de “educação integral” como face fundamental do ensino que se busca, ao menos na normatiza, preconizar.

A “noção de competências” é polissêmica havendo um conjunto de definições e efeitos sociais a ela conferidas (DUGUÉ, 1994; ROPÉ e TANGUY 1994; HIRATA, 1994; 1996, MACHADO, 1996; TANGUY, 1997; DESAULNIERS, 1997; ZARIFIAN, 2003). Segundo Ramos (2001), uma das definições comumente usadas considera a ‘competência’ como o conjunto de conhecimentos, qualidades, capacidades e aptidões que habilitam o sujeito para a discussão, a consulta, a decisão de tudo o que concerne a um ofício, supondo conhecimentos teóricos fundamentados, acompanhados das qualidades e da capacidade que permitem executar as decisões sugeridas.

Outras definições, propostas por Zarifian (1999, p. 18-19) em sua principal obra sobre o tema são: “a competência é a conquista de iniciativa e de responsabilidade do indivíduo sobre as situações profissionais com as quais ele se confronta”; “a competência é uma inteligência prática das situações que se apoiam sobre os conhecimentos adquiridos e os transformam, com tanto mais força quanto a diversidade das situações aumenta”; “competência é a faculdade de mobilizar os recursos dos atores em torno das mesmas situações, para compartilhar os acontecimentos, para assumir os domínios de corresponsabilidade”. A transferência desses conteúdos para a formação, orientada pelas competências que se pretende desenvolver nos educandos, dá origem ao que chamamos de ‘pedagogia das competências’, isto é, uma pedagogia definida por seus objetivos e validada pelas competências que produz.

A emergência da ‘pedagogia das competências’ é acompanhada de um fenômeno observado no mundo produtivo – a eliminação de postos de trabalho e redefinição dos conteúdos de trabalho à luz do avanço tecnológico, promovendo um reordenamento social das profissões.

Esse deslocamento da qualificação para as competências no plano do trabalho produziu, no plano pedagógico, outro deslocamento, a saber: do ensino centrado em saberes disciplinares para um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas e que visa a essa produção, que caracteriza a ‘pedagogia das competências’. Essas competências devem ser definidas com referência às situações que os alunos deverão ser capazes de compreender e dominar. A ‘pedagogia das competências’ passa a exigir, então, tanto no ensino geral quanto no ensino profissionalizante, que as noções associadas (saber, saber-fazer, objetivos) sejam acompanhadas de uma explicitação das atividades (ou tarefas) em que elas podem se materializar e se fazer compreender, explicitação esta que revela a impossibilidade de dar uma definição a essas noções separadamente das tarefas nas quais elas se materializam.

A afirmação desse modelo no ensino técnico e profissionalizante é resultado de um conjunto de fatores que expressam o comprometimento dessa modalidade de ensino com o processo de acumulação capitalista, que impõe a necessidade de justificar a validade de suas ações e de seus resultados. Além disso, espera-se que seus agentes (professores, gestores, estudantes) não mantenham a mesma relação com o saber que os professores de disciplinas academicamente constituídas, de modo que a validade dos conhecimentos transmitidos seja aprovada por sua aplicabilidade ao exercício de atividades na produção de bens materiais ou de serviços. A ‘pedagogia das competências’ é caracterizada por uma concepção eminentemente pragmática, capaz de gerir as incertezas e levar em conta mudanças técnicas e de organização do trabalho às quais deve se ajustar (RAMOS, 2011)

Essa redefinição pedagógica somente ganha sentido mediante o estabelecimento de uma correspondência entre escola e empresa, como apontamos no capítulo 2. Para isso constroem-se os chamados referenciais. No Brasil, segundo Ramos (2011), esses referenciais se equivalem às diretrizes e aos referenciais curriculares nacionais produzidos pelo Ministério da Educação para a escola, enquanto no mundo do trabalho aplica-se a Classificação Brasileira de Ocupações, produzida pelo Ministério do Trabalho. Tais referenciais, que tomam as competências como base, são, supostamente, as ferramentas de comunicação entre os agentes da instituição escolar e os representantes dos meios profissionais. Constituem-se também como suportes principais de avaliação tanto na formação inicial e continuada quanto no ensino técnico, com o

intuito de permitir a correlação estreita entre a oferta de formação e a distribuição das atividades profissionais.

Além de atender o propósito de reordenar a relação entre escola e emprego, a ‘pedagogia das competências’ visa também a institucionalizar novas formas de educar os trabalhadores no contexto político-econômico neoliberal, entremeado a uma cultura da competência. Nesse sentido, a ‘pedagogia das competências’ não se limita à escola, mas visa a se instaurar nas diversas práticas sociais pelas quais as pessoas se educam. Nesse contexto, a noção de competência vem compor o conjunto de novos signos e significados talhados na cultura expressiva do estágio de acumulação flexível do capital, desempenhando um papel específico na representação dos processos de formação e de comportamento do trabalhador na sociedade.

Assim, o desenvolvimento de uma pedagogia centrada nessa noção possui validade econômico-social e também cultural, posto que à educação se confere a função de adequar os trabalhadores aos novos padrões de produção. O novo senso comum, de caráter conservador e liberal, compreende que as relações de trabalho atuais e os mecanismos de inclusão social se pautam pela competência individual. A competência, inicialmente um aspecto de diferenciação individual, é tomada como fator econômico e se reverte em benefício do consenso social, forma-se um consenso em torno do capitalismo como modo de produção capaz de manter o equilíbrio e a justiça social. Em síntese, segundo Ramos (2011), a questão da luta de classe é resolvida pelo desenvolvimento e pelo aproveitamento adequado das competências individuais, de modo que a possibilidade de inclusão social subordina-se à capacidade de adaptação natural às relações capitalistas contemporâneas. Assim, a flexibilidade econômica vem acompanhada da psicologização da questão social.

Nesse sentido, a noção de competência situa-se, então, no plano de convergência entre a teoria integracionista da formação do indivíduo e da teoria funcionalista da estrutura social. A primeira demonstra que a competência torna-se uma característica psicológico-subjetiva de adaptação do trabalhador à vida contemporânea como vimos com Sen (2000). A segunda situa a competência como fator de consenso necessário à manutenção do equilíbrio social.

O processo de construção do conhecimento pelo indivíduo, por sua vez, seria o próprio processo de adaptação ao meio material e social com aparente escolha individual. O conhecimento passa a um processo onde não há conteúdo objetivo ou

adequado a ser ensinado, apenas vivências a serem experienciadas e que desenvolveriam o indivíduo na lógica do “aprender a aprender”. A vivência nesse processo educativo escolar e social mais geral o capacitaria, ou melhor, conferiria a ele desenvolver competências em aprender o que quiser, abrindo a aprendizagem ao campo da liberdade democrática de escolha, ao passo que pressupõe clareza e discernimento nas escolhas dos conteúdos com os quais preencherá tanto as suas necessidades quanto as suas experiências e, por consequência, a sua existência social e subjetiva.

A ‘pedagogia das competências’ reconfigura, então, o papel da escola. Se a escola moderna comprometeu-se com a sustentação do núcleo básico da socialização conferido pela família e com a construção de identidades individuais e sociais, contribuindo, assim, para a identificação dos projetos subjetivos com um projeto de sociedade, na atualidade, a escola é uma instituição mediadora da constituição da alteridade e de identidades autônomas e flexíveis, contribuindo para a elaboração dos projetos subjetivos no sentido de torná-los maleáveis o suficiente para se transformarem no projeto possível em face da instabilidade da vida contemporânea. Segundo Ramos (2001), atuar na elaboração dos projetos possíveis é construir um novo profissionalismo que implica preparar os indivíduos para a mobilidade permanente entre diferentes ocupações numa mesma empresa, entre diferentes empresas, para o subemprego, para o trabalho autônomo ou para o não-trabalho. Em outras palavras, a ‘pedagogia das competências’ pretende preparar os indivíduos polivalentes para a adaptação permanente ao meio social instável da contemporaneidade.

Essa discussão implica enfrentar o que indica Young (2007), ao afirmar que o que importa é saber se o conhecimento disponibilizado na escola é um “conhecimento poderoso”, ou seja, um conhecimento que permite que os alunos compreendam o mundo em que vivem:

As escolas devem perguntar: “Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso?”. Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição (p. 1297).

Young nos desafia com a questão do conhecimento poderoso, para que se investigue o que vem sendo apontado nos currículos que se propõem a desenvolver educação integral. Sua preocupação no texto citado é enfrentar a onda que defende o currículo por resultados, instrumental e imediatista, expondo a necessidade das crianças e jovens já desfavorecidos pelas circunstâncias sociais de compreender o mundo e encontrar seu lugar nele, sua indicação é de que a escola não se afaste de sua tarefa específica, ligada ao trabalho com o conhecimento e distribua o conhecimento especializado, que não se disponibiliza em casa, que pode oferecer generalizações e base para se fazer julgamentos, que fornece parâmetros de compreensão de mundo.

4.3 Os professores das modalidades de “Educação Integral” de Araraquara

Para atuar na Educação Integral, os professores são contratados por concurso público, do qual poderão participar os licenciados em Pedagogia, Letras, Ciências Sociais, Psicologia e Educação Física. Em função da especificidade do trabalho, “faz-se necessário um período de estudo para o entendimento da proposta, bem como a realização de programas de formação continuada, para subsidiar as ações educativas das oficinas pedagógicas, reuniões para a composição das equipes de trabalho e planejamento do projeto político pedagógico de forma multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar” (PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA, 2013, p.32). Segundo o documento oficial (2013), a formação dos profissionais envolvidos com a Educação Integral será viabilizada pelo setor competente da Secretaria Municipal da Educação, visando educação permanente e formação continuada.

Segundo o documento (2013), “o professor é o profissional essencial na conquista da qualidade da educação e o município tem estabelecido estratégias de valorização do magistério”. Nesse sentido, merece destaque o cumprimento do artigo 2º, parágrafo 4º da Lei Federal nº 11.738 de 2008 que determina o limite máximo de 2/3 (dois terços) da jornada de trabalho do professor para o desempenho das atividades de interação com os educandos e o incentivo para que os professores se dediquem a uma única unidade escolar, melhorando suas condições de trabalho e fortalecendo o vínculo com a comunidade escolar.

Para atuação na Educação Integral no município de Araraquara há os professores contratados por meio do concurso público para Professor II do Programa de Educação Complementar com jornada de trabalho de 20 (vinte) horas, das quais 13 (treze) são dedicadas ao trabalho com alunos e 07 (sete) em atividades extraclasse. Mas também há os professores que optaram pela ampliação de sua jornada de trabalho para 33 (trinta e três) horas, sendo 22 (vinte e duas) horas dedicadas às atividades com os alunos e 11 (onze) horas dedicadas às atividades pedagógicas, das quais 3 (três) horas serão coletivas, cumpridas na Unidade Escolar, ou em espaços definidos pela Secretaria Municipal da Educação, 2 (duas) individuais cumpridas na Unidade Escolar e 6 (cinco) horas cumpridas em local de livre escolha do docente. A partir de 2013, segundo a prefeitura do município, os novos concursos públicos serão todos para Professores II de Educação Integral com jornada de trabalho de 33 (trinta e três) horas semanais, não haverá mais, portanto, o cargo para Professor II em regime de 20 horas semanais. Segundo a Secretaria da Educação de Araraquara, a carga horária dos professores deve ser ampliada visando suprir, ao mesmo tempo, o aumento na demanda de pais que procuram matricular seus filhos em escolas que ofereçam o tempo integral e a possível ampliação de vagas em novas unidades que acolham esses alunos em período integral nos próximos anos.

No anexo C é possível consultar o Edital do concurso público da prefeitura do município de Araraquara-SP de 2013 para provimento dos cargos de professores e agentes educacionais nas unidades de Educação Integral, contendo o valor dos salários, a carga horária e a formação exigida.

Ao analisarmos o edital nesse anexo C, podemos ilustrar o que falamos anteriormente acerca da formação dos profissionais que atuam no “Programa de Educação Integral” do município e que, não atendendo de fato os requisitos específicos das oficinas da educação em tempo integral em sua totalidade, tornam ao menos incipientes as tentativas de utilizar o tempo integral como justificativa para a melhoria da qualidade da educação e de seus níveis nas avaliações internas e externas de maneira direta.

FIGURA 6 - Trecho sobre a formação exigida no Edital 2013 para a contratação de Professor II para “Educação Integral”



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA

310	<p>PROFESSOR II – Educação Integral Classe I – Ref. 617 Para atuação como docente nas Unidades Escolares de Educação Integral e de Ensino Fundamental.</p>	<p>Licenciatura Plena em Ciências Sociais, Pedagogia, Educação Artística/Artes, Letras, História, Geografia, Psicologia, Filosofia, Artes Cênicas, Música ou Educação Física</p>	<p>33 horas semanais, incluindo horário noturno, sábado, domingo e feriado.</p>	01	11,84 p/hora
------------	---	--	---	-----------	---------------------

Fonte: www.araraquara.sp.gov.br

É possível identificar o quão ampla é a formação exigida para atuar na educação integral do município. Licenciatura de Ciências Sociais à Educação Física, de início parece bem interessante, pois pensar em reunir numa mesma escola, profissionais tão diferentes, aparenta preocupação com um grau elevado de multidisciplinaridade presente nas unidades de tempo integral existentes. E no início, segundo a gerência que guiou a implementação do projeto em Araraquara ainda na década de 1990, foi uma preocupação inicial essa flexibilidade na formação:

Quando a gente criou o Programa de Educação Complementar (que chamava assim naquele momento) a gente via que não precisava ser pedagogo, mas precisava ter nível superior na área de Humanas e Sociais pra fazer essa interação de forma diferenciada. (...) Então, quando a gente abriu o concurso, a gente ‘abriu o leque’. Por exemplo, na Escola Municipal de Dança⁵⁵, que é uma escola diferenciada dentro das escolas que atendem em tempo integral, além dos alunos serem do contraturno, o professor tem que ser artista e educador, tem que ser as duas coisas. (...) Além disso, quem é formado em ciências sociais, por exemplo, pode contribuir com novas visões de gênero ou de etnia em sala de aula.

(...)

Esse profissional para educação integral, não só em Araraquara, mas em todo lugar, esse profissional tem que ter algo além do que o que a gente pede para o professor do ensino formal, no sentido da estrutura legal mesmo do currículo. Então, a formação inicial, é só inicial mesmo. Pra trabalhar com educação integral você tem que perceber que você está falando da integralidade dessa

⁵⁵ A única escola em tempo integral de Araraquara que contrata especialistas mediante concurso público via Secretaria da Educação é a Escola Municipal de Dança – Iracema Nogueira que foi incorporada ao Programa a partir de 2009. Nesta escola há aulas que possuem professores/as especialistas com formação geral, dentre as solicitadas no edital, mas que tenham experiência comprovada nas áreas de Balé, Dança Contemporânea, Sapateado, Teatro, Música, Artes Visuais e as oficinas que não necessitam (em edital) de formação especializada Tecnologias da Informação e da Comunicação, Leitura e Educação Ambiental.

criança, desse adolescente inserido num contexto maior, e diante disso, do que você precisa? De um profissional que enxergue essa totalidade. E eu acho que aí é que é o problema, eu acho que nem a formação inicial e infelizmente o que eu percebo é que as pessoas não estão estudando para aprofundar isso, não estão buscando a formação como uma coisa legal, uma coisa boa e que seja um processo de educação permanente, o educador mais do que ninguém ele tem que estar em processo de educação permanente, o médico precisa, a enfermeira precisa, mas o educador não tem como, não é? Como não estar em processo de educação permanente? Mas isso é uma visão freiriana [se referindo a Paulo Freire], ou seja, qualquer pessoa, qualquer cidadão deveria... (...) A formação não é suficiente e o investimento das políticas públicas para esses profissionais tem que ser de educação permanente e nem sempre é o que está acontecendo. (...) Nem na LDB e em nenhum diploma legal, eu acho que em nenhum momento se contempla este perfil de uma forma adequada.

(Brunetti, 52, ex-gerente e criadora do Programa de Educação Integral no município de Araraquara).

Porém essa diversidade de formações ao mesmo tempo em que “abre o leque” de formações para atuação na educação em tempo integral, se dilui quando sai o resultado do concurso, se dilui entre as unidades, a partir das vagas dispostas na secretaria da educação no momento da escolha de unidade escolar e período, mas também entre as oficinas disponíveis na unidade escolar em que o/a professor/a aprovado/a no concurso escolheu. O/A professor/a só saberá em qual oficina irá atuar durante o ano letivo apenas no primeiro dia de trabalho na escola. Como relata a professora Ana a seguir:

Então eu cheguei no dia, me apresentei pra diretora, ela conversou comigo, me explicou mais ou menos o projeto, falou das oficinas, e que eu tava substituindo uma professora que estava em licença maternidade, então eu ficaria na oficina de texto [depois da reformulação do Programa, essa oficina passou a se chamar ‘Leitura’] e explicou que era um início de alfabetização, não era propriamente alfabetização porque era uma oficina, então... mas era contação de história para os mais novos [se referia a alunos de 6 anos], de uma forma mais lúdica, para os mais velhos [seriam os de 12 e 13 anos] podia começar a ‘puxar’ uma produção de texto.

(...)

Eu saí da sala dela e já tinha turma me esperando, no mesmo dia, no primeiro dia, então eu fui, me apresentei, ela me explicou e já tinha uma turminha me esperando que era justamente a de 6 anos, e pra mim foi um choque total porque eu não tinha trabalhado com criança até então, não tinha contato com criança, não tenho nem sobrinho... eu dava aula no Léia [uma escola estadual] e era só ensino médio, então eu só tinha dado aula para adolescente e ainda na graduação eu tinha participado como voluntária no EJA [Educação de Jovens e Adultos], mas não era nem aula, era auxiliar no ensino de jovens e adultos... então com criança mesmo, eu não tinha nenhuma experiência.

(...)

Quando eu vi a turminha, tinha que levar pra sala e pra mim foi assustador e eu queria sair correndo, eram mais ou menos 20 alunos de 6 anos e eu não tinha didática nenhuma, eu não sabia falar com eles, então eu ficava pedindo por favor, senta! Senta no seu lugar! E eles malucos, porque a criança percebe

quando você não tem autoridade, então eles começaram a correr na sala, virar de ponta cabeça, dar cambalhota, pular... aí teve uma menininha que ‘grudou’ na minha perna, era a Adrielinha, eu lembro até hoje, ela ficou no chão, grudou na minha perna, olhou pra cima... eu não sabia o que fazer, quase chorei no primeiro dia, aí [a troca de oficinas era de hora em hora], deu a hora, eles saíram da sala, aí eu falei, ‘meu deus do céu’...

(...)

E foi assim o início, então aos trancos e barrancos eu fui pegando o jeito da coisa, mais ou menos, as professoras me ajudaram, mais ou menos no que podiam, não tive muito apoio por parte da direção, [voz tremida aparentando nervoso, o rosto vermelho como se ficasse angustiada em contar a sua experiência inicial] era uma direção muito... na parte organizacional ela era excelente, então ela administrava muito bem a limpeza, o material, mas na parte pedagógica ela deixava muito a desejar, então não tinha um bom relacionamento, então o que me ajudou foi a equipe e aí eu fui pegando.

(Ana, ex- professora da Educação Integral do município).

A partir do relato podemos captar a insegurança vivenciada pelos professores/as da Educação Integral de Araraquara (e isso se replica nos diversos municípios do país que desenvolvem o programa de escola em tempo integral) no sentido da sua atuação profissional com base em sua aprovação em concurso público na área da educação.

Além disso, é comum ouvir, em trabalho de campo ou em minha atuação como professora da educação integral, dos/as professores/as expressões de estresse, medo e descontentamento com o fato de não saberem se no próximo ano continuarão na mesma oficina ou se terão que mudar. Esse “rodízio” de oficinas está na base da formulação teórica da educação integral em Araraquara, pautando-se na justificativa de que os/as professores/as devem aprender e obter experiência de trabalho em todas as oficinas, evocando a função polivalente ou multifuncional que mencionamos a pouco quando abordamos a pedagogia central da educação integral do “aprender a aprender”, baseado na lógica das competências e habilidades que o trabalhador deve desenvolver. Mas aos olhos de professores e professoras da educação em tempo integral, isso acaba soando como mera burocracia que não auxilia na melhoria do processo educativo, segundo a professora Cíntia, esse “rodízio” de oficinas:

pode prejudicar a educação complementar. É uma burocracia, uma regra meio ‘besta’, que você tem que mudar de oficina, dali ‘xis’ anos, você tem que mudar porque você tem que conhecer todas as linguagens... mas se você é boa numa coisa, a prioridade é o aluno e não você, você tem que continuar naquela oficina que você sabe, porque a intenção é o desenvolvimento do aluno não o seu, que bom seria se fosse também, mas... eu acho que a gente tem que priorizar o aprendizado e a formação do aluno. Depende muito do professor.

(Cíntia, PII, Oficina de Jogos).

Além de dar aulas, realizar HTPCs coletivos e HTPIs individuais, participar de reuniões pedagógicas, reuniões de pais, formações periódicas geralmente promovidas pela Secretaria da Educação no início e no meio do ano, um dia em cada, algumas vezes são oferecidos cursos em instituições públicas da cidade como a Casa da Cultura, com assuntos relacionados à arte-educação, mas não são todos que podem participar por conta de serem realizados fora do horário de trabalho e como a maioria dos/as professores/as dão aula em mais de uma escola, fica inviável para uma grande parcela cursar essas formações de período mais longo (em média um dia por semana durante dois meses, por exemplo) e fora do horário de trabalho. Além disso, o/a professor/a da educação integral deve efetuar planejamentos bimestrais, onde devem constar as Competências de cada oficina, a serem entregues no início de cada bimestre e entregues à coordenação, bem como realizar os planos de aula, instrumentos burocráticos de verificação sobre o que foi trabalhado junto aos alunos nas oficinas. Neste documento deve constar: unidade escolar, tema anual (escolhido em reunião com todas as unidades de tempo integral presentes), tema da unidade (eleito dentro da unidade escolar em tempo integral a partir do tema anual, geralmente mais abrangente e que abre possibilidades de realizar trabalhos com mais especificidade por meio de demandas locais), nome, oficina, as habilidades que serão desenvolvidas em cada aula, o/a professor/a deve selecionar as habilidades pré-estabelecidas no documento do Programa de Educação Integral de Araraquara enviado às unidades todo ano, além de apontar conteúdos que julgue relevantes para trabalhar as habilidades, constando procedimentos, materiais e avaliação.

Nos planos de aula diários, aparece pela primeira vez a palavra ‘conteúdo’, sem qualquer indicação ou referência realizada ao longo do texto do Programa oferecido às unidades, isso fica a cargo de cada profissional individualmente estabelecer, numa prática solitária entre a angústia e a pesquisa corrida, muitas vezes feita às vésperas, para que determinado conteúdo seja aplicado junto aos alunos. O/A professor/a aprende aplicando, na prática, testando o que dá certo ou não na sala de aula, naquela faixa etária e naquele momento. Aprendendo que o improvisado, “as cartas na manga” devem estar sempre presentes no seu material diário, sob a pena dos alunos terminarem muito rapidamente a atividade que levou horas para ser preparada e ficarem “sem fazer nada”. Muitos profissionais dizem: “eu sempre trago duas opções, se uma não funcionar eu uso

a outra” ou “sempre trago atividades a mais senão eles acabam rápido, porque fazem de qualquer jeito por mais que a gente fale, e começam a bagunçar”.

Professores/as da Educação Integral também são convocados/as para trabalhos fora do período de aula e aos finais de semana. As festas realizadas pela escola necessitam sempre de supervisão feitas, em geral, por professores/as. É o caso da Festa Junina e da Feira do Conhecimento. Na primeira, os/as professores/as do integral são convocadas a ensaiar danças com as turmas, arrumar as barracas em horário anterior à festa, estar presentes nas barracas, organizar a entrada, ficar no caixa, etc. Na segunda, é uma feira que promove o conhecimento em diversas áreas, há apresentações de música, dança, teatro, exposições de trabalhos artísticos, preparado pelos/as professores/as junto aos alunos, os pais são convidados para assistir os trabalhos realizados.

Além dos trabalhos de rotina ligados às aulas os/as professores/as são também convidados à substituição de aulas (por folga ou hora extra) em outros períodos dentro da mesma unidade escolar ou em outra unidade, dependendo da necessidade, a fim de cobrir afastamentos por motivos de saúde, licenças maternidades, exonerações, insuficiência de funcionários concursados que não foram repostos, entre outras. Muitos professores/as fazem dupla jornada para completar a renda com horas extras. Dos/as professores/as entrevistados (dez no total) apenas uma (Ana) não fazia hora extra, pois havia exonerado recentemente do cargo de Professor II da Prefeitura, mas durante anos manteve concomitantemente o cargo de Professora de Sociologia do Ensino Médio no Estado. Ou seja, é muito comum que os/as professores/as deem aula em mais de um lugar, assumindo uma carga horária maior em busca de aumentar seu rendimento mensal. E esse outro lugar, além da unidade assumida em concurso, é comum atuar como professor/a que substitui faltas eventuais no ensino regular, principalmente em unidades que abrigam a EMEF e a Educação Integral em contraturno.

Na escola em que trabalho, substitui regularmente as aulas de geografia, filosofia e, durante um semestre, as aulas de matemática no ensino fundamental para alunos de 6º a 9º ano, tendo formação em Ciências Sociais porque a coordenadora me implorava dizendo que todos já estavam substituindo em outras escolas e não tinha ninguém para assumir essas aulas. Por vezes eu questionava: porque não chamam do concurso? E a resposta era sempre a mesma: a prefeitura diz que não tem dinheiro pra chamar agora, só no próximo semestre. No caso de matemática a escola ficou mais de um ano sem ninguém da área. Os alunos só tiveram aula de matemática com substitutos de outras

áreas que muitas vezes, devido à falta de formação, não deram o conteúdo de matemática, mas de outras áreas que dominavam. No final do ano, próximo do dia 20 de dezembro, a secretaria da educação enviou uma professora de matemática para a escola, todos comemoraram a notícia, ainda que fosse de maneira bem tardia, pois mais de um ano havia se passado, muitos ofícios de solicitação foram enviados e muitos alunos do 9º ano ficaram sem aula da matéria no último ano do ensino fundamental, justamente quando pretendem prestar vestibulinhos para escolas técnicas da cidade. Além, é claro, das lacunas na formação de alunos do 6º, 7º e 8º daquele ano que deverão deixar marcas nas aulas de matemática do ano seguinte e precisarão ser supridas de alguma maneira a fim de avançar com os temas e conteúdos a serem vistos em cada ano.

Para além das atividades educativas ligadas ao aprendizado por meio das oficinas da educação integral, na maior parte das escolas que tem o período estendido, os/as professores/as acompanham os/as alunos/as durante o almoço (os/as professores/as almoçam junto com as crianças no mesmo horário), também na hora de escovar os dentes, trocar a camiseta (alguns alunos levam uma troca de roupa, no geral outra camiseta da escola) – na escola integral estudada os Agentes Educacionais que fazem esse trabalho no horário chamado de “hora do descanso” ou “hora do sono”. Na escola em que trabalho, no Vale do Sol (região periférica da cidade) uma professora acompanha os alunos também na hora da saída, pois é preciso esperar por volta de 15 minutos, além do horário de saída da maioria dos/as alunos/as que moram nas mediações do bairro (17h30), o ônibus escolar que leva os/as alunos/as que fazem o ensino fundamental regular na EMEF Salinas Fortes e vêm cumprir o contraturno na educação integral da EMEF Engº Ricardo Caramuru de Castro Monteiro, no Vale do Sol. A professora tem que levar os alunos (em torno de trinta) em fila até a porta do ônibus que para na frente da escola e nem sempre esse trajeto é tranquilo (porque eles correm muito) e seguro (porque o ônibus para longe da calçada, as crianças e adolescentes se apertam para subir rápido e primeiro no ônibus, ainda em movimento, há muita gritaria e desobediência nesse momento).

No início de 2014, houve um acidente com uma das crianças exatamente nesse momento, as crianças correram na frente da professora, saíram da fila e alguém empurrou uma menina de sete anos enquanto o ônibus encostava, ela machucou o braço na roda do ônibus, a diretora responde processo por isso; a professora e a agente educacional, presentes durante o incidente, foram convocadas para falar sobre o

acidente na Secretaria da Educação. Isso tudo nos leva a refletir sobre as atribuições dos/as professores/as na educação integral. Diante desse último caso tratado, a atribuição de responsabilidade na espera do ônibus e em levar as crianças (para fora da escola) até entrarem no ônibus, é algo colocado pela diretoria da escola, pois não há funcionários suficientes para realizar esse tipo de trabalho nesse horário, e acaba sendo mais uma função posta aos professores.

Conclusão

A partir do que tratamos neste ponto, podemos inferir que os/as professores/as da educação integral de Araraquara, tem atribuições de diversas esferas colocadas à profissão com base no edital do concurso público, como por exemplo, os planejamentos bimestrais e os planos de aula semanais que são compromissos individuais, mas também que há outras atribuições cotidianas de ordem financeira, como as horas extras ou banco de horas para serem revertidas em folgas, necessidades de suprir de funcionários a unidade escolar em determinados eventos escolares, entre outras atividades onde o caráter educativo não é o que é levado em conta fundamentalmente principalmente pela formação (ainda que geral) exigida com nível superior. Além disso, não tem uma formação de especialista nas áreas que atuam, e se nos pautarmos no desenho da política que foi implementada no município, a intenção era justamente a valorização da polivalência e da multifuncionalidade do ponto de vista da gerência que teorizou o marco normativo na cidade e participou da implantação desde a década de 1990, acompanhando a tendência ao tempo integral desde as configurações políticas promulgadas LDB e dos organismos internacionais (Banco Mundial e Nações Unidas) diante da reestruturação produtiva.

Oliveira (2009) afirma que as reformas educacionais latino-americanas iniciadas na década de 1990 colocaram os professores no centro das discussões, em geral os professores são considerados os principais responsáveis pelo desempenho da educação. Essa nova regulação educativa trouxe repercussões na organização e gestão escolar e consequentemente no trabalho do professor. A escola assumiu uma variedade de funções e, assim, houve um aumento de atividades e responsabilidades para os professores. No entanto, tais transformações não vieram acompanhadas de melhorias nas condições de trabalho docente, tais como investimentos na remuneração e

adequações necessárias. Por isso, segundo a autora, os professores encontram-se, muitas vezes, frustrados pela intensificação e precarização do seu trabalho. Deles, são exigidas muitas competências que, às vezes, estão para além de sua formação (OLIVEIRA, 2009).

Dessa forma, podemos afirmar que a gestão do currículo é, em menor grau, realizada de fato, com relação ao aumento da qualidade do ensino, enquanto a gestão do tempo é, em maior grau, satisfeita já que há horários bem definidos de entrada, permanência (aulas, lanches, almoço, horário do descanso), saída. Mas não há definição concreta de um currículo ligado aos conhecimentos, para além dos procedimentos ou das habilidades a serem desenvolvidas, que necessariamente devem estar presentes para que possamos considerar a educação em tempo integral uma educação de melhor qualidade em relação ao ensino regular.

5. SUJEITOS EM INTERAÇÃO: “O CHÃO DA ESCOLA” EM TEMPO INTEGRAL DE ARARAQUARA

Uma vez que o objeto de pesquisa da sociologia é a vida social na qual estamos todos envolvidos, a capacidade de fazer uso imaginativo da experiência pessoal e a própria qualidade da experiência pessoal de alguém serão contribuições importantes. (BECKER, 1993, p.45)

A primeira entrevista que fiz durante o trabalho de campo, ainda em fevereiro de 2014 foi com João. Músico profissional há cerca de 25 anos, decidiu fazer faculdade de Pedagogia em 2002 e, desde então, concilia as aulas de música na escola que oferece diversos cursos de canto a instrumentos variados, situada no centro da cidade e o trabalho como PII concursado na escola integral estudada, no período da manhã.

Elisa foi solícita quando mencionei a possibilidade de entrevistá-la. Havíamos conversado, informalmente, em algumas ocasiões fora do ambiente escolar, ainda que dentro de cursos de formação da educação integral ou em encontros de um núcleo de educação étnico-racial na escola. Algumas ideias sobre o funcionamento e a dinâmica da educação integral no município bem como os meandros das ações cotidianas dentro da escola integral já haviam sido trocadas no momento em que nos encontramos para a entrevista. Ela me contou alguns casos interessantes que vivia na escola de maneira informal, ligadas principalmente à diferença que faziam com relação a ela ser ao mesmo tempo professora do Estado e da Prefeitura.

Fazia apenas alguns meses que Ana havia exonerado do cargo de professora da educação integral em outra unidade na unidade, quando nos encontramos em seu apartamento, à noite, após o período de aula. Em 2003, tivemos o primeiro contato, no curso de Ciências Sociais na UNESP de Araraquara e depois trabalhamos por cerca de 5 anos, ainda que durante algum tempo tenha sido de forma indireta, já que trabalhávamos na mesma escola, mas em períodos diferentes. Ana tem uma vivacidade para falar, mas quando o assunto é trabalho, nunca foi fácil. Em alguns encontros informais ela buscou sentido para sua vida naquela tormenta enorme de horas/aula que dava por semana.

Selecionamos aqui, três perfis de professores que atuam/atuaram na escola integral que não são representativos no sentido de abarcar a totalidade de pontos de vista, as estratégias de ação desenvolvidas, o aspecto geracional, de gênero, étnico-

racial, entre outros, mas que são significativos naquilo que buscamos aqui tematizar: **o tempo**, entendido como um sujeito na análise do processo de implantação e de gerência da educação em tempo integral. Dessa forma, pretendemos analisar como os professores dão sentido à equação, nunca exata, que envolve: **tempo, espaço e qualidade** no que se refere à educação em tempo integral. Assim, se torna relevante, pensar o **tempo** nas trajetórias desses/as professores/as, suas construções sociais e o desenvolvimento de estratégias subjetivas como dispositivos acionados com fins de gerir o tempo, preenchendo-o e dando-lhe sentido, a partir da ideia de que a mudança mais efetiva da escola em tempo integral é de fato uma questão muito mais de gestão do tempo do que propriamente uma gestão do currículo, como vimos no capítulo 3.

Ainda sobre os critérios de caracterização dos sujeitos de pesquisa, consideramos interessante destacar professores/as que tivessem uma relação tempo-trajetória marcada pelo seu início, sua saída ou sua permanência na educação em tempo integral. Duas mulheres: Ana, branca, de 31 anos, trabalha há 8 anos como professora e há 7 atua na educação em tempo integral e Elisa, negra, de 34 anos, trabalha como professora há 14 e apenas há 1 ano e meio na escola em tempo integral de Araraquara. E um homem: João, pardo, de 45 anos, trabalha como professor há 10 anos e há 4 na escola em tempo integral do município.

Dessa forma, utilizaremos como entrevistas-guia para a análise sociológica do estudo de campo, as palavras desses três interlocutores, embora, em algumas oportunidades lançaremos mão de outras vozes colhidas em relatos informais de pesquisa, anotações em caderno de campo durante a observação-participante e outras entrevistas realizadas ao longo do estudo. Assim, não se pretende aqui estabelecer graus distintos de importância da fala, mas caminhos de análise com uma estruturação-guia que promova tocar em pontos conclusivos da pesquisa com relação à temática abordada sobre a escola em tempo integral.

Neste capítulo buscaremos aproximar as diretrizes políticas, as falas dos/as entrevistados/as e as relações práticas estabelecidas no “chão da escola”, entendido aqui como o *locus* fundamental da pesquisa, já que é justamente nesse “chão” que os contornos institucionais ganham realidade concreta, onde se localizam os dilemas cotidianos de adequação ao tempo integral, onde se estabelecem as relações entre os sujeitos da pesquisa, bem como as estratégias de atuação diante das margens de

manobra realizadas de maneira subjetiva por meio das atividades práticas e intelectuais concernentes ao ambiente escolar.

João nasceu no bairro do Jaçanã em São Paulo, tem 45 anos, é divorciado, pai de uma filha adolescente de 16 anos, músico profissional há mais de 25 anos, toca em bares e eventos da cidade. Em 2002 se formou em pedagogia pela UNESP, atualmente divide o seu tempo de trabalho entre a escola de tempo integral e a escola de música em que é sócio há mais de 10 anos, aonde é responsável por aulas de canto. Segundo João, o que o atraiu para prestar o concurso de Professor II na prefeitura foi o valor hora/aula, já que a vida de músico seria “de renda incerta e flutuante”. Quando foi chamado pelo RH do município no final de 2011, optou pela escola em tempo integral por conta da localização. João mora na Chácara Flora, região rural de Araraquara, e uma vicinal permite acesso facilitado à escola em questão. Por estar na escola integral da prefeitura desde seu ano inicial seu relato oferece um **panorama da implantação do tempo integral** a partir da municipalização da escola, além de apontar questões bastante relevantes sobre as práticas educacionais, os arranjos estratégicos dos profissionais da escola com relação à falta de espaço, de infraestrutura adequada à realização das atividades regulares, aponta possibilidades interpretativas sobre a integralidade que de fato existe no ensino de tempo integral construído na unidade estudada, a relação com as famílias e entre o corpo docente do ensino fundamental e do ensino integral.

Elisa nasceu no bairro do Ipiranga em São Paulo, tem 34 anos, é solteira e mora no bairro do Santa Angelina em Araraquara desde os seus 14 anos. Seus pais, embora tenham nascido aqui, quando se casaram, foram para a capital em busca de trabalho. Mais tarde, quando Elisa estava cursando o ensino médio, diante da separação, sua mãe decidiu voltar para Araraquara já que a casa da família em construção na cidade ficou com ela. Aqui, Elisa decide frequentar o magistério, pois desde criança manifestara seu desejo em ser professora⁵⁶. Ela conta que seu pai nunca desaprovou sua escolha, sua

⁵⁶ Durante a entrevista Elisa contou emocionada sobre o que ela chamou de ‘vocação’ com rela o a ser professora: “minha mãe relatou uma situa o que aconteceu quando eu estava na primeira série, com a professora M nica, quando eu tive um problema de discrimina o com essa professora. Eu sempre fui muito tímida, nunca gostei muito de conversar, sempre fui muito quietinha, o contrário do que eu sou hoje. Eu ficava na minha e eu comecei a me retrair ainda mais, a minha mãe começou a perceber que tinha alguma coisa estranha, ela foi perguntar pra algumas amiguinhas porque ela perguntava pra mim e eu sempre falava que estava tudo bem. (...) Eu tinha muita dificuldade em matemática e toda vez que eu ia perguntar pra professora ela falava “só pode ser você”. Hoje eu consigo entender a fala dela, na época eu achava simplesmente que ela não gostava de mim... Tinha um aluno, o Ricardo, ele sempre fazia muita piada com o meu cabelo porque eu usava trança, as vezes eu ia com o cabelo “blackzinho”, então ele sempre fazia muita piada, e toda vez que eu ia falar pra professora ela mandava eu sentar e dizia: “ah você

mãe a apoiava fazer o que lhe desse prazer e seu irmão era contra, acreditava não ser uma profissão à altura dela e em diversos momentos a contestou. Em 2003, concluiu a graduação de Normal Superior pela UNIARA, uma universidade privada de Araraquara e em 2005, passou num concurso para professora do ensino fundamental no Estado, escolheu sua sede em São Paulo, atuou em uma escola da periferia da zona sul, no Parque Bristol até 2008. Em 2009, retornou a Araraquara pelo artigo 22, atuando em mais duas escolas do Estado até que no início de 2014 passou no concurso da prefeitura e começou a trabalhar, acumulando os cargos no Estado e na Prefeitura, na escola em tempo integral estudada. A experiência de Elisa é crucial para nossa compreensão sobre a visão de integralidade presente nos marcos normativos, na qual aparece como pressuposto a integração de disciplinas e oficinas, bem como de seus profissionais, para a efetivação de um ensino integral realizado em tempo integral. Ana tem 31 anos, também é natural de São Paulo, mas morou desde os 6 em São José dos Campos por conta da transferência de trabalho do seu pai, que fazia assistência técnica em balanças. Nunca quis ser professora, fez curso técnico em administração, mas não gostava dessa abordagem empresarial, trabalhou numa multinacional *fast fashion* de moda em São José dos Campos para as suas despesas enquanto cursava do cursinho pré-vestibular popular ministrado pelos alunos do Instituto Tecnológico da Aeronáutica - ITA. Prestou letras na USP e Ciências Sociais na UNESP em 2002. Passou na segunda e veio para Araraquara cursar. Não pensava, segundo ela, nas possibilidades da profissão ligada ao curso, mas em efetuar-lo como aquisição de conhecimento. Começou a trabalhar na prefeitura de Araraquara, numa área administrativa, o setor da dívida ativa, em 2006, mesmo ano que terminou a licenciatura e passou a dar aulas eventuais na rede estadual como parte do estágio. No ano seguinte passou no concurso para a Educação Complementar do município e assumiu as aulas no Centro de Educação Complementar – CEC Alécio, no bairro do Pinheirinho, região periférica de Araraquara. Ana trabalhou na, agora, educação integral até o final de 2013. Saiu porque estava

fica inventando coisa, vai sentar”. Até o dia em que teve uma situação e eu falei pra professora que o que ela estava fazendo não era certo e que eu tava percebendo o que era. Acho que quando eu falei que eu estava percebendo era no sentido: “olha você está me tratando diferente”. Não é nem envolvendo nada racial, pra mim, naquele momento. E aí eu lembro que teve um dia em que esse menino começou o tempo todo a me chacoatear, fazer piada, e eu que era muito calma, briguei, mas briguei de partir para as vias de fato de bater, de arranhar todo o menino, e da minha mãe ser chamada na escola, enfim... e foi aí onde a minha mãe começou a perceber e quando ela sentou comigo pra conversar, naquele momento, ela disse que chorando eu falei: “quando eu crescer eu quero ser professora porque eu não quero deixar isso acontecer com os meus alunos”.

estressada, chorando à toa, descontente com a falta de infraestrutura de trabalho, segundo ela, dando aula do que nem sequer havia se formado para atuar e decidiu ficar apenas com o cargo de professora de Sociologia para o ensino médio, no Estado. Na tentativa de diminuir a carga horária e “ter vida”, segundo ela, acabou com um salário com o qual não conseguia se sustentar e acabou se inscrevendo para trabalhar na recém-criada escola integral do Estado, localizada num bairro periférico de Araraquara chamado Altos de Pinheiros.

Nas conversas formais e informais com os interlocutores desta pesquisa foi possível colher diversos relatos sobre a implantação do programa de educação integral no município. Embora o município promova a educação em tempo integral desde o início da década de 1990, o que se percebe, a partir das falas dos sujeitos, é que ainda continua sendo muito presente a dificuldade em realizar avanços num sentido educacional qualitativo. Entre outros fatores, sempre é lembrado o efeito da descontinuidade das políticas nessa modalidade que ora a valorizam, ora a desvalorizam de acordo com interesses políticos de cada momento histórico em que ela se insere. Como vimos em algumas falas expostas no capítulo anterior, professores e até mesmo a ex-gerente da educação integral mencionaram essa dificuldade. A professora Cíntia ressaltou que seria necessário “pensar na qualidade”, porque “é muita politicagem” envolvida, então “não se pensa no aluno propriamente dito, no seu bem estar e no seu desenvolvimento integral”, vem “um político e implanta, aí o outro não gosta, vai lá e tira e assim vai...”. A ex-gerente, Silvia Brunetti, por sua vez, diz que o Programa “avança e depois anda para trás” ao longo dos quase 20 anos de sua atuação à frente do projeto.

Devido a essa gestão prática da descontinuidade é que podemos compreender a ausência de um projeto formal que implantasse uma transição entre os dois modelos de educação em tempo integral existentes no município de Araraquara como citamos anteriormente, do “Programa de Educação Complementar” para o “Programa de Educação Integral”. A própria diretora, Marta, diz que “não foi feito projeto”, pois reaproveitaram o projeto que se tinha de “Educação Complementar” e adequaram, como “um remendo para dar uma cara nova”. O professor João, identifica a ideia de educação integral como “louvável”, mas afirma também que “não teve um projeto de respaldo” e que foram fazendo “o que dava para fazer na unidade mesmo, na prática”, pois “foi uma coisa meio que ‘jogada’”. João identifica que a escola integral “é diferente de todas as

outras e que se ela é diferente deve ser tratada diferencialmente e isso não está acontecendo”. Segundo João, nas reuniões da secretaria da educação é sempre dito que “o sistema funciona assim, que tem que ser assim”, mas ali dentro da escola é necessário tentar “ajeitar” entre os próprios profissionais quais são as saídas pedagógicas práticas a serem tomadas.

Essa “falta de projeto” ou “respaldo escrito” sentido pelos funcionários de diversas áreas da educação nomeada como “Complementar” até o final de 2011, fez com que a compreensão das mudanças produzidas pelo novo modelo de “Educação Integral” acontecesse concomitante ao seu processo de implantação, de maneira prática, mas não teórica ou simbólica. A mudança no modelo e na nomenclatura foi anunciada de forma súbita no final de 2011, durante o período de atribuições de aulas e mudanças de sede, programada para entrar em vigor já no início de 2012. Mas ainda em 2015 é muito mais comum ouvir dos professores, funcionários da escola, alunos e pais que o ensino em que atuam ou frequentam é a educação complementar do que integral, que por sua vez é bem mais utilizada pela gerência, diretoria e coordenação.

Além dessas questões políticas da descontinuidade e das mudanças implementadas com o advento da “Educação Integral”, a falta de infraestrutura física adequada também foi apontada como um dos principais problemas enfrentados pela escola em tempo integral de Araraquara, como podemos notar na fala do professor João, mas também nas falas de outros profissionais da escola:

Não poderia ter falta de estrutura física pra um projeto assim arrojado, porque pegaram uma unidade relativamente pequena, que era do Estado e a prefeitura municipalizou. Para você dar aula pra dois períodos de fundamental, ótimo não falta nada, você tem quadra, tem refeitório, tem salas de aula, prédio da direção..., normal, mas pra você colocar o “CEC” [se referindo às oficinas do contraturno] junto com a escola, no mesmo período, eu acho que a estrutura tinha que ser melhor. **João (45 anos, professor das Oficinas de Artes Cênicas, Leitura e Música)**

Nós estamos num local que não foi escolhido pra nós, foi simplesmente: “ó tem isso, vocês se adequem aí como der”. **Maria (35 anos, professora da Oficina de Educação Ambiental e Artes Visuais)**

Às vezes você vai encontrar outros lugares que têm espaço, mas aqui não tem, por exemplo, o professor de música ter que dar aula no pátio (...) ele não tem nem lousa, coitado. **Rodrigo (31 anos, Agente Educacional)**

Nós temos uma oficina onde funcionam três. Então, por exemplo, [a oficina] de Arte Cênicas, é montada como uma sala de Artes Cênicas,

mas funciona música ali também. Tem a sala de Artes que é também a de Educação Ambiental, então tanto as professoras do ensino fundamental quanto o professor da educação ambiental usa lá. Muitas vezes, por conta do horário, até a aula de música a gente acaba tendo que utilizar lá então eu acho que o ponto mais assim, é a questão do espaço, (...) de repente uma sala a mais aqui já ia fazer uma grande diferença. Isso é comum a outras escolas, mas aqui é bem agravante.
Cristina (35 anos, Coordenadora)

Durante a pesquisa de campo, foi relatada pelos interlocutores e constatada objetivamente durante observação a falta de espaço para realizar o trabalho burocrático que cabe aos/as professores/as, como a elaboração de planejamentos e a preparação das atividades diárias para as oficinas em que lecionam. Há, previsto pelo 1/3 de horas sem aluno, o horário do HTPI (Hora de Trabalho Pedagógico Individual) justamente para que se cumpra no período de trabalho, dentro da escola, esse tipo de afazer, mas é algo que, alguns profissionais se veem impedidos de realizar no horário que lhes é destinado para isso. Pois como os alunos ficam na escola o dia todo, a limpeza tem, necessariamente, que ser feita nos horários em que não há alunos na sala, mas como o número de salas não é suficiente para abarcar todas as oficinas, quase nunca acontece dela estar vazia. Como relata o professor João:

Por conta da falta de espaço, temos dificuldade com a limpeza da sala, não tem onde ficar, a moça da limpeza precisa limpar lá, [com isso o] preenchimento do diário, chamada, planejamento bimestral, feitura dos planos de aula quando tem MP (Momento Pedagógico)⁵⁷, não tem onde fazer planejamento, (...) você não tem onde trabalhar, (...) aí o pessoal mais experiente faz “copia-cola”, normal... fala que vai fazer uma coisa e faz outra (risada do entrevistado), eu acho chato isso daí, mas é a realidade. **João (45 anos, Professor das oficinas de Artes Cênicas, Leitura e Música)**

Então eu percebo dentro do ambiente de trabalho que pelo menos uns 90% dos professores levam trabalho pra casa. Então eu trabalho 40 horas na escola e levo trabalho pra fazer em casa. Leva coisa pra

⁵⁷ No final de 2011, os professores que trabalhavam na “Educação Complementar” tiveram a opção de “aditarem” quando o programa sofreu a alteração para “Educação Integral”. Esse aditamento foi feito mediante assinatura de um novo contrato com a prefeitura em que o horário de trabalho passava de 4 para 6 horas diárias, com momentos de HTPI (2 horas por semana) e HTPC (3 horas por semana). Porém, os professores que não quisessem efetuar o aditamento puderam permanecer, a partir de direito trabalhista constituído, com as 4 horas constantes em seu contrato inicial com a prefeitura assinado à época da aprovação no concurso para a “Educação Complementar”. No entanto, isso fez com que as unidades tivessem em seu interior funcionários com cargas horárias distintas, o que requer toda uma organização na elaboração do horário de aulas, funcionários que participam e outros que não participam das reuniões coletivas promovidas nos horários de HTPC’s e na divisão das turmas. Na “Educação Integral” os professores realizam 2 horas semanais com a nomenclatura legal do HTPI como citamos, e aqueles que não aditaram realizam 4 horas semanais como Momento Pedagógico (MP).

corrigir, leva aula pra fazer, leva papel pra preencher, documento pra elaborar... porque as coisas vão se acumulando. **Ana (31 anos, Professora⁵⁸)**

É a falta de espaço, mas não é só isso. É muita coisa, muita demanda. Eu como dou aula em outra escola no período oposto, acabo levando trabalho em dobro para casa, não consigo, de maneira nenhuma, nunca consegui em mais de 30 anos trabalhando na educação, realizar preenchimento de caderneta, construir o planejamento bimestral, preparar prova, corrigir, preparar aula, material extra etc. sem ter que fazer isso no meu “tempo livre”, que no fim das contas não tem nada de livre. A gente acaba sendo controlado o tempo inteiro pelo trabalho, mesmo em casa, mesmo numa hora de lazer você está pensando em coisas que precisa entregar, preencher... o trabalho não sai da gente. **Laura (64 anos, Professora de Matemática e Ciências)**

Nesse sentido, a falta de espaço e a quantidade de trabalho nessa ampliação da jornada escolar, principalmente dentro da realidade da maior parte dos professores da escola analisada e que se sabe realidade também da maior parte dos profissionais da educação que acumulam cargos e mobilizam seu tempo em escolas diferentes, muitas vezes acaba precarizando as relações de trabalho em diversos sentidos, um deles é a pressão para a realização e entrega dos planejamentos por falta de espaço e tempo para cumprir de fato, no ambiente escolar, os afazeres pedagógicos. Embora isso não seja necessariamente uma saída de mão única, pois há horário de HTPI (2 horas por semana) pago aos professores para realizar também esse tipo de trabalho em casa. Um dos problemas é que a maior parte dos professores, no caso aqui todos os entrevistados desta pesquisa, possuem ao menos dupla jornada de trabalho, alguns deles realizam tripla jornada (ou mais) em outras escolas, em ensinos de outros níveis, não apenas no fundamental ou mesmo em outro ramo que não o escolar⁵⁹.

⁵⁸ Ana trabalhou em diversas oficinas nos anos em que esteve na educação integral do município, tais como, Leitura, Jogos, Música e Artes Visuais, mas exonerou do cargo na prefeitura em 2013 e, desde início de 2014, trabalha na escola em tempo integral do Estado mesclando disciplinas de sociologia, filosofia e geografia, com a oficina “Mundo do Trabalho” da área diversificada do currículo.

⁵⁹ É comum, por exemplo, encontrar professores/as que revendem Natura, Avon, Jequití, Tupperware, roupas, calçados, bijuterias, doces, entre outros produtos, no ambiente escolar. Alguns/as professores/as, principalmente aqueles/as que não aditaram e trabalham na escola apenas 4 horas por dia, ainda atuam em outros ramos de atividade como lojas do comércio e negócios próprios. Também fazem horas-extras no período contrário ao que trabalham na escola, como é o caso de Pedro, mas muitos realizam as horas-extras em outras unidades que as solicitam por falta de professor, para cobrir uma licença maternidade ou afastamento por doença, para cobrir a exoneração de alguém e para cujo cargo ninguém foi contratado ainda. Além disso, há os/as professores/as, como mencionamos no caso de Ana e Elisa, que acumulam cargos no Estado e na Prefeitura, outros que trabalham em escolas particulares, em outros níveis de ensino, dão aulas particulares, como é o caso de João; ou mesmo em cursinhos pré-vestibulares da região. Ou seja, a regra é encontrar professores/as que acumulam trabalho remunerado e não que atuem em

A entrevistada Sônia, cuja função na escola é a de Assistente Educacional Pedagógica, ressalta como a falta de espaços adequados acaba prejudicando a integração entre os professores, ou seja, o espaço de trabalho das poucas salas de aula existentes aparece aqui como centro de disputa entre os professores para que possam realizar o seu trabalho.

Mesmo a parte da educação física nós só temos a quadra e não têm todos os materiais, (...) não tem a sala de jogos, então falta espaço, a nossa escola integral, fisicamente, é muito pobre e isso eu venho relatando já faz tempo. Porque você não consegue perceber a circulação das crianças de forma adequada, os espaços são restritos, ai eu estou ali, mas está apertado, ai eu estou ali, mas não posso fazer o que eu quero... Aí se vai muito para o refeitório, o que descaracteriza o local de você almoçar. Se tivesse mais espaço adequado eu acho que até facilitaria essa integração dos professores porque não pode ser assim: ter que ficar encaixando gente, aí professor de inglês usa a sala de arte, a sala onde tá a lousa digital é a mesma sala de geografia e história, então você quer passar um vídeo tá ocupada com outro professor... isso tumultua um pouco a rotina. **Sônia (42 anos, Assistente Educacional Pedagógica)**

É interessante que ajam essas oficinas diferenciadas para as crianças, porque são crianças que não tem acesso facilitado à cultura, muitas vêm do Maria Luiza que é um bairro bem pobre e violento, mas precisa ter lugar adequado para isso. Já tive que dividir a sala com o som da música da oficina de outro professor, eu tenho que dar aula de inglês que não é fácil, a molecada não se interessa, é difícil. Agora, é mais difícil se tem um som vindo bem do lado. **Joana (51 anos, Professora de Inglês)**

A escola integral do jeito que está hoje não tem a menor condição de ser boa, porque não tem espaço físico adequado, não estrutura física, não dá pra querer adaptar o ensino integral dentro de uma escola formal do jeito que é, eu acho que a política não se aplica perfeitamente aí. **Cíntia (37 anos, Professora da Oficina de Jogos)**

A estrutura da escola é boa, mas é pequena, não daria para ampliar o tempo assim, sem uma reforma significativa, quer dizer, teve até algumas mudanças na cozinha, mas não tem sala de aula para todas as matérias e oficinas, para mim isso é suficiente para questionar o espaço, se ele serve à proposta do integral ou não. Mas é aquela coisa, a escola é para pobre e esse projeto diferenciado me parece que não, então fica daquele jeito: faz com o que tem ou como dá, de qualquer jeito ninguém vai reclamar. Quer dizer... a gente reclama, mas para os pais, para as famílias, eles precisam, então do jeito que for tá bom, porque eles não tem muita escolha. **Laura (64, Professora de Matemática e Ciências)**

apenas um período e em apenas uma escola. Fora o trabalho, muitos professores continuam seus estudos, por exemplo, Ana fez especialização em “Ensino de Sociologia” e Elisa fez mestrado em Educação na Ufscar sobre a questão étnico-racial na educação, além de trabalhar no TAC (Termo de Ajustamento de Conduta), pelo NEAB-Ufscar, voltado à formação de professores da rede pública de ensino.

Certa vez, um pai adentrou o espaço escolar em que eu trabalho e disse: vim deixar o meu filho. Eu perguntei o nome do filho dele e ele disse que era Maurício, como eu não conhecia nenhum aluno com esse nome pensei que fosse de outro período e fui falar com a diretora, para nossa surpresa o Maurício sequer estava matriculado nesta escola, mas como o irmão fazia o contraturno ali, o pai, que precisava resolver problemas pessoais, achou que não haveria mal algum em “deixar” o filho na escola do irmão. A diretora ouviu a demanda do pai e permitiu. As professoras naquele dia tiveram que realizar suas atividades, programadas como continuidade para seus alunos regularmente matriculados, com o acréscimo de uma criança que nunca tinham visto e que possivelmente não veriam novamente. Isso nos leva a questionar qual é, de fato, a função da escola? Ou a qualificação do tempo a que ela se propõe quando busca justificar uma educação feita em tempo integral?

Sobre isso a professora Ana que tem também a experiência de trabalhar na escola em tempo integral do Estado diz:

Eu acho até que muitos pais, muitas famílias, estão acreditando nesse modelo de escola, eles estão colocando até pensando num futuro mesmo, de formação, eu acho que eles estão acreditando que o modelo é diferenciado e que o ensino é melhor, mas eu não sei dizer se é ou se não é.

(...)

No final das contas, tem essa ‘maquiagem’ que o aluno não pode tirar nota vermelha, então se ele tirar nota vermelha na verdade a culpa é sua e não dele, de qualquer forma a culpa é sua, então eles [a equipe gestora] vão te questionar: porque aquele aluno tirou nota vermelha? Quantas atividades você deu? Como você avaliou? Você deu recuperação? Você falou com o aluno? Então, no final das contas, a pressão maior está sobre o professor porque se realmente, pelo menos nesse bimestre, se eu fosse dar as notas reais, pelo que eles fizeram ou deixaram de fazer, muitos não fizeram nada, você pede trabalho, você pede prova, você pede debate, você pede atividades diferentes e não tem resultado, então é nesse sentido que falo que eles não são alunos ‘iluminados’ que você pode falar: “não, realmente, o tempo que eles passam na escola modificou esses alunos, eles são mais interessados”... não, eles são os mesmos, você tem que ficar falando pra guardar o celular, os mesmos problemas que se tem na escola que eu trabalhei antes, com ensino regular, sem ser integral, eu tenho lá, então não mudou. Eu acho que o tempo que eles ficam na escola não mudou a qualidade ou quantidade de conhecimento. Mas se eles gostam das ‘aulas diferentes’ [se referindo às oficinas]? Eles gostam, mas se tem que entrar na aula normal [se referindo às disciplinas regulares], eles falam “que saco”... **Ana (31, Professora)**

Na visão de Ana, o tempo aumenta e a burocracia também para dar conta, ao menos nos dados oficiais, de que a qualidade da escola em tempo integral produz melhores resultados do que o ensino parcial. Assim, para ela

você acaba provando por “a mais b”, no papel, de que sim, os resultados são melhores, por exemplo, você tem lá, no papel, mostrando que você trabalhou habilidades, o nivelamento, e que os alunos tiraram nota, então tudo, pelo menos no papel, faz parecer sim que a escola é melhor, tamanha a burocracia e a pressão para que você preencha tudo, e se não der certo a culpa vai ser sua, a responsabilidade vai ser sua, então tá tudo bem, por exemplo, em relação à nota, na escola do Estado eu tinha que dar nota (na disciplina ‘Mundo do Trabalho’) eu tive que preencher com insatisfatório, satisfatório, plenamente satisfatório para vários quesitos: ‘expor suas ideias com clareza’, ‘trabalhar em dupla’... Daí eu fui preencher aquilo e pensei, mas pera aí: teve aluno que se recusou a participar de toda e qualquer atividade, não fez as dinâmicas, teve aluno que não fez nada, e aí eu coloco o que? Como é que eu vou avaliar isso? Aí a outra professora disse: “não menina, coloca S ou PS, satisfatório ou plenamente satisfatório. Você vai colocar insatisfatório? Aí eu falei, mas porquê? E ela: Não, não pode! Eu falei: mas como não pode? Quer dizer, como é que você vai colocar não satisfatório? Quer dizer, vai sujar o nome da escola... ela não falou com essas palavras, mas é um documento... Você vai colocar que o aluno é insatisfatório? Se você não conseguiu avaliar é claro que ele é satisfatório, ele é satisfatório... ou seja, todo documento que você faz tá tudo bonito, então olha só: os que fizeram: plenamente satisfatório; os que não fizeram: satisfatório, então tá tudo muito bom, senão também a culpa é minha, até se ele não participou a culpa é minha porque a aula não estava interessante, você não fez ficar interessante o suficiente para que ele participasse, então a culpa é sua.

(...)

Aí o que eu fiz, preenchi tudo com satisfatório, bonitinho, então aquilo ali fica como um documento, todo mundo satisfatório, olha os índices da escola que beleza! Eu menti, então é uma mentira, a nota das disciplinas também é a mesma coisa, o aluno não fez nada, mas a professora chegou pra mim e disse assim, “olha, eu entrei o ano passado e no primeiro bimestre eu fui dar nota vermelha e quando foi no conselho de classe só eu tinha dado nota vermelha, não pode nota vermelha”. Ou seja, eu pensei: “se na escola normal já tem essa pressão pra que você não dê nota vermelha, imagina nessa [integral], eles vão correr atrás... Eles estão interessados que o modelo dê certo. Então vão questionar, tirou nota vermelha porquê? Quais foram as suas ações? Como você avaliou? Ou seja, o que quê eu fiz é a pergunta deles. Então o que é que vai pro documento da escola? Foi a primeira vez que todos os meus alunos tiraram nota azul, sempre tem essa pressão mas não assim. Então, pelos índices, pelos documentos, tá tudo perfeito, “olha só como os alunos são melhores”, mas não é real essas coisas que aparecem como índice não são reais, isso tá muito longe da realidade.

Ana (31, Professora)

Outra questão recorrente nessa falta de estrutura física diz respeito a um dos momentos que mais diferencia o modelo de educação em tempo integral do tipo regular de escola, a “Hora do Descanso” ou “Hora do Repouso”. Na “Educação Complementar” em regime de contraturno esse horário é conhecido como a “Hora do Sono”, onde professores/as e agentes educacionais tentam a todo custo fazer com que mais de 100 crianças divididas em duas ou três salas de aula, durmam. O lugar é quente, não há colchonetes nem espaço para todos e muitas crianças ficam agitadas ao invés de relaxar, usa-se recursos como o DVD (quando a estrutura permite) para distraí-los, mas no geral é um período do dia que todo profissional da educação do município, seja ela em contraturno ou integral, não estima. Os relatos do professor João caracterizam alguns dilemas que permeiam esse momento do dia dentro da “Escola em Tempo Integral”:

Essa parte do descanso é uma coisa meio dificultosa. Adapta-se uma sala de aula com colchonete e é [o momento] para dar aquela descansadinha, porque pra você ficar das 7 da manhã às 17h da tarde numa escola... o ideal seria talvez que todo mundo descansasse na mesma hora, mas [acontece] assim: descansa [uma parte das crianças] um pouquinho, uns 15 minutos, enquanto a outra [parte] está almoçando e depois troca, então fica uma coisa que acho que pra criança é meio cansativa. No primeiro ano eu trabalhei à tarde e eu senti uma grande diferença em relação ao período da manhã por conta disso, quando chega o período da tarde dá pra perceber que os alunos já não estão mais aguentando ficar ali.

(...)

Os pequenininhos almoçam primeiro e os maiores ficam no repouso, uma turminha fica com a agente educacional esperando... resumindo: eu acho que 15 minutos de descanso é pouco para a quantidade de horas que eles ficam na escola, o período de descanso é pouco e os espaços também não são muito adequados pra isso.

João (45, Professor das oficinas de Artes Cênicas, Leitura e Música)

O que fazer no período do descanso para controlar uma quantidade grande de alunos, sempre foi um questionamento latente nas unidades que atendem alunos em regime integral, segundo João, na escola integral estudada não é diferente:

Porque uma discussão que a gente sempre teve é se o período de descanso é para dormir, pois às vezes o aluno não quer dormir, ele quer ler um livro, quer ficar sentado, quer assistir televisão e alguns funcionários falam para ficar quieto e tal, eles tratam a criança como se ela fosse totalmente diferente do adulto. O adulto é assim, às vezes ele tenta dormir e não consegue, mas a criança tem que dormir àquela hora e às vezes ela não está a fim. [Então] fica uma baguncinha de vez em quando. **João (45 anos, Professor das oficinas de Artes Cênicas, Leitura e Música)**

As crianças ficam cansadas, você tem uma sala pra colocar duas turmas, isso é difícil, como você vai fazer 40 crianças descansar num espaço único, essa criança não vai descansar. As crianças também não são preparadas pra isso. Elas não têm o entendimento de que naquele momento é o momento delas relaxarem. As pessoas começam a ficar cansadas de pedir para que as crianças descansem e é onde as pessoas começam a falar: “Fulano deita! Fecha o olho! Fica quieto!” e começa a ficar nervoso.

(...)

Volta à questão da infraestrutura, não tem como você colocar 40 crianças, duas turmas, numa mesma sala, num espaço pequeno. Você precisa de mais espaço, tem que ter mais profissionais. A escola de tempo integral tem que ter mais profissionais trabalhando. E precisa de profissionais que entendam que é a formação do cidadão pleno, então em alguns momentos você vai fazer intervenções que não estão só condicionadas à educação no sentido formal, mas também a educação informal, de você dar orientações no sentido das ações dessa criança, como e o que ela vai fazer, como ela vai sentar, como ela vai comer, porque as vezes essa criança só tem esse momento ali, porque ela vai ficar das 7h da manhã até as 17h30 na escola, quando ela chegar em casa ela vai estar cansada, vai tomar banho, vai jogar vídeo game, vai dormir e no outro dia vai voltar pra escola, então ela passa mais tempo com os profissionais da escola do que na casa dela. Então é preciso repensar esse olhar desses profissionais que atuam nas escolas em tempo integral. **Elisa (34 anos, Professora das Oficinas de Artes Cênicas)**

Os alunos ficam numa sala pequena, sem ventilação, com um agente educacional, é praticamente impossível que eles fiquem todos quietos. Acho que eles deveriam ir para casa, tomar um banho, almoçar com a família, descansar vendo uma TV e depois voltar se for o caso. Mas aí os pais trabalham, precisam trabalhar, não tem que busque na hora do almoço e depois traga à tarde novamente. Aí eles [os alunos] ficam aqui, não tem jeito, tem que ficar. Mas é de um jeito ruim, apertado... é do jeito que dá. Os alunos até vão se acostumando, só que bagunçam, mas tem uma hora que já sabem o ritual, às vezes não querem seguir, mas sabem o que deve ser feito em cada horário. **Lilian (57 anos, Professora de Português e Artes)**

Com experiência em uma unidade que atende o regime de contraturno, onde as crianças não tem necessariamente que frequentar o período de descanso, pois podem ir para casa (se moram próximo da escola ou se algum responsável for buscar a criança no final do período da manhã e trazê-la no início do horário da tarde), mas é uma minoria que tem essa possibilidade já que na maior parte dos casos os pais trabalham e precisam que as crianças fiquem na escola o dia todo, sem interrupção, a professora Cíntia destaca:

Da maneira como está sendo implantado hoje eu não [acho positivo], eu acho que o aluno está sendo prejudicado. Onde eu estou trabalhando não é educação integral é complementar que não é obrigatória, ainda

está se transformando, lá eu vejo que as crianças pequenas ficam muito cansadas, porque a escola não tem... eles precisam de um horário de descanso adequado, com um lugar limpo, um lugar fresco, um lugar silencioso com um espaço que caiba todo mundo, e não é assim...
Cíntia (37, Professora da Oficina de Jogos)

Além disso, há diversos professores(as) que acumulam cargos, ou seja, muitas vezes dão aula no Estado e na prefeitura e isso confere uma sobrecarga de trabalho ao passo que a exigência de atender as multifuncionalidade das oficinas que se ministra permanece e força o(a) professor(a) a buscar estratégias de ação (tentar conseguir uma ou mais oficinas com as quais tenha alguma afinidade, por exemplo) para diminuir o tempo de preparo e pesquisa de material para formular as atividades diárias voltadas aos alunos. O relato da professora Ana, mostra um pouco da vivência do acúmulo de cargo atrelada à falta de formação que prejudica o trabalho de qualidade nas oficinas que leciona:

Foi uma loucura, acho que eu só não entrei num início de depressão porque não mesmo. Foi um ano em que eu peguei 20 aulas, na época sociologia [na grade do ensino médio estadual] era uma aula por semana, então significa que eu dava aula para 20 turmas diferentes. Além disso, eu não conseguia essas 20 turmas numa mesma escola, então eu dava aula em três escolas diferentes, tinha vinte cadernetas. Para fechar as notas do bimestre, para corrigir prova, para preparar prova, tudo isso era vezes 20. Além de tudo, tinha as 20 horas semanais que eu tinha que cumprir no CEC Vale do Sol com a oficina, então foi muito trabalho, eu trabalhava manhã, tarde e noite, porque no estado eu dava aula manhã e noite, não todos os dias, mas no geral eram os três períodos porque quando eu não estava trabalhando eu estava na minha casa fazendo trabalho da escola, corrigindo coisa, preparando... então eu meio que surtei, eu fiquei mal mesmo, eu passava finais de semana mal, de não conseguir aproveitar o final de semana, nem me divertir, pensando na semana, sofrendo pela semana, então eu chorava à toa, foi difícil conseguir conciliar. **Ana (31, Professora)**

Essa tripla jornada causou nesta professora um sofrimento em decorrência dos processos de trabalho. A respeito disso, ela relatou:

Tem muito professor que toma remédio, toma calmante, toma alguma coisa pra dormir, porque o estresse é grande. Por exemplo, eu conheci um professor de filosofia, que exonerou do Estado, ele teve a lucidez de perceber que ele estava mal de saúde, (...) ele falou que teve de tudo: ansiedade, engordou, começou a perder cabelo, ele ficou mal, então ele conseguiu ter a noção disso e saiu a tempo, mas tem professores que passam anos nisso e reclamam e reclamam, mas continuam.

(...)

Esses professores que trabalham as quarenta horas, levam trabalho pra casa, isso tem consequências, por mais que ele negue. Tem relatos de professora que no dia anterior à aula que ela tem com um primeiro ano [que é uma turma difícil], ela não dorme direito, tem insônia. Ela disse: “ai tenho aula com o primeiro ano amanhã, então eu já não durmo hoje direito porque eu fico mal”, então isso acontece. Todos esses fatores, a pressão pelo trabalho, a cobrança, os alunos, o número de alunos, eu acho que tudo isso acaba tendo consequências no corpo e no psicológico.

(...)

Eu sinceramente acho que se eu continuasse no Estado e na prefeitura, acumulando cargo da forma como eu estava, ia desencadear em alguma coisa, talvez eu já esteja tendo problemas de saúde e não perceba, estou com uma tosse que não para nunca.

Ana (31, Professora)

Não conheço quase ninguém que nunca tenha tomado ao menos um ansiolítico para acalmar os nervos depois de um dia estressante. O problema é quando todos os dias parecem assim, estressantes demais. Já tive medo de entrar na escola, eu chegava e corria para o banheiro, tinha muita náusea, achei até que estava grávida, mas fui no 24 horas [na emergência] e o médico disse que era estresse e depressão, me encaminhou para um psiquiatra. Fiz o tratamento, tive umas recaídas, mas não dá pra falar que estou 100%. **Lilian (57, Professora de Português e Artes)**

Eu mesma não tomo remédio, só esses naturais quando não estou aguentando, quando minha paciência tá em baixa e quero gritar por qualquer coisa. Mas conheço muita gente que toma, é quase obrigatório para professor, ninguém aguenta, ainda mais depois de 20 ou 30 anos de profissão esse “esquema” de escola... é muito massacrante, a gente sofre com falta de tudo, de sala adequada, de materiais, de salário digno, você vê: nem o dissídio eles estão respeitando... cortam daqui, cortam dali e quem tem que se virar no final das contas é a gente que tá no *front*. Então quando você está em casa é bom, com a família... você esquece um pouco, mas entra na escola e ‘fecha a cara’, não quer estar ali. **Laura (64, Professora de Matemática e Ciências)**

Essa questão do tempo é, de fato, fundante quando o tema é a educação em tempo integral, pois pressupõe que o tempo de apenas um período na escola não seja suficiente para atender a todas as necessidades psíquicas, cognitivas, corporais e lúdicas que a criança precisa para se desenvolver de maneira integral. Dessa forma, destacamos alguns trechos sobre essa temática tão fundamental para a análise do quesito “qualidade” da educação, considerada a pedra de toque da educação em tempo integral:

Educação integral contempla mais do que o tempo, ela contempla esse indivíduo como um todo, inserido no social, na família, na comunidade, [mas] não dá pra fazer educação integral só em quatro, cinco horas não

tem como, até porque tem conteúdos específicos, que tomam um tempo do dia que não é suficiente pra trabalhar a integralidade.

(...)

O tempo integral não garante a integralidade, a integralidade se garante através do tempo integral, são coisas diferentes.

S. Brunetti (52 anos, Gerente e criadora do Programa de Educação Complementar e do Programa de Educação Integral)

Porém, entre a normativa que indica a integralidade como princípio educativo e comprometimento com a qualidade da educação oferecida em tempo integral e a forma como se executa a política através de sua implementação, há um hiato que pode ser percebido pelas falas a seguir:

Enfiou o dia inteiro na escola, é integral, não é? Aí não se pensa na estrutura, na organização, (...) não ficou na rua pôs dentro na escola já é educação. **Maria (35, Professora das Oficinas de Educação Ambiental e Artes Visuais)**

Eles não aguentam o dia inteiro, a gente não aguenta... Eu moro há 23 anos nesse bairro e 90% da escola é desse bairro, eu conheço a realidade das pessoas, a maioria aqui precisa, não é nem de comida, é de ter carinho de alguém que é pago para isso porque a mãe e o pai estão trabalhando... Eu, graças a Deus, fui criado com a minha mãe sem trabalhar, então eu dou muito valor para isso, apesar ter sido criado em São Paulo e, por isso, não dava para ficar muito na rua... você vai encontrar pessoa que gosta e que não gosta, eu acho que isso aqui não funciona. (...) As crianças acabam tendo você como pai, como mãe. **Rodrigo (31, Agente Educacional)**

Eu tenho a impressão de que os alunos que estão aqui gostam muito dessa escola, eles gostam de ficar aqui o dia inteiro, eles se divertem aqui também além de aprender, e eles criam vínculos com os funcionários, com os professores, então eu acho que tanto para a criança é melhor estar aqui sendo cuidada e aprendendo, sendo protegida, do que ela estar em outras situações mais vulneráveis.

(...)

Levando em consideração a nossa sociedade, a gente sabe que o pai e a mãe vai trabalhar o dia inteiro, é difícil o pai e a mãe que vai poder ficar em casa o meio período com esse filho, a família vai ter que buscar estratégias para ocupar essa criança de alguma maneira, (...) então eu acredito que esse modelo de escola é sim positivo, é claro a gente ainda precisa acertar algumas coisas de estrutura, proporcionar um descanso mais adequado na hora do almoço, algumas coisas assim, então eles ainda ficam um pouco cansados.

Amanda (33 anos, Coordenadora)

Não estou dizendo que tem criança que tem perfil e tem criança que não tem perfil, mas tem crianças que precisam de rotinas diferenciadas e que a escola de tempo integral, nesse momento atual, não dá. **Elisa (34, Professora das Oficinas de Artes Cênicas)**

Podemos observar aqui que o argumento do “vínculo” aparece como um tipo de afirmação do modelo ou mesmo como estratégia para ocupar o tempo da criança, mas em nenhum momento, ao longo das entrevistas, toca-se na questão da qualidade de ensino, de que esse modelo deve ser em tempo integral para de fato melhorar a qualidade, nem mesmo se realmente foi percebida uma melhora com relação a isso. Concomitantemente, são comuns as falas de pais e de funcionários da escola, nas mais diversas esferas, que relatam a importância de se ter um “lugar” para “deixar” o filho. Porém, muitas vezes, os familiares não sabem quais são as oficinas ministradas ali e que ocorrem com a participação de seus filhos diariamente, ou mesmo julgam o *locus* escolar como “seguro” dizendo: “pelo menos ele não está por aí”, isso é algo comum que se pode escutar dos pais. As falas seguintes vão nesse sentido:

Ali tem todo tipo de público, em termos problemáticos tem uma grande parcela ali que utiliza essa coisa do ensino integral ao seu favor [os pais], o filho fica ali o dia inteiro, tem gente que não tá muito aí, é igual creche, ele fica ali, come, bebe, tem alguns pais que participam, tem mãe que qualquer probleminha tá ali ajuda a gente, mas para grande parte o período integral acaba sendo um benefício, pra pessoa, aí esse negócio de pai e mãe trabalha, precisa, é muito falho, quando o filho chega em casa os pais não ajudam ele também, então eu acho que é uma coisa meio generalizada, eu vejo aí na rede de ensino, os pais não acompanham muito a educação, o que o filho tá fazendo na escola, o que não tá fazendo. **João (45, Professor das oficinas de Artes Cênicas, Leitura e Música)**

Eu não gosto, pode por... ‘ele falou que não gosta!’, porque eu acho que não funciona, que o Estado quer assumir a função de pai e mãe. O Estado é assistencialista, tem que dar comida, tem que dar roupa, tem que dar tudo, o pai e a mãe só precisa parir. (...) É a realidade da verdade que você quer, não é? **Rodrigo (31, Agente Educacional)**

O meu entendimento antes de entrar na escola integral, eu sabia que você tinha um tempo que você ficava integralmente na escola e que você tinha um tempo livre, esse tempo livre eu imaginei que ele fosse destinado à preparação de aula, que é algo que o professor acaba fazendo dentro da sua casa sem remuneração, bom então eu vou ter um tempo pra preparar aula, pra corrigir, pesquisar coisas, estudar, preparar uma aula diferente, atividades, eu pensei que dentro desse tempo eu conseguisse, mas eu estou percebendo que não, a aula em si é a última coisa que o professor tem que pensar, pois ele tem uma responsabilidade burocrática e com outras coisas que é muito maior do que a aula, então a função do professor ela é estranha, ele acaba sim substituindo um pai, uma mãe, um tio, ele acaba virando parente. **Ana (31, Professora)**

O que eu percebo é que a grande maioria dos pais coloca por conta do horário de trabalho. Duas ou três mães apenas chegaram a falar que matricularam os filhos porque “não aguentam eles em casa” e que eles precisavam de um lugar para “extravazar”. Eu ficava olhando e pensando: ‘mas a escola é esse espaço?’

(...)

Eu vejo que a escola em tempo integral é uma necessidade. Eu tive uma mãe que uma vez colocou pra mim que as discussões que são feitas nesse período da tarde [se referindo às oficinas do contraturno] contribuem pro meu filho, ela até falou que ele gostava de balé e me perguntou o que eu achava. Então é uma mãe que tem um olhar diferenciado, porque uma mãe, nessa sociedade racista, machista, e tudo mais, que diz que vai colocar o filho no balé é uma mãe que tem um olhar diferenciado. De todos os anos que eu dei aula, essa foi uma única mãe que falou algo nesse sentido.

Elisa (34, Professora das Oficinas de Artes Cênicas)

Muitas vezes as cenas que vemos na escola a partir da sociabilidade criada por meio a implementação do período integral que aumenta o tempo de convivência diário entre funcionários e alunos/as, ao passo que, por necessidade social e de trabalho, diminui a convivência das crianças e adolescentes com suas famílias, produz uma falsa dicotomia, aparentando estarmos diante de relações sociais que operam uma onda de: a) **responsabilização/culpabilização da escola** e de seus funcionários com relação ao destino e à uma educação maior ou total da criança e de b) **responsabilização/culpabilização dos pais** que não estão presentes em momentos cruciais de crescimento dos filhos, traduzidos em dilemas físicos e psicológicos, resoluções de conflitos, andamento dos estudos, concretização de valores, como o respeito, entre outras práticas relevantes ao desenvolvimento da criança enquanto ser. Esse discurso é bastante mobilizado pela equipe escolar em diversos momentos de dificuldade com os/as alunos/as, principalmente, a partir de demandas disciplinares.

Na realidade, o que podemos configurar aqui é muito mais um encadeamento de responsabilizações ligado a certa ideia de **culpa** estabelecida de acordo com as posições sociais distintas dos sujeitos, assim: a gerência culpabilizaria os professores, os professores por sua vez apontariam os pais como negligentes ou pouco participativos e os pais, culpabilizam a escola pelo fracasso escolar ou insucesso no controle e/ou supressão da indisciplina de seus filhos. Alguns entrevistados apontaram indícios dessa rede encadeada de responsabilizações baseadas na **culpabilização** e numa espécie de **“vitimização”** (quando se sentem responsabilizados por ações que julgam não ser de sua alçada realizar):

Os pais procuram o período integral, não importa o que ele vai fazer lá dentro, se vai ter aula o dia inteiro de português, de matemática não importa, é no sentido do integral, “pô” tem uma escola que ele fica o dia inteiro... se o pai trabalha, a mãe trabalha e tem que ficar, é uma coisa, mas tem mãe que não faz nada o dia inteiro, então é mais fácil. Tem problemas de pais que é assim, você chama, a diretora chama e fala assim “ó o seu filho tá meio agressivo” [aí o pai diz] “mas e aí? Ele fica aqui o dia inteiro, vocês é que têm que educar!”

(...)

Aí entra nessa coisa mais profunda da função do educador formal e o que vem de casa, que a gente quer alertar pai e mãe, quer dizer: “se ele está agressivo o problema não é meu, o problema é seu!” Já teve caso de pai querer agredir a diretora, ela teve que fazer até B.O..

(...)

[Dessa maneira] passa-se a responsabilidade da educação formal e informal que vem de casa, para o educador e para a escola.

João (45, Professor das oficinas de Artes Cênicas, Leitura e Música)

A grande maioria está aqui porque os pais trabalham, mas nem sabem o que é esse negócio de educação integral, eles deixam os filhos aqui porque a escola atende em tempo maior, isso é bem claro. É uma necessidade. Eles deixam os filhos aqui, a gente cuida, alimenta, educa, veste (porque às vezes até roupa você traz para algumas crianças que você vê que não tem ninguém por elas). A situação... é cada uma, uma vez eu trouxe um sapatinho usado, mas estava novinho, para uma menina que estava com um tênis todo apertado, não era mais o número dela e ela sempre reclamava do aperto. No outro dia a mãe veio brigar comigo, disse que ela tinha dinheiro para vestir a filha dela e que não precisava que eu ficasse dando nada, que a filha dela tinha família. Mas eu pedi para ligar na casa dela várias vezes pra ela vir conversar (e eu ia falar sobre isso) e ela sempre falava que vinha, mas nunca aparecia, aí eu acabei dando... depois parei de fazer isso para não dar dor de cabeça.

Joana (51, Professora de Inglês)

A questão de quem precisa da escola porque os pais trabalham o dia todo é a mais frequente, se eu fosse quantificar isso seriam 80% dos pais, mas também tem pais que preferem que o filho tenha atividades nos dois períodos. Existe sim uma preocupação com um lugar para deixar [o filho], (...) estão preocupados sim, mas tem os pais que não se importam com o que está acontecendo aqui. (...) Eu tenho mais dificuldade para chamar os pais dessas crianças que já tem um histórico complicado do social, (...) família desestruturada, problema socioeconômico mesmo, tem dificuldade financeira, nós temos crianças abrigadas que estão num processo que já envolveu a justiça, enfim, são crianças que a gente tem mais dificuldade, não para elas participarem das atividades, mas para se ter uma resposta da família, da pessoa que cuida. No geral não é tão grave [a ponto] de você ter que fazer intervenções o tempo todo, com ajuda de conselho tutelar, é um caso ou outro. **Sônia (42, Assistente Educacional Pedagógica)**

A professora Ana que possui experiência de atuação em escolas de tempo integral diferentes no município de Araraquara relata a realidade de outros bairros onde

se situam escolas de período integral, ambas em regiões periféricas da cidade. Segundo Ana,

o Pinheirinho é um bairro em que os alunos tem menos condições, lá tinha mais problemas, não que no Vale do Sol não tenha, mas tinham mais problemas de crianças passando necessidades, **então tinha criança que ia pra escola pra comer, então se não tinha comida não ia, só comia lá na escola, tinha criança que chegava em casa não jantava, porque não tinha janta...** Tinha várias crianças com essa situação e no Vale do Sol tinha menos, mas no geral o público tinha um pouco mais de condições e até de acesso à cultura, apesar de ainda serem bem poucos.

Ana (31, Professora)

Para a ex-gerente da Educação Complementar do município que atuou desde 1993 na formulação e implementação da escola em tempo integral, esse tipo de ensino não se destina aos pais que trabalham, e sim às crianças como cidadãos de direito. Segundo ela:

Eu acho que essas questões estão muito mal colocadas enquanto políticas públicas, a maior parte dos gestores não estão atentos para essa diferença, é um processo de gestão mesmo, o próprio fato de ter apenas um artigo citando a educação em tempo integral na LDB, eu não entendo, ainda que a própria legislação traga o compromisso da integralidade, que eu acho que tem que estar acima mesmo, quando a educação infantil é destinada a mães que trabalham fora, eu sei que isso é uma regra em Araraquara até porque não tem vaga para todos e aí tem essa prioridade, mas com isso eu estou desfocando [a política], eu não estou atendendo o direito que essa criança tem à integralidade, eu estou atendendo a um direito da mãe (que é uma conquista do coletivo de mulheres da década de 60), mas a educação de qualidade em tempo integral ela é um direito da criança, então eu acho que desfoca um pouco os direitos sociais que foram conquistados, porque tem essa questão do coletivo de mulheres que trabalham... mas eu entendo que a integralidade vai além, se eu trabalho ou não, o meu filho tem direito a isso. (...) [Para ela, o importante é] romper com a questão do depósito.
S. Brunetti (52, Gerente da Educação Integral)

Mesmo utilizando o discurso do direito, a ex-gerente aponta a compreensão de que a motivação dos pais em relação à opção pelo regime de escola em tempo integral tem raízes em necessidades sociais. Nesse sentido, ela diz:

Eu acredito que hoje um pouco menos da metade dos pais já tem essa noção, não acho que seja metade não, um pouco menos, o pai procura pela qualidade do atendimento integral, mas tanto na escola pública quanto na escola privada, o pai procura por não ter com quem deixar esse filho mesmo.

(...)

[Essa modalidade educativa está, muitas vezes,] voltada às crianças da periferia... mas é no sentido do controle físico, não do controle educativo, eu acho que a maior parte dos gestores dessas políticas tem essa noção de tirar da rua, tirar do trabalho, é reparador vamos dizer assim, é uma atividade reparadora de uma situação social que é ruim. **S. Brunetti (52, Gerente da Educação Integral)**

A partir disso, Brunetti salienta:

Pelo menos a proposta em Araraquara, eu posso garantir pra você, foi romper com isso, a gente não quer tirar da rua a gente quer dar alternativa educacional e educativa pra que esse indivíduo seja “protagonista”. **S. Brunetti (52, Gerente da Educação Integral)**

Nesse ponto, a fala da ex-gerente e formuladora da política pioneira que implementou o ensino em período integral no município de Araraquara pode ser relacionado às concepções de Amartya Sen (2000) debatidos no capítulo 2 e que fomentaram intelectualmente as noções de “capital humano” e de “desenvolvimento da liberdade” ligados ao “protagonismo” ou “empoderamento” das populações pobres, presentes nas diretrizes do Banco Mundial, como prática de combate à pobreza.

Analisando esse discurso diante da produção não só dos sentidos, mas das ações que o mobilizam, percebemos que são muito recorrentes nos documentos sobre a educação em tempo integral a partir das teorias que os embasam, mas contrastam com o desenvolvimento das atividades escolares e não-escolares presentes na lógica escolar de tempo ampliado. O protagonismo⁶⁰ e a liberdade colocados como pressupostos do empoderamento, sustentado pela constituição de um possível capital humano a ser desenvolvido na escola, não são levados a cabo por ações gerais e generalizadoras da educação em tempo integral, mediante uma incompatibilidade de ações, tomadas em sentido subjetivo por direção, coordenação e professores/as.

Os dispositivos subjetivos acionados são distintos e mobilizados a partir da formação intelectual/moral/ética dos sujeitos em relação no ambiente escolar. É muito comum haver discussões na escola baseadas em como se deve atuar em determinadas situações, muitas vezes os profissionais demonstram concepções completamente opostas sobre como fazer ou quando fazer algo, por exemplo, a respeito da aplicação de ações punitivas aos alunos ou sobre um conteúdo trabalhado por algum professor e os desdobramentos empreendidos nas aulas de outros/as professores/as.

⁶⁰ Para uma análise do “protagonismo juvenil” na educação, ver: COSTA. **Tempo de servir: o protagonismo juvenil** passo a passo; um guia para o educador. Belo Horizonte: Universidade, 2001.

Nesse sentido, com base nas observações, conversas informais e atuação direta na educação em tempo integral do município, as noções de liberdade e protagonismo, para muitos profissionais da escola podem significar ao menos duas coisas que refletem em posturas distintas: a) é visto como algo interessante que pode ser valorizado e desenvolvido no sentido pedagógico de práticas educativas menos tradicionais, alguns professores/as preferem trabalhar com as cadeiras em roda, onde todos se veem e não com as cadeiras enfileiradas em que os alunos ficam de costas uns para os outros e virados para a professora, por exemplo; ou b) algo pouco válido, pois os alunos já teriam muita liberdade e acabam se tornando “saidinhos” demais, querendo sempre mais, é comum ouvir frases como “a gente dá liberdade e eles não sabem aproveitar, então não faremos mais tal coisa com eles”;

O que geralmente prevalece é a segunda postura pedagógica dentro do ambiente escolar. Segundo a professora Elisa,

Eu acredito nessa proposta desde que o aluno seja protagonista, nesse momento eu não vejo o aluno como protagonista. **Elisa (34, Professora das Oficinas de Artes Cênicas)**

E como atesta a professora Lilian:

Esse lance de protagonismo juvenil é só no discurso, no fundo a gente precisa fazer o aluno ficar quieto, no lugar, senão ele não aprende. Eu acho interessante, na teoria, mas na prática eles não sabem usar a liberdade que tem... eles tem muito poder, imagina, eles se acham os donos da escola, não respeitam ninguém, xingam a gente, os funcionários, não obedecem... a gente até tenta fazer uns projetos legais nesse sentido, mas eles acabam extrapolando. Por exemplo, em artes eles não tem capricho, não tem cuidado com nada, fazem tudo correndo só para terminar e entregar. **Lilian (57, Professora de Português e Artes)**

Em contrapartida, a professora Ana problematiza a gestão e o controle do tempo dentro da escola em tempo integral:

eu penso em relação ao tempo... eu acho que é muito tempo dentro de uma instituição, independente do ensino, independente do que for fazer dentro dessa instituição, eu acho que é um condicionamento, eles passam muito tempo lá desde muito pequenos, então eu acho que eles estão cada vez mais sendo condicionados pra passar muito tempo fora de casa, trabalhando e produzindo, porque eu acho que no geral eles fazem isso, eles produzem, em todas as aulas e oficinas eles tem que produzir, por mais que seja uma oficina de brincadeira, de jogos, mas tem lá um planejamento, tem um objetivo, tem um controle, eles não estão livres então é uma produção e isso me assusta um pouco, **eu sinto**

falta desse tempo pra mim e de repente quando eles crescerem eles nem vão sentir falta desse tempo porque eles nunca tiveram, então isso é meio assustador.

(...)

Aí tem essa lógica, essa lavagem cerebral praticamente, de que eles têm que ser protagonistas, eles tem que ser autônomos, eles tem que ser competentes, eles tem que ser isso, tem que ser aquilo e sempre eles têm que estar produzindo alguma coisa. Eu acho que falta tempo livre, eu acho que falta tempo sem essa pressão de produzir algo. **Não tem aquele tempo em que eles não tenham que fazer alguma coisa programada.**

(...)

Eu acho que tem aspectos positivos e aspectos negativos nesse modelo, é uma tendência, então vai acabar acontecendo, mas na minha sincera opinião devia ser o contrário disso, **devia ser a redução do tempo de trabalho em geral**, inclusive dos pais desses alunos, para que eles passem maior tempo em casa, para que eles tenham maior contato com a família e por outro lado teria que ter mais investimento em áreas de cultura, de esporte, pra que esses alunos frequentassem outras coisas, outros pontos da cidade, outros espaços que não a escola.

Ana (31, Professora)

Essa angústia descrita na fala acima, a partir do tempo que passa a ser ampliado para o trabalho e para o estudo, sem espaço para a liberdade, expressa pela professora aparece como possível compreensão da adaptabilidade das crianças que estão nesse sistema de ampliação da jornada escolar desde cedo, em contraposição a um estranhamento sentido por parte dos adultos, apontados aqui como aqueles que possuem dificuldade de se adequar a isso.

Por enquanto eu percebi mais dificuldade para os professores, não para as crianças. Tem criança que não vai se adaptar mesmo, porque a rotina dela, o cotidiano dela, era de meio período (uma criança que dorme pela manhã ou uma criança que está mais cansada à tarde), agora as outras crianças que estão nesse sistema, nesse cotidiano, nessa rotina desde o CER [Centro de Educação e Recreação] se deram super bem, tanto é que a gente tem quase todas as salas completas. **Sônia (42, Assistente Educacional Pedagógica)**

Nesse sentido, subjetiva-se tanto a adaptação da criança quanto a do professor, mas de maneiras diferentes, assim, se a criança fica muito cansada é porque não está acostumada e se o professor não se adapta às novas funções e exigências (a partir do alargamento tanto do tempo quanto da sua responsabilização nesse modelo de ensino)

precisa correr atrás e “abrir a cabeça”, como disse uma das coordenadoras, a fim de “vestir a camisa”, como disse a outra. Dessa forma:

Tem criança que se adapta tranquilamente, tem criança que não, mas é uma questão muito pessoal, eu acho que é da criança, é da rotina, não se adaptam com a rotina mesmo, não conseguem participar de forma adequada, elas cansam mais, [dizem] “ai tia, eu canso nessa escola!”, elas falam que ficam muito cansadas. **Sônia (42, Assistente Educacional Pedagógica)**

Para o/a professor/a, a saída apontada passa pela noção de “superação”, colocada pela gerência como uma superação do limite do/a professor/a pelo/a próprio/a professor/a, portanto, ele passa a ser considerado responsável por efetuar uma mudança profunda de visão a partir de si mesmo. Como vemos a seguir:

Pelo menos a experiência que eu tive lá [na escola integral] por mais que o profissional se habilite pra ser um bom professor de ensino fundamental, ele vai se formar pra ministrar as aulas dentro do conteúdo de uma forma específica e o que a educação integral propõe é mais que isso, é que esse profissional, ele supere o limite do que é o método ali estruturado e crie novas formas de interlocução. Então eu considero, por exemplo, que o profissional da educação integral tem que ser o melhor, no sentido não só da formação, mas no sentido da construção que ele faz a partir do momento que ele se insere nisso. No Brasil, nem precisa ser qualificado para fazer essa outra função [as oficinas], em muitos momentos eu fiz esse questionamento dentro da estrutura da secretaria de educação. **S. Brunetti (52, Gerente da Educação Integral)**

Se a ex-gerente em algum momento questionou a estrutura da secretaria de educação de Araraquara sobre a formação dos/as professores/as contratados/as para lecionar nessa modalidade de ensino integral, uma professora apontou em entrevista que certa vez questionou a própria gerente do programa na época sobre o mesmo ponto:

Eu já tinha questionado isso com a gerente do projeto em relação a você dar uma oficina que você não tinha habilidade, que você não tinha conhecimento. **O que me disseram na época é que a proposta não é justamente formar e ensinar, então você vai dar uma oficina de informática, você não vai dar uma aula de informática, a ideia é fazer com que o aluno tivesse contato com as diferentes linguagens, com artes, com música, com dança, com expressão e que pra isso não precisaria ser um especialista da área.** Também esse professor estaria dentro da lógica do construtivismo: de correr atrás do seu conhecimento. **Então não era necessária a formação e não tinha o compromisso de ensinar dentro dessa proposta.** **Ana (31, Professora)**

Quando questionadas se a falta de formação inicial ou continuada para as oficinas que ministrará, seria um empecilho ao desenvolvimento de uma educação de qualidade por parte dos/as professores/as (sendo que Cristina atuou durante sete anos como professora do programa de educação complementar, passando por diversas unidades de ensino e oficinas distintas), as coordenadoras respondem:

Eu acho que isso pode ser um empecilho ou não, dependendo de como o profissional lida com a situação.

(...)

A formação do professor quando ele é contratado, quando ele presta o concurso já é suficiente pra dar conta da oficina.

Amanda (33, Coordenadora)

Porque você acaba indo buscar, né? Quando eu comecei... lógico tem as oficinas que a gente tem uma maior dificuldade, mas tem oficina que vai... por exemplo, para mim sempre foi tranquilo a oficina de Relações na época [agora chamada de Artes Cênicas], tem pessoas que “meu deus do céu”... [com a oficina de música] eu já tive mais dificuldade, então tem essa questão, **é difícil, mas eu acho que vai do professor ir atrás, buscar, se interessar, tem professor que às vezes tem o domínio daquela oficina, mas de repente ele não tem domínio de sala também, então isso também é uma dificuldade.**

(...)

Sempre foi assim na educação integral, a intenção não é formar um músico, formar um ator, formar um técnico em informática... A gente tem histórias de vários professores da educação integral que não são músicos e desenvolvem trabalhos maravilhosos na oficina de música ou que não tem tanto conhecimento em informática mas [desenvolve seu trabalho em TIC]... **eu acho que vai mesmo do professor buscar, do professor ir atrás, do professor inovar, porque as vezes você pode ter a formação mas se você não tem a vontade, se você não tem ânimo, nada vai mudar.** Lógico a formação é importante? Ela é, mas eu acho que vai mais do professor. **O objetivo não é que ele saia daqui tocando violão no final do ano, que ele toque um instrumento, é outro trabalho, acho que vai do professor mesmo.**

Cristina (35, Coordenadora)

A partir das falas transcritas acima, podemos perceber que as saídas oferecidas para a falta de formação, enquanto as exigências de multifuncionalidade ou de polivalência aumentam nesse modelo educacional, são postas a cargo dos(as) professores(as) do programa, como forma de **culpabilização individual** quando há situações de fracasso (justificado pela não-adequação à modalidade integral) e no **enaltecimento do esforço** quando há circunstâncias de sucesso (aqueles que “vestem a

camisa do projeto”) no que diz respeito ao papel central do(a) professor(a) com relação à educação de qualidade. Nesse sentido ainda:

Não adianta querer trabalhar na escola integral e ter a concepção de uma escola tradicional, é um projeto inovador. **Cristina (35, Coordenadora)**

E não é falta de formação nem de orientação, pois se os professores usassem, por exemplo, as coisas que eles aprendem na formação [continuada] e conseguissem colocar em prática, eu acho que iria melhorar, mas as vezes parece que a pessoa já vai pra formação fechada, ela não está disposta a ouvir, a contemplar tudo o que ela aprende de novo, tanto com relação ao trabalho em parceria quanto em mudança de metodologia, dinâmica de aula... então são vários fatores, às vezes o aluno sai comentando “ai que legal o que eu fiz na oficina tal” e a professora se sente magoada porque ele achou mais legal a aula dela do que a minha, ou porque ele vai bem em matemática e vai mal em português, então ela é que é uma professora que não tá cobrando o suficiente, porque se ele vai mal comigo como ele pode ir bem com ela? (...) [Por isso], a gente percebe que poderia dar muito mais certo quando a gente vê a atividade desses **professores que abraçam o projeto. Amanda (33, Coordenadora)**

Os próprios professores reproduzem de certo modo esse discurso de responsabilização e saída individual, diante da situação de falta de respaldo e de infraestrutura para realizar o trabalho, como podemos ver nos trechos a seguir:

A gente não fica parado, vai trabalhando com o que tem, é o que eu falei: quem realmente quer fazer, faz com o que tem, busca. **Maria (35, professora da Oficina de Educação Ambiental e Artes Visuais)**

Depende muito do professor, ele vai ter os instrumentos nas oficinas, vai depender se ele vai querer trabalhar com isso ou não. **Cíntia (37, Professora da Oficina de Jogos)**

Os professores em sua maioria não estão preparados pra essa estrutura [integral]. Você vê que a criança que fica em tempo integral, a função do professor vai muito além do “eu estou aqui pra ensinar você a ler e escrever”, se for necessário eu vou sentar com essa criança, eu vou mostrar como ela deve comer, porque eu vou comer junto com essa criança, eu vou orientar o processo de escovar os dentes, então embora hoje você tenha uma discussão muito forte sobre a escola de tempo integral, você não tem uma escola de tempo integral onde o aluno é o protagonista, onde o aluno é o foco de tudo, porque você vê muitas vezes os professores muito bravos com as crianças.

(...)

Se você não tem infraestrutura você também não tem qualidade, se você não tem um professor preparado para as situações que a escola vai vivenciar, você também não tem uma escola de qualidade.

Elisa (34, Professora das Oficinas de Artes Cênicas)

Olha, eu fazia muito, bem mais do que era da minha alçada, mas hoje em dia não, faço o mínimo para seguir. Gosto de ser professora, mas a falta de infraestrutura acaba com a gente, a gente perde a vontade. É aluno que põe o dedo na sua cara, o pai faz o mesmo, a coordenação só apazigua, mas não resolve, é complicado. A gente perde o gosto. **Lilian (57, Professora de Português e Artes)**

Mas há professores que criticam, de maneira mais direta, o fato de prestarem um concurso cuja formação solicitada é tão abrangente, além de não ser possível saber ao certo quais oficinas vão atuar quando entrar na unidade escolar e nem por quanto tempo. Segundo professores/as entrevistados/as, por meio de observação de conversas em trabalho de campo, da participação em discussões sobre as escolas de tempo integral em congressos e a partir de minha experiência profissional na área, é possível afirmar que aliada à questão formativa, a incerteza a respeito da oficina em que se irá trabalhar no ano seguinte é um fator de grande estresse e insegurança para qualquer professor/a do município. Para a professora Elisa,

Um primeiro ponto sobre a não exigência de uma formação na área de atuação dentro da educação integral é um desrespeito com o profissional, embora eu atue numa oficina de Artes Cênicas, eu não tenho uma formação e eu acho que é um desrespeito com quem estudou muito tempo e que tem todo um embasamento, toda uma preparação, você colocar um profissional que não é da área específica, então a gente acaba sofrendo e consequentemente os alunos. **Porque você pode ter um profissional que é comprometido no sentido de buscar, porque o que eu tenho feito é buscar, e eu sei que ainda falta muito, justamente por não ter essa formação.**

(...)

Você precisaria adequar então, se você quer ter profissionais de diferentes áreas, você tem que adequar o que nas artes cênicas o pedagogo contribui e que o material que a gente tem não oferece, então isso precisaria ser analisado. **Porque eu me sinto constrangida, eu não vou mentir eu me sinto constrangida quando eu converso com alguém da arte e eu falo que “ah eu to com artes cênicas”, “ah eu trabalho com música”, aí a pessoa me pergunta, mas qual é a sua formação? Ah eu fiz pedagogia.**

(...)

Você precisa pensar em formação específica pra esse professor já que o concurso não exige na entrada. Então os professores que vão trabalhar com artes cênicas vão ter formações constantes com profissionais da área, pessoas das artes cênicas que atuem na secretaria da educação e que conhecem a realidade, porque não adianta você ter um profissional que vem só pra dar algo pontual porque você tem que conhecer a realidade da estrutura pra você realmente intervir, pois se você não conhece não tem como propor alguma atividade de intervenção ou de formação. Senão fica uma formação sem uma intervenção concreta na escola.

Elisa (34, Professora das Oficinas de Artes Cênicas)

Com relação à rotatividade das oficinas, Elisa relata:

Por exemplo, a oficina de Meio Ambiente [Educação Ambiental], é uma oficina que se eu pegar eu vou sofrer, até mesmo porque eu tenho dificuldade com terra, eu sei que essa oficina não é só isso, mas tem esse contato com a terra também e é necessário.

(...)

Tem uma ansiedade e um medo com relação á rotatividade das oficinas, rola e forte. Eu sempre brincava com a coordenadora da outra escola, porque ela falava ‘mas você gosta, você vai buscar’, e eu dizia, ‘mas eu vou sofrer, não me coloca, se eu ficar aqui não me coloca nessa oficina’. Eu falava brincando, mas dentro de mim eu tinha um medo mesmo, eu pensava ‘se eu cair nessa oficina o que quê eu vou fazer?’. Mesmo artes visuais, eu não tenho habilidade nenhuma, eu não sei desenhar nada direito, eu tenho dificuldade de mexer com guache, essas coisas, eu fico olhando e digo ‘meu deus’ e agora? **Então é um sofrimento.**

Elisa (34, Professora das Oficinas de Artes Cênicas)

A professora Ana também relatou a sua experiência com relação às trocas de oficina. No caso dela, a diretoria utilizava a pontuação como parâmetro de escolha das oficinas, ou seja, quanto mais tempo de escola, mais alta a sua pontuação, você escolhe primeiro e a chance de escolher de fato o que quer aumenta, ao menos em tese, pois na escola em que ela atuava antes a direção não permitia que se repetisse oficina de anos anteriores até que o/a professor/a passasse por todas. Essa pressão levou-a a mudar de escola no ano seguinte, como estratégia para conseguir continuar nesse trabalho, buscando por alguma unidade onde a margem de manobra com relação ao rodízio fosse feito com mais “bom senso”, distinção que ela mesma usou para descrever a escola para a qual se encaminhou em seguida, situada no Vale do Sol, bairro periférico de Araraquara.

Na primeira escola em que eu trabalhei [conta Ana], na época tinha uma estrutura de rodízio das oficinas então, você não podia ficar com a mesma oficina que você ficou no ano passado, virou o ano, eu tinha que pegar outra oficina. Em 2008 eu fiquei com a oficina de jogos, foi muito mais tranquilo pra mim e aí que eu criei um pouco mais de vínculo com as crianças porque é mais brincadeira, então eu comecei a melhorar meu relacionamento com as crianças que até então era dramático. Em 2009 teve de novo [o rodízio], e lá ela [a diretora] fazia por pontuação então os professores mais velhos escolhiam primeiro, mas não era pra repetir, então eles escolhiam aquela que eles não tinham pegado ainda em anos anteriores.

(...)

Quando foi a minha vez tinha a oficina de Texto [atual oficina de Leitura], Expressão [atual oficina de Artes Visuais]⁶¹ que é mais ou menos relacionado a artes e a oficina de Educação Ambiental, que era uma oficina estranha que não tinha sala, não tinha lugar, então eu queria texto, eu optei por texto, mas a diretora não deixou eu pegar, porque eu já tinha pegado em 2007, (...) **aí das duas eu fiquei com Expressão, então foi meu ano do terror, porque é artes, é uma oficina ligada a artes plásticas, a coisas que eu nunca tive habilidade**, eu não sei desenhar uma árvore na verdade, então os alunos percebem, principalmente os mais velhos, porque **para os menores [anos iniciais do ensino fundamental] você dá atividades relativamente fáceis e tudo bem, os mais velhos [adolescentes] eles querem um nível mais avançado de atividades, e eu não tinha domínio e não tinha prazer nisso, uma coisa é você não ter domínio e gostar e procurar saber, outra coisa é você não ter domínio e não gostar, que era o meu caso. Então foi um ano de improvisação e de sofrimento.** (...) Os alunos me ensinavam, então teve uma época festa da primavera, eles me ensinaram a fazer cata-vento, aí na festa junina eles me ensinaram a fazer balão, porque eu não sabia, passou o ano e eu sofrendo... **aí eu decidi mudar de unidade e fui pro do vale do sol.**

(...)

Eu escolhi no Vale do Sol porque **era uma escola nova, tinha começado a funcionar em 2009, e eu vi possibilidades de mais flexibilidade.** A escola anterior, a diretora tratava como se fosse uma extensão da casa dela. Ela iniciou tudo então era uma equipe que achava que aquilo ali não era público, então vestia a camisa, comprava coisas por fora, gastava dinheiro com festa, levava trabalho pra casa, e eu não estava disposta a fazer isso, então eu fazia meu trabalho, dentro do meu tempo de trabalho e dentro dos limites materiais da escola, e a lógica do Alécio [escola situada no bairro do Pinheirinho, periferia da cidade] não era essa. Se tivesse que fazer prenda pra festa junina, tinha que comprar com o seu dinheiro, fazer a prenda na sua casa, no seu tempo livre e eu não queria, então era um dos fatores que eu batia muito de frente com a diretora e com o resto da equipe que concordava, afinal só acontecia porque a equipe concordava... Aí eu fui pro Vale do Sol porque eu imaginei que como era uma escola ainda em formação não tinha uma mentalidade ou um funcionamento tão rígido.

Ana (31, Professora)

Ana ainda ressalta que muitas vezes o/a professor/a não tem domínio da oficina, devido à falta de formação, mas que quando é ao menos uma oficina que se tem um

⁶¹ Na mudança legal do Programa de Educação Complementar para Educação Integral, os nomes das oficinas foram modificados em função da base nacional. Portanto, embora com alguns objetivos iguais, a nomenclatura foi modificada. Por exemplo, a oficina de Texto I passou a se chamar oficina de Leitura e a oficina de Texto II, foi nomeada como oficina de TIC (Tecnologia da Informação e Comunicação). Alguns problemas surgiram a partir disso, pois de que forma um professor sem formação na área vai oferecer aos seus alunos um ensino de qualidade na oficina de Artes Cênicas, por exemplo, sem nunca ter feito teatro. Além disso, profissionais da área também questionaram o Programa do município por conta da existência de legislação que proíbe pessoas sem formação na área atuar, ainda mais concursados publicamente, no ensino das artes cênicas. Isso é sempre ponto de discussão entre a equipe pedagógica e a gerência não só com relação às artes cênicas, mas à informática, às artes visuais, à música, à educação ambiental entre outros.

mínimo de afinidade ou algum contato, a sensação de que é possível “correr atrás”, “buscar coisas” é mais palpável.

Lá [no Vale do Sol] eu peguei a oficina de música, gostei muito, foi um desafio, mas é aquilo, ao contrário da oficina de Expressão que eu não tinha domínio e não tinha prazer, música eu já tenho prazer, então por mais que eu não tivesse o domínio era mais prazeroso correr atrás. Então eu gostei, então foi um ano que acho que eu trabalhei bem.

Ana (31, Professora)

Após essas tentativas individuais possíveis dentro da lógica de alocação de professores na rede pública, através de remoção (realizada sempre em dezembro a partir da existência de vagas em outras unidades e segundo ordem de pontuação acumulada anualmente), a professora Ana decidiu ir além da troca de escola para buscar “melhoria na qualidade de vida”, que segundo ela, estava “extremamente estressante”, como estratégia de mobilidade no âmbito de trabalho para agir com manejo sobre as dificuldades com relação à gerência da escola e ao rodízio das oficinas, buscando um local mais “flexível”, após sete anos trabalhando como professora da educação integral da prefeitura de Araraquara, ela exonerou do cargo e ficou apenas com o cargo de professora de sociologia no Estado.

Segundo Ana, continuar como professora de oficinas que ela não tem domínio nem formação, porque as “formações continuadas são insuficientes” e “não dão conta das necessidades dos professores”. Eu tenho facilidade maior em dar aulas, preparar aulas de um conteúdo que pelo menos eu tenho um pouco mais de conhecimento, no caso a sociologia, já que me formei em ciências sociais. Outra coisa, foi a faixa etária para a qual leciona, Ana afirma que “quanto menor a criança mais dificuldade tinha”, “não era algo que fazia tranquilamente”, ou seja,

era algo que requeria da minha parte [suspiro profundo] muito esforço então eu chegava muito desgastada, eu acho que o consumo de energia era muito grande, então tava dando conta mas eu chegava acabada. Com o ensino médio por mais que são adolescentes, pode colocar várias coisas aí, são inquietos, tem problema de concentração, mas ao mesmo tempo, eu tenho mais facilidade de conversar com eles, (...) não foi salário porque na prefeitura eu tava ganhando mais do que no Estado, por causa do tíquete alimentação, dos benefícios que no Estado não tem.

Ana (31, Professora)

Após alguns meses depois de ter tomado a decisão de exonerar da prefeitura, Ana se deu conta de que “financeiramente tava muito complicado”. Ela se inscreveu no processo seletivo para trabalhar na escola de tempo integral que havia acabado de ser implementada em 2013, um projeto novo do Governo do Estado, passou e foi chamada para lecionar no bairro Altos do Pinheiros, em 2014.

Eu voltei então a trabalhar nesse modelo integral por uma questão salarial, porque eu não tava conseguindo me manter com 24 aulas, porque com esse salário de 1.400 reais. **Ana (31, Professora)**

Mas a estratégia de deixar o cargo na prefeitura para ficar apenas no Estado não saiu como esperado, não apenas pela questão salarial que ela disse esperar que teria a redução porque a carga horária também estaria reduzida, mas não contava com o número de disciplinas que teria que assumir na escola integral do Estado:

Aí eu acabei voltando para o ensino fundamental, pegando geografia para o 6º e 7º ano, sociologia e filosofia para todas as turmas do ensino médio e mais uma matéria da área diversificada, como eles chamam, que é ‘Mundo do Trabalho’, voltada para o 3º ano. Esse “Mundo do Trabalho” é pautado numa apostila, eu não sei se é um convênio, um acordo, não sei o que é, mas é um material produzido pelo Instituto Unibanco e que são dinâmicas baseadas no aprender a aprender, aprender a conviver, aprender a ser... sabe? Os aprender a aprender da vida...

(...)

Nesse momento eu estou num conflito bem grande, porque eu fico lá o dia inteiro, das 7h30 às 16h30, o tempo que eu queria ter quando saí da prefeitura eu não tenho mais também e, ao mesmo tempo, eu acabo dando aulas que eu preciso de muito tempo para preparar, porque geografia é um exemplo que eu não tenho muito, que dentro do curso de ciências sociais a gente não tem muito, então está sendo um desafio preparar as aulas, as crianças tem 11 e 12 anos, é bem mais numeroso, então uma sala tem 37 ou 38 alunos, não 20 como era no integral da prefeitura, então são outros desafios, outros problemas.

Ana (31, Professora)

Já o professor João e a professora Lilian destacam algumas necessidades que foram sentidas pela equipe, no sentido prático, e passaram a ser efetivadas como rearranjos dentro do ambiente escolar da escola integral com relação às atribuições de oficinas:

Em 2012, quando eu entrei, foi quando a escola começou a ser em tempo integral, um professor tinha que atuar em várias oficinas. Então, por exemplo, eu passava por Jogos, Educação Ambiental e Música. Então imagina: **eu tinha que fazer planejamento bimestral, planos de aulas semanais, pesquisar coisas, materiais e ter habilidade em**

todas essas áreas. Era muito complicado. Começou bem desestruturado. Já em 2013 a equipe se reuniu e foi pensada uma mudança nesse esquema de horário. Não dava pra continuar assim, a ideia foi um professor assumir uma ou duas oficinas e o professor não passar necessariamente por todas as turmas, mas ficar apenas com algumas faixas etárias. Por exemplo, um professor ficou com os dois 2^{os} anos, o outro com os dois 3^{os} e assim vai. Mesmo que eu fique com a oficina de Leitura e de Artes Cênicas, por exemplo, eu pego a mesma turma nas duas, então eles conseguem ter uma referência maior do professor. A gente percebeu que isso dava uma segurança maior para os alunos, porque eram tantos professores, e eles são pequenos, não estão acostumados, eles perdiam a referência, eles estão acostumados a ter um professor de ensino fundamental como o professor responsável pela alfabetização deles, nesses anos iniciais, mudar isso não é de uma hora para outra, a criança fica perdida mesmo. Então a gente foi tentando adequar.

João (45, Professor das oficinas de Artes Cênicas, Leitura e Música)

Quando começou o integral a gente ficou meio perdida porque antes eu tinha a minha sala, os meus alunos, o meu 2^o ano. Eles ficavam comigo a maior parte do tempo. Depois, com as oficinas do integral, tinha que trocar de hora em hora e eles [os alunos] é quem saíam das salas, era difícil porque eles não entendiam e estavam atrapalhados com tantos professores diferentes, era muita coisa para eles que são tão pequenos. A gente que é adulto ficava confuso, imagina para eles... **Lilian (57, Professora de Português e Artes)**

Outra questão que o professor João destaca é a rotatividade das aulas dentro do quadro de horários diários, ou seja, ele fala sobre a dificuldade de efetivar certa alternância obrigatória de disciplinas da base regular e da base diferenciada do currículo. Muitas unidades de ensino em tempo integral do município têm as suas aulas organizadas em regime de contraturno, ou seja, de manhã os alunos frequentam a EMEF, com professores que trabalham nas disciplinas, a base regular do currículo e à tarde esses/as alunos/as vão para uma parte da escola onde é realizada, junto aos professores que trabalham a base diferenciada do currículo, as oficinas. No caso da escola integral estudada a diretriz do Programa de Educação Integral do município buscou, em nome da integração do ensino, estabelecer um rodízio entre as disciplinas e oficinas no mesmo horário de estudo, ou seja, os/as alunos/as tem aulas das duas bases, regular e diferenciada, ao longo de todo o dia, que são desenvolvidas em tempo integral. A partir disso, algumas dificuldades foram identificadas, seja no sentido de referência dos alunos, seja na dificuldade com relação ao espaço, que no caso da escola estudada é o mesmo para a realização de todo o currículo integrado. Segundo João,

em 2012 começou tudo bagunçado. Aí em 2013 a gente tentou ajustar isso das oficinas e das turmas, o que melhorou um pouco. Agora em 2014 a tentativa é essa de reformular o horário, porque com a Silvia [ex-gerente] tinha que ser assim: uma aula do ensino regular, por exemplo, matemática e a aula seguinte deveria ser uma oficina, por exemplo, de jogos e assim sucessivamente. Mas a gente viu que isso prejudicava o aprendizado, era difícil o aluno ter uma aula de matemática, seguida de jogos e logo depois entrar na aula de ciências sem que isso prejudicasse, de alguma forma, a sua concentração. Porque o aluno tem que, desde cedo, mudar de sala e eles não estão acostumados, numa sala regular os alunos dos primeiros anos do ensino fundamental não saem da sua sala e cada professor é responsável e passa o dia com a sua turma específica. Na escola integral, desde cedo, eles tem que sair da sala numa aula e ir para outra ter uma oficina e depois ir para sala e depois para a oficina em outra sala e isso o dia todo, de manhã até o final da tarde. **Parecia universidade para criança pequena de 8 anos**, entendeu? Não se ficava duas aulas dentro de uma mesma sala. Então não tinha aquele vínculo do professor do fundamental com o aluno. Aí o pessoal do fundamental criticou isso e com razão, o fundamental é diferente da gente. **Em 2013, o pessoal do fundamental falou isso pra gente e nós começamos a fazer trocas de horários entre a gente mesmo, já que a coordenação não resolvia.** Quer dizer, dar uma atividade de alfabetização para uma criança pequena não se faz em 50 minutos, eles precisavam de pelo menos duas aulas seguidas. Então em 2014, a ideia foi modificar um pouco isso. As aulas passaram a serem aulas duplas, então no mínimo o aluno ficaria duas aulas com um professor do regular tendo aula de matemática e só depois iria para uma oficina. Chegamos nisso conversando informalmente com a equipe do fundamental, eles falaram que sentiram essa necessidade, nós concordamos e a coordenação buscou fazer as mudanças no horário para o ano letivo de 2014.

João (45, Professor das oficinas de Artes Cênicas, Leitura e Música)

O início foi um caos, não tinha um dia que eu não saia de lá com dor de cabeça. Esse ‘esquema’ de aula-oficina, aula-oficina... não dava certo, os alunos ficavam agitados, a gente não conseguia por ordem... demorou, mas ao longo do ano fomos esquematizando entre os professores mesmo, fomos trocando as aulas, rearranjando, ajustando, porque senão ninguém aguentaria. Agora as coisas estão entrando nos eixos, em 2014 foi melhor e agora em 2015 a ideia é ter só as matérias do regular num período e as oficinas do integral no outro. Assim fica mais ‘divididinho’, mais certinho e as coisas caminham mais tranquilamente. **Laura (64, Professora de Matemática e Ciências)**

Embora João e Laura tenham retratado esse momento de entendimento entre as duas categorias distintas de professores que atuam na escola em tempo integral, os dois tipos: Professor I, do ensino fundamental regular e Professor II, das oficinas do ensino integral, se estranham cotidianamente, revelando uma relação conflituosa muito comum de ser vista nas unidades que atendem em período integral. Nas observações foi possível perceber que não há PII que não tenha ficado ressentido ao presenciar o olhar de

superioridade de um PI. Essa diferença demarcada nas relações entre as categorias de professores se dá fundamentalmente porque os PI estão colocados, na estrutura escolar e curricular, como “professores de verdade”, aqueles que têm atribuições específicas ligadas às metas do Fundeb, da Prova Brasil, dos índices de avaliação da educação básica em geral e que conferem notas aos alunos, enquanto os PII, que lecionam oficinas nas quais não detém sequer conhecimento específico, são vistos como “recreacionistas”, “professores de mentira” que “estão na escola para brincar e não trabalhar”, expressões comuns de se ouvir no ambiente de trabalho. Essa relação conflituosa confere problemas à integralização entre disciplinas e oficinas que seria a base da educação que se propõe integral ao desenvolvimento do aluno. Observemos as falas dos professores a seguir:

É difícil reunir todo mundo, fundamental e integral, a gente fica procurando “buraco”, é mais fácil se encontrar no corredor e falar alguma coisa, a gente tem que tentar integralizar o negócio, porque o sistema de trabalho, o pensar pedagógico é diferente, elas têm uma meta, elas têm que atingir aquele negócio [os objetivos] da alfabetização. O nosso não [objetivo das oficinas], é uma coisa mais artística, uma coisa de habilidades, é diferente.

(...)

Elas [as PI] ficam muito tensas, aí começa a criar conflito, você começa a perceber, não é dito, é uma coisa meio velada, aí parece que você não trabalha, que você veio na escola pra brincar. A diferença maior que tem entre o CEC [re referindo à antiga nomenclatura, sobre o Centro de Educação Complementar] e o integral é isso, as pessoas olham pra você e pensam que você tá brincando, que você não está ensinando nada, que você está fazendo barulho aqui e está incomodando a aula lá.

(...)

O que me “pega” mais ali na escola é a coisa do profissional, as relações funcionais, o estresse maior que eu saio dali é por conta dessas diferenças entre professores, especialmente essa diferença entre o fundamental e o integral. Isso é uma coisa que é fato, é bem notória. É bastante divergente e me incomoda.

João (45, Professor das oficinas de Artes Cênicas, Leitura e Música)

Eu não acho que há uma integração, eu acho que é muito separado. Eu vejo muito isso no município e no estado também. Normalmente o professor do “regular” não quer saber o que se passa no “integral”. Não há uma troca. A gente escuta o discurso: “ah, mas você é professora do integral”, tipo você não faz nada, é tudo tranquilo. A maneira como se coloca é no sentido pejorativo de “ah, você nem sabe o que você tá falando”.

(...)

No Estado eu não via essa rivalidade, até porque eram todos professores com a mesma hora/aula, ganhavam a mesma coisa, já no município o professor da educação integral é visto como aquele que “ganha mais e

trabalha menos”. Eles pensam que o professor da educação integral faz essas ‘dancinhas’, esses ‘negocinhos’ e não entendem que isso contribui para os processos de desenvolvimento do que se faz em sala de aula, que é justamente a reflexão que eu faço hoje atuando no ensino regular e no integral ao mesmo tempo.

Elisa (34, Professora das Oficinas de Artes Cênicas)

Não existe isso de diferenciar, todo mundo ali é professor. A diferença só é que a gente tem as provas, as avaliações externas, tem que se preocupar com nota, rendimento... eles não, isso é mais tranquilo mesmo. Com a gente a pressão é maior, tem que produzir resultados, tem que fazer a criança aprender e isso tem que sair nos dados senão agente “toma fumo” da secretaria, da direção... são algumas obrigações que a gente tem e eles não tem, isso é fato. **Lilian (57, Professora de Português e Artes)**

Eles ficam bravos quando a gente fala, mas quem é PII trabalha menos, imagina só: não tem que fazer prova, nem corrigir, nem pressionar os alunos para estudar, nem nada... e ainda eles ganham mais, um pouco mais mas ganham. Quando a gente fala, eles não gostam, mas no fundo ninguém tá desmerecendo ninguém, os trabalhos são diferentes, a gente é formado naquilo que atua, apesar da nossa formação ser geral nós somos habilitados, eles não. Deve ser difícil para eles, mas acho que é mais fácil dar um jeito, “a gente não pode enrolar”. **Laura (64, Professora de Matemática e Ciências)**

Essa questão da “rivalidade” entre os professores e a cisão entre quem é PI e PII, (pois apesar de atuarem no ensino fundamental, recebem o valor hora/aula diferente e possuem atribuições diferentes com relação à formação e às áreas em que lecionam)⁶² produzida por uma separação estruturalmente delimitada pelo desenho institucional da política que modifica o *status* da escola, sem efetuar mudanças na estrutura, nem adequar os parâmetros profissionais em seu interior, acaba por cindir o que, em tese, deveria ser integrado. Os efeitos disso são ações individualizadas ao invés do logro da articulação entre o “ensino regular” que tem base comum no currículo e as oficinas da “educação integral” embasadas na base diferenciada do currículo, objetivo central da educação integral. Nesse sentido, o discurso da qualidade requer integração do currículo

⁶² No último concurso da prefeitura de Araraquara, em outubro de 2014, para provimento de vagas temporárias, o valor hora/aula de professores PI – Classe I, para atuação como docente da educação infantil e de professor PI – Classe I, para atuação como docente no Ensino Fundamental, em regência de classes e turmas dos 1º ao 5º anos é de **10,74 (10 reais e 74 centavos)**. Este último é o caso dos professores do ensino fundamental das disciplinas regulares da escola em tempo integral da qual tratamos neste estudo. Já os professores PII – Classe I, que são os professores licenciados de todas as matérias do ensino fundamental (português, matemática, artes, ciências, história, geografia, educação física e educação especial), que atuam **nos anos finais do Ensino Fundamental para classes e turmas dos 6º ao 9º**, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e em substituições; além dos **professores da educação integral**, recebem **12, 58 (12 reais e 58 centavos) por hora/aula**.

e das ações educacionais para o seu desenvolvimento. No caso de Araraquara o que conseguimos inferir são ações pedagógicas individuais de professores/as com comprometimento específico baseado em sua trajetória que efetua um nível de trabalho visto como qualitativamente interessante aos objetivos do Programa. Em contrapartida, essas ações travadas de maneira subjetiva não representa um conjunto de ações coletivas que elevem o nível qualitativo do ensino, em ações integradas que promovam a visão integral desse/a aluno/a e nem visem o protagonismo dos/as alunos/as, como ações institucionalmente colocadas, mas isoladamente agenciadas.

Eu acredito que fazer HTPC junto com os ‘professores do integral’ seria bem produtivo, porque aí seria integrado mesmo. Como eu vou saber sobre os alunos, o desenvolvimento deles nas oficinas, se a gente não conversar? Não tem momentos para isso, é bem raro, acontece nos corredores de vez em quando, mas é só e não é suficiente se a gente quer uma coisa integral de verdade. **Joana (51, Professora de Inglês)**

Quando eles percebem que eu atuo nos dois [como PI e PII, no Estado e na Prefeitura, respectivamente], o olhar deles muda. Nunca ouviam o que eu falava no HTPC, nunca davam importância, até o dia que me viram com uma atividade de alfabetização e perguntaram aonde eu dava aula [fora dali] e aí eu falei, e elas disseram, “ah você trabalha com os anos iniciais?” Eu disse que sim e a partir de então eu percebi que elas passaram a me ouvir, não por serem companheiras de trabalho da mesma escola, mas por uma experiência fora dali que talvez seja próxima, porque é no ensino regular. O que me incomoda, porque são realidades diferentes, é outra escola, e quando eu falo, eu falo a partir da realidade da escola que eu atuo junto com elas, mas elas não compartilham ou não querem compartilhar dessa realidade. É difícil o diálogo.

(...)

Os ‘professores do integral’ falam muito sobre isso. Hoje teve uma situação que uma professora do integral estava montando algumas coisas da festa junina junto com as crianças e um professor do regular brincou: “ah queria ser do integral pra ficar fazendo essas coisas bonitinhas, facinhas” e a professora não falou nada na hora, mas ficou um pouco incomodada e ela comentou isso depois na sala dos professores.

(...)

Eu percebo uma articulação grande entre as coordenadoras do fundamental e do integral, entre elas eu vejo isso, mas entre os professores eu vejo essa resistência.

(...)

O HTPC não é coletivo entre os professores [PI e PII]. Eu acho que isso é essencial, é a oportunidade que a gente tem de dialogar, é questão de pensar na estrutura mesmo.

Elisa (34, Professora das Oficinas de Artes Cênicas)

No caso de Elisa, mesmo atuando em oficinas da base diferenciada, por conta de uma necessidade pessoal devido ao acúmulo de cargo com o Estado, a direção encaixou-a no horário de HTPC dos professores do “ensino regular” que é efetuado em momento distinto em relação ao HTPC dos professores do “ensino integral”. Os profissionais da escola, em seus mais diversos níveis, sempre fazem essa diferenciação, “professores do regular” e “professores do integral”, denotando a falta de integralidade nas funções dos professores da unidade escolar. E se todos fossem nomeados “professores” da escola em tempo integral? Não deveriam ser todos professores “do integral”? Talvez, caso a nomenclatura fizesse algum sentido real, esta seria possivelmente a enunciação correta, por enquanto, essa integração de fato não existe, em seu lugar há uma separação bem clara e que permeia os sentidos das ações, do trato e do manejo dentro da escola.

A partir de sua experiência no HTPC coletivo, Elisa considera importante a união dos momentos de HTPC justamente para que seja possível ao menos ajustar esse ponto de desintegração, no sentido de criar oportunidades de encontro e diálogo sobre questões pedagógicas comuns, afinal, os alunos são os mesmos, independente das disciplinas e oficinas que frequentam. Ela salienta o quão seria relevante esse tipo de ação a fim de que a interação entre os professores surtisse efeito educacional qualitativo com relação às ações pedagógicas realizadas dentro de sala de aula:

Trabalhando na escola de educação integral que tem os professores do ensino regular e do ensino integral e tendo a oportunidade de fazer o HTPC junto com os professores das duas modalidades. A gente começa a perceber que quando a gente conversa com as professoras (eu trabalho com os 4ºs anos), elas me falam algumas coisas e eu acabo fazendo intervenções no momento do integral junto ao aluno. Depois a gente conversa novamente e você percebe que isso dá resultado, que muda a sua postura e a da criança.

Elisa (34, Professora das Oficinas de Artes Cênicas)

A partir dos relatos sobre as experiências e visões de professores/as e funcionários da escola em tempo integral de Araraquara, foi possível reconstruir, de forma parcial ou mesmo significativa do ponto de vista dos sujeitos, por meio dos sujeitos, a implementação da escola, os dilemas cotidianos enfrentados pela equipe escolar, as nuances históricas e sociais do contexto em que ela é criada e as estratégias subjetivas como dispositivos mobilizados pelos sujeitos.

Considerações Finais

Diante disso, alguns temas e problematizações sociológicas foram suscitados. No caso de **João**, por estar na escola integral da prefeitura desde seu ano inicial seus relatos ofereceram um **panorama da implantação do tempo integral** a partir da municipalização da escola, além de apontar questões bastante relevantes sobre as práticas educacionais, os arranjos estratégicos dos profissionais da escola com relação à falta de espaço, de infraestrutura adequada à realização das atividades regulares, aponta possibilidades interpretativas sobre a integralidade que de fato existe no ensino de tempo integral construído na unidade de educação integral, a relação com as famílias e entre o corpo docente do ensino fundamental e do ensino integral. Levando-nos a algumas pistas empíricas e analíticas da qualificação do termo integral, da prática temporal exercida no interior de nosso *locus* de pesquisa e da produção subjetiva de sentido com relação ao tempo escolar estendido.

A experiência de **Elisa** foi crucial para nossa compreensão sobre a visão de integralidade presente nos marcos normativos, em que aparecem como pressuposto a integração de disciplinas e oficinas, bem como de seus profissionais, para a efetivação de um ensino integral realizado em tempo integral. Porém, o que Elisa nos mostra é que essa ideia de integral só faz sentido no que diz respeito ao tempo de permanência no ambiente escolar, pois com relação ao ensino integrado (efetuado pelas disciplinas regulares e pelas oficinas da base diferenciada do currículo), o que se aponta é que ele não é possível de fato, diante da separação, evidente entre os profissionais, demarcada fundamentalmente pelas especificidades do que se vê como parte de um currículo legitimado como verdadeiramente educacional. Para ela, portanto, a questão da **não obrigatoriedade de formação** na área de atuação produz uma espécie de separação nessa escola que, em tese, deveria ser integrada. Ou seja, o professor atua numa oficina sem sequer ser formado para trabalhar na área e por isso “os professores sofrem e os alunos também”. Além do **rodízio de oficinas** implementado pelas unidades que são fonte de insegurança e preocupação para os/as professores/as com relação à incerteza de em que oficina trabalharão no ano letivo seguinte. Os efeitos produzidos a partir disso são: o **comprometimento da qualidade do ensino** que se oferece às crianças (em sua maioria pobre) que frequentam a escola em tempo integral do município e a **cisão entre os professores** “de verdade, que dão aula realmente e ganham ‘x’ reais” e os

professores “de mentira, que vão lá para brincar e ganham ‘x’ reais a mais”, visão simbolicamente construída, segundo ela (mas que pudemos identificar na fala de outros entrevistados), pelos professores das disciplinas regulares do ensino fundamental, no caso da primeira descrição, sobre si mesmos e na segunda, diria respeito aos professores que adentraram a rede municipal mediante concurso para as oficinas da educação integral.

A vivência de **Ana** nos oferece múltiplas visões acerca da educação em tempo integral, devido à sua experiência em diversas unidades escolares, no que diz respeito à mobilidade própria do trabalho docente, também com relação à passagem do “complementar” ao “integral” e à sua vivência na escola integral do Estado. Há momentos em que ela descreve ações e reações dentro do ambiente escolar que nos situam com relação à **construção subjetiva e ao mesmo tempo social do tempo**, entendido como uma categoria fundamental para entendermos o processo de implantação e de gerência da educação em tempo integral no chão da escola. E, sua fala ela engendra tempo, espaço e qualidade a partir do desenvolvimento de estratégias subjetivas como dispositivos acionados com fins de gerir o tempo, preenchendo-o e dando-lhe sentido ou não no ambiente escolar, a partir disso salta aos olhos o fato de que a mudança mais efetiva da escola em tempo integral com relação à escola regular de meio período é de fato uma questão muito mais de **gestão do tempo** do que propriamente uma gestão do currículo, ou até mesmo uma gestão burocratizada do currículo como ela descreve nas passagens em que fala sobre a escola em tempo integral do Estado, mas que possuem paralelo com as obrigações burocráticas ligadas às funções dos professores/as da escola em tempo integral da prefeitura. Isso demonstra a tendência geral à educação em tempo integral nos diversos níveis de ensino ante a relação (de disputa pelo modelo educacional ou pelo melhor resultado da política diante da sua implementação) entre os entes federativos, como apontamos no capítulo 3. Além disso, Ana relaciona essa **gestão controlada do tempo** como fonte de “sofrimento” ou “mal-estar” que acomete os/as professores/as com relação à burocratização, às demandas sociais alargadas da escola e às relações objetivas e subjetivas estabelecidas com a instituição escolar que levam ao **adoecimento**, visão corroborada pela fala de outros interlocutores de pesquisa.

Aqui nos parece interessante reter do trabalho de Sader (1988)⁶³, a sua definição de matriz discursiva que nos permite investigar os processos de construção e sustentação identitária a partir da filiação dos agentes a certas redes de enunciados, ou seja, a discursos que mobilizam a constituição, a transformação e/ou o reforço de fronteiras sociais entre grupos ou agentes. Dessa forma, segundo o autor,

o discurso que revela a ação revela também o seu sujeito. A linguagem faz parte das instituições culturais com que nos encontramos ao sermos socializados. É na verdade a primeira instituição cultural e que dá o molde primordial através do qual daremos forma a qualquer de nossos impulsos. Ela é condição tanto no sentido de que nos ‘condiciona’, quanto no sentido de que constitui um meio para alcançarmos outras realidades, ainda não dadas (SADER, 1988, p. 57).

O autor discorre sobre os movimentos populares do período entre 1978 e 1985 e destaca a importância das questões do cotidiano, compreendidas não como pura reprodução, mas sim enquanto expressões de resistência, autonomia e criatividade, transformando-as em eixos centrais das lutas políticas e sociais. É nesse sentido que, neste trabalho, partilhamos do mesmo entendimento de Sader (1988), especialmente quando ele afirma que:

os sujeitos envolvidos elaboram suas representações sobre os acontecimentos e sobre si mesmos. Para essas reelaborações de sentido, eles recorrem a matrizes discursivas constituídas, de onde extraem modalidades de nomeação do vivido. Porque há sempre uma defasagem entre a realidade e a representação, entre acontecimento e palavra, embora não sejam jamais possível depurar uma da outra, tão impregnadas estão umas das outras. Ao usar palavras feitas para nomear conflitos onde justamente se enfrentam interpretações antagônicas e se instauram novos significados, os sujeitos em luta operam mudanças de sentido nessas mesmas palavras que eles usam. [...] Eles recorrem a matrizes discursivas constituídas e, em primeiro lugar, à matriz da própria cultura instituída, reproduzida através de uma pluralidade de agências sociais. (SADER, 1988, p. 142)

Partindo dessa reflexão elaborada por Sader (1988), podemos identificar algumas “matrizes discursivas” constituídas pelos sujeitos envolvidos no trabalho que

⁶³ Para Sader (1988), os movimentos sociais no Brasil dos anos 1970 e 1980 recorriam a três matrizes discursivas diferentes, adaptadas às necessidades conjunturais: a da teologia da libertação, a dos grupos de esquerda e a do “novo sindicalismo”. De acordo com o autor, esses movimentos sociais se constituíram a partir da “crise” de três instituições básicas: “crise da Igreja”, “crise das esquerdas” e “crise do sindicalismo”. Para o autor, essas “crises” deram-se a partir daquelas três “matrizes discursivas” diferentes que abriram espaço para a transformação no interior dessas instituições. Isto é, “os antigos centros organizadores [igreja, esquerdas e sindicalismo], em crise, são desfeitos e refeitos sob a ação simultânea de novos discursos e práticas que informam os movimentos sociais populares, seus sujeitos” (SADER, 1988, p. 182). Na interpretação do autor, a crise dessas matrizes, reelaboradas pelos novos movimentos sociais que emergiam, possibilitou a entrada desses novos personagens na cena pública e a reconstrução das matrizes discursivas, feita sobre o terreno público, construía novos sujeitos políticos.

edificam a escola em tempo integral de Araraquara, a partir dos dilemas em que se inserem, das estratégias de ação que estabelecem, das contradições que vivenciam, mediante a mobilização de dispositivos subjetivos, acionados nas mais diversas situações confrontadas no cotidiano escolar (que é ao mesmo tempo de trabalho e de vida). Consideramos, a partir disso, **duas matrizes discursivas** reveladas pela **gerência** (tomando aqui a ex-gerente, a direção da escola e a coordenação) e pelos **professores** (cabem aqui também outros funcionários da escola como agentes educacionais e a assistente educacional pedagógica). Estamos falando da **matriz discursiva do consenso** e a **matriz discursiva do dissenso**, respectivamente.

A matriz discursiva da gerência – a do consenso – manifesta-se em diversas falas desses sujeitos, é o caso da justificativa central da implantação da escola em tempo integral como significativa na melhora da qualidade da educação. Ou seja, aumentar o tempo escolar possibilita a melhora dos índices educacionais. Essa política educacional que vem se desenhando desde os anos 1950 no Brasil, como vimos, inicialmente está marcada, de maneira declarada, por medidas de amenização ou contenção de problemas sociais, motivo pelo qual está voltada para a população pobre da periferia das cidades. Nas décadas de 1980 e 1990, mediante vinculação aos organismos multilaterais como o Banco Mundial e as Nações Unidas, o consenso de combate da pobreza à vulnerabilidade intensifica o incentivo à implementação de políticas focalizadas⁶⁴, que vemos cotidianamente no contexto escolar ou no contexto político de disputa por esse programa integral, parte fundamental da política educacional brasileira, na atualidade, são argumentos técnicos e ligados à qualificação da educação. O que se atesta é o oferecimento de uma educação “de primeiro mundo” para as crianças e os adolescentes pobres das cidades brasileiras. Nessa matriz discursiva, o que domina é o consenso⁶⁵ que conduz a todos à ideia de uma forte legitimidade desses programas.

⁶⁴ Ver: Lautier (2010, 2014), “o governo moral dos pobres e a despolitização das políticas públicas na América Latina”. Tradução por Cibele Saliba Rizek. **CADERNO CRH**, Salvador, v. 27, n. 72, p. 463-477, Set./Dez. 2014. Segundo Lautier (2001, 2014) as críticas das políticas “ultrafocalizadas” embora tenham conduzido a uma mudança de “tática de governo dos pobres” em vários países latino-americanos, no final dos anos 1990 e início dos anos 2000, não levaram a um questionamento da estratégia fundada sobre o tripé: moralização, tecnicização e despolitização da questão da pobreza.

⁶⁵ Pautando-nos em Rancière (2005), o consenso acaba por ser autorreferente e nesse sentido, o consenso não produz frações. Ou seja, para ele, o consenso não é apenas um senso comum, mas um “compartilhar do sentido do todo” que funda sua legitimidade decretando, ao mesmo tempo, ilegítimas as opiniões que não encontram lugar no interior desse “campo consensual”. “O que o consenso quer dizer, com efeito, não pelo acordo das pessoas entre si, mas o acordo do sentido com o sentido: o acordo entre um regime sensível de apresentação das coisas e um mundo de interpretação de seus sentidos. [...] Em consequência, não há outra exigência a não ser consentir.” (RANCIÈRE, 2005, p. 8-10).

Contudo, a quem se destina essa escola em tempo integral que na normativa é apontada como modelo tendencial e de virada qualitativa para a educação brasileira em geral, presente nos parâmetros legislativos, mas que na prática, a territorialidade da política está voltada às áreas periféricas das cidades, o público atendido são crianças e adolescentes de famílias pobres, classificados como “em situação de vulnerabilidade social” e toda a organização escolar, da estrutura física aos recursos materiais básicos e salariais são precários?

Como discutimos no capítulo 2, a passagem da “luta contra a pobreza” para a “luta contra a vulnerabilidade” indica uma mudança de apontamento: da “compaixão vitimizadora” (o pobre que recebe ajuda) à atenção paternal (o vulnerável que é ajudado a se ajudar e que é protegido enquanto continua frágil). Essa retórica da vulnerabilidade está em sintonia com o discurso de Amartya Sen e as suas noções de “empoderamento”, “capacidades”, “oportunidades sociais”, etc. (LAUTIER, 2014) e que pudemos observar nos argumentos da gerência, mas também nas falar de alguns professores. Pois, há um imperativo colocado às políticas focalizadas que postula a universalidade da moral, que não só faz com que os próprios pobres mobilizem esse discurso para utilizar a “ajuda”, como estabelece a moral como fundante dos direitos humanos (universais) e que pode, até mesmo, substituir a reivindicação de direitos.

Nos termos de Lautier (2014), contra essa “armadilha moral”, Simmel (1998) nos aponta que os pobres nada são “além” de pobres, mesmo do ponto de vista das políticas públicas. Pois, como beneficiários de programas de auxílio aos pobres, eles são criados como pobres:

Por causa dessa falta de qualificação positiva, a classe dos pobres [...] não engendra, apesar de sua posição comum, forças sociologicamente unificadoras. Nesse sentido, a pobreza é um fenômeno sociológico único: certo número de indivíduos que, além de um destino puramente individual, ocupam uma posição orgânica específica no interior do todo; mas essa posição não é determinada por esse destino e essa condição, mas antes pelo fato de que os outros – indivíduos, associações, comunidades – tentam retificar essa condição. **Assim, não é a falta de meios que torna alguém pobre. Sociologicamente falando, a pessoa pobre é o indivíduo que recebe assistência por causa dessa falta de meios** (Simmel, 1998, p. 101-102). Grifos nossos.

Lautier (2014) afirma que até o final dos anos 1980 essas políticas focalizadas não parecem ter sido “estigmatizantes” em relação às periferias, pois apesar de ser

destinadas de maneira anunciada aos pobres, principalmente, não eram identificadas como políticas de “combate à pobreza”⁶⁶.

Nesse mesmo sentido é que a escola para o pobre é pobre. Ou seja, a falta de recursos e de infraestrutura tão anunciada pelos sujeitos que atuam na escola em tempo integral como face de uma política “mal feita” ou baseada no “descaso”, é de fato, institucionalmente desenhada para assistir não solucionar os efeitos da pobreza social. E justamente por isso, esse tipo de política educacional traduzida em programas voltados ao “pobre”, à “população pobre”, às crianças e adolescentes “em situação de vulnerabilidade social”, como apresentam as normativas, é, em si mesma, uma operação de despolitização da questão social. Trata-se, segundo Lautier (2014), “da instauração de uma hegemonia consensual” e essa despolitização conforma-se “na capacidade de fazer tudo para evitar a junção entre o problema dos pobres, que se cria pelo tratamento que recebe, e a questão dos direitos e da cidadania, de deixar a “tensão” subsistir apenas por sua contenção” (LAUTIER, 2014, p. 474).

Dessa forma é que as políticas públicas contra a pobreza, na América Latina, são ambivalentes e ambíguas, pois são, ao mesmo tempo, a afirmação de uma consciência comum dos direitos da cidadania pautada no Estado "moral" como protagonista que se transforma na voz dos que não tem voz, endereçada, no entanto, à retransmissão do próprio Estado, diante da criação política "dos que não tem voz", despolitizando a luta pelo direito social de fato. (LAUTIER, 2014, p. 475).

Assim, a política educacional caminha no sentido da universalização voltada às oportunidades de escolarização e de aprendizado expandindo as vagas para a educação infantil, para o ensino fundamental, posteriormente para o ensino médio e atualmente para o ensino superior, sob a produção social do consenso de que são ações de inclusão e de direito. Porém, quando se trata da discussão em torno da qualidade do ensino ou do aumento do tempo escolar como fator qualitativo de ações educativas no interior da escola que são assuntos de profundidade avaliativa da política pública e que muitas vezes não resultam numa melhoria significativa expressa em dados, o tratamento é

⁶⁶ A “virada” dos anos 1990 reside essencialmente no que se segue: a criação de uma categoria, *os pobres*, que são tanto mais legitimamente os objetos de auxílio que se lhes atribui quanto mais se tem em conta que é esse auxílio que os cria. Polarizando todas as políticas sociais na questão da ajuda aos pobres (não se generaliza a educação primária; promove-se a escolarização de crianças pobres) [...] **elimina-se uma noção forte (os direitos sociais) em benefício de uma noção mais do que fraca: trata-se de uma noção vazia** (2014, p. 474). Grifos nossos.

focal, não em tese, mas concretamente. Pois se trata de um tipo de programa criado para universalizar um modelo que deve atender às demandas sociais e educacionais da atualidade, mas que politicamente não questiona a produção da pobreza ou sua solução, mas cria a possibilidade de gestão da pobreza (e do pobre) como base em argumentos moralizantes do processo social.

Por isso é tão difícil encontrar alguém que diga ser contra a escola em tempo integral, pois a “hegemonia do consenso” sobre ela se dá de tal forma moral que se torna praticamente impossível um posicionamento contrário a um programa educacional implantado por municípios e estados em nome do aumento da qualidade da educação.

A própria crítica à escola em tempo integral parece dissipada pela “onda” consensual que a compreende como tábua de salvação para a “crise da escola”⁶⁷, enquanto a leitura que fazemos aqui é a da análise de como as políticas educacionais que a implementa, termina por ampliar o tempo diário da escola pública, mas que produz um significado menor em termos da qualidade das relações estabelecidas dentro do espaço escolar. Com relação à insegurança, devido à falta de formação específica para o trabalho nas oficinas da base diferenciada do currículo, pelo rodízio a que são submetidos em unidades onde a gerência estabelece a sua obrigatoriedade, que produz ao mesmo tempo um sentido de desvalorização do que é elaborado didaticamente junto aos alunos ou a sobrecarga burocratizada do ensino que atinge a todos os professores independente da categoria. Além disso, ao passo em que os professores da base regular sofrem pressões com relação às notas dos alunos e aos resultados em números significativos nas avaliações nacionais e internacionais há também a visão relacional negativa dos professores PI (aula das disciplinas regulares) com relação ao trabalho que realizam os professores PII (aula das oficinas), identificando-os com o não-trabalho. Isso nega duplamente a sua função dos professores PII na unidade escolar: ensinar, devido a falta de formação adequada e por ser considerado algo “fácil”, uma “brincadeira”, um “passatempo”, efeito decorrente do desenho da política que improvisou o “programa de educação integral”, reeditando o programa anterior de contraturno da “educação complementar” como vimos no capítulo 3 e que não

⁶⁷ Ver o livro: FERREIRA, E. B. & OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. Especialmente o capítulo 3, intitulado "Política e gestão educacional na contemporaneidade", de autoria de Gaudêncio Frigotto, que procura observar como as políticas e a gestão educacional, em tempos de “crise da escola”, ampliam e alargam a escola pública para menos. O texto nos auxilia no estabelecimento das relações entre o contexto histórico atual e as políticas educativas fragmentadas que favorecem o desmonte da escola.

conseguiu produzir uma gestão que de fato integrasse esses profissionais no “chão da escola”.

Nesse sentido, efeitos subjetivos são produzidos nessas relações profissionais/pessoais e dispositivos são subjetivamente mobilizados para fundamentar essa separação, como o valor/hora aula distinto, a natureza das atividades que se exerce (mais artística e lúdica, nas oficinas da base diferenciada ou mais formal e teórica, no caso da base regular do currículo), os frutos das ações educativas que deveriam todas contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento integral do aluno, mas que, no fundo, são fragmentadas em apresentações culturais de um lado e provas/notas/índices de outro.

O resultado é a produção de uma cisão no interior da escola que não favorece a tão proclamada integralidade, ao menos em tese, da escola em tempo integral. Em tese porque essencialmente o que ocorre é a reprodução dos efeitos produzidos pelo desenho da política desde a sua concepção nos organismos multilaterais citados até a sua implementação no chão escolar. De maneira que se baseando no argumento moral da universalização das condições educativas, focaliza-se a política voltada aos pobres das áreas pobres, em forma de escola em tempo integral que se coloca como “arrojada” e “nova”, mas que se implanta de forma empobrecida⁶⁸ (de recursos e conteúdos) para cumprir uma função social maior: o controle e a contenção em forma de gestão da pobreza.

É com base na “matriz discursiva do consenso” que emerge o intento do empreendimento individual como saída, da edificação de argumentos morais de empoderamento, do capital humano e do *self* (SEN, 2000; ROSE, 2011) como meios fundamentais para a realização da qualidade, mesmo em condições materialmente pouco estruturadas. Nesse sentido, o sujeito deve flexibilizar a sua formação e a sua atuação no trabalho para atender ao desenvolvimento de competências e habilidades exigidas pelas transformações produtivas e sociais da reestruturação. Assim, são os indivíduos que devem se adequar à falta de infraestrutura da escola ou às suas novas exigências, buscando promover ações inovadoras com base numa mudança subjetiva da sua visão de mundo. Na gestão baseada no “modelo da competência” (ZARIFIAN, 2003), associa-se competência a qualidades não diretamente ligadas aos saberes

⁶⁸ Entendida aqui como a ação de torná-la “pobre”, como algo exercido de maneira externa aos sujeitos que são levados socialmente à situação de pobreza e vulnerabilidade, e se tornam foco de políticas que os definem e os gerem, mobilizando a caracterização e a denominação: “pobre” ou “pobreza”.

profissionais, mas vinculadas à subjetividade dos trabalhadores. Ela se baseia em habilidades que envolvem todas as dimensões do indivíduo.

Na lógica das competências tornam-se essenciais as capacidades gestonárias e relacionais (HIRATA, 1994). Os saberes, por sua vez, não desaparecem sob a ideia da competência, mas perdem sua posição central e ganham outra conotação. A noção de competência tende a substituir noções que anteriormente prevaleciam como os saberes e conhecimentos na esfera educativa, ou a qualificação na esfera do trabalho, limitando seu alcance (ROPÉ e TANGUY 1994).

Dessa maneira, ganham evidência termos que procuram qualificar os saberes, destacam-se aqui o saber-fazer (enquanto habilidade na realização de tarefas) e saber-ser (enquanto conjunto de comportamentos e atitudes economicamente úteis)⁶⁹ como novas exigências aos trabalhadores (TANGUY, 1997, DESAULNIERS, 1997; DUGUÉ, 1994; MACHADO, 1996; HIRATA, 1996).

A valorização de aspectos da personalidade dos trabalhadores, como responsabilidade, iniciativa, comunicação, empreendedorismo, são enfatizados em detrimento de qualificações técnicas, como vimos na falta de exigência de uma formação específica para o concurso de professor da educação integra. Ou seja, espera-se uma formação para o trabalho de modo geral e não para uma ocupação específica. Isso desloca a responsabilidade da formação para o sujeito. A emergência da noção de competências nessa perspectiva e a não percepção da qualificação como um processo histórico e social enfraquecem as conquistas coletivas e põem em conflito interesses pessoais e coletivos.

Nesse sentido, Ramos (2001) destaca que nessa ótica “a função educativa começa a ser marcada também por uma perspectiva individualizante e adaptativa da sociedade às incertezas da contemporaneidade” (RAMOS, 2001, p. 131). Para a autora,

⁶⁹ Para Tanguy (1994), o saber-fazer é a unidade de base das competências, ou seja, o saber operacionalizado, instrumental, não corresponde necessariamente a um pensar o fazer. O saber-fazer pode ser captado através da expressão "ser capaz de" e é estabelecido a partir da lista de tarefas e funções elaboradas com base no referencial de atividades profissionais. (TANGUY, 1994) Ao modelo de competência, marcado pela imprecisão dos cargos, corresponde um novo “saber-ser”. A ideia do saber-ser associa-se à mobilização da subjetividade do/a trabalhador/a a uma forma adequada de se colocar diante das situações de trabalho. O saber-ser é distinto do saber-fazer, pois supõe uma capacidade de articular inúmeros saberes face aos desafios encontrados no mundo do trabalho e mensurável pelos seus resultados (DESAULNIERS, 1997). Pode-se constatar que a noção de competência se baseia na valorização da "implicação subjetiva no conhecimento", enfatiza a atitude e o comportamento (DUGUÉ, 1994). O saber-ser pressupõe um conjunto de qualidades pessoais que devem ser mobilizadas para realização das tarefas de trabalho. Estas qualidades são apresentadas na forma de iniciativa, responsabilidade, capacidade para resolver problemas, capacidade de diálogo etc.

Diluem-se todas as expectativas de se olhar o mundo por um outro viés, de se contestar o que parece instituído e único, de se efetivar a organização coletiva que transcenda aos ideais personalistas, subjetivistas e/ou produtivistas, mas que apontem no sentido da construção de projetos sociocoletivos emancipadores. (RAMOS, 2001, p. 135)

Ao orientar a organização dos currículos e dos programas escolares, a noção de competências, ou a chamada “pedagogia das competências” (ROPÉ, TANGUY, 1997; RAMOS, 2001; MACHADO, 1998), faz com que as escolas se abram para o mundo econômico e busquem atribuir um sentido prático aos saberes escolares.

A lógica das competências aponta para a privatização do indivíduo, que passa a ser tão livre quanto lhe for permitido. E, se antes a escola era vista como uma promessa de emprego, agora passa a ser vista como um caminho para a empregabilidade, sob a responsabilidade subjetiva de cada um. Ou seja, o que antes seria um projeto de sociedade, passa a ser encarado como um projeto de indivíduos adaptáveis. Em suma, esse cenário possibilita o surgimento de uma nova ética:

Parece haver uma atrofia dos sujeitos coletivos e da própria sociedade civil, cujo sentido volta a ser de espaço em que se estabelecem as relações privadas, sob a ética da liberdade individual. Sob essa concepção, o indivíduo encerra-se como realidade completa em si mesma e estabelece o interesse particular como finalidade última de todas as suas ações. (RAMOS, 2001, p.302)

Isso favorece a implementação da lógica das competências e, ao mesmo tempo, leva a um esvaziamento dos conteúdos escolares. Esse esvaziamento ocorre na medida em que há um deslocamento da valorização atribuída à aprendizagem realizada pelo indivíduo em detrimento da aprendizagem pela apreensão dos saberes científicos.

Quando a eficácia assume *status* de verdade e as representações subjetivas passam a substituir o conhecimento objetivo, há, no limite, uma redução da escola ao confronto, à negociação e ao compartilhamento de discursos e trocas de experiências. Isso acaba por conduzir ao subjetivismo e ao relativismo com relação “ao quê” e “a como ensinar”.

Nesse sentido, não são as competências em si que esvaziam a escola de conteúdo, mas o fato de como o desenho da política educacional, pautada em ditames econômicos e sociais que produzem determinados efeitos de subjetivação nos indivíduos, conformam as faltas de estrutura, de formação, de elementos que preenchem

com sentido educativo a escola onde crianças e jovens passam boa parte, de um período fundamental, de suas vidas. Os programas escolares e as normativas sempre se remetem teoricamente a Perrenoud para salientar a importância do desenvolvimento de habilidades e competências no ambiente escolar (e mais geral, sempre que possível) para capacitar o indivíduo “como o ser” que decide, enfrenta e cria. Entretanto, a escola real impõe uma rotina ao trabalho do professor e ao aluno, levando-os, na maior parte do tempo, a estratégias que objetivam apenas a obtenção de índices, a aprovação em exames e resultados quantificáveis, o que entra em choque com alternativas metodológicas na perspectiva das competências (PERRENOUD, 1997, 1999). Dessa forma, a escola age como se a mobilização dos saberes se desse espontaneamente, bastando para isso a imersão do aluno na complexidade do mundo, para que os saberes escolares se transformem em recursos mobilizáveis.

Como vimos no capítulo 2, Rose (2011) constatou a emergência de uma nova forma de gestão contemporânea que se desenvolve a partir da governamentalização dos *selfs* advindas de tecnologias de poder operados por meio da “captura”⁷⁰ da subjetividade procurando criar dispositivos para potencializar o rendimento de seu desempenho funcional. Segundo o autor, essas tecnologias passaram a serem operadas, do ponto de vista do indivíduo, através de disciplinamento. Isso nos possibilita verificar como as tecnologias do saber passaram a operar não mais por meio exclusivo da repressão ou do disciplinamento, como as grandes instituições foram analisadas (FOUCAULT, 2006, 2008a, 2008b), mas por estímulos e cálculos que visam criar no indivíduo uma racionalidade amparada em uma economia de sucesso e risco, dentro de um contexto atual conflituoso e incerto.

Dessa forma, as tecnologias de poder operam através de uma simbiose, entre dispositivos empreendedores e dispositivos de captura das subjetividades, apontada por Rose (2011) como uma forma de relação que alinha aspirações a condutas autocompreendidas como livre, mas que, no entanto, versam sobre um “jogo regulado”.

Nesse sentido é que, por meio da pesquisa de campo, de observação-participante, da elaboração de cadernos de campo, de conversas informais, de entrevistas semi-estruturadas e pela experiência de 6 anos na “educação integral”, se constatou concreta para aqueles que convivem diariamente com os dilemas e as

⁷⁰ A concepção de “captura” pode ser problematizada nos termos do “consentimento”, pautada por Burawoy (1979) ou da “cooptação” pensada por Harvey (2008) para a interpretação sobre o consenso estabelecido por meio das matrizes aqui delineadas.

contradições dentro da escola em tempo integral, principalmente para professores e funcionários (fora do campo da gerência), visões que permeiam tanto a descrença (e muitas vezes o absenteísmo) quanto a esperança de que a escola em tempo integral pode lograr êxito (caso alguns quesitos fundamentais sejam alterados). A partir da noção de que a gestão do tempo integral na instituição escolar não o qualifica necessariamente devido a problemas constatados, como a falta de infraestrutura, a insegurança com relação às oficinas com as quais vão trabalhar e a cisão pedagógica entre os professores de categorias distintas que gerariam processos de “**precarização objetiva**” e “**subjetiva**” diante das condições e relações e de trabalho, marcadas pela falta de integralidade das ações educativas e dos próprios professores da unidade escolar (por conta das diferentes categorias existentes em contratação e nomeação, valor hora/aula, *status* profissional, atividade, valorização da formação inicial e da sua função social), produzindo assim, efeitos diferenciados da precarização. Nesse sentido é que identificamos a matriz discursiva do dissenso na fala dos professores (e de outros funcionários fora do campo da gerência).

Dessa forma, enquanto a matriz discursiva consensual se dá por parte da gerência que responde às normativas e à sua implementação, a matriz discursiva dissensual se dá a partir dos profissionais que estão na ponta desse processo político, diante da clientela/público⁷¹ para quem a escola está voltada e que, em tese, deve ser beneficiado com uma educação de melhor qualidade. Embora a gerência, em seus diversos níveis de atuação, tenha que responder legalmente por responsabilidades cotidianas em torno dos serviços prestados à população pobre pela instituição escolar em tempo integral, os professores são os profissionais que respondem diretamente pela execução do trabalho pedagógico de quem se esperam melhores resultados, mesmo diante de condições de trabalho e de vida que não estabeleçam conexão direta com aportes que possibilitem essa realização e que levam a sentimentos de frustração, desgaste e sofrimento.

Mesmo sob o discurso do empreendedorismo pessoal e da autonomia, o que se percebe de maneira concreta é a falta de respaldo, principalmente material, à escola.

⁷¹ Ver pesquisa realizada pelo Datafolha em parceria com a Fundação Itaú Social intitulada: “Maioria dos brasileiros acredita em educação integral” e como a produção social do consenso se processa, publicada em 12 de dezembro de 2014. No link: <http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/28377/maioria-dos-brasileiros-acredita-em-educacao-integral-mostra-pesquisa/>

Isso é sentido por todos, em toda a hierarquia escolar, incluindo a gerência que atua como representante da normativa em sentido político, mas que precisa cotidianamente lidar com o manejo a respeito do que falta na escola, recebendo cobranças dos funcionários, professores, coordenação, direção e pais. Todos cobram e são cobrados num círculo de culpabilização que não fecha, já que vimos fazer parte de todo o desenho da política: da escola pobre para o pobre.

Assim, quais são as opções que restam no âmbito escolar para realização do trabalho e promoção do ensino? Analisando as entrevistas, prestando atenção às conversas cotidianas na escola e observando a minha própria postura como professora da educação integral, foi possível constatar, de maneira geral, certo compartilhamento da argumentação do esforço como saída central para a realização do seu trabalho, em qualquer âmbito hierárquico. Esse tipo de discurso generalizado é mobilizado mesmo quando saídas diferentes são utilizadas pelos sujeitos e os permitem – dentro do “jogo regulado” – optar subjetivamente por dispositivos distintos, caracterizados aqui, de maneira analítica, como saídas por meio do/a: o absentéismo, o esforço e a exoneração.

No caso de João, a partir da sua entrevista, pudemos inferir um comportamento comum ligado àqueles professores que buscam realizar seu trabalho dentro da escola de maneira tranquila e despercebida. Assim, João não quer “confete” com relação às coisas que desenvolve com as crianças na oficina de música e não se abstém completamente⁷² do trabalho, mas o faz no sentido do “fazer com o que tem” ou “fazer como der para ser feito”, sem muitas expectativas ou cobranças, diante da frustração com a falta de respaldo e de projeto, como ele afirma várias vezes em sua fala.

Elisa é o tipo de professora que faz tudo e mais um pouco para realizar o seu trabalho na escola, incluindo pagar coisas com o próprio dinheiro se isso for necessário. É identificada como aquela profissional “que veste a camisa” da instituição. Acredita muito no que faz e nos efeitos que pode produzir uma boa educação na vida das crianças com quem trabalha. O argumento do esforço é utilizado, mas de maneira crítica, ela aponta que se desgasta demais para “buscar” o que não teve em sua formação para atuar na oficina de artes cênicas. Busca ajuda de colegas de trabalho de outras escolas,

⁷² Há casos em que professores ou agentes educacionais chegaram a tal ponto de frustração e sofrimento no trabalho que se abstém completamente das suas atividades. Isso, geralmente, sobrecarrega a equipe escolar, já que aquele funcionário existe institucionalmente, ele está na escola no horário de trabalho, porém não consegue exercer as funções para as quais foi contratado e, no entanto, não é oficialmente substituído, ao passo que sua função precisa ser realizada por alguém naquele momento.

participa de grupos de estudo, trabalha em projetos de formação de professora para as relações étnico-raciais, fez mestrado na área de educação e leva a “vocação” que diz ter como professora a sério e de maneira bastante comprometida.

O caso de Ana não é tão comum, pois exoneração do cargo é vista como a medida mais extrema pelos professores e profissionais da educação, sendo associada a um grau de sofrimento muito grande para ser tomado como saída. Após anos de trabalho descritos por ela como “sofridos” devido às incertezas da oficina em que trabalharia, a partir da sua insegurança por conta da falta de formação ligada às artes, segundo ela, essencial para atuar nas oficinas da educação integral, e a faixa etária baixa com a qual julgava não ter qualquer habilidade, até por falta de contato com crianças, Ana decidiu exonerar da prefeitura para trabalhar apenas no estado como possibilidade de “ter vida”, se referindo a ter algum tempo livre, o que julgava não ter quando acumulava os dois cargos e na frente de sociologia, disciplina que ela “dominava melhor” devido à sua formação em ciência sociais.

Por certo que essa caracterização tipificada tem função analítica aqui, já que esse processo de tomada de decisão se dá de maneira complexa a partir das relações concretas entre os sujeitos no âmbito de trabalho e de vida (que muitas vezes se confundem). Assim, como foi dito antes, o discurso mais mobilizado é o do esforço, feito de maneira generalizada, em diversas ocasiões, mesmo por aqueles que atuam a partir de saídas absenteístas ou que caminham à exoneração do cargo. De fato, a mobilização de dispositivos se opera mediante avaliação estratégica ou mediante julgamento racional de natureza econômica ou não-econômica, e se dá de maneira múltipla e ajustável. Ou seja, um professor pode ter agido como Elisa no início da carreira e seguir ao absenteísmo ou à exoneração, bem como pode passar a vida se abstendo e mesmo assim sem se exonerar do cargo público. As condições de trabalho ou de vida podem mudar e provocar transformações ou não no sujeito, mas o que certamente está colocado neste momento histórico e que aqui afirmamos é a gestão das subjetividades, baseada no discurso que exige a mobilização de dispositivos ligados às façanhas individuais, de empreendimento e autonomia, como saída. Isso por vezes produz, ao mesmo tempo, um sentimento de culpabilização – produzida mediante a subjetivação de uma cobrança que é socialmente construída – e de solidão, mesmo dentro de uma categoria tão numerosa como é a dos professores.

Nesse sentido, podemos afirmar que a principal característica da forma de organização do trabalho contemporâneo é a “flexibilidade” (BERNARDO, 2009). Como vimos, dentre as características mais prementes do contexto contemporâneo está a tentativa de estabelecer um controle subjetivo sobre o/a trabalhador/a. Segundo, Linhart (2009), a chave para tornar os trabalhadores mais adaptáveis nestes tempos do trabalho “flexível” é mantê-los, permanentemente, em um estado de insegurança, obrigando-os a trabalhar no limite de suas possibilidades, sempre na procura de se superar⁷³.

Além disso, os/as trabalhadores/as estão submetidos/as a condições de trabalho objetivamente precárias (FRANCO, DRUCK & SELIGMANN-SILVA, 2010), mas também àquilo que Linhart (2009) chama de “precariedade subjetiva”⁷⁴. Essa noção diz respeito a um “sentimento de precariedade que podem ter assalariados estáveis confrontados com exigências cada vez maiores em seu trabalho e que estão permanentemente preocupados com a ideia de nem sempre estarem em condições de responder a elas” (LINHART, 2009, p. 1). É o sentimento de não se sentir bem no seu trabalho, de não controlá-lo, de ter necessidades constantes de esforços para se adaptar e atingir objetivos. Além disso, o lado coletivo do trabalho é afetado pela individualização dos trabalhadores, colocando-os em certa concorrência e trazendo o sentimento de isolamento e abandono.

Para Souza (2011a), as políticas de gestão empresarial no setor público também conduzem à individualização das relações e da organização do trabalho de professores. Para a autora, essas políticas se concretizam não somente sob a gestão de competências e de avaliação de performances, como também incide sobre a remuneração do trabalho, sob a forma de bônus ou prêmios diferenciados, segundo critérios baseados na lógica produtivista. Assim, as mudanças nas formas de emprego, a intensificação e a

⁷³ Linhart (2009) aponta: “vislumbra-se então a virtude da desestabilização, da precarização no trabalho que impõe ao assalariado demonstrar o tempo todo suas capacidades e ser validado permanentemente. A mobilidade, a avaliação sistemática e o isolamento constituem (ao lado da tensão permanente entre objetivos difíceis de conciliar) fatores de vulnerabilidade, de fragilização, fontes também de sofrimento. São as formas que adquire a precarização dos assalariados ‘estáveis’” (Linhart, 2009, p. 12).

⁷⁴ Segundo Linhart (2009), o que se deve entender por precariedade subjetiva “é o sentimento de não estar “em casa” no trabalho, de não poder se fiar nas suas rotinas profissionais, em suas redes, nos saberes e habilidades acumuladas graças à experiência (...) é o sentimento de não dominar seu trabalho e de precisar permanentemente desenvolver esforços para se adaptar, para cumprir objetivos, para não se arriscar, nem fisicamente nem moralmente. É o sentimento de não ter ajuda em caso de problemas graves de trabalho, nem do lado dos superiores hierárquicos (...) nem do lado dos coletivos de trabalho que se esgarçaram com a individualização sistemática da gestão dos assalariados e o estímulo à concorrência entre eles. É um sentimento de isolamento e abandono”. (LINHART, 2009, p.3)

complexificação das relações de trabalho, tornam evidentes os processos crescentes de individualização dos trabalhadores em instituições educacionais que os fragiliza socialmente. Segundo ela, a precariedade se traduz não somente no questionamento da formação e qualificação profissional, mas também na ausência do reconhecimento e de perspectiva do trabalho dos trabalhadores da educação (SOUZA, 2011a).

As situações de precariedade objetiva e subjetiva enfrentadas ao longo de anos de trabalho docente, produzem efeitos negativos na personalidade de professores/as a partir das (im)possibilidades de ação desses/as profissionais diante do **sofrimento**, “vivência subjetiva intermediária entre o bem-estar psíquico e os transtornos mentais”, (SOUZA & LEITE, 2011b) em que para DEJOURS (1991)⁷⁵, a mediação da linguagem é fundamental para apreender o significado que os professores dão à sua vivência. Suas análises buscam compreender a dinâmica dos processos de trabalho, enfocando a relações conflituosas entre sujeitos singulares e a situação concreta de trabalho posta a eles.

Como vimos nas falas de algumas professoras (Ana, Lilian e Laura), no ambiente escolar é muito comum encontrarmos professores/as (em geral professoras⁷⁶) que fazem uso de medicamentos para dormir, para controlar o apetite, a ansiedade ou inseridos num processo depressivo e indo a médicos especializados. Essa experiência me foi muito próxima com quatro colegas de trabalho (ao mesmo tempo) e passei por isso pessoalmente em 2012. Esteve (1999) analisou os fatores que contribuem para o que ele denominou de “mal-estar docente”, baseando-se principalmente nas condições de trabalho dos/as professores/as, a partir das dificuldades e dos constrangimentos vivenciados profissionalmente.

De acordo com Esteve (1999), o “mal-estar docente” é uma expressão utilizada para descrever os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência (ESTEVE, 1999, p.25). Ou seja, caracteriza-se por sensação de que algo não está bem, sem, no entanto, haver uma causa explícita para este sentimento. Conceitua o

⁷⁵ Por meio da Psicodinâmica do Trabalho (DEJOURS, 1991).

⁷⁶ Segundo Souza & Leite (2011b), “a situação de mal-estar resulta no ‘ciclo degenerativo da eficácia docente’. A profissão docente é hoje considerada uma das mais estressantes, uma profissão de risco, segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT). Como a grande maioria da categoria é do sexo feminino, devem ser ressaltados, em particular, os efeitos desse estresse na saúde das mulheres, como amenorreia, tensão pré-menstrual, cefaleia, melancolia climatérica, frigidez, anorexia, bulimia, neurose de ansiedade e psicose depressiva” (SOUZA & LEITE, 2011b, p.1109).

mal-estar docente como sendo os comportamentos que expressam insatisfação profissional, elevado nível de stress, absenteísmo, falta de empenho em relação à profissão, desejo de abandonar a carreira profissional, podendo, em algumas situações, resultar em estados de depressão⁷⁷. Assim, é um fenômeno social desencadeado pela desvalorização, pelas exigências profissionais cada vez mais flexíveis, pela violência e pela indisciplina que fazem com que os docentes questionem tanto a sua escolha profissional quanto o significado de sua profissão, originando uma crise profunda de identidade.

No caso de Ana, é possível, por vezes, sentir em sua fala a carga de exaustão emocional com relação ao trabalho, bem como angústia e desmotivação característica dos efeitos negativos que as condições de realização do trabalho docente deixaram marcados em sua vivência. Era comum quando trabalhávamos juntas, Ana dizer (em frente ao relógio ponto): “nossa, a gente trabalha junto, mas nem se vê, nem conversa, **eu nem me sinto sua amiga** quando estou no trabalho, mal consigo sorrir pra você, nós precisamos fazer alguma coisa juntas, nos encontrar”. Ao mesmo tempo em que ela demonstra um desencantamento pelo trabalho ao longo de suas falas, ela fala, conscientemente, muitas vezes, sobre como a organização do trabalho na escola e no entorno social nos afasta e nos isola.

Ainda assim, a partir das entrevistas efetuadas com os sujeitos desta pesquisa há que se destacar aqui a conformação da resistência no trabalho e fora dele. A dimensão da resistência apareceu tanto nas entrevistas quanto nas conversas informais, demonstrando que a matriz do dissenso nos possibilita salientá-la nas formas de troca e ajustes dentro do ambiente escolar, por sob a gerência, fazendo com que determinados arranjos fossem feitos entre os próprios professores. Mesmo diante de uma organização de ensino que mais separa do que integra os professores de categorias distintas ou mesmo diante do rodízio de oficinas, como vimos, há por vezes resistência e manejo com relação às dificuldades encontradas. Uma problematização que precisa ser feita é justamente se essa resistência é organizada de maneira coletiva a partir de pontos da categoria ou manifesta de forma mais individual e segundo uma necessidade pontual. Ao longo dos anos em que trabalho na educação municipal os professores organizaram junto ao sindicato pelo menos 3 greves e a pressão coletiva funcionou para a possibilidade de escolha da ampliação da jornada de 20 para 33 horas, a conquista do

⁷⁷ O autor refere-se também à presença da síndrome de *burnout* entre os professores (ESTEVE, 1999).

direito de seis abonadas anuais e o pagamento das Horas de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI) e das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Foram reivindicações coletivas conquistadas via movimento grevista junto ao sindicato. Além disso, podemos perceber em algumas falas, como as do professor João destacadas neste capítulo, sobre a “falta de projeto” que revela um sentido reivindicatório de que o projeto da escola integral em Araraquara/SP não foi elaborado e sequer discutido com os professores da educação integral, bem como as dificuldades e os desafios para a sua implementação. Discorreu também sobre como, nos corredores da unidade, fazia combinações com outros professores e trocava horários e turmas buscando adequar a estrutura inadequada diante da qual as turmas menores perdiam o senso de referência diante de inúmeros professores. Ou mesmo em momentos que professores/as destacam sentimentos de empatia com as condições impróprias da Hora do Descanso no meio do período letivo, em salas pequenas, cheias de alunos, que recebem orientações para que durmam ou fiquem quietos. São alguns exemplos de que a dimensão da resistência se dava, no momento da pesquisa, tanto de maneira coletiva, em momentos de reivindicação da categoria, quanto em ações pontuais no ambiente de trabalho de maneira mais individualizada ainda que relacional.

Desse ponto de vista, como pensar a escola em tempo integral como concretamente inovadora na forma de tratar a educação, o aluno, o professor e o próprio trabalho docente a fim de alcançar uma educação que de fato seja de melhor qualidade (como está presente na normativa) se os elementos de produção do mal-estar docente e que, ao mesmo tempo, geram condições precárias de ensino e, conseqüentemente, de aprendizagem estão tão presentes ainda na instituição escolar, mesmo com o tempo integral?

De fato, expandir o tempo, ou a exposição dos alunos ao ambiente escolar, não produz efeito qualitativo na aprendizagem. E não debater os conteúdos escolares apenas torna a escola mais vazia de saberes, conhecimentos e sentidos, são eles que, em tese, criariam possibilidades reais de acesso, desenvolvimento e criação. É preciso ter de onde partir para que competências e habilidades sejam de fato desenvolvidas, sem uma instrumentalização que fique no vazio, para além de projetos que façam alunos transformarem sucata em carrinho, papel usado em bloquinho, como é tão comum ver nas atividades da educação em tempo integral de todas as partes do país. Porque senão a mensagem que fica é de fato a que está prevista no desenho da política: o “pobre” que

faz com o que tem (no caso sobras, lixos, restos do consumo já restrito), transforma um reciclável num brinquedo fictício que ele deseja, mas que nunca irá ter e que ele deve se contentar com a situação ou “correr atrás”, “lutar” para vencer, individualmente, sobretudo sem tocar nas raízes sociais das desigualdades existentes.

O consenso sobre a Escola em Tempo Integral, pautado na visão moralizante da “justiça social” é produzido socialmente e aparece sempre relacionado a dois fatores fundamentais: a necessidade do aumento do tempo escolar para a melhoria da qualidade de ensino e a sua legitimidade pautada na ideia de “justiça social”.

Enfim, diante do que discutimos aqui, não é possível compreender o sentido da escola em tempo integral hoje, sem levar em conta as transformações sociais ocorridas a partir da década de 1990, principalmente, a virada nos parâmetros de gestão das políticas sociais nos organismos internacionais (como Banco Mundial e ONU) com relação ao combate à pobreza (ou à vulnerabilidade), no sentido de moralizar o debate, despolitizando-o ao mesmo tempo. E produzindo socialmente o consenso de que as políticas educacionais (e sociais), voltadas à gestão do “pobre” (e da “pobreza”), quando pautadas na individualização tanto no processo de trabalho quanto no processo educativo/formativo – mobilizando subjetividades “autônomas” e “capacitadas” que possam emergir através do empreendimento do *self* –, atuam no sentido de legitimar, sob o nome de justiça social, o sucesso individual.

A escola produzida sob esse efeito social é alargada em tempo, mas sem que haja correspondente qualitativo direto ao que ela promulga, devido, fundamentalmente, às condições de precarização objetiva e subjetiva que promovem a individualização em detrimento do coletivo, a culpabilização em círculo em função das cobranças sociais, o sofrimento corporal e psíquico diante dos efeitos negativos e prolongados na subjetividade dos professores e a falta de perspectiva com relação ao sentido da profissão docente e da escola como instituição de fato formadora e socializadora de experiências e saberes.

Diante das questões aqui levantadas, a resposta que as políticas de ampliação do tempo escolar apontam pode, em termos gerais, ser descrita como “mais escola”, no sentido de “mais tempo na escola” e “maior importância da escola” como solução institucional para algumas das necessidades sociais e educacionais de nossa época.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMO, Helena. *Cenas Juvenis; Punks e Darks no Espetáculo Urbano*. São Paulo, Escrita, 1994.
- ABRUCIO, F. L. **A coordenação federativa no Brasil: a experiência do período FHC e os desafios do governo Lula**. *Revista de Sociologia e Política*, n. 24, p. 41-67, 2005.
- AGUIAR, A. Estratégias educativas de internacionalização: uma revisão da literatura sociológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 1, abr. 2009.
- ANTUNES, R. (2005). **Os Sentidos do Trabalho** - Ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. São Paulo: Boitempo.
- ARARAQUARA, **O Diagnóstico de Saúde do Município de Araraquara**, 2004; Coordenadoria de Vigilância Epidemiológica, Secretaria de Saúde de Araraquara, 2004.
- ARIÉS, P. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.
- ARONOWITZ, S. **Contra a escolarização: educação e classe social**. **Currículo sem fronteiras**, v. 5, n. 2, pp. 5-39, 2005. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em 05/01/2014.
- ARROYO, M. G. **O direito ao tempo de escola**. *Cadernos de Pesquisa*, a.I., n. 65, p., 3-10, 1988.
- ARRUDA, M. C. C. Qualificação versus competência. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 2, p.19-27, maio/ago. 2000.
- AVANCINE, Sérgio. *Daqui Ninguém nos Tira: Mães na Gestão Colegiada da Escola Pública*. Dissertação de Mestrado.
- AZEVEDO, Fernando de. *Sociologia Educacional. Introdução ao Estudos dos Fenômenos Educacionais e de suas Relações com outros Fenômenos Sociais*. São Paulo, Nacional, 1940.
- _____. *Princípios de Sociologia. Pequena Introdução ao Estudo da Sociologia Geral*. São Paulo, Melhoramentos, 1964.
- BAUDELLOT, C. e ESTABLET, R. **L'École Capitaliste en France**. Paris, Maspéro, 1971.
- BARRÈRE, A. e MARTUCCELLI, D. "La Fabrication des Individus à l'École", in A. Van Zanten (org.). *L'École. L'État des Savoirs*. Paris, Éditions la Découverte, 2000.
- BEAUD, S. **80 % au bac, et après?** *Les enfants de la démocratisation scolaire*. Ed. La Découverte, 2002, 372 p.
- BOMFIM, Maria do Carmo. *Lutas Populares pela Escola Pública e Gratuita em Teresina*. Dissertação de Mestrado. São Paulo, PUC, 1991.
- BANCO MUNDIAL. **Educación media en el Paraguay: logros, opciones y desafíos**. Banco Washington, DC: Banco Mundial, 2008. Disponível em: <http://www-wds.worldbank.org/external/default/main>, acessado em 4 de julho de 2012.
- BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**. Washington, DC: Banco Mundial, 1996. Disponível em: <http://www.fedesp.org.br/documentos.htm>, acessado em 3 junho 2012.
- BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial**. A pobreza. Washington, D. C. : Banco Mundial, 1990.
- BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. *Ensino em casa ou na escola? Respostas do poder judiciário brasileiro*. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.3, n.1, jun. 2013, p. 201-228. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos>.

BARROSO, João. A escola como espaço público local. **Teoria e Prática da Educação**, v. 8, n. 3, p. 307-315, 2005. Disponível em: www.dtp.uem.br/rtp/volumes/v8n3. Acesso em 05/01/2014.

BEZERRA, Aída. As novas dimensões da educação popular. In: BRANDÃO, Carlos R. et al. **A questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980, p. 16-39.

BORGES, L. F. F. **A escola de tempo integral no Distrito Federal: uma análise de três propostas**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 1994.

BOURDIEU, P. Sobre o poder simbólico. In: **O poder simbólico**. Lisboa: DIFEL, 1989, p. 7-15.

_____. (Org. Nogueira & Catani). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Esboço de uma teoria da prática [1972]. Tradução Paula Montero. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu – Sociologia**. Seleção Renato Ortiz. Tradução Paula Montero e Alicia Auzmendi. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994. p. 46-81.

_____. A escola conservadora: “As desigualdades frente à escola e à cultura”. In: **Escritos de educação**, Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **O Poder Simbólico**. Tradução Fernando Tomaz, 4. ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **A distinção: crítica social do julgamento**. Tradução Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

BRANDÃO, Zaia. Escola de tempo integral e cidadania. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (org.). **Educação integral e tempo integral**. Em Aberto/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009. [HTTP://www.emaberto.inep.gov.br](http://www.emaberto.inep.gov.br)

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <<http://www.edutec.net/Leis/Gerais/cb.htm>> Acesso em: 29 mar. 2014.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/Leis/L8069.htm>> Acesso em: 04 abr.2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**. Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon/ListaReferencias.action?codigoBase=2&codigoDocumento=102346>> Acesso em: 27 mar. 2014.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. **Programa Mais Educação e o Senso Escolar**: orientações para as escolas. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009b.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF, novembro/2010.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial n° 17, 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 sócio-educativas no contraturno escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 abr. 2007.

BRASIL. **Programa Mais Educação**: passo a passo. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009a.

- BRIAND, J.-P., CHAPOULIE, J.-M., **Les collègues du peuple**. INRP-CNRS-ENS, Paris, 1992.
- BRUNETTI, S. P. V. 4º Encontro Anual do Programa de Educação Complementar: Educação, Sustentabilidade e Responsabilidade Planetária. Araraquara, 2012, Material digitado, 55 páginas.
- _____. 3º Encontro Anual do Programa de Educação Complementar: Interpretação do Mundo: Linguagens Integradas. Araraquara, 2011, material digitado, páginas.
- BRUSCHINI, M. C. A.; RICOLDI, A. M. Família e trabalho: difícil conciliação para mães trabalhadoras de baixa renda. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo , v. 39, n. 136, Abr. 2009. Disponível em: www.scielo.br
- BURAWOY, M. **Manufacturing Consent**. Chicago: University of Chicago Press, 1979.
- CAMPOS, M. M. **Educação e políticas de combate à pobreza**. Trabalho apresentado na 26ª Reunião anual da ANPED, Poços de Caldas, Minas Gerais – 05 a 08 de outubro de 2003.
- CANÁRIO, R. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CANDIDO, Antonio. Tendências no Desenvolvimento da Sociologia da Educação. In: L. Pereira e M. Foracchi. **Educação e Sociedade: Leituras de Sociologia da Educação**. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1973.
- CAPALDO, O. L. **Educação complementar: um projeto político-pedagógico**. Araraquara-SP, 2006. Não publicado.
- CAPALDO, O. L. e BRUNETTI, S. P. V. **Educação Complementar: um projeto político pedagógico**. Araraquara, 2009, Material digitado, não publicado, 44 páginas.
- _____. 2º Encontro Anual do Programa de Educação Complementar. Araraquara, 2010, material digitado, não publicado, 36 páginas.
- CARVALHAIS, N. F. Usos do tempo livre e atividades extra-escolares: um estudo comparado com alunos das séries iniciais do ensino fundamental. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2009. Monografia de graduação.
- CARVALHO, M. do C. B. O lugar da educação integral na política social. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 7-11, 2006.
- CARVALHO, M. J. S. e MACHADO, J. B. Análise dos usos do tempo entre crianças acerca das relações de gênero e de classe social. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, pp.70-81, Jan/Jun 2006.
- CARVALHO-SILVA, H. H. de; BATISTA, A. A. G.; ALVES, L. A escola e famílias de territórios metropolitanos de alta vulnerabilidade social: práticas educativas de mães "protagonistas". *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro , v. 19, n. 56, mar. 2014 . Disponível em www.scielo.br.
- CORREIA, José Alberto e MATOS, Manuel. Da crise da escola ao escolocentrismo. In: CAVALIERE, A. M. V. Uma Escola para a Modernidade em crise: considerações sobre a ampliação das funções da escola fundamental. In: Cavaliere, A. M. V. **Escola de Educação Integral: em direção a uma educação escolar multidimensional**. Primeiro capítulo da Tese de doutorado, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1996.
- _____. Educação integral: uma nova identidade da escola brasileira. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, nº 81, 2002a.
- _____. Quantidade e racionalidade do tempo de escola: debates no Brasil e no mundo. TEIAS – **Revista da Faculdade de Educação/UERJ** – nº 6 dezembro de 2002b.

- _____. Para onde caminham os CIEP's? Uma Análise após 15 anos. **Cadernos de Pesquisa**, nº 119, p. 147-174. julho/2003.
- CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- CEBALLOS, M. Bolsa familia y la asistencia social en Brasil: de la lucha política a la mercantilización local. In: GEORGES, RIZEK, CEBALLOS. (Coord.) DOSSIÊ: As Políticas Sociais Brasileiras. **Cadernos CRH**. V. 27, Nº 72, Set./Dez. 2014.
- CHAPOULIE, Jean-Michel; BRIAND, Jean-Pierre. **A instituição escolar e a escolarização: uma visão de conjunto**. Educação & Sociedade, Campinas, n. 47, p. 11-60, abr. 1994.
- COELHO, Lígia Martha C. da Costa e CAVALIERE, Ana Maria (Orgs). **Educação Brasileira em Tempo Integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- CORAGGIO, J. L. **Propostas do Banco Mundial para a educação; sentido oculto ou problemas de concepção?** In: TOMMASI, L. D.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. O. (Org.) Banco Mundial e as Políticas Educacionais. São Paulo: Cortez, 1996.
- CORTEN, O. La persistance de l'argument légaliste: éléments pour une typologie contemporaine des registres de légitimité dans une société libérale. **Droit et société**, Paris, n. 50, p. 185-208, jan-abr., 2002.
- COSTA, A. C. G. **Tempo de servir: o protagonismo juvenil passo a passo; um guia para o educador**. Belo Horizonte: Universidade, 2001.
- COSME, Ariana e TRINDADE, Rui. **Escola a tempo inteiro – Escola para que te quero?** Porto: Profedições, 2007.
- CRAIG D; PORTER, D. Development beyond neoliberalismo? Governance, Poverty Reduction and Political Economy. London e New York: Routledge, 2006.
- CRUZ, R. E. Os recursos federais para o financiamento da educação básica. In: PINTO, J. M. R.; SOUZA, S. A. (Org.) **Para onde vai o dinheiro da educação: caminhos e descaminhos do financiamento da educação**. São Paulo: Xamã, 2014. p. 57-72.
- DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.
- DARDOT, Pierre & LAVAL, Christian. **La nouvelle raison du monde: essai sur la société néolibérale**. Paris: La Découverte, 2010.
- DEJOURS, C. **A loucura do trabalho**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.
- DEJOURS, C. et al. **Psicodinâmica do trabalho: contribuição da Escola Dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho**. São Paulo: Atlas, 1994. p. 119-145.
- DELEUZE, G. **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2008.
- DELORS, Jacques et al. **Educação um Tesouro a Descobrir: relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI**. Brasília, DF: UNESCO; MEC; Cortez Editora, 1998.
- DEROUET, Jean Louis. **L'Éducation: un Domaine en Quête de Société**. In: Jean-Michel Berthelot. La Sociologie Française Contemporaine. Paris, PUF Fundamental, 2000.
- DEROUET; VAN ZANTEN; SIROTA. Approches Ethnographiques en Sociologie de l'Éducation: l'École et la Communauté, l'Établissement Scolaire, la Classe. In: **Revue Française de Pédagogie**, nºs 78 e 79, Paris, 1990.
- DESAULNIERS, J. B. R. Formação, competência e cidadania. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 18, n. 60, p. 51-63, 1997.

- DEWEY, J. **Experiência e Educação**. 3 ed., tradução de Anísio Teixeira, São Paulo: Nacional, 1979.
- DOURADO, L. **Gestão escolar democrática – a perspectiva dos dirigentes escolares da rede municipal de Goiânia**. Goiânia: Alternativa, 2003.
- _____. **A gestão democrática, eleição de diretores e a construção de processos de participação e decisão na escola**. Disponível em: www.tvebrasil.com.br/salto
- DOURADO, L. R. **Políticas e gestão da educação no Brasil: novos marcos regulatórios?** São Paulo: Xamã, 2009.
- DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões**. Polêmicas de nosso tempo. Autores Associados, Campinas – SP, 2003.
- _____. **Vigotski e o “aprender a aprender”** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Autores Associados, Campinas SP, 2004.
- DUARTE, Laura Maria Schneider. **Isto não se aprende na Escola**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- DUBAR, C. (1997). **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Editora.
- _____. As Desigualdades Multiplicadas In: Revista Brasileira de Educação, no 17, São Paulo, Anped/Autores Associados, 2001.
- DUBET, F. **Sociologie de l’Expérience**. Paris, Seuil, 1996.
- DUBET, F. e MARTUCELLI, D. A. **L’École: Sociologie de l’Expérience Scolaire**. Paris, Seuil, 1996.
- _____. Dans Quelle Société Vivons-nous?. Paris, Seuil, 1998.
- _____. *Le déclin de l’Institution*. Paris: Seuil, 2002.
- DUGUÉ, É. La Gestion des compétences: les savoir dévalués, le pouvoir occulté. France, DUNOD, **Revue Sociologie du Travail**, N° 3, 1994.
- DURAND, J.-P. O Modelo da competência: uma nova roupagem para velhas ideias. **Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo**, México, v. 7, n. 14, p. 203-228, 2001.
- DURKHEIM, E. **Da divisão do trabalho social**. [tradução Eduardo Brandão]. 2º ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. SP; Melhoramentos, 1952.
- EBOLI, T. **Uma experiência de educação em tempo integral**. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. MEC - INEP – Bahia, 1969.
- ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru: EDUSC, 1999.
- FAURE, E.; HERRERA, F.; KADDOURA, A.-R.; LOPES, H.; PETROVSKI, A. V.; RAHNEMA, M.; WARD, F. C. Aprender a ser. A educação do futuro. **Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura**. 1972.
- FELTRAN, G. **Fronteiras de Tensão**. São Paulo: Editora da UNESP; CEM; CEBRAP, 2011.
- FERREIRA, E. B. & OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- FIORI, J. L. **O federalismo frente ao desafio da globalização**. Rio de Janeiro: Uerj; Instituto de Medicina Social, 1995. (Estudos em Saúde Coletiva, n. 15).
- FONSECA, C. Concepções de família e práticas de intervenção: uma contribuição antropológica. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 14, n. 2, p.50-59, maio-ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v14n2/06.pdf>.
- FOUCAULT, M. **Em Defesa da Sociedade**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2000.
- _____. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 2006.

- _____. **Segurança, Território, População**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2008a.
- _____. **Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2008b.
- FREITAS, C. R. de. e GALTER, M. I. Reflexões sobre a educação em tempo integral no decorrer do século XX. **Educere et Educare – Revista de Educação**. Vol. 2, nº 3, jan/jun, p. 123-138, 2007.
- FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.) **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005, p.57-82.
- FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação** v. 16 n. 46 jan./abr. 2011.
- FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Relatório consolidado do Fundeb**. Brasília, DF: FNDE, 2013.
- GARAY, Lucía. A Questão Institucional da Educação e as Escolas: Conceitos e Reflexões. In: BUTELMAN, Ida. Pensando as instituições: teorias e práticas em educação. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p. 109-136.
- GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo**. Uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- _____. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- _____. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- GONÇALVES, Antonio Sérgio. Refl exões sobre educação integral e escola de tempo integral. In: **Cadernos Cenpec**, n. 2, São Paulo, 2006, pp. 129- 135.
- GOUVEIA, A. B. (Org.) ; PINTO, J. M. R. (Org.) ; CORBUCCI, P. R. (Org.) . **Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação**. Brasília: IPEA, 2011.
- HARVEY, D. (2008). **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Loyola. POCHMANN, M. (2001). O Emprego na Globalização. São Paulo: Boitempo.
- HIRATA, H. Competências e divisão social do trabalho no contexto de novos paradigmas produtivos. In: **Anais do Seminário Internacional “Educação Profissional, Trabalho e Competência”**. Rio de Janeiro: CIET/SENAI/CNI, novembro/1996.
- _____. Da Polarização das Qualificações ao modelo da competência. In: FERRETTI, C. et al. **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação**. Petrópolis - RJ, Vozes, 1994, pp.124-138.
- KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada; o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**, v. 28, p. 1153-1178, 2007 (disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2428100.pdf>)
- LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos meios populares - as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.
- _____. **Homem plural: os determinantes da ação**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- LAUTIER, B. O consenso sobre as políticas sociais na América Latina, negação da democracia? **Cardernos CRH**, v. 23, n. 59, Salvador, maio/agosto, 2010, p. 353-368.
- LAUTIER, B. Gouvernement moral des pauvres et dépolitisation des politiques publiques en amérique latine. PenserPol6. Col. : **Revue Tiers Monde**, nº 1, Non spécifié, 2013, p. 1-18.
- _____. O governo moral dos pobres e a despolitização das políticas públicas na américa latina. Tradução por Cibele Saliba Rizek. **CADERNO CRH**, Salvador, v. 27, n. 72, p. 463-477, Set./Dez. 2014.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

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

LIMA, L. D. de. Federalismo fiscal e financiamento descentralizado do SUS: balanço de uma década expandida. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 3, p. 233-257, 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462008000300010>>. Acesso em: 1 jul. 2014.

LINHART, D. **O indivíduo no centro da modernização das empresas**: um reconhecimento esperado, mas perigoso. *Trabalho & Educação*, 7, 24-36, 2000.

_____. Modernisation et précarisation de la vie au travail. **Papeles del CEIC**, n. 43, Volumen 2009/1. marzo 2009.

MACHADO, L. R. de S. Qualificação do Trabalho e Relações Sociais. In: FIDALGO, F. S. (org.). **Gestão do Trabalho e Formação do Trabalhador**. Belo Horizonte / MG, Movimento de Cultura Marxista, 1996.

MACHADO, L. A. Institucionalização da lógica das competências no Brasil. **Pró-Posições**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 92-110, jan./abr. 2002.

MARANHÃO, Tatiana de Amorim. **Governança mundial e pobreza** – do consenso de Washington ao consenso das oportunidades. Tese, Departamento de Sociologia, USP, 2009.

MAURÍCIO, L. V.. Implicações da ampliação do tempo escolar nas relações entre família e escola. In: ROMANELLI, G., NOGUEIRA, M. A., ZAGO, N.. **Família & escola**: novas perspectivas de análise. Petrópolis: Vozes, 2013. p.257-277. 19

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Participação dos pais na escola: a representação dos professores. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 6, p. 59-69, 2009. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/issue/view/3>

MONTALI, Lilia, LIMA, Marcelo Tavares. A divisão sexual do trabalho e a desigualdade no mercado de trabalho segundo gênero: implicações para a superação da pobreza.. In: **VII Congresso Latino-Americano de estudos do trabalho. ALAST, 2013**, São Paulo. Anais do VII Congresso Latino-Americano de Estudos do Trabalho, 2013. v. 6. Disponível em: <http://congressoalast.com/wp-content/uploads/2013/08/213.pdf>

MAURIEL, Ana Paula Ornellas. **Capitalismo, políticas sociais e combate à pobreza**. Ijuí: Editora Unijuí, 2011. (Coleção Realizações Internacionais)

MAY, T. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MILLER, P. & ROSE, N. **Governando o Presente**. São Paulo: Ed. Paulus, 2012.

MOREIRA, A. F. B. Sobre a qualidade na Educação Básica. In: **Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância**. Currículo: questões contemporâneas. Salto Para o Futuro, Ano XVIII, Boletim 22, 2008.

NAGEL, Lizia Helena. “O aqui e o agora”, sem “o ontem e o amanhã”, nas políticas da educação. In: NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães; RIZOTTO, Maria Lucia Frizon. (Org.). **Estado e Políticas Sociais**: Brasil – Paraná. 1 ed. Cascavel: EDUNIOESTE, 2003, p. 29-40.

NEGRI, B. **O financiamento da educação no Brasil**. Brasília: MEC/INEP, 1997.

OGIEN, Albert. L'esprit gestionnaire. Une analyse de l'air do temps. Paris: Éditions de l'École des Hautes Etudes Sociales, 1995. PARO, V. et al. A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. **Cadernos de Pesquisa**, s.l., n. 65, p. 11-20, 1988.

OLIVEIRA, D. A. Profissão docente e gestão democrática da educação. *Extraclasse – Revista de Trabalho e Educação* / Sindicato dos Professores do Estado de Minas Gerais. n. 2, vol. 1. jan. 2009. Belo Horizonte, 2009. p. 210-217.

PAIVA, V. O populismo e a educação no Rio de Janeiro: resposta a Darcy Ribeiro. *Educação e Sociedade*, Campinas, n.22, p. 134-137, 1985.

PARO, V. et al. **A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais.** Cadernos de Pesquisa, s.l., n. 65, p. 11-20, 1988.

PARO. **Escola de tempo integral: desafio para o ensino público.** São Paulo: Cortez, 1988.

PRADO FILHO, Kleber. Sobre o Poder. In **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis: UFSC, N.28, p.133-143, outubro de 2000.

_____. Uma genealogia das práticas de normalização nas sociedades ocidentais modernas. In CAPONI, Sandra et al (org.). **Medicalização da Vida – Ética, Saúde Pública e Indústria Farmacêutica.** Palhoça: Ed. UNISUL, 2010.

PASSETTI, Edson. **Anarquismos e Sociedade de Controle.** São Paulo: Ed. Cortez, 2003.

PATTO, M. H. S. **O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso.** Cad. Pesq., São Paulo (65): 72 – 77, maio de 1988.

PERRENOUD, P. **A Família Pobre e a Escola Pública: Anotações Sobre Um Desencontro.** Psicologia - USP, São Paulo, v.3, n.1/2, p. 107 – 121, 1992.

_____. **A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: TA Queiroz, Reimpressão, 1996.

_____. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. **Dez Novas Competências para Ensinar** Porto Alegre (Brasil), Artmed Editora, 2000.

_____. et al. **As Competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.** Porto Alegre: Artmed, 2002a.

_____. **A Prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2002b.

_____. L' Approche par compétences durant la scolarité obligatoire: effet de mode ou réponse décisive à l'échec scolaire? In: PERRENOUD, P. **Construire des compétences dès l'école.** Paris, ESF, 1997. p.93-110. Disponível em: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/textes.html>. Acesso em: 11 abr. 2014.

PINTO, J. M. R. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 877-897, 2007.

_____. Federalism, decentralization and educational planning: challenges to the municipalities. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 44, n. 153, p. 624-644, set. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742014000300008&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 22 abr. 2015.

PINTO, J. M. R.; ALVES, T. O impacto financeiro da ampliação da obrigatoriedade escolar no contexto do Fundeb. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 36, p. 605-624, 2011.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o Poder, o Socialismo.** Rio de Janeiro: Graal, 2000.

QUEIROZ, J-M. **L'école et ses sociologies.** 2ª ed. Paris: Armand Colin, 2010.

RAMALHO, Bárbara Bruna. **Educação integral e jovens-adolescentes: tessituras e alcances da experiência.** Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2014.

- RAMOS, M. N. **A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.
- RANCIÈRE J. **Chronique des temps consensuels.** Paris: Seuil, 2005.
- RICARDO, E. C. As Ciências no ensino médio e os Parâmetros Curriculares Nacionais: da proposta à prática. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.10, n.35, p.141-160, 2002.
- RICARDO, E. C.; ZYLBERSZTAJN, A. O Ensino das ciências no nível médio: um estudo sobre as dificuldades na implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v.19, n.3, p.351-370, dez. 2002.
- _____. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para as Ciências do Ensino Médio: uma análise a partir da visão de seus elaboradores. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v.13, n.3, p. 257-274, 2008.
- RIZEK, C. S. Práticas Culturais e Ações Sociais: novas formas de gestão da pobreza. **Cadernos PPG-AU/FAUFBA**, v. 1, p. 127-142, 2011.
- ROPÉ, F.; TANGUY, L. **Savoirs et Compétences.** De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise. Paris, L'Harmattan, 1994, pp. 13-22.
- _____. ROPÉ, F.. Dos saberes Às Competências. In: ROPÉ, F. & TANGUY, L. (orgs.). **Saberes e Competência: o uso de tais noções na escola e na empresa.** Campinas-SP: Papirus, 1997.
- ROSE, N. **Governing the soul: the shaping of the private self.** London: Routledge, 1989.
- _____. O'MALLEY, Pat & VALVERDE, Mariana. Governmentality. *Annual Review of Law and Social Science*, v. 2, p. 83-104, 2006.
- _____. **Inventando nossos selfs: psicologia, poder e subjetividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- RESENDE, Tânia de Freitas, MARTINS, Juliana Souza. Baixo desempenho escolar nas camadas populares: um olhar a partir do discurso das famílias. **XVI Congresso Brasileiro de Sociologia**, Salvador/BA, 2013.
- SILVA, P. Escola-Família, uma relação armadilhada: interculturalidade e relações de poder. Porto: Edições Afrontamento, 2003.
- RUI, T. Vigiar e Cuidar: notas sobre a atuação estatal na 'cracolândia'. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, v. 6, 2012.
- SACRISTAN, J G. **A educação que ainda é possível.** Porto Alegre: Artmed, 2007.
- SADER, E. **Quando novos personagens entraram em cena.** 2ªed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988, p. 169-172.
- SANTOS, R. B. dos. **Movimentos sociais urbanos.** São Paulo: Editora UNESP, 2008.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política.** 39 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.
- _____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 8ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- _____. Entrevista concedida por e-mail à reporter Juliana Monachesi. **Folha de S. Paulo**, 26 abr. 2007.
- _____. **Da Nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- SEN, A. K. **Desenvolvimento como liberdade.** São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

- SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O.; **O combate à pobreza nas políticas educativas do séc. XXI**. VIII Congresso Luso-afro-brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra, set. 2004.
- SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F. La resignificación de la democracia escolar mediante el discurso gerencial: liderazgo, gestión democrática y gestión participativa. In: M. F.; Dalila A. O. (org.). **Políticas educativas y trabajo docente: nuevas regulaciones, nuevos sujetos?** 1 ed. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2006, p. 221-237.
- SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SILVA, Nelson do Valle; HASENBALG, Carlos. Tendências da desigualdade educacional no Brasil. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 3, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br>.
- SILVA, M. R. **Currículo e competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2008.
- SILVA, S. M. M. A. **Análise de indicadores socioeconômicos, ambientais e de saúde de Araraquara/SP**. Araraquara: Centro Universitário de Araraquara, 2009.
- SILVA, D. A. Anarquistas: criação cultural, invenção pedagógica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 87-102, jan-mar. 2011.
- SIMMEL, G. **Les pauvres**. Paris: PUF, 1998.
- SNYDERS, G. **Escola, classe e luta de classes**. Lisboa: Moraes, 1977
- SOUZA, A. N. de. Organização e condições do trabalho moderno: precarização do trabalho docente. **III Seminário da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação**. Rio de Janeiro: 2011a.
- SOUZA, A. N. de & LEITE, M. de P. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1105-1121, out.-dez. 2011b. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- SIROTA, H. Emergência de uma Sociologia da Infância: Evolução do Objeto e do Olhar. In: **Cadernos de Pesquisa**, no 112, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, março de 2001.
- SPOSITO M. P. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. **REVISTA USP**, São Paulo, n.57, p. 210-226, março/maio 2003 São Paulo, PUC, 1990.
- _____. **O Povo Vai à Escola**. São Paulo, Loyola, 1984.
- _____. **A Ilusão Fecunda: a Luta por Educação nos Movimentos Populares**. São Paulo, Hucitec, 1993.
- _____. “A Instituição Escolar e a Violência”, in **Cadernos de Pesquisa**, 104, Fundação Carlos Chagas, 1998.
- _____. “Um Breve Balanço da Pesquisa sobre Violência Escolar no Brasil”, in **Educação e Pesquisa**, v. 27, no 1, São Paulo, FEUSP, jan.-jun./2001.
- STOER, Stephen R., CORTESÃO, Luiza e CORREIA, José Alberto. **Transnacionalização da educação: da crise da educação à “educação” da crise**. Porto: Afrontamento, 2001, pp. 91-117.
- SUCUPIRA, N. O Ato Adicional de 1834 e a Descentralização da Educação. In: FÁVERO, O. (Org.). **A Educação nas Constituintes Brasileiras**. São Paulo: Autores Associados, 1996, p. 55-67.

- TANGUY, L. Competências e integração social na empresa. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.). **Saberes e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papirus, 1997a. p. 15-24.
- _____. (dir.) **Savoirs et Compétences**. Paris, Éditions L'Harmattan, 1994.
- _____. Formação: uma atividade em vias de definição? **Veritas**, Porto Alegre, v. 42, N° 2, junho 1997b.
- TEIXEIRA, A. A Pedagogia de Dewey. In: Dewey, John. **Vida e educação**. Tradução Henry Suzzallo, 4. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1954.
- TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.
- THIN, D. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, mai./ago. 2006. Disponível em: www.scielo.br
- TOMMASI, L. De; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 2000.
- TORRES, R. M. **Melhorar a qualidade da educação?** as estratégias do Banco Mundial de gestão educacional. In: TOMMASI, L. D.; WARDE, M. J. HADDAD, S. (Org.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.
- VACCARI, A. P. R. Programa de Educação Integral. Araraquara, 2013, material digitado, não publicado, 38 páginas.
- VINCENT, G., LAHIRE, B., THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, 2001, pp. 7-47.
- VIEIRA, André de Holanda Padilha Vieira. **“Escola? Não, obrigado”**: um retrato da **homeschooling no Brasil**. Monografia (Graduação) – Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/3946/1/2012_AndredeHolandaPadilhaVieira.pdf
- WACQUANT, L. **Corpo e alma**: notas etnográficas de um aprendiz de boxe. Rio de Janeiro: Editora Relume Dumará, 2002.
- WHYTE, W. F. **Sociedade de Esquina**, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, vol. 28, n° 101, p. 1287-1302, 2007. Disponível em < <http://cedes.unicamp.br>>. Acesso em 28/10/2011.
- ZARIFIAN, P. **O modelo da competência**: trajetória histórica, desafios atuais e propostas. São Paulo: SENAC, 2003.

ANEXO A – Lista de Oficinas, competências e habilidades para serem lecionadas na Educação Integral de Araraquara

QUADRO 4 – Oficinas da Educação Integral de Araraquara e as relações de competências e habilidades como princípio educativo.

Oficina	Competências	Habilidades
Leitura	- Demonstrar fluência verbal.	- Elaborar textos orais individuais e coletivos; - Apresentar textos orais retidos na memória; - Demonstrar iniciativa na exposição de ideias manifestando clareza e coerência; - Respeitar a diversidade de opiniões e crenças; - Reconstruir cenas cotidianas oralmente; - Contar e recontar histórias.
	- Reconhecer a importância da leitura.	- Vivenciar leituras de gêneros textuais diversos e contações de história; - Interpretar textos; - Discutir assuntos diversos a partir das leituras; - Elaborar textos narrativos, descritivos e poéticos de forma coerente; - Escrever cartas, cartazes, receitas, folders, letras de música, regras de jogos infantis, notícias para rádio escolar, jornal escolar, relatos do cotidiano e de visitas pedagógicas realizadas; - Realizar pesquisas e entrevistas; - Utilizar a forma culta da linguagem escrita;
	- Desenvolver o gosto de ler.	- Manusear histórias em quadrinhos, revistas, livros de histórias, jornais; - Realizar a leitura de textos narrativos, jornalísticos, informativos, livros de histórias, clássicos da literatura, dentre outros; - Ouvir leituras e contações de histórias com atenção e concentração; - Demonstrar curiosidade e o interesse pela história, geografia e cultura de diferentes regiões brasileiras e de outros países;
	- Apreciar obras da literatura brasileira e de textos populares.	- Ter contato com os clássicos da literatura; - Refletir sobre a valorização da literatura; - Ouvir e recontar histórias;
	- Perceber e interpretar as relações e a sociedade.	- Leitura de jornais e reportagens para identificação de diferentes concepções; - Discutir as ideias suscitadas pelos textos; - Elaborar sínteses e textos reflexivos; - Analisar os comerciais e as propagandas televisivas; - Identificar diferentes meios publicitários de incentivo ao consumismo; - Discutir o significado dos termos consumo e consumismo, desejo e necessidade; - Resolver situações envolvendo verificação de preços, cálculos do cotidiano, compras e noções de economia;

Orientação de estudo e pesquisa	- Formação de hábitos de estudo	- Organizar horário, espaço e materiais para a realização de tarefas e pesquisas; - Realizar as tarefas escolares com autonomia; - Explorar fontes variadas e selecionar os textos e as informações de que necessita; - Localizar informações apoiando-se em índices, títulos, subtítulos, imagens e negritos;
	- Praticar diferentes estratégias de estudo.	- Exercitar a leitura; - Interpretar os textos; - Praticar a síntese; - Consultar diferentes materiais para aprofundamento dos temas; - Selecionar as informações que são relevantes e destacá-las, usando marcações ou grifando; - Procurar compreender o significado de uma palavra desconhecida do texto, a partir do contexto, estabelecer relações com outros textos lidos e da busca no dicionário;
	- Desenvolver interesse pela pesquisa.	- Apresentar respostas às hipóteses e questionamentos levantados pelo professor; - Leitura de diferentes textos para responder as questões; - Realizar as pesquisas e projetos de trabalho propostos pela

		<p>escola, com a orientação dos educadores;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consultar diferentes fontes de pesquisa: jornais, revistas, livros, entrevistas, estudos de meio, experimentos e a Internet. - Organizar os dados coletados e apresentá-los claramente pela forma oral ou escrita.
--	--	---

Tecnologia da Informação e Comunicação	- Conhecer recursos básicos da informática como forma de comunicação e desenvolvimento.	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar desenhos no <i>paint</i>; - Digitar textos no <i>Word</i>, executar a revisão ortográfica, gramatical e a formatação; - Elaborar as matérias para o jornal escolar; - Realizar pesquisas pela rede internacional de computadores; - Elaborar apresentações por meio do <i>PowerPoint</i>; - Utilizar adequadamente o <i>Excel</i>; - Fotografar e produzir vídeos pelo <i>Movie Maker</i>; - Utilizar jogos e softwares educativos; - Realizar atividades de leitura e escrita no computador; - Acessar sites interativos indicados pelo professor.
	- Reconhecer as orientações de segurança na internet.	<ul style="list-style-type: none"> - Ler e discutir sobre dicas de navegação segura; - Acessar manuais de orientação.
	- Demonstrar atitudes de pesquisa.	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar pesquisas sugeridas pelo professor; - Pesquisar temas para aprofundamento dos conhecimentos e conteúdos curriculares; - Produzir texto a partir da pesquisa; - Utilizar a tecnologia para a resolução de

Música	- Reconhecer sons e ritmos do próprio corpo e do ambiente.	<ul style="list-style-type: none"> - Discriminar sons e ritmos do ambiente; - Discriminar ritmos corporais internos e externos; - Vivenciar percussão corporal; - Cantar livremente; - Exercitar o canto coletivo; - Confeccionar instrumentos musicais e deles extrair música;
	- Conhecer, nomear e experimentar diversos instrumentos musicais.	<ul style="list-style-type: none"> - Discriminar instrumentos de sopro, percussão e de cordas; - Executar músicas com instrumentos de percussão;
	- Conhecer, nomear e experimentar diversos instrumentos musicais.	<ul style="list-style-type: none"> - Discriminar instrumentos de sopro, percussão e de cordas; - Executar músicas com instrumentos de percussão;
	- Apreciar a música como uma forma de compreensão de mundo e de interação humana.	<ul style="list-style-type: none"> - Ler a biografia de autores e intérpretes famosos. - Ouvir obras de músicos famosos. - Audição de músicas, leitura e interpretação de letras; - Cantar e dançar músicas infantis populares e rodas cantadas; - Conhecer e praticar danças circulares; - Participar de apresentações coletivas de canto e/ou de música instrumental;
	- Respeitar a linguagem musical de diferentes origens étnicas, regiões brasileiras e países.	<ul style="list-style-type: none"> - Ouvir músicas de diferentes origens étnicas, estilos e ritmos musicais; - Ouvir músicas populares, folclóricas e eruditas.

Artes Cênicas	- Vivenciar sentimentos e crenças por meio do relaxamento, expressão corporal e da exposição oral.	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar brinquedos de livre escolha e exteriorizar sentimentos e emoções; - Representar expressões faciais e corporais diante de espelhos, utilizando ou não músicas variadas; - Experimentar o relaxamento como uma forma de conhecimento do próprio corpo, seu ritmo e seus sons; - Participar de "viagens imaginárias" em atividades de relaxamento; - Falar sobre seu cotidiano, narrando fatos, sentimentos e emoções; - Representar cenas da vida cotidiana em família, na escola e em demais espaços sociais, com inversão de papéis; - Simular expressões de medo, raiva, alegria, carinho, etc.; - Elaborar enredos e dramatizar histórias; - Manipular fantoches de mão e de dedo em representações.
	- Conhecer a si mesmo e aos outros, respeitando opiniões divergentes.	<ul style="list-style-type: none"> - Sentar em círculo de forma sistemática e concentrada; - Ouvir o outro com respeito, reciprocidade e sensibilidade; - Esperar pelo momento adequado de se colocar no grupo; - Analisar com o grupo as questões surgidas nas rodas de discussão; - Reconhecer as opiniões divergentes como forma de aceitação da alteridade. - Participar de rodas de discussão com abordagens de temas específicos: sexualidade, drogas, relacionamentos, mundo do trabalho, profissões, dentre outros; - Guardar sigilo das situações relatadas nas discussões; - Participar de dinâmicas de grupo;
	- Conhecer e apreciar diferentes	<ul style="list-style-type: none"> - Compor histórias e dramatizá-las em grupo;

	representações artísticas	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar dramatizações de histórias criadas pelo grupo ou de textos teatrais, usando máscaras, fantasias e maquiagem; - Dançar livremente ritmos variados; - Experimentar diversas formas de representação artística como o teatro e a dança; - Executar coreografias; - Participar de festas e comemorações; - Pesquisar sobre a história do teatro e a produção teatral; - Assistir apresentações de teatro e dança.
Recreação, Jogos e Prática Desportiva	- Desenvolver habilidades corporais	<ul style="list-style-type: none"> - Participar de atividades recreativas com entusiasmo; - Reconhecer e praticar brincadeiras e jogos populares; - Realizar alongamentos, corridas, saltos e exercícios variados para conquista de agilidade e flexibilidade;
	- Conhecer a origem de determinados jogos	<ul style="list-style-type: none"> - Ouvir atentamente sobre a história de alguns jogos; - Pesquisar sobre a origem e regras de jogos; - Confeccionar e praticar jogos populares e de outros países;
	- Valorizar o trabalho em equipe	<ul style="list-style-type: none"> - Vivenciar brincadeiras com desafios em grupo; - Participar de jogos cooperativos e competitivos; - Aceitar opiniões divergentes do seu ponto de vista para a conquista de melhores resultados;
	- Respeitar as regras estabelecidas para a execução de diferentes jogos	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar jogos de mesa, de encaixe, de conhecimentos e de imaginação; - Executar jogos individuais ou em grupo, com peças diversas, cuidando da sua conservação; - Agir com respeito às regras dos jogos recreativos, de tabuleiro e dos esportes; - Organizar estratégias para alcançar seus objetivos;
	- Conhecer e praticar esportes	<ul style="list-style-type: none"> - Nomear diferentes modalidades esportivas; - Praticar esportes; - Agir com respeito e aceitar as vitórias dos adversários - Treinar para superar limites individuais e coletivos;
Educação Ambiental	- Aprimorar os hábitos de higiene pessoal e do ambiente.	<ul style="list-style-type: none"> - Executar a lavagem de mãos de forma adequada; - Praticar a higiene bucal após as refeições; - Colaborar com a organização e limpeza das oficinas e dos espaços coletivos;
	- Respeitar os direitos humanos e valorizar a diversidade.	<ul style="list-style-type: none"> - Discutir a diversidade de gênero, cultural, territorial, étnico-racial, geracional, sexual e de crença; - Reagir a situações, opiniões ou fatos que demonstrem discriminação e preconceito; - Agir de maneira cooperativa com os colegas, com os educadores e o meio ambiente;
	- Respeitar as regras de circulação na escola e em demais espaços sociais.	<ul style="list-style-type: none"> - Participar da elaboração, discussão e aprovação do regimento escolar; - Agir de acordo com as regras de convivência na escola e em locais de visita pedagógica; - Apresentar atitudes de amizade, solidariedade, gentileza, cooperação e respeito.
	- Realizar estudo do meio e implantar ações sustentáveis nas unidades escolares e no entorno.	<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisar as plantas, flores e árvores da escola; - Preservar o ambiente físico da escola, seus materiais e cuidar das plantas existentes; - Plantio de flores, plantas, verduras e legumes; - Pesquisar o conceito de sustentabilidade e ações sustentáveis; - Participar de rodas de discussão sobre a importância de ações sustentáveis; - Analisar o ambiente escolar e listar as possibilidades de intervenção; - Realizar trabalhos artesanais com o reaproveitamento de materiais; - Pesquisar e desenvolver ações de compostagem, reaproveitamento, reutilização e reciclagem de materiais.
	- Compreender as relações de produção e consumo	<ul style="list-style-type: none"> - Distinguir ser, ter e as relações entre mídia e consumo; - Identificar as diferenças entre trabalho artesanal e industrial; - Reconhecer características do consumismo; - Reutilizar materiais para construção de novos objetos e redução dos resíduos;
	- Favorecer a elaboração de projetos de vida.	<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisar as possibilidades do ensino médio da cidade; - Pesquisar sobre o mercado de trabalho na cidade e região; - Discutir perspectivas de vida a curto, médio e longo prazos; - Dialogar sobre os direitos e deveres dos trabalhadores; - Analisar diferentes aspectos do mundo do trabalho: necessidades sociais, divisão do trabalho, profissões, competências, salários, dentre outros;
Artes Visuais	- Desenvolver a representação de sentimentos, emoções e ideias por meio das artes plásticas.	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar desenhos, recortes, colagens, dobraduras, pinturas, mosaicos, escultura, xilogravura, experimentando diferentes materiais; - Representar através do desenho os objetos conhecidos, as

		cenas cotidianas e elementos transformados pela imaginação e criatividade; - Construir maquetes;
	- Conhecer a história da arte	- Identificar e caracterizar movimentos artísticos; - Pesquisa e estudo de obras e movimentos artísticos; - Representação de obras;
	- Respeitar o trabalho dos colegas.	- Praticar o trabalho em grupo; - Construir painéis coletivamente; - Colaborar com a organização de exposições, observar e apreciar os trabalhos dos colegas;
	- Conhecer artistas plásticos, obras de arte popular e erudita.	- Ouvir atentamente sobre a biografia de pintores famosos; - Observar e interpretar obras de arte; - Circular por espaços culturais; - Realizar releituras de obras de arte;
	- Apreciar expressões e manifestações das Artes Visuais	- Observar manifestações artísticas; - Produzir e interagir com diversas linguagens: fotografia, cenografia, cinema, escultura, design;
	- Reconhecer a arquitetura como arte.	- Pesquisar sobre o patrimônio histórico e arquitetônico da cidade; - Participar de visitas aos monumentos históricos.

Fonte: Programa de Educação Integral do município de Araraquara – SP.

ANEXO B – Edital de concurso público para Agente Educacional e Professor na prefeitura de Araraquara

Edital completo no link:

<http://www.araraquara.sp.gov.br/ImageBank/FCKEditor/file/imprensa01/2013/EDITAL%20003-2013/01-Edital%20003-2013%20.pdf>



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA

CONCURSO PÚBLICO

EDITAL 003/2013

26 de setembro de 2013

A Secretaria da Administração da Prefeitura do Município de Araraquara, por determinação do Excelentíssimo Senhor Prefeito e em consonância com a Legislação Federal, Estadual e Municipal, torna pública a Abertura das Inscrições ao Concurso Público para provimento de emprego efetivo do seu quadro de pessoal, regidos pelo Regime da Consolidação das Leis Trabalhistas – CLT, a ser realizado pelo IBAM – Instituto Brasileiro de Administração Municipal.

O Concurso Público será regido pelas Instruções especiais a seguir transcritas.

INSTRUÇÕES ESPECIAIS

1. DOS EMPREGOS

1.1. Os empregos objeto deste Concurso são os que seguem:

AGENTE EDUCACIONAL
PROFESSOR I – Educação Infantil
PROFESSOR I – Ensino Fundamental
PROFESSOR II – Ciências
PROFESSOR II – Educação Física
PROFESSOR II – Geografia
PROFESSOR II – História
PROFESSOR II – Inglês
PROFESSOR II – Português
PROFESSOR II – Educação Integral
PROFESSOR II – Educação Integral – Artes Visuais
PROFESSOR II – Educação Integral – Sapateado
PROFESSOR II – Educação Especial

1.2. O detalhamento dos empregos, as áreas de atuação, requisitos mínimos exigidos, os salários, as cargas horárias e as vagas, são estabelecidos no Anexo I do presente Edital.

1.3. A descrição sumária das atribuições dos empregos constantes do Item 1.1 constam no Anexo II, deste Edital.

1.4. O Concurso Público destina-se a selecionar candidatos pelo regime da Consolidação das Leis do Trabalho para as vagas relacionadas na Tabela do Item 1.1, nesta data, e mais as que vagarem ou que forem criadas durante o prazo de validade do Concurso Público e serão providas mediante contratação dos candidatos nele habilitados.

1.5. Conforme Lei nº 6.251, de 19 de abril de 2.005, o servidor público municipal terá direito ao prêmio assiduidade, conforme Decreto de regulamentação, e Lei nº 4.506 de 29/06/95, fará jus ao benefício Vale Alimentação.



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA

4.40. Não haverá, por qualquer motivo, prorrogação do tempo previsto para a aplicação das provas objetivas em virtude de afastamento do candidato da sala de prova.

DOS TÍTULOS E SEU JULGAMENTO

4.41. Haverá prova de títulos, de caráter classificatório, a todos os candidatos aos empregos de Professor.

4.41.1. Os pontos dos títulos serão somados ao total de pontos obtidos na prova escrita objetiva.

4.41.2. Não haverá desclassificação do candidato pela não apresentação dos títulos.

4.42. Somente serão analisados e pontuados os títulos dos candidatos habilitados na prova objetiva de Professor, conforme item 4.23 deste edital.

4.43. Serão considerados como títulos, apenas os relacionados na tabela abaixo, limitada à pontuação total da prova de títulos ao valor máximo estabelecido na tabela, desde que diretamente relacionados com a função pretendida e obtidos até a data de encerramento das inscrições.

4.44. Serão analisados, apenas os títulos que contenham as cargas horárias dos cursos e forem apresentados em cópias autenticadas.

4.45. Na somatória dos títulos de cada candidato, os pontos excedentes serão desprezados.

4.46. Não será computado como título, o curso de especialização que se constituir pré-requisito para a inscrição no concurso.

Descrição do Título	VALOR UNITÁRIO	QUANTIDADE E MÁXIMA	MÁXIMO DE PONTOS
Diploma de Doutorado em Educação	04 (quatro)	01	04 (quatro)
Diploma de Mestrado em Educação	03 (três)	01	03 (três)
Certificado de conclusão de Curso de Aperfeiçoamento e/ou Especialização na área da Educação com duração mínima de 360 horas	01 (um)	01	01 (um)

4.47. São considerados os Títulos, cujos comprovantes forem obtidos até a data do último dia de inscrição, 17/10/2013.

4.48. As datas e o local para entrega dos títulos serão divulgados, oportunamente, por ocasião da divulgação dos resultados dos recursos interpostos contra as notas das provas objetivas.

4.49. A divulgação das datas e do local para entrega dos títulos ocorrerá através de publicação de Edital de Convocação.

4.50. Não serão emitidos cartões de convocação para a entrega dos títulos, devendo os candidatos, acompanharem as publicações feitas por intermédio do Jornal que publica os atos oficiais da Prefeitura, nos sites do IBAM www.ibamsp-concursos.org.br e da Prefeitura www.araraquara.sp.gov.br.

4.51. No ato da entrega de títulos, o candidato deverá entregar, preenchida e assinada, a relação na qual indicará a descrição e a quantidade de títulos apresentados, juntamente com esta relação, deverá ser apresentada uma cópia autenticada em cartório, de cada título declarado.



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA

ANEXO I

CONCURSO 003/2013

TABELA DE EMPREGOS

Código	Emprego	Escolaridade / Exigências	Carga Horária	Vagas	Salário R\$
301	AGENTE EDUCACIONAL Classe I – Ref. 301 Para desempenho de atividades com crianças e adolescentes nas unidades escolares de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Integral, Educação Especial, no núcleo de Educação de Jovens e Adultos, no Transporte Escolar, nos Laboratórios de Informática e nos Portais do Saber da Rede Municipal de Ensino de Araraquara	Ensino Médio Completo	40 (quarenta) horas semanais incluindo horário noturno, sábado, domingo e feriado, ou escala de revezamento.	01	4,23 p/hora
302	PROFESSOR I – Educação Infantil Classe I – Ref. 601 (Para atuação na Educação Infantil)	a) Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação específica em Educação Infantil; ou b) Curso Normal Superior com Habilitação em Educação Infantil; ou c) Habilitação Específica para o Magistério (HEM) e de Curso Normal de nível médio com aprofundamento em Educação Infantil.	30 (trinta) horas semanais incluindo horário noturno, sábado, domingo e feriado.	01	10,11 p/hora



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA

303	<p>PROFESSOR I – Ensino Fundamental Classe I – Ref. 601 Para atuação no Ensino Fundamental Regular ou nos termos Iniciais da Educação de Jovens e Adultos (EJA)</p>	<p>a) Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação específica em Magistério nos anos Iniciais do Ensino Fundamental (6 a 10 anos); ou b) Curso Normal Superior com Habilitação específica em Magistério nos anos Iniciais do Ensino Fundamental (6 a 10 anos); ou c) Habilitação Específica para o Magistério (HEM) ou nível médio (modalidade normal)</p>	<p>33 (trinta e três) horas semanais, incluindo horário noturno, sábado, domingo e feriado.</p>	01	10,11 p/hora
304	<p>PROFESSOR II – Ciências Classe I – Ref. 617 Para atuação como docente em: a) Nos anos finais do Ensino Fundamental. b) Nos termos finais da modalidade de educação de jovens e adultos. c) na educação Integral</p>	<p>a) Licenciatura plena em Ciências com Habilitação em Biologia, ou em Química, ou em Matemática, ou em Física; b) Licenciatura Plena em Ciências Biológicas.</p>	<p>De 24 a 40 horas semanais, incluindo horário noturno, sábado, domingo e feriado</p>	01	11,84 p/hora
305	<p>PROFESSOR II – Educação Física Classe I – Ref. 617 Para atuação como docente: a) Nos anos Iniciais e finais do Ensino Fundamental. b) Nos termos finais da modalidade de educação de jovens e adultos. c) na educação infantil. d) na educação Integral.</p>	<p>Licenciatura plena em Educação Física com registro no CREF</p>	<p>De 24 a 40 horas semanais, incluindo horário noturno, sábado, domingo e feriado, em conformidade com as necessidades das etapas e modalidades da educação básica</p>	01	11,84 p/hora



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA

306	PROFESSOR II – Geografia Classe I – Ref. 617 Para atuação como docente em: a) Nos anos finais do Ensino Fundamental. b) Nos termos finais da modalidade de educação de jovens e adultos. c) na educação Integral	a) Licenciatura plena em Geografia; b) Licenciatura em Estudos Sociais com Habilitação em Geografia.	De 24 a 40 horas semanais, incluindo horário noturno, sábado, domingo e feriado	01	11,84 p/hora
307	PROFESSOR II – História Classe I – Ref. 617 Para atuação como docente em: a) Nos anos finais do Ensino Fundamental. b) Nos termos finais da modalidade de educação de jovens e adultos. c) na educação Integral	a) Licenciatura plena em História; b) Licenciatura em Estudos Sociais com Habilitação em História.	De 24 a 40 horas semanais, incluindo horário noturno, sábado, domingo e feriado	01	11,84 p/hora
308	PROFESSOR II – Inglês Classe I – Ref. 617 Para atuação como docente em: a) Nos 4º e 5º anos iniciais e nos anos finais do Ensino Fundamental. b) Nos termos finais da modalidade de educação de jovens e adultos. c) na educação Infantil. d) na educação Integral.	Licenciatura plena em Letras com habilitação em Inglês.	De 24 a 40 horas semanais, incluindo horário noturno, sábado, domingo e feriado	01	11,84 p/hora
309	PROFESSOR II – Português Classe I – Ref. 617 Para atuação como docente: a) Nos anos finais do Ensino Fundamental. b) Nos termos finais da modalidade de educação de jovens e adultos. c) na educação Integral	Licenciatura plena em Letras	De 24 a 40 horas semanais, incluindo horário noturno, sábado, domingo e feriado	01	11,84 p/hora



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA

310	PROFESSOR II – Educação Integral Classe I – Ref. 617 Para atuação como docente nas Unidades Escolares de Educação Integral e de Ensino Fundamental.	Licenciatura Plena em Ciências Sociais, Pedagogia, Educação Artística/Artes, Letras, História, Geografia, Psicologia, Filosofia, Artes Cênicas, Música ou Educação Física	33 horas semanais, incluindo horário noturno, sábado, domingo e feriado.	01	11,84 p/hora
311	PROFESSOR II – Educação Integral – Artes Visuais Classe I – Ref. 617 Para atuação como docente nas Unidades Escolares de Educação Integral e de Ensino Fundamental.	Licenciatura Plena em Educação Artística ou Licenciatura Plena em Arte em qualquer linguagem: Artes Visuais e Artes Plásticas e com experiência comprovada de no mínimo 06 (seis) meses de atuação como docente na área de artes em qualquer linguagem: Artes Visuais e Artes Plásticas	33 horas semanais, incluindo horário noturno, sábado, domingo e feriado	01	11,84 p/hora
312	PROFESSOR II – Educação Integral – Sapateado Classe I – Ref. 617 Para atuação como docente nas unidades de Educação Integral e de Ensino Fundamental.	Licenciatura Plena na área de Ciências Humanas ou Educação Física e experiência comprovada de no mínimo 06 (seis) meses de atuação como docente na área de sapateado.	33 horas semanais, incluindo horário noturno, sábado, domingo e feriado	01	11,84 p/hora
313	PROFESSOR II – Educação Especial Classe I – Ref. 617 Para atuação como docente no atendimento aos alunos com deficiências, Transtornos Globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, nas Unidades de Educação Infantil, Ensino	a) Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação específica em Deficiência Mental, Deficiência visual e Deficiência Física; b) Licenciatura Plena em Pedagogia com	30 ou 40 horas semanais, incluindo horário noturno, sábado, domingo e feriado.	01	11,84 p/hora