UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO NÍVEL DE MESTRADO/PPGEFB
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL E NO MUNICÍPIO DE FRANCISCO BELTRÃO-PR: QUAL FORMAÇÃO INTEGRAL?

KATHIANE FICANHA

FRANCISCO BELTRÃO
2015

KATHIANE FICANHA

EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL E NO MUNICÍPIO DE FRANCISCO BELTRÃO-PR: QUAL FORMAÇÃO INTEGRAL?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Nível de Mestrado – Área de Concentração: Sociedade, Conhecimento e Educação, Linha de Pesquisa Relações de trabalho, educação e educação escolar –, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para a defesa de dissertação.

Orientador: Prof. Dr. JOSÉ LUIZ ZANELLA

FRANCISCO BELTRÃO
2015

Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas - UNIOESTE – Campus Francisco Beltrão

Ficanha, Kathiane
F444e Experiências de educação em tempo integral no Brasil e no município de Francisco Beltrão-PR: Qual formação integral / Kathiane Ficanha. – Francisco Beltrão, 2015.
156 f.

Orientador: Profº. Drº. José Luiz Zanella.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Francisco Beltrão.

1. Educação integral. 2. Educação - História. 3. Educação de crianças. I. Zanella, José Luiz. II. Título.

CDD 20. ed.– 370.12

Sandra Regina Mendonça CRB – 9/1090

FOLHA DE APROVAÇÃO

KATHIANE FICANHA

Título do Trabalho: Experiências de Educação em Tempo Integral no Brasil e no Município de Francisco Beltrão-PR: Qual Formação Integral?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Nível de Mestrado, Área de Concentração: Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestra em Educação a autora.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Clésio Acilino Antonio
UNIOESTE – Francisco Beltrão

Profª. Drª. Janaina Damasco Umbelino
UNIOESTE – Francisco Beltrão

Profª. Drª. Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho
UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Prof. Dr. José Luiz Zanella
Orientador – PPGEFB - UNIOESTE – Francisco Beltrão

Francisco Beltrão, 24 de fevereiro de 2015

AGRADECIMENTOS

Devo gratidão a todos aqueles que contribuíram para a realização deste trabalho que, mesmo sendo apresentado individualmente como resultado de uma produção acadêmica, teve em sua execução a participação de muitas pessoas. A todos sou devedora de apreço e gratidão, mas gostaria de agradecer especialmente:

Aos professores do programa de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/Campus de Francisco Beltrão – UNIOESTE, particularmente ao professor André Paulo Castanha, pela forma competente e compromissada com a qual conduziu seu trabalho frente ao curso de Mestrado em Educação – turma 2013/2014.

À secretaria do programa de pós-graduação em educação, em especial à Zelinda, pela gentileza de sempre esclarecer todas as dúvidas e presteza em indicar os caminhos para melhor condução de nosso trabalho.

Ao Governo do Estado do Paraná, pelo apoio financeiro através da licença remunerada para realização desta pesquisa que me permitiu os estudos e conclusão da dissertação.

Agradeço à equipe da Secretaria Municipal de Educação, pela presteza nos momentos que precisei esclarecer dúvidas e pela parceria na composição da banca de defesa dessa dissertação. Agradeço em especial o acolhimento das direções e coordenadores das escolas municipais Recando Feliz, Higino Pires, Francisco Manoel da Nobrega, Madre Boaventura e Sagrado Coração, que ofertavam educação em tempo integral no momento da pesquisa de campo, bem como à disponibilidade das pesquisadoras, Rosane da Silva Olivo e Vandecléia Soares ao cederem suas monografias para enriquecer minha pesquisa.

Às colegas da "turma das nove mulheres", Fabiana Sinhoratti, Quelli Cristina da Silva, Morgana Garda de Oliveira, Denila Coelho, Ana Paula Pereira Dalpra, Ana Carla Vagliatti, Andréia Migon Zanella e Elis Regina Calegari pelo apoio em vários momentos do curso, algumas com interferência mais direta, outras se prestando como fontes de inspiração intelectual matizadas por concordâncias, incompreensões e discordâncias que em muito auxiliaram minha reflexão.

Meus sinceros agradecimentos aos professores Clésio Acilino Antonio e Janaína Damasco Umbelino que ajudaram a determinar, no momento da qualificação, o rumo tomado nesta dissertação: a formação integral.

À professora Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho, agradeço a preciosa ajuda na discussão de pontos essenciais para a elaboração deste trabalho. À sua constante disponibilidade em acolher-me por vários momentos, mas, acima de tudo, jamais existirão agradecimentos capazes de traduzir a imensa alegria que senti pela ginástica de tempo e espaço que realizou para fazer parte da defesa da pesquisa. Muitíssimo obrigada!

Ao professor José Luiz, anuncio o privilégio que representa, para mim, tê-lo como orientador, pois sua ética, compromisso político e intelectual, compreensão e sensibilidade, admirados desde a graduação foram minhas mais sólidas referências para o desenvolvimento de uma autonomia intelectual e moral nunca antes imaginadas.

E ainda, dentre as presenças especiais, algumas foram da ordem da cumplicidade pelas formas especiais com que estiveram junto a mim ao longo de todo o tempo...

A começar por minha mãe Terezinha e meu pai Boaventura, que lançaram mão de todos os seus mais preciosos trunfos para fazer-nos felizes e para realizarmos sonhos que nosso horizonte de classe não nos permitiria, através do estudo e da dedicação num ensino médio distante, numa faculdade pública e, agora, no mestrado.

Aos meus irmãos e irmãs, Marinez, Edson, Celso e Cesar, que desde sempre transmitiram a esta irmã "retardatária" carinho, atenção, cuidados e valores especiais que não se enumeram e nem se esquecem, e que são responsáveis pelas alegrias e suportes que me movimentam. E ainda às "raspas do tacho" Vivian e Viviane, que assim como eu vieram atrasadas para a família, mas que estão sempre presentes desde a infância, nas brincadeiras de criança, nas descobertas da adolescência, na maternidade e também, na busca por uma vida profissional repleta de boas realizações como esta que aqui se apresenta.

Às companheiras, inclusive para o que "não presta", Mirian Chiapetti, Fábia Felipe, Vanessa Klanovicz, Claudinéia Nunes, Mariana da Rosa e Patrícia Calhari, pelos momentos de descontração, também importantes nesse processo de crescimento pessoal, intelectual e profissional.

Ao meu querido esposo Rafael, pela paciência na ausência, pelo seu incentivo ao meu amadurecimento em todos os sentidos; a ele sou devedora de eterno amor e gratidão.

E por fim, mas não menos importante, ao meu amado filho Daniel, principal fonte de inspiração e motivação para buscar no hoje a construção de um futuro melhor.

LISTA DE SIGLAS

AMARBEM	Associação Marrecas de Bem Estar do Menor
BICA	Biblioteca Infantil Circulante de Assis
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CIAC	Centro Integrado de Assistência à Criança
CIEP	Centro Integral de Educação Pública
CIT	Centro de Iniciação ao Trabalho
EC	Emenda Constitucional
FECAMP	Fundação Economia da Universidade Estadual de Campinas
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério
HISTEDBR	O Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil"
GP	Ginásio Público
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
NEEPHI	Núcleo de Estudos - Tempos, Espaços e Educação Integral
NOVACAP	Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil
PAR	Plano de Ação em Rede
PEE	Programa Especial de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PROFIC	Programa de Formação Integral da Criança
PRONAICA	Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
REDUCA	Rede Latino-americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação
SEED/RJ	Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro
SEMEARTE	Setor Municipal de Ensino de Artes
SESI	Serviço Social da Indústria
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle
SMECE	Secretaria Municipal de Cultura e Educação
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 Mapa do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (ÉBOLI, 1969, p. 21) p. 46

Imagem 2 Meninas em atividade no Setor de Trabalho: Artes aplicadas (ÉBOLI, 1969, p. 42) p. 47

Imagem 3 Meninos no Setor de Tabalho: Madeira (ÉBOLI, 1969, p. 48) p. 47

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Mandala dos Programas do Governo Federal que fazem parte do Programa Mais Educação p. 59

Figura 2 Mandala da Relação entre os saberes no Programa Mais Educação (BRASIL, 2009c, p. 47) p. 61

Figura 3 Mapa representativo da localização das escolas de tempo integral no município de Francisco Beltrão/PR. (Adaptado de http://franciscobeltrao.pr.gov.br/wp-content/uploads/2013/09/Mapa-da-cidade-bairros.pdf. Data: 09/07/2013) p. 89

RESUMO

FICANHA, Kathiane. **Experiências de educação em tempo integral no Brasil e no município de Francisco Beltrão-Pr: qual formação integral?** Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2015.

Esta pesquisa pretende discutir a compreensão de "formação integral" presente nas propostas de educação em tempo integral no Brasil, partindo do pressuposto de que quanto mais tempo se passa na escola, instituição cuja função social precípua é a de ensinar os fundamentos dos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade, mais facilmente se podem criar as condições para uma formação emancipatória. Dada a importância que a educação em tempo integral adquiriu na educação para as classes populares, constatamos a necessidade de compreendê-la melhor, numa tentativa de superar os limites do assistencialismo rumo à formação onilateral. Para isso, desenvolvemos esta pesquisa, através da qual pretendemos analisar a história da educação em tempo integral no Brasil, delimitando a discussão na necessidade da ampliação do tempo escolar em função de um determinado modelo de formação para as crianças da classe trabalhadora, para, a partir da totalidade, compreender a particularidade dessa modalidade de ensino implantada na rede municipal ensino de Francisco Beltrão desde 1994, no que se refere à ampliação do tempo escolar para uma formação integral dos alunos que permanecem mais tempo na escola, observando seus limites e possibilidades. Eis que surge a necessidade de estudos com uma fundamentação teórico-metodológica que propicie o embasamento sobre uma Educação em Tempo Integral que privilegie a formação de sujeitos autônomos e ativos socialmente, capazes de refletir e analisar os conhecimentos históricos, políticos e sociais sob a luz de uma teoria crítica, articulada ao contexto social capitalista, haja vista a estreita relação entre a educação e a sociedade. Desse modo, é preciso fazer uma análise da sociedade como um todo histórico e socialmente construído, para então entendermos a realidade específica na qual se insere a escola de tempo integral. Por isso, buscamos um referencial teórico baseado no materialismo histórico dialético, numa tentativa de chegar à síntese sobre a história da educação em tempo integral no Brasil, sua influência no município de Francisco Beltrão e as possibilidades de superação da perspectiva liberal. Nessa perspectiva, organizamos nossa pesquisa em três capítulos, nos quais buscaremos atingir os objetivos específicos da pesquisa, sejam eles: 1) conhecer a história de implantação da educação em tempo integral no país, em relação à forma de organização do tempo ampliado e a formação defendida para as crianças em quatro grandes experiências (Escola-Parque, CIEPs, PROFIC e Programa Mais Educação); 2) a influência dessa história nas experiências de ampliação do tempo escolar em Francisco Beltrão, e as formas com as quais se referem às possibilidades de formação integral dos alunos; 3) compreender como se daria a formação emancipatória a partir da educação em tempo integral com base na perspectiva marxista de formação onilateral e tomando o trabalho como princípio educativo. Por fim, analisamos a necessidade de superação do modelo liberal, tomando a educação em tempo integral como importante ferramenta na formação das classes populares.

PALAVRAS-CHAVE: educação em tempo integral; história da educação; marxismo; formação onilateral; escola unitária.

ABSTRACT

FICANHA, Kathiane. **Experiences of full-time education in Brazil and in the city of Francisco Beltrão-PR: which integral formation?** Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2015.

This research aims to discuss the comprehension of "integral formation" presents in education proposal of full time in Brazil, on that basis that as more time passes at school, institution whose essential social function is to teach the foundations of knowledge historically produced and accumulated by humanity, more easily can create conditions for an emancipatory education. Provided the importance that the full-time education achieved in education for popular classes, we verified the necessity to understand it better, in an attempt to overcome the limits of assistentialism towards unilateral trainings. For that, we developed this search by which we intend to analyze the history of full-time education in Brazil, delimiting the discussion of the necessity in expansion of school time according to a given education model for working class children, for, from the whole, understand the particularity of this type of education located in the municipal school system of Francisco Beltrão since 1994, in relation to expansion of school time for an integral formation of students who stay longer at school, observing their limits and possibilities. Then comes the necessity of studies with a methodological theoretical foundation that propitiates the basement about a full-time education that focuses the formation of autonomous and active socially subjects, able to think and analyze historical, political and social knowledge under the light of a critical theory, articulated to the capitalist social context, considering the close relation among education and society. In this way, it is necessary to analyze the society as a historical whole and socially constructed and then we understand the specific reality in which includes the school full-time. So, we search a historical reference based on historical materialism dialectical, in an attempt to get to the synthesis about history of full-time education in Brazil, its influence in the city of Francisco Beltrão and the possibilities of overcoming the liberal perspective. In that perspective, we organized our research in three chapters, in which we search achieve the specific aims of this research, whether they are: 1) to know the history of education implementation in full time in our country, in relation to the way of organization of the extended time and the held formation for children in four great experiences (Escola-Parque, CIEPs, PROFIC and Programa Mais Educação); 2) the influence of that history in experiences of extension of educational time in Francisco Beltrão and the ways in which they relate the possibilities of full training of the students; 3) Understand how could emancipatory formation from full-time education based on Marxist perspective of omnilateral training and having work as an educational principle. Finally, we analyzed the necessity of surpassing the liberal model, taking full-time education as an important tool in the formation of popular classes.

KEYWORDS: full-time education, history of education, Marxism, omnilateral training, unitary school.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....0

1. O MOVIMENTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL E A FORMAÇÃO INTEGRAL: A NECESSIDADE DE AMPLIAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR PARA QUAL FORMAÇÃO INTEGRAL DAS CRIANÇAS DA CLASSE TRABALHADORA? 22

1.1. Os por quês da ampliação do tempo escolar para a educação pública.....25

1.2. A educação em tempo integral e suas relações com a pobreza e a assistência social 36

1.3. Proposta pedagógica, organização do tempo e espaço escolar e a explicitação das propostas de formação integral em tempo integral.....43

2. O MUNICÍPIO DE FRANCISCO BELTRÃO E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: QUAL FORMAÇÃO INTEGRAL?.....70

2.1. O município de Francisco Beltrão e a trajetória da educação em tempo integral: o marco inicial – AMARBEM e Escola Oficina 71

2.2. Avanços e retrocessos da educação em tempo integral no município de Francisco Beltrão entre 2000 e 2014.....76

2.2.1 A organização do trabalho pedagógico-curricular nas escolas municipais de tempo integral de Francisco Beltrão: cinco experiências em processo 79

2.2.1.1 Escola Municipal Recanto Feliz 81

2.2.1.2 Escola Municipal Madre Boaventura 83

2.2.1.3 Escola Municipal Francisco Manoel da Silva.....84

2.2.1.4 Escola Municipal Higino Antunes Pires Neto 86

2.2.1.5 Escola Municipal Sagrado Coração.....87

2.3. Algumas considerações sobre esse processo: retomando as categorias de análise.....89

3. POR OUTRA EDUCAÇÃO INTEGRAL: APONTAMENTOS DA PERSPECTIVA MARXISTA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL 99
3.1 As iniciativas de educação integral na perspectiva socialista através o anarquismo 101
3.2 Os pressupostos da educação marxiana 104
3.2.1 Entre as relações de trabalho no sistema capitalista e a superação dessas relações: através da educação 105
3.2.2 A base da formação onilateral: o processo produtivo 109
3.3 A formação integral em Gramsci 114
3.3.1 O Americanismo e a necessidade da escola desinteressada 115
3.3.2 Leonardo da Vinci: a metáfora da formação integral em Gramsci 119
3.3.3 Escola unitária: o trabalho como princípio educativo 121
3.4. Contribuições do marxismo à análise da educação em tempo integral sob outro enfoque de formação 129

CONSIDERAÇÕES 135

ANEXO 1 .....
Questionário para escolas da rede municipal que oferecem educação em tempo integral 147

ANEXO 2 .....
Entrevista semi-estruturada com a Diretora Pedagógica e a Coordenadora da Educação em Tempo Integral na secretaria Municipal de Educação 149

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 150

INTRODUÇÃO

O ano de 2007 foi um marco em relação à constituição de programas que visam a implantação de experiências de tempo integral no país, incentivadas principalmente pelo governo federal[1]. Desde então, o número de escolas que passaram a oferecer a ampliação do tempo de ensino deixou de ser tão esporádico quanto se apresentava e tornou-se sistematicamente estendido. Segundo o Ministro da Educação, Henrique Paim, até o final de 2014, cerca de sessenta mil escolas em todo o país ofertarão "educação integral" aos seus alunos[2], considerando esta como uma possibilidade de formação integral das crianças e adolescentes, em suas diferentes dimensões, através da ampliação do tempo e do espaço educativo.

Nesse contexto, traremos para a discussão dessa proposta de educação em tempo integral a questão da perspectiva compreendida como "educação integral" das crianças, partindo da hipótese de que, quanto mais tempo se passa na escola, instituição cuja função social precípua é a de trabalhar pedagogicamente os fundamentos dos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade, mais facilmente se podem criar as condições para uma formação emancipatória.

No bojo dessa possível relação entre educação integral e educação em tempo integral, a proposta desta pesquisa é realizar um estudo sobre a concepção de educação integral presente nas experiências de educação popular em tempo integral no Brasil[3], com o objetivo de verificar quais concepções de formação integral baseiam a formação das crianças que permanecem sete horas, ou mais, na escola, em relação aos aspectos cognitivos, éticos, estéticos, físicos, etc., enfim com relação aos conhecimentos historicamente acumulados coletivamente. Para isso, é necessário diferenciar os conceitos de *educação integral* e de *educação em tempo integral*.

Para CAVALIÉRE (2010a)[4],

[1] Gestão 2006-2010: Luis Inácio Lula da Silva.

[2] Fonte: http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/05/jornada-integral-deve-atingir-60-mil-escolas-em-2014. Data: 19/08/2014.

[3] Delimitaremos o tempo de estudo entre 1930 a 2013, em função de termos na Escola Parque implantada em 1950 a primeira experiência de educação em tempo integral para a classe dos trabalhadores.

[4] Versão on-line do "Dicionário: trabalho, profissão e condição docente", sem paginação. Disponível em: http://trabalhodocente.net.br/?pg=dicionario-verbetes. Data: 15/06/2014.

> Educação integral é a ação educacional que envolve diversas e abrangentes dimensões da formação dos indivíduos. Quando associada à educação não intencional, diz respeito aos processos socializadores e formadores amplos que são praticados por todas as sociedades, por meio do conjunto de seus atores e ações, sendo uma decorrência necessária da convivência entre adultos e crianças. (...) Quando referida à educação escolar, apresenta o sentido de religação entre a ação intencional da instituição escolar e a vida no sentido amplo.

Compreendemos então que a educação integral pode ser intencional e não intencional e ocorrer tanto na escola como fora dela, pois trata da ideia de formar o sujeito a partir de *dimensões amplas e abrangentes*, mas voltando-nos especificamente à educação integral escolar pensamos que, para uma formação integral em seu sentido amplo na escola, é necessária a priorização de conteúdos vivos, "relacionados dialeticamente com a sociedade" (SAVIANI, 2012, p. 66), da mesma forma que, para estabelecer relações amplas e abrangentes é preciso compreender que

> Estamos atingindo o limiar da consumação do processo de constituição da escola como forma principal, dominante e generalizada de educação. Se assim é, a universalização de uma escola unitária que desenvolva ao máximo as potencialidades dos indivíduos (*formação omnilateral*) conduzindo-os ao *desabrochar pleno de suas faculdades espirituais-intelectuais*, estaria deixando o terreno da utopia e da mera aspiração ideológica, moral ou romântica para se converter numa exigência posta pelo próprio desenvolvimento do processo produtivo (SAVIANI, 1994, p. 164 – grifos meus).

Ao considerarmos o "desabrochar pleno das faculdades espirituais-intelectuais" dos alunos numa perspectiva de formação onilateral, enquanto premissa para a educação integral, acrescentamos a categoria de "ampliação do tempo escolar" como elemento fundamental para a efetivação dessa proposta formativa, pois tal como, para Coelho (2009, p. 93)

> [...] falar sobre educação integral, pressupõe falar, também, em tempo ampliado/integral na escola: com o tempo escolar ampliado, é possível pensar em uma educação que englobe formação e informação e que compreenda outras atividades – não somente as conhecidas como atividades escolares – para a construção da cidadania partícipe e responsável.

Ou seja, para a efetivação da formação integral nos moldes propostos, há a necessidade da ampliação da jornada escolar que garanta a ampliação do currículo e a consideração das necessidades formativas em sua relação dialética com o contexto em que se insere e para além dele.

Compreendemos que uma educação em tempo integral que pretenda uma formação integral dos sujeitos depende da ampliação do tempo escolar e uma organização desse tempo com os conhecimentos trabalhados de forma integrada e integradora. Contudo, temos ciência das limitações de implantação desta perspectiva de formação e, desse modo, ao abordarmos a educação integral a qual pesquisamos teórica e empiricamente, cujo princípio é a ampliação do tempo escolar, usaremos ao longo do texto (e mais especificamente nos capítulos 1 e 2), o termo *educação em tempo integral*, especialmente ao considerar a questão da não integralidade do currículo escolar através da separação em turno e contraturno, que permite que a educação em tempo integral favoreça o desenvolvimento de atividades diversificadas na escola, mas que nem sempre possibilitam o desenvolvimento integral nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, e consequentemente a formação onilateral.

Com isso, definimos de onde falamos quando nos referimos à *educação em tempo integral* e não a *educação integral*: trata-se de uma crítica à forma de organização da integralidade que é almejada, mas não é alcançada, sob essa premissa, tentaremos esboçar alguns elementos necessários para, dentro daquilo que está determinado em termos de educação em tempo integral, superarmos a superficialidade e garantirmos uma formação integral, com base científica, histórica política, social e cultural, que pode ser efetivada com a ampliação do tempo escolar.

Mas, por que optar pela pesquisa da Educação em tempo integral?

Desde a graduação, quando trabalhei com Educação Infantil, percebi a dificuldade em construir, neste nível de ensino em que as crianças permanecem o dia todo na escola, uma proposta pedagógica que fosse além do cuidar e buscasse compreender como a rotina, as regras, a disciplina e as atividades educativas recreativas desenvolvidas poderiam contribuir para a formação de um *habitus* na infância; contudo, esse *habitus* não estava voltado para a emancipação da criança, e sim, para a reprodução cultural e social a partir da instituição educativa[5].

Mais adiante, já atuando no ensino fundamental, a modalidade de educação em tempo integral retornou à minha trajetória profissional, enquanto professora e coordenadora pedagógica, e suscitou questionamentos sobre a questão da formação que propunha para as crianças que novamente permaneciam o dia todo na escola.

[5] FICANHA, Kathiane. **Possibilidades de análise da Educação Infantil a partir da Teoria de Pierre Bourdieu**. Anais da XI Semana de Pedagogia, 2007, Francisco Beltrão.

No ano de 2009, trabalhei como professora da rede municipal de ensino fundamental do município de Francisco Beltrão em uma escola que iniciava suas atividades de ampliação da jornada escolar[6] e percebi a implantação de um modelo educativo que trazia consigo a prioridade de ocupar o tempo livre das crianças carentes com atividades e cuidados considerados melhores do que aqueles que elas teriam sozinhas, em casa ou nas ruas. Tratava-se de perceber a escola como um local de ocupação do tempo das crianças e adolescentes, que deixava a desejar no que se referia a uma formação de maior qualidade com relação àqueles alunos que estavam na escola apenas quatro horas por dia.

Com o tempo, fui observando que as aulas que exigiam mais concentração aos estudos, como tarefas e reforço escolar, eram muito agitadas e que boa parte dos alunos não tinha tarefas para fazer, pois para as crianças, prevalecia a ideia de "passar o tempo" na escola e não compreendiam a possibilidade de se apropriarem de conhecimentos neste tempo. Isso exigiu muito empenho da direção e professoras para controlar a indisciplina dos alunos que não estavam ali porque queriam, mas porque haviam sido selecionados com base em critérios de pobreza, exploração do trabalho infantil e abuso sexual, ou seja, partia-se do princípio de que, ao menos durante o dia, das 7:30 da manhã às 17: 15 da tarde, essas crianças estariam protegidas, alimentadas e bem cuidadas pela escola[7].

Com essa pequena experiência, percebi que a educação em tempo integral era uma medida importante para atender às crianças em situação de risco, mas não poderia ser apenas isso, deveria ter uma proposta crítica de trabalho, que formasse a todos os alunos com consciência de sua situação e aptos a melhorá-la, buscando alternativas de sobrevivência através do conhecimento adquirido.

Em 2012, já na rede estadual de ensino, trabalhei como coordenadora pedagógica do Programa Mais Educação. Tratava-se de um projeto piloto de ampliação do tempo escolar nas escolas da rede estadual de ensino. O colégio em que trabalhava aderiu ao Programa Mais Educação, juntamente com outras três instituições da rede estadual do município (que desistiram do programa no ano seguinte), em uma parceria direta das escolas com o Governo Federal[8], que visa à ampliação do tempo escolar de quatro para, no mínimo, sete horas

[6] Trata-se da Escola Municipal Higino Antunes Pires Netto, citada no segundo capítulo.

[7] A título de análise do desenvolvimento dessa proposta, hoje (2014), cinco anos depois, é possível observar muitas qualidades positivas com relação ao progresso dos alunos com relação à disciplina de estudos e dedicação e turno e contraturno escolar.

[8] O critério definido pelo NRE, para distribuição dos programas no ano de 2011 foi de escolas com menores IDEBs do município: Colégio Estadual Léo Flach (IDEB 3,4), Colégio Estadual Vicente de Carli (IDEB 4,2), Colégio Estadual Tancredo Neves (IDEB 3,8) e Escola Estadual Cristo Rei (IDEB 4,0), e ainda, neste mesmo

diárias, incluindo almoço e oficinas escolhidas de acordo com a realidade de cada escola (neste caso, haviam as oficinas de Saúde e Qualidade de Vida e Letramento, ambas obrigatórias e, dentre as optativas, Teatro, Dança e Xadrez), ministradas por professores da Rede Estadual de Ensino[9] e monitores contratados pelo Programa.

No final do primeiro trimestre, pudemos perceber alguns "primeiros" resultados, como maior concentração, coletividade, organização e disciplina dos alunos envolvidos no Programa, habilidades e atitudes que, mesmo não estando voltadas para uma formação integral, são características importantes para o bom desenvolvimento dos estudos, tanto nas oficinas do programa, como nas disciplinas do ensino regular.

Compreendemos neste momento que, ao optar por uma proposta de educação em tempo integral, era necessário possibilitar o máximo possível de integração entre as diferentes áreas do conhecimento, entre o grupo de professores e funcionários que atuavam com os alunos envolvidos neste processo e que precisavam ser sujeitos atuantes e criativos; precisava haver a superação dos improvisos e a formação de uma proposta coerente e sólida para a educação em tempo integral, pois é considerado um modelo de ensino que vem se ampliando a passos largos.

Observamos também que esta modalidade de ensino, mesmo que recente na rede estadual a qual estou vinculada, já era realizada na rede municipal de ensino de Francisco Beltrão há mais de vinte anos[10] e que vem se adaptando ao tempo e às dificuldades do percurso, demonstrando que o grande desafio hoje não é fazer a educação em tempo integral, é fazer a educação integral de qualidade, voltada para as crianças da classe dos trabalhadores.

Dada a importância que a educação em tempo integral adquiriu para as classes populares, constatamos a necessidade de compreendê-la melhor, numa tentativa de superar os limites do assistencialismo, rumo à formação onilateral. Para isso, desenvolvemos esta pesquisa, através da qual pretendemos analisar a história da educação em tempo integral no Brasil, delimitando a discussão na necessidade da ampliação do tempo escolar em função de

---

ano 324 instituições receberam autorização para implantar o PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO em todo o estado do Paraná. Atualmente (2014), são 21 escolas da rede municipal e 13 da rede estadual do Município que podem aderir ao Programa e mais de 80.000 em todo o estado o Paraná. (Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16690&Itemid=1113)

[9] Na proposta original do Programa Mais Educação, as oficinas deveriam ser dirigidas por monitores que recebem uma "ajuda de custo" com recursos do programa, contudo, na Rede Estadual do Paraná, houve uma mobilização para a contratação de professores formados, pagos com recursos estaduais, que fariam a orientação dos monitores de acordo com a atividade que iriam monitorar.

[10] Essas experiências serão detalhadas no segundo capítulo.

um determinado modelo de formação para as crianças da classe trabalhadora, para, a partir da totalidade, compreender a particularidade dessa modalidade de ensino implantada na rede municipal de Francisco Beltrão desde 1994, com vistas a estabelecer relações entre a teoria e a prática que se efetiva nas escolas que a oferecem, no que se refere à contribuição da ampliação do tempo escolar para uma formação integral dos alunos que permanecem mais tempo na escola, observando seus limites e possibilidades. Ou seja, temos como principal objetivo, compreender em que medida a educação em tempo integral contribui para a formação integral das crianças que permanecem o dia todo na escola.

Eis que surge a necessidade de estudos com uma fundamentação teórico-metodológica que propicie o embasamento sobre Educação em Tempo Integral, privilegiando a formação de sujeitos autônomos e ativos socialmente, capazes de refletir e analisar os conhecimentos históricos, políticos e sociais sob a luz de uma teoria crítica, articulada ao contexto social capitalista, haja vista a estreita relação entre educação e sociedade. Desse modo, não podemos partir de uma análise fragmentada, considerando apenas dados e fatos imediatos, que muitas vezes podem não nos proporcionar uma visão efetiva da realidade que pretendemos compreender. É preciso fazer uma análise da sociedade como um todo histórico e socialmente construído, para então entendermos a realidade específica na qual se insere a escola de tempo integral. Por isso, buscamos um referencial teórico baseado no materialismo histórico dialético, cujo critério de cientificidade é definido por Saviani (2012, p. 81), como

> [...] um movimento que vai da síncrese (‘visão caótica do todo’) à síntese (‘uma rica totalidade de determinações e relações numerosas’) pela mediação da análise (‘as abstrações e determinações mais simples’) constitui uma orientação segura tanto para a descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão e assimilação de conhecimentos (o método de ensino).

O desafio está na análise concreta do movimento da educação em tempo integral como um processo educativo dentro de uma sociedade em determinado momento histórico, verificando as contradições, limites e possibilidades dentro desta realidade determinada e determinante, a intencionalidade deste projeto educativo e que modelo de homem pretende formar.

Numa tentativa de chegar à síntese sobre a história da educação em tempo integral no Brasil, sua influência no município de Francisco Beltrão e as possibilidades de superação

da perspectiva liberal, organizamos nossa pesquisa em três capítulos, nos quais buscaremos atingir os objetivos específicos da pesquisa, sejam eles: 1) conhecer a história de implantação da educação em tempo integral no país, em relação à forma de organização do tempo ampliado e à formação defendida para as crianças em quatro grandes experiências (Escola-Parque, CIEPs, PROFIC e Programa Mais Educação); 2) analisar a influência dessa história nas experiências de ampliação do tempo escolar em Francisco Beltrão, e as formas com as quais se referem às possibilidades de formação integral dos alunos; 3) compreender como se daria a formação emancipatória a partir da educação em tempo integral com base na perspectiva marxista.

Desse modo, iniciaremos pela história da educação integral que privilegia a classe dos trabalhadores no Brasil, buscando identificar categorias de análise que possibilitem a compreensão da proposta de formação integral dentro das experiências de educação em tempo integral; faremos a análise dos dados colhidos na realidade escolar de tempo integral do município de Francisco Beltrão no ano de 2013 e, por fim, algumas reflexões à luz da perspectiva marxista de educação integral.

No primeiro capítulo, investigamos a abordagem histórica da ampliação do tempo escolar no Brasil através da realização de uma revisão histórico-bibliografica sobre a produção acadêmica sobre o tema da educação em tempo integral, preocupando-nos em Nossa definir um recorte histórico que abordasse especificamente a questão da ampliação da jornada escolar diária com vistas à formação integral das crianças da classe trabalhadora, resgatando-a historicamente a partir da universalização da escola pública em nosso país (após 1930). Para tanto, definimos categorias de análise observadas nas diferentes experiências, em torno das quais pautaremos nossa discussão: 1) a necessidade de ampliação do tempo escolar nas escolas públicas; 2) a relação entre a ampliação do tempo escolar e a pobreza/assistencialismo; 3) a organização didático pedagógica voltada para a formação integral; e 4) uma breve avaliação das experiências elencadas e sua contribuição para a proposta de educação em tempo integral materializada atualmente no Programa Mais Educação.

O segundo capítulo está organizado em dois momentos. No primeiro, traremos um resgate histórico da ampliação da jornada escolar no município de Francisco Beltrão e sua relação com as experiências implantadas desde a década de 1980 e 1990 que ainda estão funcionando em pleno vigor no município, AMARBEM e Escola Oficina. O segundo momento retrata um levantamento geral sobre a educação em tempo integral no município

de Francisco Beltrão, sua forma de organização e funcionamento nas cinco escolas que oferecem esta modalidade de ensino com base em elementos considerados necessários para compreender essa proposta: 1) Como os alunos, professores, a comunidade se envolvem e são envolvidos no projeto; 2) Quais são as atividades desenvolvidas e como são selecionadas; 3) Organização da estrutura física, dos recursos humanos e financeiros e 4) Considerando o tempo de implantação do programa, quantidade de alunos atendidos e períodos de atendimento em seus aspectos positivos e negativos de ampliação do tempo escolar com vistas à formação integral das crianças, tentando compreender que formação integral é esta.

O terceiro capítulo foi pensado para proporcionar uma perspectiva teórica que viabilizasse a superação da proposta liberal de educação em tempo integral historicamente constituída em nosso país, com uma análise na perspectiva marxista de educação integral e a formação onilateral. Para isso, propusemos o estudo da educação em tempo integral numa perspectiva de classe, que possa ser pensada e efetivada para garantir a emancipação das crianças das classes populares que a frequentam. Sabemos das dificuldades dessa proposta, mas mesmo assim não podemos nos negar a pensá-la e talvez, doravante, realizá-la em nossa prática pedagógica com vistas à formação efetivamente integral desses sujeitos, pois o próprio Marx afirmava que o novo não brota do nada, mas é arrancado do seio das velhas relações sociais, ou seja, é apenas dentro da proposta liberal, em que as condições estão dadas, que poderemos edificar uma nova forma de pensar e fazer a educação em tempo integral que seja também para a formação integral como forma de avançar em relação à contribuição teórica desta pesquisa.

Desse modo, iniciaremos o terceiro capítulo com as primeiras discussões dos socialistas (anarquistas) sobre a formação integral, enfatizando a relação entre esta e o trabalho e num segundo momento, traremos para a discussão o aprofundamento do trabalho como princípio educativo e a formação onilateral proposta por Marx. Na sequência, tomaremos o conceito de escola unitária de Gramsci para pensarmos a forma de organização da escola e do conhecimento escolar, tomando o trabalho como princípio educativo dessa escola.

Nas considerações finais, tentaremos trazer a discussão da educação em tempo integral definida por Marx e Gramsci para a contemporaneidade, buscando, à luz desses pensadores como deveríamos pensar na educação em tempo integral com vistas à superação da proposta liberal rumo à formação integral emancipatória (onilateral).

CAPÍTULO 1

O MOVIMENTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL E A FORMAÇÃO INTEGRAL: A NECESSIDADE DE AMPLIAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR PARA QUAL FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS DA CLASSE TRABALHADORA?

1. O MOVIMENTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL E A FORMAÇÃO INTEGRAL: A NECESSIDADE DE AMPLIAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR PARA QUAL FORMAÇÃO INTEGRAL DAS CRIANÇAS DA CLASSE TRABALHADORA?

Considerando a perspectiva teórica que nos propusemos a estudar a educação em tempo integral – o materialismo histórico dialético, faz-se necessário uma retomada histórica ao início do século passado, bem como a compreensão das condições materiais e sociais que caracterizaram este momento de grandes transformações na forma de pensar e planejar a educação popular para a república há pouco constituída, uma vez que daí surgiram as bases que fundamentaram a proposta de educação em tempo integral de Anísio Teixeira, na primeira escola implantada no Brasil. Este período da história da educação brasileira caracterizou-se como um momento de "entusiasmo educacional"[11] e sua influência na implantação dos Centros de Educação como escolas modelo de experimentação do sistema escolar que se pretendia a nível nacional foi fundamental.

Nesse período da história da educação brasileira, podemos identificar três movimentos político-filosóficos fundamentais – o integralismo, o anarquismo e o liberalismo, que influenciaram tanto nas propostas educativas, como na política e organização da sociedade do início do século XX.

Pinheiro, na dissertação intitulada "Programa Mais Educação: uma concepção de educação integral", defendida em 2009, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, faz um levantamento sobre esse contexto evidenciando, inicialmente, a proposta educacional da elite brasileira, mesmo que esta não ocorresse em tempo integral, pois havia a necessidade da formação moral, cívica e física caracterizada pela concepção de uma educação regeneradora da moral social e individual através da aprendizagem de valores de sacrifício, sofrimento, disciplina e obediência.

Tal proposta foi defendida pela elite conservadora, representada por várias correntes de pensamento político como, por exemplo, as dos católicos e também as dos integralistas, pois inicialmente, era necessário oferecer instrução à classe trabalhadora, para que pudesse

[11]Jorge Nagel, no livro *Educação e Sociedade na Primeira República,* aborda esse período da história do Brasil como um momento de entusiasmo educacional pela as excessivas propagandas em prol da educação e iniciativas de reformas em vários estados, promovendo a expansão da instrução e novas formas de perceber a escola para além de combater o analfabetismo, com um viés social e político.

dominar as novas formas de trabalho que se constituíram a partir da passagem do modelo de produção colonial para o agrário industrial. Em segundo lugar, há que se acrescentar à instrução a inserção de valores morais para a melhoria da cultura da população, havendo necessidade de uma educação com base na moralização e aprendizagem de normas que todos deveriam seguir para o bom desenvolvimento da sociedade brasileira, tornando a escola um lócus propício para justificar a separação da sociedade em classes, mantendo a elite e os trabalhadores em seus respectivos lugares.

Contra esse modelo e formação integral de doutrinamento que se estabelecia, Gallo (2002), Coelho (2009) e Moraes (2009) apontam para a proposta de educação integral dos socialistas utópicos (anarquistas), que viam na educação integral uma "manifestação emancipadora e questionadora, sendo o aluno educado por meio de uma formação completa" (PINHEIRO, 2009, p. 30-33), especialmente no pensamento educacional libertário defendido nos escritos de Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865), com a defesa do trabalho como um instrumento de aprendizagem (politecnia); de Mikhail Bakunin (1814-1876), que defendia a educação como fator de suma importância para a revolução social e de Paul Robin (1837-1912), que sistematizou as ideias de ambos numa proposta educativa "baseada em três aspectos: físico, intelectual e moral"[12], materializando-a em seu trabalho à frente do Orfanato de Prévost, em Cempuis (GALLO, 2002, p. 33).

No entanto, a defesa anarquista de uma educação integral foi superada pela concepção que se tornou predominante desde os fins do século XIX até nossos tempos, o liberalismo, que considerava a escola com

> Papel fundamental na sociedade para a manutenção da democracia, devendo preparar os educandos científica, industrial e democraticamente para a sociedade. Sob essa perspectiva, a escola não busca a transformação e a revolução da sociedade, como apresentamos na concepção anarquista de educação, mas a concretização, na formação de seus alunos, de uma sociedade democrática. Nessa concepção, a escola deveria servir à sociedade, formando cidadãos que servissem a essa realidade social (PINHEIRO, 2009, p. 40).

Sob essa base filosófica, se estabelecem as ideias de educação integral de Anísio Teixeira, defensor da escola pública de tempo integral no Brasil, mentor e fundador de duas grandes propostas, uma implantada na Bahia, em 1950 e outra em Brasília, em 1961, na ocasião da fundação da nova Capital Federal.

[12] No terceiro capítulo, abordaremos com mais profundidade a concepção de educação integral anarquista.

Desde então, a educação em tempo integral vem sendo discutida por vários pesquisadores, especialmente no Núcleo de Estudos Tempos, Espaços e Educação Integral – NEEPHI, composto por pesquisadores da UNIRIO, UFRJ e da UERJ, com a publicação de inúmeras teses, dissertações, artigos, livros e capítulos de livros, reunidas por RIBETTO e MAURICIO (2009) em artigo que apresenta a produção brasileira em relação a esse tema.

Esses escritos perpassam, não apenas a experiência de Anísio Teixeira nas Escolas Parque/Centros de Educação, implantados em Salvador/BA, na década de 1950, e em Brasília/DF, na década de 1960, como também os CIEPS, construídos por Darcy Ribeiro nas décadas de 1980 e 1990, e os PROFICs, implantados no Estado de São Paulo, a partir de 1986, além dos CAICs, primeira iniciativa do Governo Federal de ampliar a educação em tempo integral para todo o país. Apesar de serem experiências pontuais e esporádicas, foram significativas e importantes para o cenário educacional brasileiro, resultando em fonte de inspiração para o atual Programa Mais Educação, instituído pelo Ministério da Educação, em 2007.

Este capítulo versará sobre três propostas estaduais de implantação da educação em tempo integral no país (Centros de Educação, CIEPs, PROFIC) e ainda, sobre o recente Programa Mais Educação (em nível federal), buscando responder os motivos que levaram a opção por esta modalidade[13] de ensino nos diferentes períodos mencionados anteriormente, numa tentativa de estabelecer relações entre tais propostas e a perspectiva de formação integral do educando, a partir da premissa da defesa ampliação do tempo escolar das crianças das classes populares e sua relação com a universalização do ensino público e gratuito, ou seja, aberto a toda população, independente da classe social.

Para tanto, organizamos o capítulo com base em quatro categorias de análise da educação em tempo integral, visando compreender em que medida ocorre a formação integral diante da ampliação da jornada escolar nos quatro exemplos expostos. São elas: a necessidade de ampliação da jornada escolar com vistas à educação integral; o público alvo e a relação dos programas com a redução das desigualdades sociais e da pobreza; análise da formação escolar a partir da organização do trabalho pedagógico e o conhecimento escolar; e uma breve avaliação geral das propostas.

[13] De acordo com Piletti (1996) compreende-se como modalidade de ensino uma forma complementar de oferta de determinado nível de ensino, assim, o ensino fundamental pode ser cursado em escolas regulares ou em Centros de Educação de Jovens e Adultos, em casos de jovens fora da faixa etária. Mesmo que a educação em tempo integral não possua institucionalização abrangente, caracteriza-se por outra forma de oferta de ensino vinculada ao ensino fundamental, desse modo, em certos momentos, a denominaremos como modalidade de ensino.

1.1. Os por quês da ampliação do tempo escolar para a educação pública

Após a democratização da escolarização para toda a população, pode-se observar nas três grandes reformas do ensino realizadas no Brasil entre 1920 e 1930[14], a busca pelo alargamento das escolas em condições pouco eficientes, com escassos recursos financeiros, poucos profissionais formados e redução do tempo escolar, tanto em horas diárias como em anos de estudo.

Segundo Teixeira (1959, s/p[15]), ocorreu um processo de simplificação do tempo escolar que

> [...] teve força para congestionar as escolas primárias com os turnos sucessivos de alunos, reduzindo a educação primária não só aos três anos escolares de Washington Luís, mas aos três anos de meios dias, ou seja ano e meio e até, no grande S. Paulo, aos três anos de terços de dia, o que equivale realmente a um ano de vida escolar. Ao lado dessa simplificação na quantidade, seguiram-se, como não podia deixar de ser, todas as demais simplificações de qualidade.

Apesar disso, a necessidade de modernização do processo produtivo motivou a ampliação da instrução, o que provocou revisões da função específica da escola neste período, passando de simples instrução para educação moral e cívica, ou seja, uma educação que, se pensada sob este viés regenerador, seria capaz de destruir a ignorância da população e do próprio sistema oligárquico, promovendo a desejada reconstrução nacional rumo à democracia. Cavaliére (2010b) afirma que, neste período de transformações produtivas em que a escola desempenhava um papel fundamental de elevar o nível cultural da população em seus aspectos físicos, intelectuais, cívicos e espirituais, surgem as primeiras ideias da necessidade de uma educação integral[16] com uma proposta de formação integral voltada para integralidade do homem e não ao tempo escolar.

---

[14]FICANHA, Kathiane. **Tempo escolar nas reformas educacionais de 1920-1935 e a proposta de educação em tempo integral das escolas-parque**. X ANPED Sul. Florianópolis/SC, 2014.

[15] As citações de Anísio Teixeira que não possuem paginação foram retiradas da Biblioteca Virtual: http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/.

[16] Neste período, quando se fala em *educação integral*, não é possível remeter-se ao que temos hoje como concepção de educação integral, e a ampliação do tempo escolar em função dela. Tratava-se mais da formação do homem integralmente. No entanto, o próprio Anísio Teixeira "não faz[ia] uso da expressão 'educação integral', talvez por não considerá-la suficientemente precisa e, provavelmente, para evitar qualquer identificação com os Integralistas, que [...] usaram abundantemente, durante os anos 1930, as expressões 'homem integral', 'Estado integral' e 'educação integral'" (CAVALIERE, 2010b, p. 250). Outrossim, referia-se desde essa época à jornada escolar ampliada, da mesma forma que mais tarde ele cria os Centros de Educação,

No entanto, com toda a preocupação e necessidade de educar a população para o sistema republicano e democrático que se instaurava e, mesmo conquistando a obrigatoriedade, gratuidade e universalidade, a educação brasileira no início do século era elitista e extremamente excludente. Teixeira (1994) observou que já na metade do século XX, apenas 38,2% da população estava alfabetizada, fato explicado pelos dados de que em 1933, apenas 6,9% das crianças matriculadas no ensino primário o concluíam e até 1950, este índice evoluiu apenas 1%, para 7,6%. E continua, demonstrando que em 1956, o sistema escolar acolhia

> [...] cerca de 5 milhões de crianças no ensino primário, logrando dar o nível equivalente ao quarto grau ou ano escolar somente a pouco mais de 450.000 crianças. O déficit desse ensino - aceito que bastasse o mínimo de quatro anos de estudos - é de mais de 1.200.000 crianças, que também deveriam chegar ao quarto grau e que deixam a escola sem o correspondente aproveitamento (TEIXEIRA, 1957, s/p).

Um dos fatores que levavam as crianças ao abandono escolar era a burocratização da escola, com métodos tradicionais e exames de proficiência constantes, que excluíam os que não aspirassem às profissões liberais, o que significa dizer que, mesmo com todo o "entusiasmo pedagógico" e a tentativa de implantação de novos métodos de ensino, estes permaneceram na teoria, pois a prática delimitava sua execução, seja por interesse (ou desinteresse) político, seja por falta de recursos financeiros.

Apesar disso, a ideia de Teixeira era de que uma sociedade efetivamente democrática seria aquela que fosse capaz de assegurar a todos os seus membros equitativa distribuição de interesses e benefícios por meio das instituições sociais, entre elas a escola. Assim, tendo em vista mais educação, para melhor vida e maior democracia para a população brasileira, Anísio Teixeira definiu sua proposta de superação do ensino tradicional, defendendo que através da experiência do aluno e uma organização curricular diferenciada, seria possível garantir a todas as crianças o acesso a uma formação mais completa e dinâmica, com uma escola de ensino fundamental voltada para atividades intelectuais, manuais e esportivas.

---

fazendo referência a uma organização curricular de tempo e espaço diferenciada que possibilita a formação em diversas dimensões, como veremos posteriormente.

Dessa forma, a escola primária deveria ter o dia todo de estudos[17], com cinco anos de duração, constituindo-se em

> Uma educação ambiciosamente integrada e integradora. Para tanto precisa, primeiro, de tempo: tempo para se fazer uma escola de formação de hábitos (e não de adestramento para passar em exames), e de hábitos de vida, de comportamento, de trabalho e de julgamento moral e intelectual (TEXEIRA, 1957, s/p).

Apesar do avanço explícito com relação às reformas educacionais anteriores, no que se refere à questão do tempo, Anísio Teixeira apresenta também um modelo de educação considerado necessário para as crianças da camada da população que saia do campo e se propunha a viver nas grandes cidades em busca de melhores condições de vida. Para tanto, havia a necessidade de "aprenderem" a viver em um ambiente que exigia diferentes normas sociais e condições de trabalho daquelas a que estavam habituados no campo.

A proposta da criação do Centro de Educação vinha combater a tendência reinante nas reformas educacionais brasileiras, de redução da carga horária e anos de estudos para atender amplamente a população com uma escola primária simplificada ao máximo, até a pura e simples alfabetização.

> É contra essa tendência à simplificação destrutiva que se levanta este Centro Popular de Educação. Desejamos dar, de novo, à escola primária, o seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhe os seus cinco anos de curso. E desejamos dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente (TEIXEIRA, 1959, s/p).

Sob esse princípio social e amplitude educativa, é que se consolidou a necessidade do dia todo de estudos e se iniciou o desafio de construir o Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Mesmo ciente de que se tratava de uma proposta custosa e cara, Anísio defendia que não era possível fazer uma educação barata, pois os brasileiros precisavam voltar a acreditar

[17] È importante ressaltar que, quando propõe o "dia todo" de estudos, Anísio Teixeira reporta-se a uma nova proposta de escola através dos Centros Educacionais implantados na Bahia e no Distrito Federal, cujo projeto compreende atividades diurnas nas Escolas Classe e Escola Parque e internato para parte das crianças permanecerem à noite na escola.

que a escola seria capaz de educar, mesmo que até o momento não tenha educado adequadamente. Segundo ele,

> As crianças brasileiras, que logram frequentar escolas, estão abandonadas em metade do dia. E este abandono é o bastante para desfazer o que, por acaso, tenha feito a escola na sua sessão matinal ou vespertina. Para remediar isso, sempre me pareceu que devíamos voltar à escola de tempo integral (TEIXEIRA, 1959).

A demonstração de preocupação de Anísio com o descaso em que se encontrava a educação brasileira e a necessidade de retomar os caminhos de uma educação eficiente e de qualidade se explicita ao afirmar que as crianças esquecem o que aprenderam na escola, no tempo em que ficam ociosas no outro período do dia em que não estão lá, ou seja, a aprendizagem não era significativa.

Assim, em 21 de outubro de 1950, foi inaugurado parcialmente o Centro Educacional Carneiro Ribeiro em Salvador, com três escolas-classe e uma escola parque e em 1964 foi inaugurado o primeiro Centro de Educação de Brasília, seguindo a mesma lógica de estrutura física e funcionamento e propondo o dia todo de estudos.

Segundo Pereira e Rocha (2005), o projeto de construção de Brasília era uma das metas da política nacional desenvolvimentista, que visava à integração entre o interior do país e os grandes centros urbanos. No plano arquitetônico da cidade, traçado por Lúcio Costa, constava o Plano de Construções Escolares de Brasília (1961) e, à luz das ideias pedagógicas de Anísio Teixeira, foram projetadas as unidades escolares dos Centros Educacionais.

Podemos considerar aqui, o aspecto positivo da implantação dos Centros Educacionais, no que se refere à luta contra a minimização da escola e um resgate da escola de "dia todo", agora destinado também à classe operária, como importante ferramenta para a formação dos novos sujeitos que a nova sociedade demandava e que se fez referência para proposições posteriores de educação em tempo integral.

Em 1964, mesmo ano da inauguração dos Centros de Educação em Brasília, o governo brasileiro sofre o golpe militar, considerado por Cavaliére (2002a) um divisor de águas entre os períodos de implantação da educação em tempo integral no país, afirmando que

> O programa de escolas de tempo integral atuou, em suas duas fases, como elemento catalisador e formulador de um conjunto de diagnósticos e propostas para a educação que, com a abertura política, vinham sendo resgatados e também recuperados nos períodos democráticos anteriormente vividos pela sociedade brasileira. Após a interrupção de vinte anos no pensamento educacional político-prático, provocada pelo regime autoritário, o PEE teve o papel de retomar esse pensamento, inspirando-se particularmente nas experiências de Anísio Teixeira no Rio, Bahia e Brasília. (CAVALIÉRE, 2002a, p. 98).

Na primeira parte da citação, a autora se refere ao momento vivido por Anísio Teixeira e os pensadores do Manifesto da Educação Nova, que propunham para a educação brasileira a superação do modelo tradicional, caracterizado como autoritário e elitista, a favor de uma nova proposta de educação, com vistas ao novo modelo de homem que se fazia necessário na sociedade democrática em emergência e o desafio que ganhava forças junto com a democracia era criar as condições para a construção da nova sociedade democrática.

Na segunda parte, CAVALIÉRE remete-se ao período pós-ditatorial, no qual há grande efervescência teórica nas áreas político sociais, especialmente entre 1978 e 1982, causada, sobretudo pelo abismo social deixado pela ditadura militar, onde praticamente toda a riqueza do país se concentrou nas mãos de poucos, deixando a grande maioria da população brasileira marginalizada pelo desemprego.

Via-se nesse momento, um papel especial a ser desempenhado pela educação, tanto que vários estados adotaram políticas de ampliação do tempo escolar para as crianças das classe populares, especialmente localizados nas regiões Sul, Sudeste e Centro-oeste do país[18], tais como o Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Distrito Federal.

Com o aumento da população urbana, o momento social vivido na década de 1980 pedia medidas que se dirigiam a necessidade de um Estado forte, capaz de intervir no combate a fome, a desnutrição infantil, a ociosidade dos meninos de rua, o analfabetismo, a evasão e a repetência escolar e, também a delinquência e a marginalidade infantil, principalmente nos centros urbanos, causados pelo grande número de famílias cujos pais e mães trabalhavam e não conseguiam acompanhar seus filhos no período contrário ao da

[18] Ao catalogar a produção teórica sobre a educação em tempo integral, Ribetto e Maurício (2009, p. 140) afirmam que "a concentração de dissertações e teses por universidade, evidentemente, remete para a experiência vivenciada nos Estados em que cada uma delas está inserida" o que nos leva a pressupor quais estados iniciaram as experiências com essa modalidade de educação após a Ditadura Militar. E ainda, Ferreti, Vianna e Souza (1991, p. 06) mencionam algumas experiências de ampliação do tempo escolar em algumas dessas regiões.

escola, isso se estes a frequentassem em alguma parte do dia, o que era ainda mais agravante. Assim sendo, a principal intenção era prestar assistência social ao aluno e suas famílias: criança o dia todo na escola e fora da rua, alimentação balanceada e completa, atendimento odontológico e médico preventivo, alunos residentes na escola, concessão de material e uniforme escolar para as crianças matriculadas. (FARIA, 2013).

Abordamos nesta pesquisa as duas experiências da região Sudeste, os CIEPs e o PROFIC, por terem sido as propostas estaduais de maior divulgação em nível nacional, servindo inclusive, como foi o caso do CIEP, de referência para a construção dos CAICs, em 1992, primeira iniciativa federal de implantação da educação em tempo integral para as crianças da classe operária em todo o país.

> Entre os governos eleitos em 1982, o Rio de Janeiro destacou-se com um conjunto de medidas marcantes e polêmicas, que contribuíram para romper com a inércia da área, pautaram a educação escolar como questão estratégica nacional e, nos parece, sintetizaram um problema que estava 'no ar' e na academia, mas não aparecia de forma explícita nas políticas públicas, ou mesmo para a população e os profissionais da educação. O problema consistia na inadequação do modelo de escola vigente para absorver as grandes massas da população brasileira que chegavam às escolas públicas urbanas (CAVALIÉRE, 2002a, p. 96).

O governador Leonel Brizola, juntamente com seu Secretário de Educação Darcy Ribeiro lançou, em 21 de dezembro de 1983, o Programa Especial de Educação em que "constituía ponto de honra oferecer às crianças das camadas populares condições de aprendizagem, de enriquecimento humano pela cultura e de compromisso com a mudança social" (BOMENY, 2007, p. 46). Para atingir este objetivo, no ano de 1984, foi publicado o orçamento para a construção dos CIEPs e em maio de 1985, inaugurou-se o CIEP Tancredo Neves, em homenagem ao presidente da república que morrera em abril do mesmo ano.

É importante considerar que com a construção dos CIEPs, o estado do Rio de Janeiro avançou com relação aos Centros Educacionais, pois ampliou-se a proposta de construção de escolas de tempo integral por todo o estado, e não em apenas uma cidade, como Salvador e Brasília.

Apesar dessa ambição, a proposta pedagógica inicial se manteve semelhante, com a separação entre turno e contraturno e a contratação de professores com habilidades diferenciadas para trabalhar as oficinas, o trabalho por temas (anteriormente chamados de

unidades de trabalho) e a assistência médico/odontológica, alimentar, com material didático e uniformes.

Tal como no Rio de Janeiro, o Estado de São Paulo optou pelo cuidado com a infância e seu atendimento como estratégia central no alívio a pobreza e controle da sociedade via educação e no final da gestão 1983/1986, o governador Franco Montoro lançou o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC)[19], com objetivo de aumentar seu tempo de permanência na escola, através da adesão de instituições de ensino, prefeituras e entidades particulares, que passariam a receber verbas para efetivar projetos de permanência das crianças na escola por período igual ao de trabalho dos pais.

A proposta de aumento do tempo escolar PROFIC foi completamente diferente das duas experiências mencionadas anteriormente, pois nega a ampliação ou construção de edifícios que abriguem as crianças, ou de uma proposta pedagógica rigidamente definida que caracterize uma nova forma de educação. Pelo contrário, trata-se de um Programa que destina recursos para que várias instituições[20] ofereçam mais tempo de educação para as crianças de zero a quatorze anos.

Tomamos como documento base desse estudo do PROFIC o relatório da Fundação Economia de Campinas – FECAMP, de onde buscamos indicações sobre as concepções que norteiam e justificam a implantação deste Programa no estado, que na verdade não "recomendava as formas e estratégias de implantação dos programas de educação integral, mas fornecia uma extensa bateria de informações e algumas linhas de ações que justificariam a adoção das políticas preconizadas", ou seja, "o estudo procurava formular um desenho de intervenção do Estado onde a escola se colocasse como ponto de agregação das manifestações socioculturais locais, a par da necessária integração com equipamentos de saúde, promoção social, lazer" (FECAMP, 1985, p. 2; *Apud* GIOVANNI E SOUZA, 1999, p. 76).

[19] O Programa é resultado de um relatório de "estudos econômicos realizados pela UNICAMP em 1985, encomendado pela Secretaria da educação, tendo em vista o atendimento diferenciado à população de baixa renda" e que "ao ser encampado pela Secretaria de Educação é transformado em 'programa de governo', coordenado por essa Secretaria, mas envolvendo também outras Secretarias de Estado(são nomeadas a do Trabalho, a da Cultura, a de Esporte e Turismo, a da Saúde e a da Promoção Social" (FERRETI, et al., 1991, p. 08).

[20] Em pesquisa realizada por Paro et al. (1988a) no município de Assis a ampliação do tempo escolar ocorria em parcerias entre o estado e a prefeitura que determinava as atividades fora da escola, para as quais os alunos iam à pé ou de ônibus. Já Ferreti, Vianna e Souza (1991, p. 76) pretendiam estudar o processo de implantação do PROFIC escolas da rede estadual de ensino do estado de São Paulo, sendo uma "situada na zona oeste da capital, outra em Osasco e a terceira em uma cidade do Vale do Paraíba".

Paro et al. (1988a) afirma que a oferta da ampliação do tempo escolar via PROFIC poderia ocorrer tanto na escola como fora dela, pois tratam-se de parcerias estabelecidas via adesão, na forma "opcional", ou seja, cabia à instituição de ensino, ou à prefeitura, ou às instituições particulares aderir ao programa de integralização do tempo escolar, e ainda, restringindo a adesão às escolas com um alunado classificado como "criança carente", pois é essa a criança que mais necessita do tipo de ampliação da jornada escolar oferecida, com alimentação, encaminhamento a tratamento médico, atividades lúdicas, recreativas, esportivas e de reforço escolar.

Com a intenção de ampliar a demanda da educação em tempo integral, a partir de 1992, o Governo Federal iniciou a implantação de cinco mil CAICs por todo o país. Esse fato contribuiu para a disseminação nacional da educação em tempo integral vinculada ao combate à pobreza e ao assistencialismo nas escolas, em detrimento da efetiva função social do ambiente escolar: a formação integral das crianças que permanecem o mais tempo na escola.

Em 1991, "Collor anuncia o Projeto Minha Gente, implantação de 5.000 escolas de ensino fundamental em horário integral no país inteiro, com prédio pré-moldado específico para esta finalidade: o Centro Integrado de Apoio à Criança", inaugurando no mesmo ano o primeiro CIAC em Brasília e em 1992 o primeiro no Rio de Janeiro. (MAURICIO, 2002, p. 117).[21]

Na sequência, com a eleição de Fernando Henrique Cardoso para presidência da república (1995-2003), mesmo com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação em 1996 e constando em seu Art. 34, parágrafo 2º, que "o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino", essa modalidade de ensino ficou praticamente esquecida por quase 15 anos, com exceção de algumas experiências esporádicas que, sem recursos específicos, se mantinham a duras penas, com apoio das prefeituras ou governos estaduais.

No ano de 2001, a discussão sobre educação em tempo integral ganha novo fôlego com a aprovação da Lei 10.172/2001, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), definindo a partir da meta 21, a ampliação progressiva da jornada escolar, visando expandir a

[21] Neste trabalho não nos dedicaremos ao estudo minucioso sobre o CAIC, uma vez que, nos parece ser a proposta dos CIEPs ampliada em nível Federal. Segundo Darcy Ribeiro, os "Centros Integrados de Apoio à Criança – CIACs, que nasceram de uma revisão do programa dos CIEPs" (FONSECA, 2010, p. 14).

escola de tempo integral e abrangendo um período de pelo menos sete horas diárias, com a previsão, de professores e funcionários em número suficiente[22].

Apesar da instituição da educação em tempo integral nestes dois documentos específicos do início do século, sua implantação efetiva requer recursos elevados, o que inviabilizou a implantação gradativa do aumento da jornada escolar previsto nas leis 9.394/96 (LDB) e 10.172/2001 (PNE), visto não haver definição de fonte concreta.

Em 2006, foi criado o Movimento Todos pela Educação, um grupo formado por membros da sociedade civil (em especial grandes empresas e empresários, bem como gestores públicos, educadores, pais, alunos, pesquisadores, profissionais de imprensa, etc.) com a missão de contribuir para a efetivação do direito de todas as crianças e jovens à Educação Básica de qualidade, até 2022[23].

Atualmente, o Movimento Todos pela Educação faz parte da REDUCA (Rede Latino-americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação) que

> É formada por organizações sociais de 13 países latino-americanos[24] que mantém o compromisso público e comum de participar ativamente e contribuir com seus governos para que toda e cada criança e jovem da região possa exercer plenamente o seu direito humano a uma educação inclusiva e de qualidade. (...) A rede foi lançada com o apoio do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) em Brasília, Brasil, no dia 16 de setembro de 2011, quando os países participantes assinaram a Declaração de Brasília, que estabeleceu a rede e seus objetivos. (REDUCA, 2014).

O Movimento Todos pela Educação tem como objetivos propiciar condições de acesso de alfabetização e de sucesso escolar, a ampliação de recursos investidos na Educação Básica e a melhora da gestão desses recursos. Esses objetivos foram traduzidos em cinco metas e na definição de cinco bandeiras, entre elas, a "ampliação da exposição dos alunos ao ensino", sob a justificativa de que a jornada mínima de quatro horas diárias é um problema, pois na prática esse tempo é menor ainda, devido a "fatores como: o envolvimento de docentes em atividades burocráticas, a ausência de professores, o uso de tempo do educador no combate à indisciplina ou mesmo a falta de infraestrutura de algumas salas de aula" (MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2014), propõe a prioridade no aumento da

[22] O PNE de 2011, elabora novo texto na sua meta 06, definindo a oferta de ETI em 50% das escolas públicas de educação básica e estabelece também seis estratégias para realização da meta.
[23]Informações retiradas do site Movimento Todos Pela Educação (Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br/institucional/as-5-bandeiras/. Data: 09/01/2014).
[24] Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Panamá, Paraguai, Peru e República Dominicana.

exposição ao ensino associado à melhora das condições de aprendizagem e do funcionamento das escolas, especialmente nas áreas mais vulneráveis do país, como o campo e a periferia das metrópoles urbanas, a fim de equalizar as oportunidades educacionais.

A pressão da sociedade civil[25] em busca da equalização da oferta de oportunidades de ampliação da educação se reverteu na promulgação de três documentos importantes para a educação em tempo integral no dia 24 de abril de 2007: o Decreto n. 6094/2007[26](BRASIL, 2007a), o Plano de Desenvolvimento Educacional[27] (BRASIL, 2007b) e a Portaria n. 17/2007[28] (BRASIL, 2007c). Posteriormente, com a adesão de inúmeras instituições pelo país, houve a necessidade de maior discussão e sistematização do Programa Mais Educação.

Assim, em 2009, foi lançada a trilogia Série Mais Educação (Gestão Intersetorial no Território, texto referência sobre Educação Integral para o debate nacional e Rede de Saberes Mais Educação), com textos e orientações condutores do debate sobre o tema "que visam explicitar a concepção central do Programa e sugerir soluções concretas para a sua implementação" (CAVALIÉRE, 2010b, p. 2); em 2010, é lançado o Decreto nº 7.083, que dispõe sobre a finalidade, princípios e objetivos do Programa Mais Educação de maneira mais específica e, em 2011, o Manual Mais Educação Passo-a-passo, com orientações gerais sobre o Programa. Esses documentos evidenciam a urgência em definir um arcabouço teórico que respalde a educação em tempo integral no país.

---

[25] È importante explicitar que nossa compreensão de *sociedade civil* parte da teoria de Estado Ampliado, de Gramsci, dividindo-o em sociedade política (representada por leis, pela coersão) e sociedade civil (representada por diversas organizações da sociedade: igreja, MST, Rotary, etc.). A sociedade civil "constitui-se na esfera ideológica na qual uma classe afirma sua hegemonia sobre uma outra mediante uma multiplicidade de organizações e instituições privadas, que constituem o 'conteúdo ético' do Estado (...). Privilegia, sobretudo, os aparelhos ideológico-culturais da hegemonia que, mediante 'a direção intelectual e moral' da sociedade, obtêm, pela persuasão, o consentimento e a adesão das classes subalternas" (MORAES, 2001, p. 15). Assim, podemos afirmar que a parcela da sociedade civil que pressionou o governo em prol de uma política de educação em tempo integral não foi exatamente a camada da população que usufruí dessa modalidade de educação, pelo contrário, a pressão surgiu na demanda de um trabalhador melhor qualificado, ou seja, do setor empresarial, compreendendo que mais tempo de escolarização poderia ampliar as possibilidades de formação dos indivíduos em geral.

[26]Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

[27] Segundo Saviani (2007, p. 1233) o "PDE aparece como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC", inclusive a educação em tempo integral através do Programa Mais Educação. Trata-se de um plano executivo, constituído por programas divididos em quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização.

[28]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.

A partir da exposição sobre a necessidade da ampliação da educação em tempo integral no Brasil, em suas principais experiências, podemos observar que carregam consigo a premissa de que, para construir uma educação integral, há que se integralizar o tempo diário de escola, afirmando que a criança em ócio esquecia os conhecimentos que aprendia na escola no turno em que não a frequentava (Teixeira), ou que nas ruas estavam expostas a diversos perigos como trabalho infantil, uso de drogas, exploração sexual, furtos, etc. (CIEP e PROFIC), ou mesmo pela pressão da sociedade civil pela equalização da educação via ampliação do tempo escolar (Programa Mais Educação). Dessa forma, estando mais tempo na escola, as crianças teriam acesso a conhecimentos diferentes daqueles das ruas, aumentando sua cultura e melhorando a qualidade das experiências cotidianas.

É possível inferir também, que mesmo optando pela proposta de ampliação do tempo escolar, as realidades sociais eram diferentes, pois na década de 1950, a grande maioria da população em idade escolar estava fora dela, ou se evadia pelo processo excludente e classificatório do ensino. Neste período, buscava-se a formação das crianças, voltando-se para o efetivo exercício na sociedade democrática, com o objetivo de "desenvolver nos alunos a autonomia, a iniciativa, a responsabilidade, a cooperação, a honestidade, o respeito a si mesmo e aos outros" (ÉBOLI, 1969, p. 20).

Doutro modo, nas décadas de 1980 e 1990, o principal objetivo da ampliação do tempo escolar estava voltado para o combate à desigualdade social e a proteção das crianças dos malefícios das ruas e, em contrapartida, a proteção da sociedade com relação à ação de crianças marginais perambulando pelas ruas. Paro et al. (1988b, p. 14) defende que neste período a função da escola não foi apenas a de propiciar "contato com uma diversidade social, mas a própria socialização através da cultura institucional da escola que molda modos de ser, agir, comportar-se e ao mesmo tempo ações negativas dessa cultura como indisciplina, pichações, vandalismos, etc."

Ao retornar em 2007, o Programa Mais Educação busca dar uma "cara nova" à educação em tempo integral, criando um aparato legal que lhe possibilite ser implantada nas escolas com vistas a atingir objetivos específicos, que vão além de combater a vulnerabilidade social de crianças carentes, mas garantir uma proposta de trabalho que permita melhorar os índices das escolas, especialmente evasão e repetência.

Percebe-se que governos buscavam alternativas para resolver o problema das classes populares com medidas paliativas, na tentativa de aliviar as necessidades urgentes, ou seja, percebe-se que "a concepção de escola de tempo integral para crianças pobres funda-se

nas supostas causas morais da pobreza, causas essas que podem ser combatidas não através da eliminação das condições estruturais de caráter econômico geradoras dessa pobreza, mas pela via da depuração moral dos atingidos pelos seus efeitos", ou seja, retirando as crianças do convívio social, considerado prejudicial, e a inserindo em outro ambiente, considerado mais enriquecedor: a escola de tempo integral (FERRETTI et al., 1991, p. 09).

Neste momento fica explícita a necessidade da escola como redentora da miséria em que se encontrava a classe operária no país e que a ideia de atender as crianças o dia todo promove uma mudança momentânea na sociedade, pois supre a necessidade de estudo da população e também lhe garante segurança enquanto os pais trabalham o dia todo, contudo, sem alterar as estruturas desiguais que a geraram.

Observamos também que as propostas de educação em tempo integral constituíram-se como um sistema paralelo de educação para crianças pobres, consideradas "mais necessitadas", de forma que o Poder Público assume "uma perspectiva mais protecionista" selecionando as crianças para participar do programa pela sua condição de vulnerabilidade social, como uma alternativa paliativa e assistencial, pois mesmo quando esse modelo de educação em tempo integral, "de alguma forma *conforma,* na medida em que se baseia em concessões e não em conquistas da sociedade", da mesma forma, ainda que não solucione os problemas sociais constitui-se num direito da criança da classe trabalhadora a assistência em tempo integral, independentemente da condição de vulnerabilidade social. Contudo, enquanto essa modalidade de ensino for ofertada apenas a uma parcela dos alunos, serão necessários critérios que delimitem tal participação (COELHO; MENEZES, 2007, p. 06 – grifo das autoras).

Essas considerações nos conduzem à segunda categoria de nossa pesquisa: a relação da educação em tempo integral com a pobreza e o seu caráter assistencial.

1.2. A educação em tempo integral e suas relações com a pobreza e a assistência social

Teixeira (1959) argumentava sobre como seria possível educar a criança na situação de desnutrição e abandono em que se encontrava, trazendo para dentro da escola uma função que até então não era sua. É importante considerar que naquela época (1950), poucas crianças das classes populares tinham acesso à escola, e que menos da metade da população

brasileira concluía as séries iniciais, o que demonstra que a escola era para a elite, por isso a instituição escolar não precisava preocupar-se com outras funções além de instruir.

Com a ampliação do acesso da classe trabalhadora, essa característica mudou e a escola passou a alimentar, tratar da saúde do corpo e da mente das crianças, mas não apenas nas escolas de tempo integral, em todas, fato que permanece até hoje, denominado por Algebaile (2004, p. 15-20 – grifos da autora) como um processo de robustecimento da escola, em que a "*expansão da esfera escolar* decorre da permanente migração de 'tarefas' para a escola", causando o "esgarçamento progressivo da esfera escolar para além do ensino e em seu detrimento".

Segundo a autora, "o 'robustecimento' da escola implica seu empobrecimento como instituição destinada à formação, à relação com o conhecimento" (ALGEBAILE, 2004, p. 173), o que significa dizer que, com relação à educação integral, as propostas de integralização do tempo estão muito mais susceptíveis a introduzir um remédio a curto prazo para controlar a pobreza e reduzir as desigualdades sociais através da escola do que efetivamente proporcionar uma formação integral.

Teixeira criticava a simplificação da escola de seu tempo e buscava a retomada do dia todo de estudos como alternativa para a efetiva formação integral de todas as crianças, independente da classe social, mas, sobretudo da criança pobre, que ao longo da história da educação brasileira foi excluída do direito a uma educação que lhe possibilitasse acesso a uma formação completa.

Segundo Nunes (2009, p. 123), Anísio propunha uma escola "para que a população, sobretudo das áreas mais pobres, se integrasse no contexto de uma sociedade moderna", ou seja, "não se tratava de criar uma escola que funcionasse como complemento da educação recebida pela criança na sua família, quando a tinha, mas de oferecer às crianças de todas as classes sociais uma educação no sentido mais nobre da palavra". Essa preocupação com a educação e instrução das classes populares levou-o à construção do Centro Educacional Carneiro Ribeiro em uma região carente da cidade de Salvador, composta pelos bairros "Liberdade, Caixa d'Água, Pero Vaz e Pau Miúdo, região em que moravam em casebres de alvenaria centenas de famílias de baixa condição econômica e sem qualquer perspectiva pela falta de escolas e médicos e sem as condições mínimas para uma existência digna" (NUNES 2009, p. 124).

A autora cita Almeida (1990), que destaca a importância da instalação da Petrobrás no recôncavo baiano neste período, provocando mudanças provenientes da urbanização

articulada ao processo de industrialização. Tais mudanças foram vistas como possibilidade para

> [...] a união de certas camadas da população baiana na defesa das questões que as afetavam diretamente, incluindo-se aí, evidentemente, a sua luta por alimentação, moradia, transporte, saúde e educação.
> Stela Almeida apresenta, como dado relevante, o desespero da população sem
> moradia que, diante da ausência de uma política de habitação, promoveu invasões de terrenos, como na região de Corta-Braço, ou Pero Vaz, área escolhida para a criação da Escola-Parque (NUNES, 2009, p. 128).

Nunes (2009) ainda afirma que muitas críticas foram direcionadas a esta opção periférica para a instalação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, especialmente caracterizando-a como uma "estratégia política" em busca de votos, mas esse fato não retira o mérito da obra e da necessidade que supriu para a classe operária que vivia em seu entorno e que até então não tinha nenhuma alternativa de estudos para seus filhos, nem mesmo em meio período do dia.

Para Éboli (1969, p. 35), pode ser acrescentada a essa necessidade de escolarização, a importância dessa escola ser em tempo integral, pois supre as necessidades diárias de alimentação das crianças, estabelecendo que

> A assistência alimentar de uma escola brasileira ainda é um dos grandes atrativos para a população que chega em busca de matrícula. Um pequeno pão é abençoado por uma mãe de aluno pobre, com quinze filhos para alimentar, quanto mais uma merenda completa e um almoço-lanche, como o do CECR, que, até 1963, era constituído de sopa de legumes ou sanduíches de pão e carne, ovos ou peixes!

Com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, pretendia-se realizar uma mudança na qualidade de vida dos moradores destes bairros, com instituições capazes de preparar as crianças para uma nova forma de organização social, a democracia.

Na experiência de Brasília, Teixeira ampliou ainda mais sua visão de democratização da escola, pensando que, como haveria de ser uma escola modelo, os Centros de Educação deveriam ser projetados para abrigar crianças de todas as classes sociais, desde o filho do político, até o filho do faxineiro, mas o local onde foram construídos delimitou muito o público que o frequentava, em sua maioria crianças que não eram filhos de pedreiros e faxineiros.

Na proposta de educação em tempo integral dos CIEPs da mesma forma que os Centros Educacionais, a primeira preocupação foi de atender à população carente e isso está explícito na localização da construção das escolas, mesmo que a proposta não tenha ficado em poucas escolas, a maioria dos 506 CIEPs entregues à população localizavam-se em regiões periféricas e próximos de favelas.

Com isso, é possível afirmar que a necessidade dos CIEPs, estava estritamente vinculada às políticas sociais de contenção de pobreza. O próprio Darcy Ribeiro não escondeu em momento algum a dimensão compensatória do programa de educação em tempo integral, de modo que "um dos itens do PEE dizia respeito à construção de um estabelecimento capaz de oferecer condições apropriadas ao desenvolvimento de um conjunto de atividades escolares e assistenciais para crianças e jovens" (BOMENY, 2007, p. 47), garantindo uma programação pedagógica variada com café da manhã, almoço, lanche e jantar para as crianças que passariam o dia na escola. Além disso, resgata outros aspectos assistenciais relacionados aos CIEPs, como o atendimento médico e odontológico das crianças que se concentrava no interior dos CIEPs, o recebimento de material didático e uniforme.

Havia ainda como uma alternativa para manter o aluno estudando, com base na evidencia de que "se evadem as crianças oriundas das camadas menos privilegiadas da população, assim como são elas também que continuam sem matrícula na escola, ficando à margem do sistema escolar" (SEED/RJ, 1991, s/p), o Projeto para alunos residentes, que cuidava do acolhimento das crianças que "diante de uma situação social crítica, precisa de apoio para que possa frequentar a escola como é seu direito" (MEMÓRIA, s/d). Segundo a autora, em 1994, havia 322 residências em funcionamento conjunto com o Ministério Público, Juizado da Infância e Juventude, Conselhos de Defesa e Secretarias Municipais.

O governo do estado do Rio de Janeiro dedicou-se, em curto espaço de tempo (duas gestões) a colocar em funcionamento 506 CIEPs, que custaram na segunda gestão de Leonel Brizola (1991-1994) R$ 36.430.417,00[29], recurso este destinado ao atendimento da criança carente, suprindo-lhe do necessário para um bom desenvolvimento escolar.

Do mesmo modo, o PROFIC priorizava a ampliação do tempo escolar através de parcerias em regiões carentes, com crianças da classe operária. Ferretti et al. (1991) afirma

[29] Maiores informações sobre as despesas com os CIEPs em MEMÓRIA, Tatiana Chagas. **CIEPS E GPS: Programa Especial de Educação**. S/d. Disponível em: http://www.fundar.org.br/darcy_ribeiro_ciep-gp_progespecial.htm. Data: 03/11/2013.

que os estudos econômicos realizados pela UNICAMP por encomenda da Secretaria da Educação tinha em vista um atendimento diferenciado à população de baixa renda, sendo essa condição social, critério para a seleção dos alunos a serem inscritos no programa, antes de seu desempenho escolar. Ao descrever a localização das escolas que pesquisou, o autor deixa mais evidente a relação desta proposta de educação em tempo integral e a situação de pobreza e marginalidade das crianças.

> Não dispomos de uma caracterização exaustiva da população local. Todavia, as famílias entrevistadas (em número de sete) são constituídas por migrantes oriundos da Bahia, Pernambuco, Alagoas, Minas Gerais, Paraná e interior de São Paulo. No geral, são trabalhadores assalariados, sem qualificação profissional ou com qualificação precária e ostentam escolaridade que não excede as quatro primeiras séries do 1º grau (FERRETTI et al., 1991, p. 07).

Doutro modo, no que se refere às características físicas e estruturais dos arredores das escolas, afirma que estão localizadas em locais centrais e sua arquitetura se destaca das demais, por serem mais recentes, num dos casos há um posto de saúde próximo da escola, ruas parcialmente asfaltadas e problemas com a falta d'água constante, o que também prejudica os trabalhos na escola.

Ferretti et al. (1991, p. 09) ainda destaca que no referido relatório da FECAMP as crianças são consideradas pobres e "abandonadas", em função das injustiças sociais que vivem,

> [...] caracterizadas como pessoas fracas e indefesas e, por isso, mais susceptíveis de se tornarem desinteressadas e apáticas e/ou revoltadas e violentas, em função da impossibilidade de superarem sua condição de pobreza. Como não podem resistir às pressões sociais e aos próprios impulsos para se tornarem marginais, e como não podem contar com a assistência de adultos para desenvolver essa resistência, posto que estes adultos têm de deixá-las à sua própria sorte para prover a subsistência familiar, é necessário criar instituições socais que lhes ofereçam proteção e/ou aproveitar as instituições existentes, tendo em vista o mesmo fim.

Essa visão da criança "pobre" e "miserável" respalda um discurso sentimental e assistencialista de que as crianças das classes populares precisam da proteção de órgãos governamentais, neste caso, da escola. Para constituir a escola como a instituição "salvadora" é preciso recorrer a outras instâncias, daí a necessidade de parcerias entre vários programas sociais na área de saúde, trabalho, assistência social, educação, etc.

Percebemos então que a concepção de educação em tempo integral do PROFIC funda-se "nas supostas causas morais da pobreza, causas essas que podem ser combatidas não através da eliminação das condições estruturais de caráter econômico geradoras dessa pobreza, mas pela via da depuração moral dos atingidos pelos seus efeitos", daí foi elaborado um programa completo de assistência desde o nascimento da criança, com incentivo ao aleitamento materno, atendimento em tempo integral em creches, jardins de infância e pré-escolas (FERRETTI et al, 1991, p. 10).

Como o principal critério de seleção das crianças para participação no Programa era a baixa renda familiar, seu ponto alto foi a assistência prestada a essas famílias através das crianças, que recebiam desde o material escolar até a alimentação e cuidados médicos, enfatizando que, além do tempo integral, havia também o atendimento integral das necessidades elementares das crianças, entre elas a educação.

Tal constatação pressupõe a reflexão de que não será através de um programa de caráter assistencial como o PROFIC que serão resolvidas as questões sociais enfrentadas pela maioria da população, pois ao "oferecer contribuições para o atendimento de algumas necessidades prementes de famílias de baixo rendimento econômico como, por exemplo, as referentes à alimentação, saúde e cuidado dos filhos, enquanto os pais trabalham" deixa de lado "muitas outras necessidades insatisfeitas como, por exemplo, as relativas a emprego, habilitação, transporte, saneamento etc., as quais apontam para a falência das políticas sociais que vêm sendo postas em prática no âmbito da sociedade brasileira" (FERRETTI et al, 1991, p. 11).

O Estado buscou, através do PROFIC e do CIEP, resolver problemas sociais que outros setores não conseguiam sozinhos. É fato que a escola centraliza grande número de alunos carentes, público-alvo destas propostas; no entanto, tais propostas deixam a desejar no que se refere à melhoria da qualidade da formação dos alunos, pois prioriza a ocupação do seu tempo, descaracterizando a especificidade da escola e "aquele que seria o papel específico dessa instituição, ou seja, de transmitir o saber" (FERRETTI et al., 1991, p. 10).

No que se refere ao Programa Mais Educação, a proposta de oferta de educação em tempo integral é muito semelhante à do PROFIC, pois a escola é selecionada para a adesão ao programa com base em critérios definidos, anualmente, no manual "Mais Educação Passo-a-passo". Nele podemos observar alguns critérios para seleção dos alunos envolvidos no Programa, a considerar:

> - Estudantes que estão em situação de risco e vulnerabilidade social;
> - Estudantes que congregam, lideram, incentivam e influenciam positivamente seus colegas;
> - Estudantes em defasagem ano escolar/idade;
> - Estudantes dos anos finais da 1ª fase do ensino fundamental (4ªsérie/5ºano) e da 2ª fase do ensino fundamental(8ª série/ 9º ano), entre os quais há maior saída extemporânea;
> - Estudantes de séries/anos nos quais são detecta dos índices de saída extemporânea e/ou repetência;
> - Estudantes que demonstram interesse em estar na escola por mais tempo;
> - Estudantes cujas famílias demonstram interesse na ampliação de sua permanência na escola (BRASIL, 2012, p. 14).

Com relação ao primeiro item da lista de critérios para seleção das crianças, podemos ainda considerar a justificativa de que

> É importante assumir que a situação de vulnerabilidade e risco social, embora não seja determinante, pode contribuir para o baixo rendimento escolar, para a defasagem idade/série e, em última instância, para a reprovação e a evasão escolares. Há estudos que permitem identificar forte correlação entre situação de pobreza, distorção idade/série e dificuldades para a permanência na escola, violência e risco social, o que acaba contribuindo para a perpetuação de ciclos
> intergeracionais de pobreza (Henriques, 2001). Não se trata aqui de criminalizar ou patologizar a pobreza, mas de construir soluções políticas e pedagógicas criativas e consequentes para o combate às desigualdades sociais e para a promoção da inclusão educacional (BRASIL, 2009a, p. 11).

Esta afirmação ainda é reforçada pelas diretrizes estabelecidas no Plano de Metas do Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007a), que é um documento que visa a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica e, no art. 2º, define as diretrizes a serem seguidas pelos parceiros, sejam eles Municípios, Distrito Federal, Estados ou sistemas de ensino:

> IV - combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contraturno, estudos de recuperação e progressão parcial;
> V - combater a evasão pelo acompanhamento individual das razões da não-freqüência do educando e sua superação;
> VII - ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular;

Observando o texto dos documentos sobre educação em tempo integral, é possível inferir que a educação em tempo integral é necessária como uma ferramenta para a construção de *soluções políticas e pedagógicas* com vistas ao *combate às desigualdades*

sociais e para a promoção da inclusão educacional; contudo, não está destinada a todas as crianças das escolas públicas, apenas àquelas que atendem aos critérios estabelecidos anualmente. Obviamente, a não universalização dessa modalidade de educação aponta para a necessidade desses critérios; por outro lado, à medida que os critérios vão se modificando e amplia-se a oferta[30], abre-se pouco espaço para a consideração de aspectos mais voltados para o pedagógico do que para políticas sociais.

Percebe-se também que a educação em tempo integral não se constitui apenas de uma forma de manter a crianças longe dos "perigos" das ruas, mas enquanto está na escola, a criança deve atingir alguns objetivos, como podemos perceber nas diretrizes do Plano de Metas propõe atenção especial à evasão escolar, causada frequentemente por repetência e defasagem idade/série[31], com a diretriz em prol do reforço escolar em contraturno como a ampliação da jornada do educando na escola.

Da mesma forma que ocorre o aumento da demanda por educação em tempo integral, ocorre, na mesma proporção, o aumento do interesse da sociedade civil nesta modalidade de ensino, que vem constituindo-se como uma boa alternativa para a superação dos maiores problemas educacionais do Brasil, a evasão e a repetência, pois, além de manter a criança o na escola por dois períodos do dia, lhe possibilita alternativas para uma formação diferenciada. Mas que formação é essa?

Ao longo da história da educação em tempo integral no Brasil, a proposta de formação das crianças se explicitou no *modus operandi* das experiências, algumas com maior preocupação pedagógica, outras com maior ênfase em aspectos sociais, como observaremos na sequência.

1.3. Proposta pedagógica, organização do tempo e espaço escolar e a explicitação das propostas de formação integral em tempo integral

As quatro experiências mencionadas, Escola-Parque, CIEP, PROFIC e Programa Mais Educação, definiram uma proposta pedagógico curricular para a organização do

[30] "O Mais Educação teve início em 2008, com a adesão de 1.380 escolas públicas. Atualmente já está presente em 32 mil unidades de ensino, incluindo quase 10 mil escolas do campo". Esses números indicam uma ampliação de 30.620 escolas em apenas 6 anos (UNDIME, 2014. Disponível em http://undime.org.br/mais-educacao-escolas-pre-selecionadas-devem-fazer-a-adesao-ate-31-de-marco/).

[31] De acordo com BM (2008, p. 178) "O custo anual da repetência de série para os orçamentos do ensino fundamental e médio no Brasil é de US$ 600 milhões. O excesso de repetência de série escolar não apenas consome um montante significativo de recursos, mas também leva a distorções de idade/série que prejudicam a qualidade do ensino médio".

trabalho pedagógico das escolas em função da ampliação do tempo escolar, havia o consenso de que a ampliação do tempo necessitava o enriquecimento curricular, com a oferta de diferentes possibilidades de formação para as crianças, algo que fosse além do desenvolvimento das habilidades cognitivas, tradicionalmente implantados nas escolas de meio período (LECLERC e MOLL, 2012).

A luta de Anísio Teixeira por uma escola de dia todo iniciou-se em 1931, quando convidado a assumir o cargo de Secretário da Educação da Capital Federal (Rio de Janeiro), influenciado pelas ideias escolanovistas, realizou ampla reforma na rede de ensino, integrando-o desde a escola primária à universidade. Sua proposta pedagógica tem origem na busca por reencontrar a vocação da escola numa sociedade urbana, de massas, industrializada e democrática, considerando que "a reformulação da escola esteve associada à valorização da *atividade* ou *experiência* em sua prática cotidiana. O entendimento da educação como vida e não como preparação para a vida" (CAVALIÉRE, 2002b, p. 251 – grifos da autora), fazia parte das aspirações de toda a nação, envolvendo interesses políticos e populares.

Anísio Teixeira, enquanto secretário de educação do Estado do Rio, demonstrava a preocupação em estabelecer uma forma de aprendizagem para uma demanda escolar diferente da elitizada, com o uso de atividades enriquecedoras, ao invés de matérias, com uso de metodologias como jogos, trabalho, adequado à idade das crianças.

Tal proposta exigia também diferentes disposições das edificações escolares com prédios para as atividades de classe; para as atividades de recreação e jogos, ginásios e campos de esporte; para as atividades sociais e artísticas, auditórios e salas de música, de dança e clubes; e para as atividades de trabalho, ou pavilhões de artes industriais; além de bibliotecas e dos demais espaços necessários à educação integral dos filhos dos trabalhadores. Para tanto, havia que se construir uma escola que oferecesse

> [...] à criança oportunidades completas de vida, compreendendo atividades de estudo, de trabalho, de vida social, recreação e jogos. Para esta escola, precisava-se, assim, de um novo currículo, um novo programa e um novo professor. A escola popular para uma sociedade subdesenvolvida e com acentuada estratificação social, longe de poder ser mais simples, faz-se a mais complexa e a mais difícil das escolas (TEIXEIRA, 1962, s/p).

Era necessária outra forma de pensar e organizar a escola, para a superação deste vazio educacional. E assim, posteriormente, já em Salvador, Anísio idealizou um Centro

Educacional, no qual a educação primária era dividida em dois setores: o setor da instrução, antiga escola de letras ou escola classe e o setor da educação, escola ativa ou escola parque.

Segundo Teixeira (1959), a escola classe é um conjunto de 12 salas de aula, uma escola parcial e para funcionar em turnos, mas que se integrará a escola parque para que a criança fique um turno na escola classe e um segundo turno na escola parque, organizados de tal forma que,

> No setor instrução, manter-se-ia o trabalho convencional da classe, o ensino de leitura, escrita e aritmética e mais ciências físicas e sociais, e no setor educação – as atividades socializantes, a educação artística, o trabalho manual e as artes industriais e a educação física. A escola seria construída em pavilhões, num conjunto de edifícios que melhor se ajustassem às suas diversas funções. Para economia tornava-se indispensável que se fixasse um número máximo para a matrícula de cada centro. Pareceu-nos que 4.000 seria esse número, acima do qual não seria possível a manipulação administrativa (TEIXEIRA, 1959, s/p).

A criança permanece durante o dia na escola, em atividades divididas em turno e contraturno e entre instrução e educação; de modo que a proposta também é de ampliação da função da escola, que até então deveria apenas oferecer aos alunos a instrução, ou seja, conhecimentos de leitura, escrita, aritmética, ciências físicas e sociais, e a partir de então abre-se para outras áreas do desenvolvimento humano, denominado por Teixeira de educação, como as artes, o desenho, o canto, a educação física, ginástica e jogos e o trabalho, pelas oficinas de trabalho manual e artes industriais.

A separação das atividades em turno e contraturno que caracterizou esta proposta de ampliação do tempo escolar definiu claramente que os conhecimentos aprendidos na Escola-Parque estariam voltados para a vida em sociedade, numa perspectiva de formação, para atuação nela, com a oferta de variadas experiências educativas; doutro modo, nas Escolas-Classe, a criança aprenderia os conhecimentos tradicionais do currículo escolar da época.

Assim, cada escola tinha uma organização própria do trabalho pedagógico. A direção geral ficava no setor administrativo da Escola-Parque e em cada Escola-Classe havia um subdiretor para o acompanhamento das atividades, juntamente com uma equipe de coordenação.

A Escola-Classe atendia às crianças em turmas separadas por idade cronológica, considerando a importância dos interesses comuns próprios e opondo-se às classes

homogêneas que consideram apenas a capacidade mental do aluno e os resultados de exames. De acordo com Éboli (1969, p. 22),

> Não há, nas Escolas-Classe, um programa único, nem bitola única a determinar promoções ou reprovações. Há o ensino diversificado, o trabalho em grupos — nos 3 ou 5 em que a classe se divide – o estudo dirigido, a cooperação dos alunos mais desembaraçados, que se encaminham para a autonomia da aprendizagem e ao exercício da liderança.

Numa proposta para classes experimentais, num total de três por escola-classe, o ensino é ministrado a partir de "centros de interesse" ou "unidades de trabalho", com conteúdos que estimulem as crianças intelectualmente e tenham significado para a resolução de problemas em suas vidas. Com as "unidades de trabalho", busca-se estabelecer um entrosamento entre as atividades realizadas no turno e no contraturno, conforme o exemplo

> Os alunos do grupo B estão estudando a "Vida numa Fazenda", na sala de aula; no setor de trabalho estão fazendo desenhos de animais e bordando um mural com motivos campesinos. No teatro, terão ocasião de estudar fábulas para levar à cena, em dramatizações. Na Biblioteca estudam, pesquisam assuntos relativos a animais, cultivo de terras, alimentos, saúde, hábitos e costumes do interior, previamente planejados com os professores. No setor Recreativo há inúmeros jogos relacionados com a vida dos animais (ÉBOLI, 1969, p. 22).

Como pode-se perceber através do exemplo, a escola buscou alternativas, mesmo que experimentais, para integrar o conhecimento nas duas escolas. Podemos observar também, que é na Escola-Parque que ocorrem as atividades voltadas para estabelecer a relação prática com o que se aprende na sala de aula.

Na construção do Centro Educacional, a escola parque localiza-se centralizada entre as quatro escolas classe, como se pode verificar na Imagem 1.

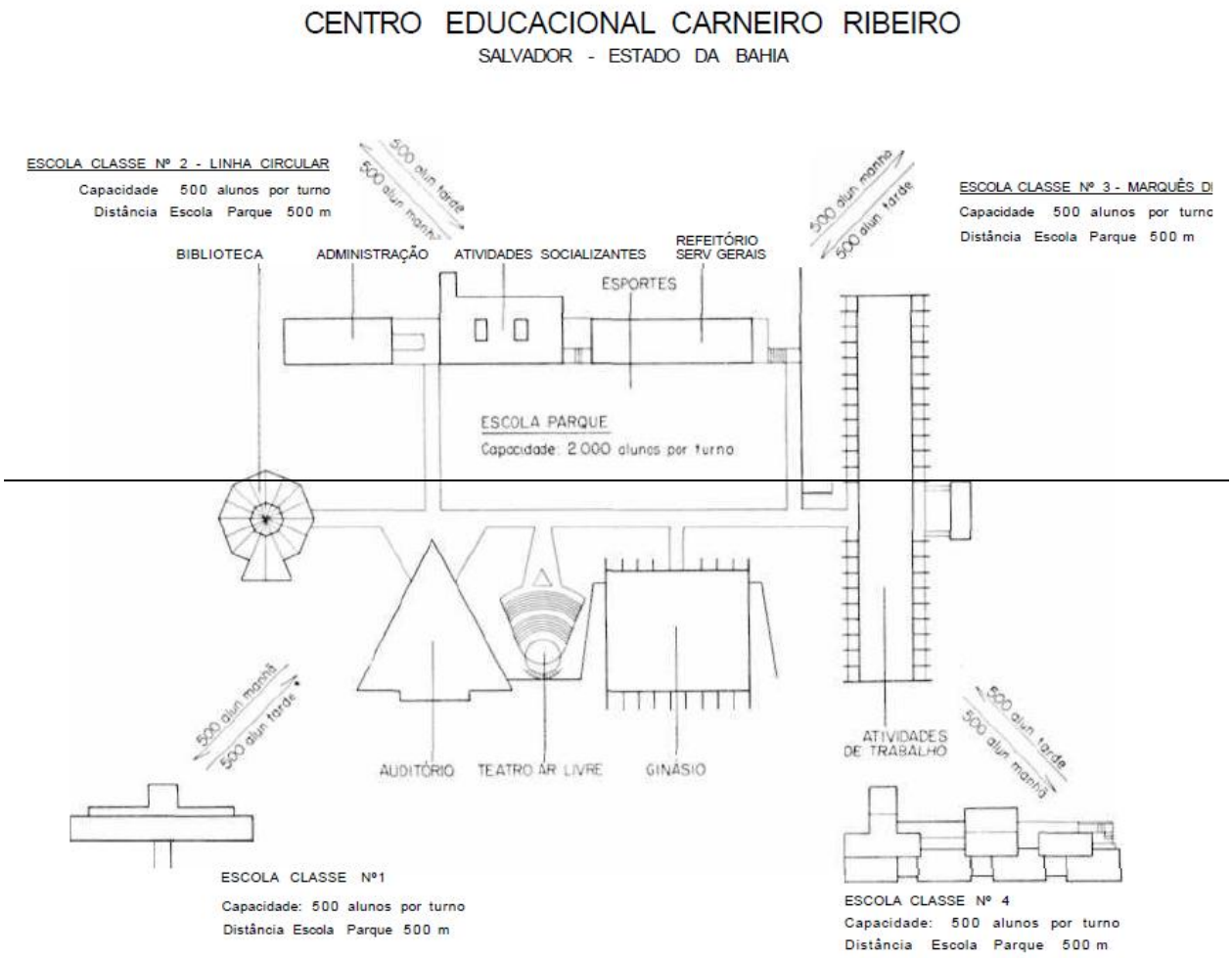

Imagem 1: Mapa do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (ÉBOLI, 1969, p. 21).

> A função da Escola-Parque é importantíssima no conjunto desse sistema educacional para alcançar-se o objetivo da obra que é a educação integral de jovens da classe popular. Nela os alunos são agrupados não apenas pela idade, mas por suas preferências, e distribuídos em turmas de 20 a 30 no máximo, pelos diversos setores, todos em funcionamento para realizar as seguintes atividades:
> 1 - *Setor de trabalho:* artes aplicadas, industriais e plásticas.
> 2 - *Setor de Educação Física e Recreação:* jogos, recreação, ginástica etc.
> 3 - *Setor Socializante:* grêmio, jornal, rádioescola, banco e loja.
> 4 - *Setor Artístico:* música instrumental, canto, dança, teatro.
> 5 - *Setor de Extensão Cultural e Biblioteca:* leitura, estudo, pesquisa, etc. (ÉBOLI, 1969, p. 20).

Nas escolas parque, meninos e meninas dispunham de uma gama enorme de oficinas para realizar, desde artesanato, música, dança, ginástica, jogos e trabalhos manuais.

Cabe-nos perguntar, se com base no pensamente liberal de educação em tempo integral, havia a preocupação com a "emancipação" das classes populares, ou seja, diante de tantas opções de oficinas, era possível que a criança se apropriasse efetivamente dos fundamentos dessas profissões, possibilitando tornar-se futuramente um músico, ou atleta, ou dançarino, ou marceneiro, ou costureiro, capaz de utilizar o conhecimento aprendido nas mais variadas situações que se lhe aparecessem no exercício de sua profissão, ou se tratava apenas da qualificação de mão de obra para o "desenvolvimento" da sociedade urbanoindustrial.

Imagem 2: Meninas em atividade no Setor de Trabalho: Artes aplicadas (ÉBOLI, 1969, p. 42).

Imagem 3: Meninos no Setor de Tabalho: Madeira (ÉBOLI, 1969, p. 48).

Portanto, é inegável que ocorreu o enriquecimento curricular para as crianças dos Centros Educacionais, e que esse conhecimento propiciou a formação de sujeitos capazes de atuar socialmente de acordo com os moldes estabelecidos pelo capital, pois a escola popular pensada pela burguesia promove uma formação adequada aos seus interesses e não aos interesses dessa classe que frequenta essa escola pública de tempo integral. Tal exemplo pode ser observado na pesquisa de Pereira e Rocha (2005, p. 5006) sobre os Centros Educacionais inaugurados em Brasília a partir de 1961, onde a proposta de ensino democrático, aberto a todas as classes sociais, baseava-se em um projeto arquitetônico que permitiria que "as famílias de um deputado, de um funcionário público e de um operário residissem nas mesmas superquadras do Plano Piloto e, assim, pudessem conviver democraticamente". Contudo, tal proposta, obviamente, não se efetivou com a construção das cidades satélites para residência aos operários, de modo que "o distanciamento entre os locais de moradia tornou-se fator determinante na composição social da clientela escolar".

Na sequência, inicia-se o período da Ditadura Militar, com outra proposta educativa: o tecnicismo e outro enfoque formativo: voltando-se para a formação profissionalizante em nível médio. Com isso, a proposta de Educação em tempo integral, até então característica do ensino fundamental (especialmente da educação primária, a exemplo do Centro Educacional Carneiro Ribeiro), foi abandonada e retomada somente em 1983, no Rio de Janeiro, por Darcy Ribeiro, seguindo os passos de seu mentor intelectual, Anísio Teixeira. Souza e Faria (2013)[32] afirmam que,

> Ao considerar o contexto mundial e nacional de possibilidades "concretas", Darcy aprofunda a questão teórica de Anísio, para forjar o intelectual do "fazimento". Destacamos essa influência tão marcante, nas próprias palavras de Darcy: "Se me perguntassem pelo encontro mais importante de minha vida, eu diria que foi o nosso encontro". Sua trajetória confirma essa afirmação. Defensor das causas sociais e convencido de que o papel do intelectual implica em uma ação direta no corpo social, Darcy Ribeiro levaria a Anísio Teixeira o conteúdo social e o fervor militante para desenvolver projetos e programas que o pioneiro mantinha em pauta desde a década de 1920.

Segundo os autores, o texto reforça que a influência de Anísio Teixeira na concepção de mundo de Darcy Ribeiro é inegável, da mesma forma que é inegável sua influência na forma de organização do trabalho pedagógico, especialmente na organização do tempo e do espaço dos CIEPs em turno e contraturno na sua primeira gestão de implantação.

Assim como nos Centros Educacionais, a proposta dos CIEPs defendia que a escola não deveria se restringir ao ensino formal de português, matemática, ciências, etc., mas juntamente com esses conhecimentos, deveria haver música, artes plásticas, teatro, recreação, atividades lúdico-pedagógicas, em salas ambiente, pensadas com finalidades específicas, familiarizando a criança ao livro, ao teatro, às danças variadas e ao domínio de uma infinidade de conhecimentos que seria difícil de serem adquiridos em apenas quatro horas por dia. Para tanto, como cada CIEP contava "com 16 salas tornava-se possível programar 20 ou 22 turmas, porque haveria rodízio de espaço com a programação de atividades intercaladas nas rotinas da sala de aula." (BOMENY, 2007, P. 49).

A valorização da cultura local é um dos elementos que caracterizam o ensino dos CIEPs, pois tudo girava em torno dela, que era ponto de partida e de chegada do

[32] Texto retirado do site: http://leonolasco.blogspot.com.br/2013/02/anisio-teixeira-e-darcy-ribeiro-os.html.

conhecimento ensinado, visando o gosto pela escola, o querer estar lá e, consequentemente, reduzindo os índices de evasão e repetência. Com a intenção de favorecer o gosto pela escola, partindo da realidade social e cultural das crianças para a realização das propostas de ensino e aprendizagem, proporcionava espaços nos quais as crianças tinham acesso a materiais e conhecimentos diferentes daqueles de seu cotidiano e com funções específicas para a formação das crianças:

> A Sala de Leitura oferecerá uma gama de material impresso aos alunos que, individualmente, a ele não teriam acesso. O vídeo levará ao cotidiano destes alunos uma linguagem, hoje, indispensável a nossa sociedade. O estudo dirigido buscará aprofundar os conhecimentos por áreas de preferências das crianças e possibilitará observar os diferentes ritmos de aprendizagem, como um dever de casa orientado. O trabalho com esportes variados e com as diferentes formas de expressão artística tem nesse espaço importância fundamental, porque lida com diferentes canais de expressão do ser humano. A aquisição de novos conhecimentos pelas crianças dar-se-á de forma bem mais fácil e dinâmica, se não dissociarmos a educação de seu contexto cultural (SEED/RJ, 1991, s/p).

Como a organização do tempo, do espaço e do conhecimento, os CIEPs levavam em conta os alunos e sua cultura como centro do processo. Para promover a integração entre os conhecimentos científicos e as atividades culturais havia os animadores culturais, que "estavam envolvidos com a comunidade, desprovidos da 'face professoral', estimulando padrões de interação entre crianças e educadores e recriando possibilidades de aprendizagem" através da cultura da comunidade (BOMENY, 2007, p. 48).

Nesse contexto, os animadores eram a chave para o bom andamento desta organização de tempo e espaço dentro dos CIEPs, pois eles possibilitam o desenvolvimento das atividades práticas da escola "como a exibição de um filme para ser colocado em discussão, a realização de concertos, a promoção de exposições (pintura, desenho ou fotografia), a montagem de espetáculos teatrais, a confecção de vídeos, a realização de oficinas de arte", etc. Dessa forma, "o trabalho da Animação Cultural deve ser feito em intensa articulação com a ação pedagógica, envolvendo todos os segmentos da escola e trazendo, para o cotidiano dos CIEPs, as diversas manifestações culturais e artísticas", que correspondam, a participação das populações locais (SEED/RJ, 1991, s/p).

Para a efetivação da organização do conhecimento escolar em consonância com a cultura local, havia necessidade de integração constante entre todos os animadores culturais da escola com os professores. Cavaliére (2002a, p. 106) afirma que "na vigência do PEE,

destacou-se, entre as práticas, a articulação coletiva do trabalho cotidiano", com a criação de uma rede de professores orientadores, horário coletivo semanal de estudo e planejamento integrado para definição das linhas gerais do trabalho de todos os segmentos da escola, desde os animadores aos agentes de saúde.

Assim também aconteceu com os horários das atividades, que inicialmente seguiam o modelo de turno e contraturno herdado dos Centros Educacionais, mas que acabaram passando por diversas experiências e testes até chegar ao ponto de mesclarem-se as atividades na tentativa de dissolver a dicotomia entre os horários de estudo dos conhecimentos referentes a cada série e os horários de atividades de cultura e lazer, o que permite demonstrar que todas as atividades realizadas nos CIEPs são pedagógicas e fazem parte do currículo escolar.

Outro aspecto muito importante no CIEPs eram as *bibliotecas*[33] e o incentivo à leitura. Sob esse aspecto, as Salas de Leitura/TV/Vídeo eram ferramentas complementares à sala de aula, que "ultrapassam o conceito tradicional das bibliotecas escolares, uma vez que devem constituir-se em centros ativos de aprendizagem, nos quais os livros, em efetivo movimento, estarão associados a recursos plurissensoriais" permitindo que as salas de leitura possibilitem a difusão e ampliação dos bens culturais à população, pois trata-se de um espaço que deve atender a toda comunidade, alunos, professores, funcionários e pais. (SEED/RJ, 1991, s/p).

Além das bibliotecas, havia o *estudo dirigido*, que propunha atividades diversificadas, como vídeos, jogos pedagógicos, brincadeiras que ao envolver "os conteúdos explícitos e, muitas vezes, implícitos no currículo a serem realizados pelos alunos individualmente, em pequenos grupos e até, eventualmente, por todo o grupo em conjunto", proporcionavam uma aprendizagem diferenciada, considerando que

> A grande maioria, senão a totalidade dos alunos dos nossos CIEPs, é proveniente das camadas menos favorecidas da população, que não têm, disponíveis, esses recursos. Para eles, pesquisas e tarefas caseiras não proporcionam o mesmo crescimento e rendimento pedagógico que os mais favorecidos, pois se tornam tarefas solitárias e isoladas de um contexto cultural mais amplo. Por isso, a escola de horário integral se faz imprescindível para ampliar esse universo cultural e abrir novos horizontes. (SEED/RJ, 1991, s/p).

[33] De acordo com Bomeny (2007, p. 48-49) as bibliotecas foram equipadas com um acervo inicial de mil títulos que abrangiam os clássicos universais, dicionários, enciclopédias, obras de literatura contemporânea, nacional e estrangeira e faziam grande diferença nos CIEPs onde estavam instaladas.

A lógica dessa proposta é de que, se as crianças estão o dia todo na escola, há que se dispor de momentos para a realização de trabalhos e tarefas com acompanhamento pedagógico, para favorecer o período da noite para descanso em suas casas com a família.

Podemos compreender que a proposta pedagógica dos CIEPs visava uma formação diferenciada para a criança e não se restringia apenas a ampliação do tempo escolar com a repetição do sistema em decadência que se apresentava na época. Tratava de considerar a realidade social e cultural da criança, evitando a elitização do ensino e consequentemente, a evasão das crianças da escola, sobretudo através de parceria com Universidades para a formação de professores preparados para atuar nesta nova forma de escola que se estabelecia.

Ou seja, além do conhecimento escolar próprio de cada série, definidos pelo currículo escolar com nível de aprofundamento de cada turma, o qual nas primeiras séries priorizava o domínio da leitura, escrita e cálculo, havia as oficinas que envolviam os alunos, mantinham sintonia com as atividades realizadas na sala de aula e faziam o resgate da cultura local das crianças, tanto que houve a utilização de espaços do sambódromo no município do Rio de Janeiro com o objetivo de concentrar atividades de vários CIEPs localizados nos arredores[34].

Diante dessa análise, parece-nos que a maior prioridade dos CIEPs era o envolvimento das crianças em atividades ao longo de todo o dia, tanto com conhecimentos escolares do currículo tradicional, como o de outras áreas de comunicação, socialização e artes, cumprindo o seu propósito inicial de, ao retirar as crianças das ruas, mantê-las com corpo e mente ocupados. Contudo, não é possível afirmar que, ao frequentar os CIEPs, as crianças garantiram a construção de um arcabouço teórico capaz de lhes permitir a visualização da situação de opressão a qual estavam submetidas enquanto classe operária, bem como formas de combatê-la, especialmente pela descontinuidade da proposta da ampliação do tempo escolar no estado do Rio de Janeiro.

Com essa mesma perspectiva, de reduzir a pobreza, atender as crianças da classe trabalhadora em suas necessidades básicas como alimentação, saúde e educação, em 1986, o

[34] De acordo com a comissão diretiva do PEE, "a justificativa para a presença de um espaço destinado a desfiles carnavalescos sob a rubrica educação era a previsão de que durante o ano letivo suas instalações abrigariam 160 salas de aulas, 43 salas administrativas, pré-escolas, primeiro grau integral, escola de segundo grau, escola de formação de professores, centro de artes, escola de ensino supletivo, quadras de esportes e bibliotecas. Previa-se o atendimento a 16 mil crianças e jovens" (Emerique, 1997. Apud Bomeny, 2007, p. 45).

Estado de São Paulo também adotou uma política de ampliação da jornada escolar, sem visar à universalização dessa escola, criando condições para a implementação da mesma sem a necessidade novas edificações, mas através de parcerias entre instituições públicas e particulares.

Apesar de começar as atividades basicamente com alunos das redes municipais de ensino e com entidades particulares, o Programa determinava um novo modelo educacional e uma nova forma de compreender as funções da escola que não se restringia a apenas instruir, pois a situação econômica da classe trabalhadora, determinada no relatório da Faculdade de Economia da UNICAMP, demandava necessidades latentes que superam a importância da instrução, para suprir necessidades imediatas de alimentação, saúde e proteção social.

Na prática, essa "educação integral" fica entendida como complementação da instrução com atividades extracurriculares

> As atividades complementares são as que, no entender dos propositores do PROFIC, têm caráter formativo, incluindo-se aí as que se referem à arte, à recreação, aos esportes, à cultura, aos ofícios, ao civismo, à iniciativa, ao senso crítico, à solidariedade, à saúde (principalmente as mães em processo de aleitamento). Assim, a "educação integral" seria composta pela "educação intelectual", obtida através da instrução e pela "educação moral", complementar àquela, em que se daria a formação de atitudes supostamente valorizadas de modo positivo, pela sociedade em que vivemos (FERRETTI, et al., 1991, p. 09).

Para atender a este objetivo de superação do caráter instrutivo da escola, o Decreto n. 25469/86, que institui o PROFIC "com o objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e propiciar oportunidades educacionais iguais a todas as crianças do Estado", estabelece a intersetorialidade entre as Secretarias da Educação, Promoção Social, Saúde, Relações do Trabalho, Cultura e Esportes e Turismo, que coordenado pela primeira deviam definir normas complementares para execução do Programa (SÃO PAULO, 1986).

Para a realização das atividades extracurriculares de dança, esporte, recreação, encaminhamento a tratamento médico e dentário, bem como transporte escolar e alimentação, "o estudo da FECAMP procurou dimensionar os investimentos de capital necessários, que se traduziam, basicamente, na construção de módulos de integração de serviços em torno da escola, como unidade central" (GIOVANNI e SOUZA, 1999, p. 77). Como esta última alternativa foi descartada pelo governo, defendendo a necessidade de utilização dos espaços ociosos no entorno da escola, Paro et al. (1988a) relata que os alunos

se deslocavam da escola regular para o local das atividades, com transporte escolar gratuito, onde recebiam alimentação e realizavam as atividades propostas para o momento, de acordo com a idade e interesse e a estrutura do próprio local, que podiam ser parques, pavilhões de igrejas, ginásios, bibliotecas, etc.

O Decreto nº 25.469/1986 determina a forma com a qual as ações serão realizadas junto aos parceiros, através de um contrato de adesão a ser assinado pela Secretaria da Educação e o órgão parceiro, sejam prefeituras, entidades particulares ou escolas da rede estadual. De acordo com Giovanni e Souza (1999, p. 82),

> No primeiro ano de vigência do PROFIC, em 1986, havia 205 unidades participantes do programa, mantidas pelas prefeituras e entidades assistenciais. Foram assinados convênios com 128 prefeituras, atendendo 179.800 crianças e 102 convênios com entidades assistenciais, atendendo 19.156 menores. A rede de ensino estadual passa a integrar o PROFIC em 1987 que, implantado inicialmente em 337 escolas, atingiu 335.532 crianças. A partir daí foi crescente sua participação, chegando a predominar sobre os outros setores.

O convênio mencionado visa "a conjugação de esforços no sentido de implantar e desenvolver no município o Programa de Formação Integral da Criança, compreendendo a fase maternal, pré-escola e de 1.º grau", em sua cláusula segunda, cabe ao partícipe proporcionar facilidade para adequada implantação e desenvolvimento do Programa através do fluxo de dados e informações, treinamento de pessoal e supervisão do mesmo. Percebe-se então que depois de estabelecida a parceria, cabe a instituição de ensino a implantação e organização das atividades que pretende oferecer aos alunos no período contrário ao das aulas. Nesse sentido, ao defini-las, cada entidade/rede de ensino deve inseri-las no contrato de convênio para receber recursos do governo para mantê-las.

Da mesma forma, cabiam às prefeituras, entidades assistenciais e ao Estado, cada qual em sua área de atuação, contratar os profissionais que realizariam o atendimento. Com isso, em alguns casos, os próprios professores das escolas trabalhavam 40 horas e atendiam os alunos, com atividades de jardinagem, música, artes, recreação e reforço escolar (FERRETTI, et al., 1991), ou os professores da rede estadual coordenavam a distribuição das crianças pela cidade, de acordo com as oficinas que se propunham a realizar e davam aulas de reforço. Em casos como o da Prefeitura de Assis, em que as crianças eram encaminhadas ao outros locais, o transporte escolar municipal se encarregava de conduzi-las em segurança

para os Centros de Iniciação ao Trabalho, o Setor Municipal de Artes, a Biblioteca infantil ou os Centros Comunitários.

Na tentativa de compreender como se dava a relação entre a ampliação do tempo escolar e a formação ofertada às crianças, percebemos que cada instituição concebeu o atendimento da criança em turno ampliado com diferentes configurações. Destacamos que, diferentemente do CIEP, no qual professores e alunos permaneciam o tempo todo na instituição, neste caso, apenas alguns professores das escolas pesquisadas permaneciam o dia todo com os alunos e conheciam efetivamente sua realidade social e sua família.

Na experiência pesquisada por Paro et al. (1988a), no Município de Assis/SP, observa-se "uma característica da atuação do PROFIC na manutenção de convênios com Prefeituras do Estado, ou seja, sua atuação consiste no fornecimento de recursos e financiamento das experiências existentes, não interferindo na gestão e na forma de realizarem as atividades financiadas" (PARO, 1988a, p. 137-138). Desse modo, no município de Assis, a prefeitura procurava atender à população-alvo na forma de seis programas e prestação de serviços, o segundo, geralmente relacionado ao atendimento das atividades oferecidas nos programas, tais como, alimentação, saúde, transporte da merenda, esportes e recreação para os alunos do Centro de Iniciação ao Trabalho, levantamento de dados, divulgação dos programas, elaboração de planos, acompanhamento de obras, concursos, etc.

A prefeitura oferecia vários programas com atividades no contraturno escolar que eram frequentadas pelos alunos, como o *Centro Comunitário*, que tinha por objetivo envolver a comunidade e auxiliar na resolução de "necessidades pessoais, sociais, econômicas, de saúde, trabalho, educação, etc." através de reuniões, palestras, cursos, campanhas, recreação e lazer, hortas comunitárias, mutirões de limpeza e construção, promovendo o engajamento da população com projetos comunitários (PARO, 1988a, p. 144). Eram prédios modernos e estavam distribuídos em seis bairros da cidade, concentravam vários programas e serviços da prefeitura, tais como unidades de pré-escola e o Centro de Iniciação ao Trabalho durante o dia e EJA no período noturno.

O CIT – Centro de Iniciação ao Trabalho – começou a atuar em 1984, com atividades pré-profissionalizantes de caráter não formal em marcenaria, sapataria, pintura em tecido, crochê, bordado, hortas e jardins, criação de pequenos animais, pintura e solda, cerâmica e serigrafia, recuperação de roupas, etc. As atividades do CIT pretendiam envolver três aspectos: promocional, através de programas de lazer, saúde e alimentação; educativo,

com sondagem de aptidões, orientação sobre profissões e desenvolvimento de habilidades manuais; e produtivo, que

> Diz respeito à pré-profissionalização dos alunos, que envolve a confecção de objetos, peças de mobiliário, bem como materiais pedagógicos para a pré-escola, conserto de materiais e/ou objetos de suas casas, confecção de brinquedos e para irmãos e familiares; comercialização dos produtos, resultando uma parte para a oficina e outra para o aluno (PARO, 1988a, p. 146).

Há que se destacar que a pré-profissionalização dos CITs não tem por objetivo a "educação para o trabalho", com formação de mão de obra e sim, ocupar o tempo produtivamente, visando à aprendizagem de valores como trabalho, responsabilidade, obediência e disciplina, numa proposta de "educação pelo trabalho". Assim, não havia controle rigoroso de frequência e o aluno pode permanecer no Centro por até dois anos.

A pré-escola também funcionava nos Centros Comunitários com uma proposta pedagógica baseada em "uma pedagogia em que os interesses da criança e o lúdico desempenham papel central", não se tratava de uma preparação para a alfabetização, mas de um projeto voltado para a independência da criança, "onde o professor atuava como orientador educativo dos interesses 'naturais' da criança" (PARO, 1988a, p. 156-157).

Outro programa é o SEMEARTE – Setor Municipal de Ensino de Artes – cujo objetivo inicial era desenvolver oficinas de arte, abertas a toda a população. Com isso formam-se oficinas de dança, teatro e literatura. Com o atendimento aos alunos do PROFIC, houve a ampliação do Projeto, com atividades que não fossem repetição da sala de aula, mas que também se diferenciassem das atividades realizadas nos bairros, com o "objetivo de enriquecer essas opções de recreação com linguagens e técnicas ainda não conhecidas pelos alunos, por exemplo: fotografia, silk-screen, impressão, vídeo, microcomputador, etc.". Eram "oficinas de caráter experimental, sem currículos pré-estabelecidos, podendo o aluno deter-se mais em um assunto de seu interesse do que em outros, mas sempre tentando aprofundar e ampliar seus conhecimentos" (PARO, 1988a, p. 148-149).

Havia também o BICA – Biblioteca Infantil Circulante de Assis – que iniciou como um trabalho voluntário de alunos do Curso de Letras da UNESP, com leituras, narrativas e empréstimo de livros nos domingos pela manhã. Com a inserção no PROFIC, o grupo circulava entre doze núcleos, permanecendo uma semana em cada um, seguindo uma programação de leitura dirigida de histórias e conversa sobre o seu conteúdo, buscando

estimular as crianças a falarem sobre seu cotidiano; num segundo momento, realiza-se uma atividade dinâmica e lúdica, mesmo sem relação com o livro ou texto; e num terceiro momento, de leitura livre, no qual as crianças entram em contato com o livro.

Segundo Giovanni e Souza (1999, p. 98), essa característica inicial do PROFIC de atender a demandas das prefeituras municipais e entidades assistenciais, foram um campo fértil para a expansão do Programa, pois, além de vivenciarem necessidades cotidianas de busca de recursos, reuniam uma excelente capacidade de organizar recursos preexistentes. No discurso de Pinotti (1993) citado por esse autor, o governador do estado destacou que "os prefeitos, em conjunto com dirigentes da educação e lideranças comunitárias, souberam costurar e integrar essas iniciativas, criando verdadeiros programas municipais de educação integral, adaptados às condições locais" (GIOVANNI E SOUZA, 1999, p. 91).

Um exemplo dessa interação foi representado no município de Assis pelo Programa de Esporte Comunitário, ao qual o PROFIC destinou recursos financeiros e humanos. Este programa foi a primeira iniciativa municipal, em 1983, para assistir às crianças em idade escolar durante o período em que não estavam na escola. Tratava-se da construção de quadras abertas na periferia urbana, o que permitia o encontro das crianças de forma livre. Com o tempo, outras necessidades foram surgindo e sendo supridas, como lanche, a presença de um monitor e um professor de educação física para organizar as crianças e em seguida consolidou-se a proposta, inicialmente requisitada pela comunidade e transformada em programa de governo, custeada pelo PROFIC.

Dadas as formas de implantação do PROFIC no município, podemos perceber que a ampliação da jornada escolar promovida não mantinha vínculo algum com a escola, apesar da proposta original do PROFIC ter a escola como centro de integração dessas atividades. O que mais se aproxima da escola são as atividades de reforço escolar, que são ministradas por professores da rede estadual, realocados para essa função. Em geral, as atividades são encaminhadas e realizadas livremente pelos alunos, predominando as de recreação, arte, jogos e brincadeiras.

Devido a esta forma diferenciada de organização, os alunos começaram a ficar divididos entre a "escola legal" (contraturno) e a "escola chata" (período regular e obrigatório de estudos), determinando maior identificação com o contraturno, ou ainda, promovendo o descaso com os estudos. Tal situação gerou certa concorrência entre turno e contraturno, demonstrada no relato de uma mãe, que ao ir à escola estadual assistir à reunião recebeu reclamação da professora de que seu filho estava indo no PROFIC, mas não estava

fazendo a tarefa, inclusive colocando como empecilho a presença da criança no contraturno por estar mal na escola (PARO, 1988a, p. 143).

Esse fato compromete o processo de integralidade na aprendizagem que a ampliação da jornada escolar deveria promover para a criança; pelo contrário, a proposta pedagógica do PROFIC e o desenvolvimento das atividades não pressupõem sequer a obrigatoriedade da frequência, ou seja, o aluno vai à escola por que é obrigado legalmente, mas vai ao Programa por que gosta, por que deseja ir, por que as atividades realizadas são espontâneas, voltadas para a brincadeira, recreação, arte, desenvolvidas superficialmente, sem a exigência de muito esforço intelectual, apenas esforço manual e corporal realizados espontaneamente, sem uma cobrança sistematizada dos resultados.

Em outros casos, tais como os pesquisados por Ferretti et al (1991, p. 15), onde a ampliação do tempo escolar ocorre diretamente no espaço escolar da rede estadual de ensino, a separação entre turno e contraturno leva a comunidade a considerar desnecessário o tempo extra que a criança passa na escola, pois não contribui para sua formação, de acordo com a concepção de escola tradicional até então predominante.

> Para esses pais, a extensão do tempo de permanência deveria significar o uso proveitoso do tempo, entendendo-se por essa expressão o desenvolvimento de trabalhos escolares tradicionais e mesmo a aprendizagem de artesanato uma vez que, sob seu ponto de vista, essa aprendizagem poderia ajudar seu filho em termos ocupacionais.

Esse trecho também evidencia a concepção semelhante de ampliação do tempo escolar para auxiliar as crianças a superarem suas dificuldades, demonstradas na insistência da oficina de "reforço escolar" defendida pela rede estadual, como forma de garantir que a escola consiga realizar, de fato, a função social de ensinar o conhecimento científico e sem uma concepção de formação integral para a educação em tempo integral.

Devido à forma de implantação da ampliação do tempo escolar na proposta do PROFIC, podemos perceber com maior nitidez os problemas causados pela separação da educação em turno e contraturno: 1) a compreensão dessa modalidade de ensino como apêndice do sistema escolar, como programa que pode ir e vir indiscriminadamente; 2) a não obrigatoriedade da frequência no turno contrário ao das aulas, que dificulta a continuidade do trabalho pedagógico com essas crianças e a concepção de adesão mediante contrato de parceria, que também desobriga a permanência da proposta em caso de descumprimento dos

termos estabelecidos; e 3) a dificuldade de integralização do ensino em tempo integral enquanto política de formação integral.

Esses fatores se repetem na proposta de ampliação do tempo escolar do Programa Mais Educação, que apesar de ter-se constituído mediante pressão da sociedade civil e amparo legal que lhe garantisse efetivação enquanto estímulo à implantação dessa modalidade de ensino, também pode ser caracterizada como uma proposta de educação paralela ao sistema regular de ensino[35].

A Portaria 17/2007 foi o pontapé inicial para desencadear a ampliação do tempo escolar com vistas a uma educação integral nas escolas públicas de ensino fundamental Brasil afora. Neste documento ficam explicitados os objetivos e finalidades, as parcerias, as diretrizes e as atribuições dos envolvidos neste processo, de tal forma que define com precisão a constituição do programa, cumprindo sua função de documento introdutório.

O Programa Mais Educação é considerado uma estratégia de fomento à educação em tempo integral (COELHO, 2012; LECLERC e MOLL, 2012) definida no Plano de Desenvolvimento Educacional (BRASIL, 2007b) com o objetivo de ampliar o tempo de permanência dos alunos nas escolas, mediante contraturno escolar, com o apoio dos Ministérios da Educação, Cultura, Esporte e Desenvolvimento Social, considerando que

> A expressão "mais educação" traduz um conceito, ou melhor, traduz uma das dimensões do enlace entre a *visão sistêmica de educação e desenvolvimento*, que organiza, em torno da escola pública, ações na área da cultura, do esporte, dos direitos humanos e do desenvolvimento social, mediante ampliação da jornada escolar (Programa Mais Educação); na área da saúde, por meio de um programa de educação e saúde nas escolas (Programa Saúde na Escola); na área da ciência e tecnologia, através de uma importante iniciativa de fomento à produção de conteúdos digitais educacionais (Programa Conteúdos Digitais Educacionais); na área do transporte, com o inovador programa que subsidia a compra de veículos escolares (Programa Caminho da Escola) (BRASIL, 2007b, p. 43 – grifos meus).

A ideia de visão sistêmica significa a possibilidade de a escola de tempo integral incorporar em sua rotina uma série de programas de diferentes ministérios que poderão contribuir com diferentes ações para a formação das crianças que permanecem na escola por

[35] Referimo-nos anteriormente, na nota 23, sobre o conceito de sociedade civil em Gramsci e sua relação com a educação em tempo integral; neste momento consideramos importante destacar que a forma de implantação da educação em tempo integral caracteriza justamente um modelo de educação pensada pela elite para os trabalhadores e, nesse sentido, atende parcialmente à apenas uma parcela de todo o público que a educação publica brasileira demanda, nos termos de Adam Smith, é a educação em doses homeopáticas que abordaremos no terceiro capítulo.

tempo ampliado, numa política de intersetorialidade centralizada na capacidade de organização da escola para concentrá-las e garantir seu sucesso. No livro *Rede de saberes Mais Educação* (BRASIL, 2009c, p. 48), essa intersetorialidade fica representada através de uma Mandala[36], na Figura 1.

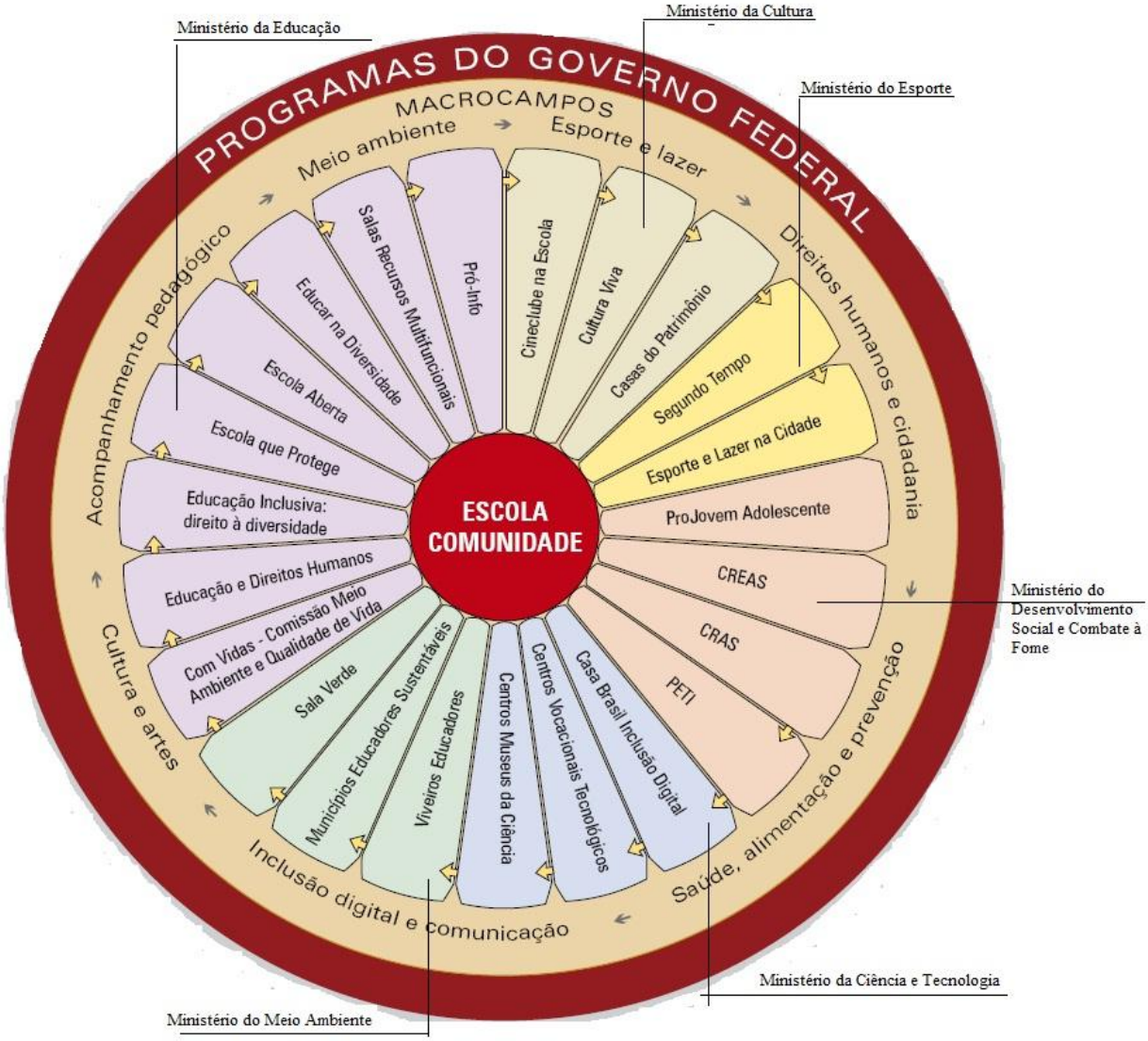

Figura 1: Mandala dos Programas do Governo Federal que fazem parte do Programa Mais Educação

De acordo com o art. 1º da Portaria 17/2007, para implantar todos esses programas por meio de atividades sócio-educativas em contraturno, há que se "alterar o ambiente escolar e ampliar a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos",

[36]"A Mandala de Saberes que o programa Mais Educação apresenta, como uma estratégia possível para o diálogo de saberes, na perspectiva da educação integral, nasceu no Rio de Janeiro, em meio ao estado de sítio que cerca as favelas cariocas, em uma experiência de educação integral realizada por meio de ações dos Ministérios da Educação e da Cultura. Na Casa das Artes1, um grupo de educadores com diferentes experiências e formações criou um instrumento capaz de orientá-lo frente aos desafios pedagógicos que enfrentava (...) representava inúmeras possibilidades de trocas, diálogos e mediações entre a escola e a comunidade" (BRASIL, 2009c, p. 23).

enriquecendo "o núcleo duro do currículo, expresso nas áreas de conhecimento da base comum nacional, justaposto a um contraturno no qual se organizam atividades optativas de esporte, lazer, cultura" (MOLL; LECLERC, 2012, p. 44). Essas atividades optativas devem ser definidas pelas escolas, de acordo com a sua própria realidade/necessidade e estão elencadas no manual *Mais Educação Passo-a-Passo* (BRASIL, 2011), onde são separadas em macrocampos[37] e em cada um deles foram definidas as atividades a ser desenvolvidas nas escolas, através da opção eletrônica.

As atividades são realizadas por meio de oficinas acompanhadas por estudantes universitários, em processo de formação específica nos macrocampos e com habilidades reconhecidas pela comunidade, ou por estudantes do ensino médio e do EJA. Há ainda o professor comunitário, que é responsável pela coordenação das atividades em período contrário, responsável pela "articulação com a comunidade, seus agentes e seus saberes, ao mesmo tempo em que ajuda na articulação entre os novos saberes, os novos espaços, as políticas públicas e o currículo escolar instituído" (BRASIL, 2012, p. 16).

A ideia da criação de um instrumento de organização dos saberes escolares e saberes comunitários para a educação integral foi desenhada no livro intitulado *Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral* (BRASIL, 2009c), em que se sugerem caminhos para a elaboração de propostas pedagógicas de Educação Integral por meio do diálogo entre esses saberes, representados na forma de Mandalas de Saberes para incorporar as diversas realidades territoriais brasileiras.

Na Figura 2, podemos perceber que a *relação entre os saberes* se dá na relação entre os saberes comunitários e as áreas do conhecimento escolar, mediados pelos saberes escolares (comparar, debater concluir, relacionar, questionar, observar, descobrir, etc.). Tal forma de organização curricular possibilita à escola a redefinição dos conhecimentos que deverão ser trabalhados para atender às necessidades dos alunos, que são o centro do processo educativo, sem considerar alguns conhecimentos superiores ou inferiores aos outros (forma circular), mas um como mediador do outro, compreendendo que dominar os saberes escolares pressupõe a aprendizagem de saberes comunitários estabelecidos juntamente com as áreas do conhecimento. O programa compreende o currículo de forma multicultural e

[37] A saber: Acompanhamento Pedagógico; Meio Ambiente; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Cultura Digital; Promoção da Saúde; Educomunicação; Investigação no Campo das Ciências da Natureza; Educação Econômica (BRASIL, 2011, p. 09).

> Apresenta uma visão capaz de levar à escola contemporânea uma ampliação das necessidades formativas do sujeito, contemplando as dimensões afetiva, ética, estética, social, cultural, política e cognitiva. Esta concepção de educação integral não se limita ao aumento do tempo e espaço nos projetos de educação, mas parte da ideia de que os estudantes são seres portadores de uma complexa experiência social e merecem atenção diferenciada porque são fruto de processos igualmente diferenciados. (BRASIL, 2009 c, p. 14-15).

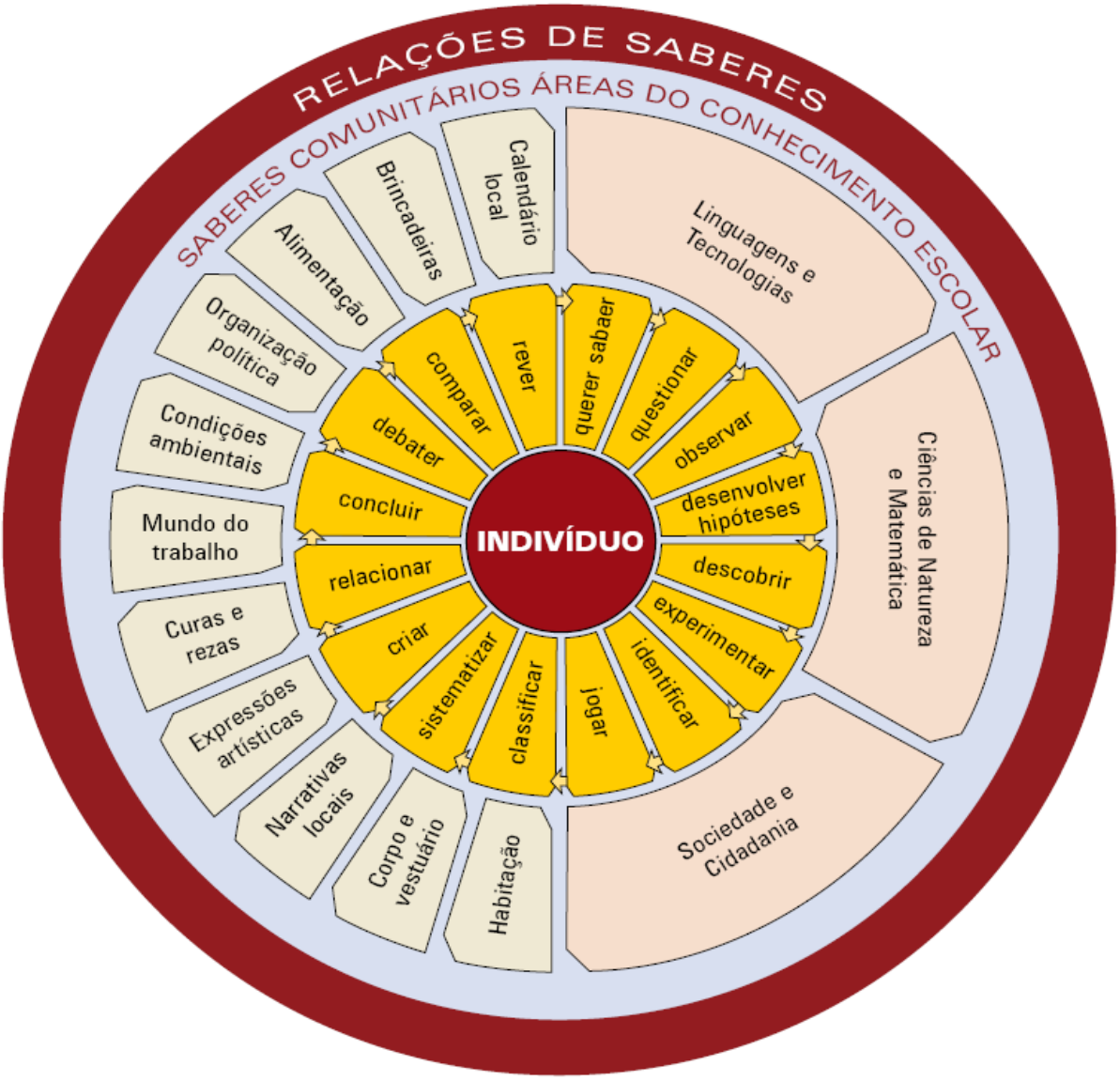

Figura 2: Mandala da Relação entre os saberes no Programa Mais Educação (BRASIL, 2009c, p. 47).

Desse modo, a formação escolar no tempo integral se relaciona com o desenvolvimento de competências voltadas para a capacidade para lidar de forma criativa com situações cotidianas

- Confiar em si mesmo e nos outros
- Realizar um projeto
- Dominar as capacidades necessárias para concluir um projeto
- Relacionar-se com os demais de maneira saudável
- Explicar sua própria vida e o mundo (BRASIL, 2009b, p. 20).

Podemos perceber a alteração do conteúdo da aprendizagem com foco nos fundamentos do conhecimento, pois se considera que "a habilidade de mobilizar conhecimentos, é muito mais importante que a aquisição de conhecimentos teóricos, especialmente nos dias de hoje" (DUARTE, 2008, p. 14). Trata-se de compreender que não há nada mais significativo do que envolvê-los nos processos de decisão de questões que os cerca, por isso a importância do envolvimento da comunidade escolar e de partir dos saberes locais para a elaboração do currículo escolar, desviando-se da especificidade da escola: o conhecimento escolar.

Para garantir que o processo educativo que se efetive, defende que a necessidade de "novos arranjos educativos consonantes com o desafio de educar na e para a convivência democrática, onde os relacionamentos, sentimentos e interesses de todos os envolvidos no processo de aprendizagem sejam considerados" (BRASIL, 2009b, p. 20). Com isso, devido à extensão territorial e a diversidade cultural do Brasil, e a efetiva participação de todos no desenvolvimento da aprendizagem, o Programa Mais Educação propõe a organização de um currículo que leve em conta elementos da cultura local e valorização da vivência. Qual o risco disso? O de permanecer nos saberes locais, não aprofundá-los com o rigor e a sistematização necessários, pois independentemente do caráter (cognitivo, físico, estético, etc.) tratam-se de saberes escolares.

Será que a educação integral nos moldes propostos possibilita, por exemplo, a melhoria da qualidade do ensino de geografia com passeios, excursões, construção de maquetes, que relacionem teoria e prática no ambiente escolar e ampliem o conhecimento dos alunos nesta área de estudo, com a mediação do professor? O mesmo pode acontecer em outras disciplinas, nosso currículo de língua portuguesa e estrangeira aborda os conteúdos de leitura, escrita e oralidade, mas muitas vezes o tempo parcial nos permite trabalhar apenas com a leitura e escrita, deixando a oralidade de lado. Esta poderia ser desenvolvida nas próprias aulas de português através do teatro, mas para isso, há que se ter mais tempo de dedicação às aulas de português no currículo, e pensá-las de forma diferente, estabelecendo relações com outras disciplinas e não apenas treinando uma peça para o dia das mães e outra

de encerramento do ano letivo. Enfim, as possibilidades de aprendizagem também se ampliariam à medida que a concepção de educação em tempo integral lhe permitisse maior relação com o conhecimento científico e enfatizasse menos relações efêmeras e fragmentadas?

Buscando compreender as categorias de análise na totalidade da história da educação em tempo integral no Brasil, faz-se necessária uma exposição sistemática das particularidades delimitadas nessas experiências.

Tomemos inicialmente para discussão nesta avaliação preliminar das experiências de educação em tempo integral a questão da ampliação do tempo escolar e sua relação com a pobreza e a assistência social, presente nas propostas através de vários elementos como o local de construção das escolas, os critérios de seleção dos alunos, o atendimento médico dentário e a oferta de material didático, uniformes, refeições e educação.

Demo (1994) define que a educação, independentemente se em tempo integral ou parcial, é uma forma de assistência social, com uma forte tendência a universalizar-se. Fica claro, para o autor, a distinção entre assistência e assistencialismo

> O assistencialismo significa sempre um cultivo do problema social sob a aparência de ajuda. Humilha a pessoa que recebe os benefícios, em todos os sentidos (...). Assim, enquanto o assistencialismo é estratégia de manutenção das desigualdades sociais, a assistência corresponde ao direito humano. Certamente devemos aceitar que a assistência não é propriamente a solução, pois assistir não é solucionar. Toda a assistência significa atendimento tendencialmente emergencial, exceto naqueles casos em que precisa ser mantida até o fim da vida ou ciclo de idade. Em linguagem popular, assistência é apenas "quebrar o galho". Mas existe o direito a esse quebra-galho. Cabe ao Estado cumprir adequadamente esse dever, sobretudo não rebaixar assistência a assistencialismo (DEMO, 1994, PP. 30-31).

É nesses termos que pretendemos também compreender a relação da educação em tempo integral como uma assistência, desvinculando-a do aspecto de favor às crianças carentes, e entendendo-a como o início de um processo que futuramente poderá constituir-se em direito de todas as crianças.

De fato, ao longo da historia da educação em tempo integral em nosso país, quando a mesma foi considerada como uma medida assistencial, foi relacionada à "carência espiritual e material" das crianças a ela vinculadas; no entanto, se a criança fica pela manhã e à tarde na escola, é necessário supri-la com as ferramentas básicas para ali permanecer, inclusive a alimentação (FERRETTI et al., 1991).

Assim, compreendemos que, por ser a educação em tempo integral constituída até então uma proposta liberal, assumimos, que há "a tendência avassaladora por parte do Estado e das camadas mais ricas de realizar assistência de modo assistencialista, é fundamental insistir nas estratégias emancipatórias" (DEMO, 1994, p. 31).

Contudo, cada experiência de educação em tempo integral abordada anteriormente parece ter deixado uma "herança" que permanece viva na proposta seguinte e, por conseguinte, se materializa em grandes proporções hoje no Programa Mais Educação, principal ferramenta de incentivo à implantação da ampliação do tempo escolar nas escolas públicas do país. Podemos dizer que o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, enquanto primeira experiência de educação em tempo integral na perspectiva liberal implantada no país deixou raízes profundas nas demais, especialmente no que se refere à forma de organização do tempo e do espaço escolar em função do sujeito que pretendia formar.

Durante 25 anos, a direção geral do centro foi exercida pela professora Carmem Spínola Teixeira e a grande preocupação era com um bom desenvolvimento do trabalho pedagógico, tal como pode ser observado na pesquisa de Éboli (1969) ou ainda na defesa de Nunes (2009, pp. 130-131) que determina que

> O que distingue a proposta de Anísio Teixeira de outras propostas anteriores e/ou posteriores é sua concepção de que a educação é um direito civil que está na base da autonomia de sujeitos históricos individuais e coletivos. Não parte ele do suposto da carência do povo (...) Parte da crítica à ausência de serviços que indiscutivelmente caberia, em sua concepção, ao Estado oferecer (...) Sua ênfase se apresenta na autonomia das práticas educativas, reconhecendo aqueles que a elas se incorporam sem pretensões de lhes dirigir o destino, mas de lhes abrir possibilidades.

A noção de direto à educação em tempo integral destacada na proposta de Teixeira enfatiza a característica pedagógica do Centro Educacional Carneiro Ribeiro e nos permite inferir que a organização da escola em turno e contraturno naquele período se deu em função da grande quantidade de crianças que o Centro atendia durante o dia; enquanto as quatro escolas-classe contavam com cerca de quinhentos alunos cada uma para oferecer-lhes instrução, a escola-parque atendia no mesmo período quase duas mil crianças (ÉBOLI, 1969, P. 21). A estrutura física necessária para atender a essas quatro mil crianças num modelo de organização do tempo integrado, com atividades mescladas tal como nos CIEPS no PEE-2, de fato demandaria muito mais que o dobro de recursos, tornando a proposta da educação em tempo integral ainda mais inviável.

Apesar disso, nas propostas posteriores, esse "formato" se manteve homogêneo, o que se diferenciou foi o conteúdo característico das propostas subsequentes. No caso do CIEP, apesar da expansão como relação ao número de escolas construídas, o que aumenta a quantidade de alunos no computo total, a quantidade de alunos atendidos em cada escola era bem menor que os quatro mil alunos do Centro Educacional, de modo que no PEE1, houve a implantação de estudos regulares em um período e atividades oficinas em outro e, no PEE2 criaram-se alternativas para a integração das atividades e redução da dicotomia entre ambas.

Essa melhoria na forma de organização do tempo foi possível no CIEP porque não era apenas uma escola, mas várias escolas que funcionavam integralmente em tempo integral, tanto para alunos como para professores, ou seja, mesmo que houvesse outras escolas na rede com a oferta de meio período de aula, quem estudasse no CIEP teria que frequentá-lo durante o dia todo, da mesma forma que no Centro Educacional.

Concluímos então que a forma de organização escolar em turno e contraturno favoreceu a fragmentação da educação em tempo integral nas outras duas propostas que se seguiram: PROFIC e Programa Mais Educação, pois na medida em que a ampliação da jornada escolar não está garantida como um direito para toda criança, foram-se criando critérios para a seleção de algumas delas que permaneceriam o dia todo na escola, ou seja, enquanto o Centro Educacional Carneiro Ribeiro e o CIEP construíram as escolas nas periferias das cidades para atender às crianças carentes que viviam nos arredores, o PROFIC e o Programa Mais Educação explicitaram a prioridade no atendimento dessas crianças em período integral, seja na instituição parceira, ou na própria escola, implantando os programas concomitantemente com o ensino regular de meio período.

Quando afirmamos que a instalação paralela fragmentou o trabalho pedagógico na escola, no referimos a três aspectos específicos: 1) do conhecimento ensinado: esse elemento vem desde os Centros Educacionais, onde um setor (a escola classe) seria responsável pela instrução e o outro (escola parque) se ocuparia da educação. Assim como no PROFIC, que separava, inclusive em ambientes diferentes o desenvolvimento do currículo escolar e de atividades complementares, e ainda como ocorre no Programa Mais Educação, que mesmo estando sob a responsabilidade da escola e, na maioria das vezes, no próprio ambiente escolar, separa o conhecimento teórico em um período do dia (ensino regular) e o conhecimento prático no contraturno; 2) a fragmentação da proposta pedagógica: pois considera-se duas escolas diferentes, uma de instrução, ou ensino regular e outra de educação, ou contraturno; e 3) fragmentação do trabalho do professor, já que, diferentemente

do Centro Educacional e do CIEP, onde os professores permaneciam o durante o dia na escola e com os alunos, no PROFIC e Programa Mais Educação houve a separação entre o "o professor do PROFIC" e o" professor do tempo integral".

Destacamos que tal fragmentação favorece o caráter paulatino da educação em tempo integral paralelo ao sistema regular de ensino, numa modalidade de ensino que não é progressiva e linear, mas influenciada por políticas internas e externas que determinam sua existência e mesmo o seu fim.

Sobre isso é possível discutir a exemplo do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, que para prosseguir e manter a experiência dependeu de recursos financeiros de um Convênio entre a Secretaria de Educação da Bahia como do INEP, (Éboli, 1969). Ou quando 200 CIEPs entregues até 1987 deixaram de funcionar em sua plena força com o fim da gestão do Governador Leonel Brizola, persistindo as experiências mais consolidadas mediante o esforço constante das direções, sendo retomado somente na segunda gestão deste político, entre 1991 e 1994, quando, aliando-se a construção dos CIACs, completou um número de 509 escolas de tempo integral no estado do Rio de Janeiro. Ou ainda, quando, nos casos do PROFIC e Programa Mais Educação, pode-se interromper a adesão mediante dificuldades do processo de efetivação da proposta.

Pode-se dizer que dessas experiências, mantiveram-se três características fundamentais: 1) incluir a educação escolar no processo de assistência social às crianças da classe dos trabalhadores no que se refere ao atendimento emergencial que poderia (deveria) ser prestado em outros setores e órgãos governamentais, permanecendo a educação sem descaracterizar a sua função precípua de ensinar; 2) a fragmentação escolar tanto no aspecto do tempo, com a separação entre turno e contraturno, como na questão do conhecimento escolar banalizado no contraturno como a própria organização da escola que parece ter de separar-se em duas; 3) a efemeridade da ampliação do tempo escolar no tempo histórico, com idas e vindas que a descaracterizaram enquanto proposta viável e necessária de ensino.

Apesar disso, com a ampliação do tempo escolar, muitas instituições conseguem oferecer aos seus alunos atividades que não possuíam antes, mas será que essas atividades estão relacionadas com a ampliação efetiva dos conhecimentos do currículo escolar? Não se trata de defender "mais do mesmo", (PARO, 2009) mas de considerar a possibilidade de uma formação integrada, que possibilita a melhoria e ampliação do currículo das escolas, que seja capaz de promover uma aprendizagem que amplie os horizontes dos alunos.

Será que as crianças que permanecem mais tempo na escola produzirão efeitos a curto e longo prazo, sendo o primeiro, o suprimento de suas necessidades básicas de sobrevivência e a exposição a um processo educativo sistematizado, durante sete ou mais horas por dia, e em longo prazo, a possibilidade da formação de um sujeito capaz de dominar o conhecimento necessário para a vida em sociedade, que seja mais apto ao trabalho e também seja mais apto à superação das relações de trabalho?

No capítulo seguinte, tentaremos buscar, na prática, algumas das respostas a essas questões, estabelecendo relações entre a forma de organização da educação em tempo integral no município de Francisco Beltrão/Pr e a formação das crianças que permanecem mais tempo na escola com a história da educação em tempo integral no Brasil.

CAPÍTULO 2

O MUNICÍPIO DE FRANCISCO BELTRÃO E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: QUAL FORMAÇÃO INTEGRAL?

2. O MUNICÍPIO DE FRANCISCO BELTRÃO E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: QUAL FORMAÇÃO INTEGRAL?

Este capítulo objetiva sistematizar um levantamento de dados[38] sobre a formação na proposta de educação em tempo integral no município de Francisco Beltrão, Sudoeste do Paraná, caracterizando o singular e o particular através da descrição das realizadas postas que possam contribuir para a continuidade das pesquisas acerca da temática. Trata-se de um trabalho de pesquisa que não pretende julgar as realidades apresentadas ou prescrever ações da prática, e sim situar estas realidades em suas limitações e possibilidades de formação das crianças que permanecem sete horas ou mais na escola, na história da educação em tempo integral do país.

Inicialmente apresentaremos Francisco Beltrão, com a uma retomada da história da educação em tempo integral no município, com base em trabalhos acadêmicos produzidos sobre a AMARBEM e sobre a Escola Oficina, primeiras instituições a ofertar essa modalidade de ensino no município.

Posteriormente, retornaremos ao nosso foco de pesquisa, que é a ampliação do tempo escolar nas escolas da rede municipal do município, apresentando a forma de implantação e organização da educação em tempo integral nas cinco escolas da rede municipal: Escola Recanto Feliz, Madre Tereza, Francisco Manoel, Sagrado Coração e Higino Pires. Buscaremos nas experiências municipais os nexos do movimento local e nacional, suas mediações e contradições, com a finalidade de analisar a formação integral a partir das categorias apresentadas no primeiro capítulo.

Por fim, iniciaremos uma reflexão com base em nossas categorias de análise elencadas no primeiro capítulo, tentando estabelecer qual a formação que resulta dessa proposta de educação em tempo integral que se estabeleceu no município a partir da forma como ela se efetiva na prática das escolas anteriormente mencionadas, buscando compreender se as crianças que permanecem mais tempo na escola recebem uma formação diferenciada a curto e longo prazo, com a possibilidade da formação de um sujeito capaz de dominar o conhecimento necessário para a vida em sociedade.

[38] As informações apresentadas na sequencia foram resultado de pesquisa bibliográfica em alguns Trabalhos de Conclusão de Cursos, bem como no jornal de circulação local sobre a educação em tempo integral no município, além de entrevista realizada com direções e equipe pedagógica nas cinco escolas de educação em tempo integral e na Secretaria Municipal de Educação.

2.1. O município de Francisco Beltrão e a trajetória da educação em tempo integral: o marco inicial – AMARBEM e Escola Oficina

Denominado de "Coração do Sudoeste" pela sua localização central na região, pela liderança econômica, política e populacional no Sudoeste do Paraná, o município de Francisco Beltrão começou como "Vila Marrecas", por desenvolver-se ao longo do Rio de mesmo nome. Sua transformação em cidade foi rápida. Em menos de cinco anos do início do povoado, sem nunca ter sido distrito, a vila era elevada à condição de sede do município, em dezembro de 1952.

Em 1954, Francisco Beltrão transformava-se também em sede de Comarca. O desenvolvimento era grande, impulsionado pela extração da madeira e agricultura. O que prejudicou esse desenvolvimento foi a disputa de terras entre posseiros e as companhias colonizadoras, resultando na histórica Revolta dos Posseiros[39], que abrangeu quase toda a região Sudoeste do estado, mas teve seu ponto culminante em Francisco Beltrão, que era a sede das companhias de terra CITLA e Comercial. No dia 10 de outubro de 1957, milhares de posseiros tomaram conta da cidade e expulsaram as companhias.

Mesmo com os atrasos causados pela disputa de terras e tantos outros contratempos, Francisco Beltrão foi o município que mais cresceu no Sudoeste do Paraná, transformando-se no maior centro populacional e industrial da região[40].

Atualmente, possui uma população estimada em 85.486 habitantes[41], caracteriza-se por uma economia de pequenos produtores agrícolas, especialmente na produção de leite e aves de corte e comerciários, sendo sede de algumas indústrias que promoveram o desenvolvimento das periferias do município nos últimos anos, como BRF (antigas Sadia e Perdigão) na região norte, Marel – fábrica de móveis planejados e Trams – Indústria de

[39] Em 1957, o sudoeste paranaense foi palco de intenso conflito pela posse da terra, envolvendo posseiros, companhias colonizadoras e o poder público. O conflito teve origem na disputa jurídica pela posse da gleba MISSÕES e parte da gleba CHOPIM. O governo federal, através da CANGO (Colônia Agrícola Nacional General Osório), implantou na região projeto de colonização e incentivou gaúchos e catarinenses a povoá-la. A companhia colonizadora CITLA (Clevelândia Industrial e Territorial Ltda), formada por particulares, igualmente instalou-se na área na condição de herdeira das glebas, resultado de longo processo judicial envolvendo o poder público e empreendedores particulares. O conflito pela posse da terra estendeu-se pelos atuais municípios de Capanema, Dois Vizinhos, Francisco Beltrão, Pato Branco, Pranchita, Santo Antonio do Sudoeste, Verê e foi concluído com a vitória dos posseiros, que tiveram suas posses regularizadas e tituladas a partir de 1962. Disponível em: (http://www.gestaoescolar.diaadiapr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/md_edvino_knasel_vorpagel.pdf. Data: 09/10/2014.

[40] Os dados sobre a história do município de Francisco Beltrão foram retirados do site da Prefeitura Municipal. Disponível em: http://franciscobeltrao.pr.gov.br/o-municipio/historia/. Data: 15/09/2014.

[41] Dados do IBGE 2014.

Alimentos na região leste do município e o pólo industrial de pequenas indústrias locais na região oeste.

É importante ressaltar que com a instalação dessas empresas e o aumento da demanda de empregos que causaram, também houve um aumento no número de residências nesses bairros e influenciou na implantação de escolas de ensino fundamental de 1º a 5º anos nos bairros próximos a elas e que, hoje, oferecem educação em tempo integral para uma parcela dos alunos, como veremos na sequência.

A implantação de ampliação da jornada escolar para crianças e adolescentes no município de Francisco Beltrão tem mais de 30 anos de história, iniciou-se em1981, com a fundação da AMARBEM (Associação Marrecas de Bem Estar do Menor) por integrantes do Movimento do Cursilho da Cristandade de Francisco Beltrão, uma entidade filantrópica sem fins lucrativos que visava dar assistência a crianças e adolescentes menos favorecidos no turno contrário ao da escola, atendendo a 20 crianças com atividades de reforço escolar, atividades recreativas, esportivas e livres, dando destaque às atividades de dança, música, teatro, canto e coral. A Associação chegou a atender por volta de 250 crianças em 2003.[42]

Com o tempo, devido às dificuldades financeiras e à implantação da ampliação da jornada escolar na escola municipal do bairro, a AMARBEM reduziu gradativamente o número de crianças e adolescentes atendidos para cerca de 100 crianças, entre 04 e 18 anos, do Bairro Padre Ulrico no contraturno escolar, no entanto, mesmo com a redução e o estabelecimento de critérios de seleção das crianças de acordo com a necessidade social, especialmente alimentação, atende bem à demanda, não havendo lista de espera.

As oficinas oferecidas são realizadas em parceria com a prefeitura municipal, via Secretaria de Esportes (muaythai, badminton, vôlei, futsal) e Cultura (artes circenses), Secretaria da Educação (com estagiários), com universidades, como a UNIOESTE e oficinas mantidas pela própria instituição como artesanato (pintura de objetos, bordado e costura) e reforço escolar (leitura, operações matemáticas e dificuldades de aprendizagem).

É importante destacar que, apesar das parcerias estabelecidas com a prefeitura municipal, basicamente todo o recurso para manter a instituição advêm da panificadora, que

[42] Os dados sobre o histórico da proposta de tempo integral da AMARBEM foram retirados do Plano de Ação da Escola e da Monografia intitulada "Desenvolver a vida, construir a cidadania" apresentada em 2003, na Especialização Lato Sensu em Educação para a Cidadania, Ética e Gestão de Pessoas, realizado pelo CBED (Centro de Educação à Distância), por SOMARIVA, Eronite; LAGO, Lucia Pagnoncelli; e OLIVO, Rosane Aparecida da Silva.

apesar de estar instalada na AMARBEM, não estabelece vínculo educativo com a mesma, apenas fonte de renda para manter a instituição.

Sobre esse aspecto da profissionalização, a instituição estabelece parceria com o Banco do Brasil e a Copel para encaminhar menores aprendizes a empregos nas respectivas empresas, e no período em que permanecerem no emprego, não mais que dois anos, recebem cursos on-line na instituição sobre a área específica de atuação, oferecidos pelas próprias empresas em questão.

A coordenadora da instituição afirma que mesmo trabalhando com número reduzido de alunos, é possível perceber mudanças nos mesmos e maior facilidade de relacionamento entre eles, as famílias e a instituição. Trata-se de um trabalho que vai além da escola, envolve toda a comunidade e produz mudanças positivas na vida de muitos deles.

Posteriormente, em 1982, foi inaugurada a Escola Oficina Adelíria Meurer[43], que começou a atuar efetivamente no atendimento a menores infratores apenas anos depois, oferecendo-lhes preparação para o trabalho através de oficinas profissionalizantes, bem como jardinagem e horta, ordem unida[44] e ensino religioso.

Ribetto e Maurício (2009) afirmaram que o Estado do Paraná foi um dos estados que saíram à frente na proposta de ampliação do tempo escolar na década de 1980. Apesar das iniciativas não terem sido expressivas nacionalmente como os CIEPs ou o PROFIC, podemos perceber que não são recentes e, por ter o mesmo viés histórico de instalação, essas experiências carregam consigo o mesmo aspecto de combate à marginalidade, retirando as crianças das ruas e dar-lhes uma ocupação mais "construtiva" socialmente (PARO et. al., 1988a).

Podemos confirmar essa situação na afirmação de que nos anos 90 a Escola Oficina

> [...] passou a receber também meninas, devido às oficinas que oferece, cresce a procura pelas vagas a fim de que adolescentes e jovens preparem-se para o *mercado de trabalho* (...) as crianças que se destacavam eram encaminhadas para entrevistas nas empresas locais, podendo ser contratados (SOARES, 2011, p. 04 – grifos da autora).

[43]As informações sobre a Escola Oficina foram retiradas da Monografia intitulada de SOARES, Vandecléia Aparecida Ribeiro. "**Escola Oficina: uma proposta de educação integral**", apresentada ao programa de Pós-Graduação Lato Sensu em gestão político pedagógica escolar, UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná/Campus de Francisco Beltrão.

44 Em conversa informal com a pesquisadora Vandecléia Ribeiro, via Facebook, compreendemos que o termo "ordem unida", referindo-se a uma das atividades ofertadas pela Escola Oficina caracteriza-se por "atividades em estilos militares onde a criança ou adolescente ouve um comando e o executa e conjunto com as demais, posições de sentido, cobrir ombro, direita, esquerda, marcha, ou seja, lateralidade militar".

Com o tempo, essa característica de formação para o mercado de trabalho foi-se perdendo e no início dos anos 2000, os alunos eram recolhidos em salas de aula e faziam basicamente reforço escolar e artesanato.

Mas, segundo Soares (2011, p. 08), a partir de 2005, a escola busca resgatar a formação profissional dos adolescentes e jovens, agora, numa tentativa de estabelecer parcerias com o comércio local para empregabilidade dos adolescentes, de modo que "os alunos maiores foram disponibilizados para algumas empresas que cumprem a lei do menor aprendiz[45]". Com essa proposta, a autora afirma que a Escola Oficina estabelece vínculo com uma perspectiva de classe, apesar do viés elitista que a caracterizou inicialmente, através da defesa de direitos e de garantida de suprir algumas necessidades imediatas da família, pois

> Os alunos que frequentam a escola, na grande maioria são advindos de bairros carentes, cujos pais na grande maioria, não possuem emprego fixo, nem direitos trabalhistas, são autônomos, recicladores, carregadores de frango e empregados domésticos, com pouca escolaridade e sua renda familiar é de um salário mínimo, complementado pela bolsa família. Por outro lado, também há aqueles que os pais são trabalhadores do comércio, indústria (principalmente a Sadia), funcionários públicos municipais, motoristas e funcionários públicos estaduais com escolaridade entre ensino médio ou superior completo que buscam como os demais pais a educação não privatizada (SOARES, 2011, p. 11).

Compreende-se na lógica de funcionamento da Escola Oficina, tanto com o atendimento a crianças carentes, em situação de pobreza e extrema pobreza, vulneráveis e marginalizadas, como com o atendimento a crianças da classe trabalhadora, que buscam na ampliação do tempo escolar através dessa instituição novas possibilidades de aprendizagem e formação a efetiva necessidade de ampliação do tempo escolar para essas crianças estabelecerem relações com um processo formativo voltado para a ampliação dos horizontes educativos e não apenas qualificação para a uma precoce inserção no mercado de trabalho.

De acordo com informações disponíveis no site da Secretaria Municipal de Assistência Social, atualmente, a instituição

> [...] Escola Oficina Adelíria Meurer atende crianças e adolescentes de 06 a 17 anos, totalizando 250 crianças, os quais são divididos por grupos num total de seis no período matutino e seis no período vespertino conforme suas respectivas idades. O trabalho é desenvolvido por Educadores Sociais através de oficinas, cujo objetivo é trabalhar diversos assuntos que contribuam para

[45] Lei número 10.097 de 19 de dezembro de 2000.

> formação pessoal das mais variadas formas de acordo com cada faixa etária[46].

As oficinas ofertadas atualmente são saúde e bem estar, artesanato, informática, literatura, esporte, capoeira, arte circense, laboratório de sexualidade, teatro, desenho, cidadania, comunicação e trabalho, e ainda faz parte de programa como o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) e cursos do Programa Menor Aprendiz, cujo objetivo é contribuir para a formação de adolescentes autônomos, capazes de atuar de forma positiva na sociedade.

Essas duas experiências de contraturno social permanecem no município até hoje, reconstruindo concepções, alterando a forma de trabalho e atendimento das crianças da classe dos trabalhadores e assemelha-se muito ao que observamos nacionalmente, na instalação dos CIEPs e do PROFIC, ou seja, desde a década de 1980 a ampliação do tempo escolar foi colocada na pauta das políticas sociais. Neste caso, diferentemente dos CIEPs, em que o principal mantenedor era a secretaria de educação, e ainda diferente do PROFIC, que buscava parcerias para inserir essa modalidade de ensino, as experiências de Francisco Beltrão trabalhavam isoladamente ou com parceiras, ou vinculavam-se à Secretaria de Assistência social para manter-se e atender a uma pequena parcela da população.

Essa característica foi-se alterando ao longo do tempo, quando a Escola Oficina passou a fazer parte da Secretaria Municipal de Educação e, a partir daí, foi vista para além da assistência social como uma instituição de educação. Um fator que pode ter contribuído para esse avanço foi a instalação da primeira instituição escolar de tempo integral no município: o CAIC, no ano de 1994. A partir dessa data, inicia-se um processo de inserção da ampliação do tempo escolar nas escolas, ou seja, não se tratam apenas de instituições de tempo integral, mas sim de escolas de tempo integral.

Quando dizemos que a passagem da escola de tempo integral da Secretaria de Ação Social para a Secretaria de Educação é um avanço, nos referimos ao fato de que deixa de ser *contraturno social* e passa a ser considerado como *educação* em tempo integral. Essa alteração é um ganho, pois em nossa pesquisa, quando nos referimos à educação em tempo integral, mesmo tendo consciência de que ela ocorre em vários locais, nos referimos especificamente a educação integral escolar, adotando a defesa de Saviani (2005, p. 14) de que a educação escolar é a "institucionalização do pedagógico através da escola", sendo que

[46]Disponível no site da Prefeitura Municipal de Francisco Beltrão/PR: http://franciscobeltrao.pr.gov.br/secretarias/assistencia-social/escola-oficina-adeliria-meurer/. Data: 24/09/2014.

esta instituição representa a especificidade da educação, ou seja, a educação (escolar) possui uma "identidade própria", que se caracteriza pela "organização dos meios (conteúdos, espaços, tempo e procedimentos) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente".

Por isso, assim como a educação escolar é extremamente importante, da mesma forma, a *educação em tempo integral escolar* se justifica na forma sistematizada de organização do saber, do conhecimento elaborado, da cultura erudita em sua relação com a realidade social. Desse modo, retomaremos em nossa discussão a educação em tempo integral escolarizada, ou seja, a que ocorre no interior das escolas, ou ao menos centralizado por ela, trazendo a organização do trabalho pedagógico nas escolas de educação em tempo integral do município de Francisco Beltrão.

2.2. Avanços e retrocessos da educação em tempo integral no município de Francisco Beltrão entre 2000 e 2014[47]

Como mencionamos anteriormente, a educação em tempo integral – foco de nossa pesquisa – é aquela que acontece nas escolas, ou centralizada por elas. Desse modo, a partir desse momento, iremos tratar apenas das escolas de tempo integral, deixando de lado as experiências iniciais no município da Escola Oficina e AMARBEM, apesar destas também serem consideradas, em nível de município, como educação em tempo integral, como afirma o Jornal de Beltrão,

> O ensino integral é atuante nas escolas Madre Boaventura, no bairro São Miguel; Francisco Manoel da Silva, no Novo Mundo; Recanto Feliz, no Pinheirinho; Higino Pires, no bairro Sadia; Nossa Senhora do Sagrado Coração, no Padre Ulrico; além dos projetos integrais na Escola Oficina Adelíria Meurer, no Luther King; e Amarbem, no Padre Ulrico (JdeB, 2010).

Contudo, antes da exposição sobre as cinco escolas em particular, consideramos necessário abordar alguns itens mencionados em todas as escolas visitadas[48]: como a forma com a qual a ampliação do tempo escolar é mantida, tanto em termos de materiais didáticos, como alimentação e contratação de professores e funcionários.

[47] Esse período histórico foi delimitado em função da implantação das quatro últimas escolas de educação em tempo integral na rede escolar municipal posteriores à construção do CAIC em 1994.
[48] Tais entrevistas foram realizadas com diretores e coordenadores de escolas com educação em tempo integral sistematizadas no item 2.1.1 desta pesquisa.

De acordo com as diretoras/coordenadores das escolas e a coordenação de educação integral da prefeitura municipal[49], o projeto de educação integral é mantido com recursos da prefeitura, oriundos de duas fontes específicas que destinam recursos para a educação, tanto do FUNDEB como dos recursos garantidos pela LDB 9394/96, em seu Art. 69.

Para explicitar melhor, vamos aos documentos. No ano de 2006, foi criado o FUNDEB, através da Emenda Constitucional 53, de 19 de dezembro de 2006, regulamentado pela Medida Provisória 339, de 28 de dezembro de 2006[50], único documento, até aquele momento, que destinava recursos para a ampliação da jornada escolar, garantida no art. 10, § 1º, "no qual a ponderação entre diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino adotará como referência o fator 1 (um) para os anos iniciais do ensino fundamental urbano", e no § 2º em que "a ponderação entre demais etapas, modalidades e tipos de estabelecimento será resultado da multiplicação do fator de referência por um fator específico fixado entre 0,70 (setenta centésimos) e 1,30 (um inteiro e trinta centésimos)". Assim, a educação em tempo integral ficou com um coeficiente de 1,25 por aluno, aumentando 25% do valor destinado para a escola por aluno matriculado na modalidade integral. Neste mesmo artigo, o § 3º determina que o regulamento "disporá sobre a educação básica em tempo integral e sobre os anos iniciais e finais do ensino fundamental"[51].

Já na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96[52], o Art. 34 trata sobre a jornada escolar diária, e no parágrafo 2º afirma que "o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino". No entanto, não estabelece critérios para a destinação de recursos para essa modalidade de ensino, ou seja, as prefeituras buscam, então, amparo legal para manter essa modalidade no Art.69, segundo o qual,

[49] No dia 28 de agosto de 2014, realizei uma entrevista com a diretora pedagógica e a coordenadora da Educação Integral na secretaria Municipal de Educação (Anexo 2), na qual recebi alguns esclarecimentos que ficaram em suspenso na ocasião das entrevistas nas escolas da rede municipal que ofertam educação em tempo integral, entre elas o financiamento.

[50] O FUNDEB foi, posteriormente, convertido na Lei 11.494 de 20 de junho de 2007.

[51] Mesmo com a viabilidade financeira, apenas no final de 2007, através de decreto 6.253/2007, ficou definida a carga horária considerada educação em tempo integral nos termos desta lei, no art. 4º, estabelece que "considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares."

[52] Um dos grandes responsáveis pela consecução dessa lei foi Darcy Ribeiro, que apesar de ter sido mentor intelectual dos CIEPs, no Rio de Janeiro, sob influência teórica liberal de Anísio Teixeira, destinou pouca ênfase à educação em tempo integral neste documento.

> A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas, da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público (BRASIL, 1996).

E ainda, respaldados pelo Art. 70, que delimita os fins desse recurso destinado a educação básica, prevendo para "a manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis".

Compreendemos, portanto, que a rede municipal de Francisco Beltrão não havia estabelecido vínculo com nenhum programa de custeio à ampliação da jornada escolar, tal como o Programa Mais Educação, instituído em 2007. Segundo informações obtidas junto à coordenação de Educação Integral, no ano de 2011 a prefeitura municipal, mediante preenchimento do Plano de Ações Articuladas[53], definiu a educação em tempo integral como prioridade e, a partir daí as escolas puderam ter acesso à plataforma do SIMEC para preenchimento dos dados e futura aprovação para adesão ao Programa Mais Educação. Ainda no ano de 2013, apenas as sete escolas do campo estavam na lista para adesão ao programa e a partir de 2014, todas as 21 escolas foram inseridas na lista, e as cinco que já oferecem esta modalidade de ensino estão providenciando seu cadastro junto ao SIMEC[54].

Tomando este como ponto de referência, o setor pedagógico da Secretaria Municipal de Educação iniciou o processo de estudo da proposta do Programa Mais Educação pelas escolas que oferecem esta modalidade de ensino, com base em documentos e materiais produzidos pelo MEC, bem como se propõe a elaborar uma diretriz curricular municipal, onde a educação integral receba maior atenção, com vistas a uma formação integral no tempo ampliado.

Atualmente, a educação em tempo integral está contemplada na proposta curricular da rede no título "desafios educacionais", onde explicita que são atividades diferentes das do

[53] O Plano de Ações Articuladas (PAR) foi criado pelo MEC no ano de 2007 e faz parte do Plano de Desenvolvimento Educacional no que se refere ao "novo regime de colaboração, conciliando a atuação dos entes federados sem lhes ferir a autonomia, envolvendo primordialmente a decisão política, a ação técnica e atendimento da demanda educacional, visando à melhoria dos indicadores educacionais." (MEC, s/d). É um documento elaborado por municípios e Estados para o recebimento de recursos e assistência técnica do MEC que possui 4 anos de vigência.

[54] Dados retirados da lista de escolas que podem aderir ao programa mais educação – 2014, pp. 1429-1430. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16690Itemid=1113. Data 19/08/2014.

ensino regular, para que a criança possa ampliar outros campos de saberes e conhecimentos, o que envolve muitas atividades lúdicas e práticas. Dessa forma,

> Ocorre no período contrário ao período do ensino regular, com atividades que envolvem, principalmente, Arte, Cultura, Esporte, Lazer, Direitos Humanos, Cidadania, Meio ambiente, Desenvolvimento Sustentável, Inclusão Digital e Comunicação. [...] As atividades priorizam trabalhos com música, canto, instrumentos musicais (violão), pintura, desenho, escultura, colagem, artesanato, teatro, dança, brincadeiras, jogos, futebol e futsal, ginástica olímpica, capoeira, artes marciais, atividades com horta escolar, reciclagem, informática e tecnologia da informação e comunicação. Além disso, são abordados com as crianças temas sobre os direitos da criança e do adolescente, ética e cidadania, enfrentamento do racismo, da violência na escola e na família, educação ambiental e o trabalho infantil (SMECE, 2012, p. 167).

Podemos observar então, que a educação em tempo integral explicitada no documento fortalece o conceito que essa modalidade de ensino vem assumindo ao longo de sua trajetória histórica no Brasil, ou seja, a ideia "de uma educação com responsabilidades ampliadas, em geral com forte atuação nas áreas da cultura, dos esportes, das artes, ultrapassando a atuação restrita à típica instrução escolar", que se materializa de variadas formas na prática das escolas, como veremos na sequência (CAVALIÉRE, 2010c, p. 05).

2.2.1 A organização do trabalho pedagógico-curricular nas escolas municipais de tempo integral de Francisco Beltrão: cinco experiências em processo[55]

Entre os dias 26 de junho e 04 de julho de 2013, estivemos nas cinco escolas da rede municipal que oferecem educação em tempo integral na periferia do município de Francisco Beltrão, e conversamos com os diretores ou coordenadores do Projeto de educação em tempo integral[56], com base em um roteiro de pesquisa semiestruturado que abrangia os seguintes elementos, considerados necessários para compreender como se dá a organização dessa proposta de ensino: 1) Como os alunos, os professores, a comunidade se envolvem e são envolvidos no projeto; 2) Quais são as atividades desenvolvidas e como são selecionadas; 3) Organização da estrutura física, dos recursos humanos e financeiros e 4) Considerações

[55] Partes dos dados levantados neste subtítulo foi publicado em: FICANHA, Kathiane e ZANELLA, José Luiz. **Educação em tempo integral na rede municipal do município de Francisco Beltrão/Paraná: apontamentos para a pesquisa.** XI Jornada do HISTEDBR, UNIOESTE/Cascavel, 2013.

[56] Que na rede é chamado de contraturno social, referindo-se a uma instituição que oferece atividades em contraturno e que prioriza o atendimento de crianças em vulnerabilidade social (expostas a situações de trabalho infantil, uso e venda de drogas e prostituição) e não se destina a todos os alunos da rede.

sobre o tempo de implantação do programa, quantidade de alunos atendidos e períodos de atendimento em seus aspectos positivos e negativos dentro dos três itens anteriores observados pelas escolas[57].

No que se refere às atividades realizadas no projeto, geralmente, cada disciplina, oficina, ou aula é ministrada por um professor, que pode ser estagiário, selecionado pela prefeitura e com habilidade para desenvolver as atividades que a escola pretende oferecer no projeto, mesmo que não possuam curso superior; no entanto, como se tratam de estagiários, sempre são estudantes. Eles trabalham 30 horas por semana, organizadas de acordo com as necessidades da escola, recebendo R$ 500,00 reais/mês. Há professores efetivos na rede (13), com habilidades específicas (artesanato, dança, etc.), que geralmente possuem 40 horas semanais e fazem rodízio entre as escolas que oferecem educação em tempo integral durante a semana, ou ainda, profissionais contratados temporariamente (51), para as oficinas como caratê, capoeira, etc.

Da mesma forma, a alimentação é enviada para as escolas pela prefeitura e é servida de acordo com um cardápio elaborado pela nutricionista da rede, o que nos faz pressupor que todas as escolas possuem basicamente a mesma alimentação no decorrer da semana. Todas as escolas também tiveram uma redistribuição do quadro de funcionários para atender a função de cozinheira, seja pela contratação de novos funcionários ou pela ampliação da jornada de trabalho das merendeiras da escola.

Assim como os alimentos, todos os materiais necessários para o desenvolvimento das atividades do projeto são encaminhados para a escola pela prefeitura e devem ser solicitados com antecedência, pois são adquiridos via licitação ou são adquiridos pela escola com recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola ou da venda dos artigos produzidos pelos alunos, especialmente nas oficinas de artesanato.

Considerando que estes aspectos relatados foram mencionados por todos os entrevistados e, portanto, são pontos comuns entre as escolas, iniciaremos o relato sobre as escolas e suas realidades com a escola mais antiga a oferecer esta modalidade de ensino, a Escola Municipal Recanto Feliz, seguindo para as demais escolas da rede municipal que iniciaram a implantação do então chamado Contraturno Social a partir do ano de 2000, com

[57] Este roteiro de pesquisa de campo foi baseado na leitura do relatório: BRASIL, Ministério da Educação. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira** – Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil, 2009.

o objetivo de atender a demanda de crianças em vulnerabilidade social, mantendo-as o dia todo na escola, assegurando alimentação, cuidado, atividades pedagógicas e recreativas.

2.2.1.1 Escola Municipal Recanto Feliz

Situada no Bairro Pinheirinho, foi inaugurada em 1994, tendo como atual diretor o Prof. João Santana de Oliveira e Coordenador do projeto o Educador Social Antonio Carlos Martins dos Santos. Possui cerca de 1100 alunos matriculados, dos quais 285 frequentam o contraturno social, apenas 26% do total, organizados em 12 turmas com cerca de 24 alunos cada, destas 5 pela manhã e 7 no período da tarde.

É importante observar que em 1994, quando se iniciou a oferta de educação integral na escola, ainda enquanto CAIC, o número de vagas era para 350 crianças, havendo uma redução de 19% ao longo do tempo, mesmo com a ampliação do número de crianças matriculadas na escola, causada pelo crescimento dos bairros adjacentes.

Devido ao tempo em que a escola oferta educação em tempo integral, quase 20 anos, a procura é bem maior do que a demanda de vagas, pois a comunidade compreende a importância de deixar seus filhos aos cuidados dos professores ao invés da rua, com estranhos: por isso, sempre há lista de espera que é mantida devido à desistência dos alunos do projeto, por uma série de motivos, seja porque não gostaram, seja porque não se adaptaram ou por necessidade das famílias.

De acordo com o coordenador, a frequência é um aspecto importante a ser considerado para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade com os alunos. Eles não são obrigados a frequentar o projeto e podem ir e vir conforme desejarem, não há uma constante na frequência e no aproveitamento da maioria deles. Este elemento prejudica, pois parte-se do princípio de que a educação integral é uma extensão do ensino de sala de aula: "*muitas vezes o professor do ensino regular não consegue dar conta de ensinar a todos devido aos diferentes níveis de aprendizagens da turma, no integral é diferente, o aluno aprende de outras formas, na prática, com atividades menos cansativas e vai assimilando conceitos, produzindo conhecimento*" afirma o coordenador.

A escola organiza as atividades dos alunos em disciplinas, as quais todos os alunos participam e oficinas, onde se trabalha com as habilidades individuais com grupos menores, para as quais os alunos são retirados das disciplinas. O objetivo é que os alunos fiquem no contraturno com atividades que os "*entusiasme*", com conteúdos implícitos para a

colaboração com o melhor andamento no ensino regular. São consideradas disciplinas: poesia, ética e cidadania, informática, horticultura, pintura, bordado, capoeira, caratê e recreação. As oficinas são de horticultura, caratê e capoeira, grafite e teatro, além de uma hora por dia para reforço de português, matemática e tarefas.

Cada disciplina ou oficina é ministrada por um professor, geralmente estagiário[58] e o fato de não terem muita experiência com ensino gera problema e exigem mais atenção e acompanhamento por parte da coordenação do programa, tanto na organização das atividades com no seu desenvolvimento junto aos alunos. A escola ainda observa a necessidade de dois ou três professores volantes, para auxiliar em caso de faltas ou atividades diferentes que necessitem separar turmas, além da rotatividade de profissionais que em dois anos tem seus contratos interrompidos, ou saem da escola por encontrarem outro emprego melhor remunerado.

Outro elemento importante a considerar é que, segundo o coordenador, os professores do ensino regular em geral não estão preparados para os alunos integrais na escola, muitas vezes não compreendem como funciona o projeto, pois não há uma formação para eles participarem todos juntos, talvez em função da rotatividade.

A estrutura física também não está adequada às atividades, pois desde que foi construído, já pensado para abrigar uma escola de tempo integral, o prédio, com 6.755 m², não recebeu ampliações. Mesmo com o aumento da quantidade de alunos, apenas houve reformas e melhorias como a instalação de grades no entorno da escola, tanto para aumentar a segurança como para controlar a entrada e saída dos alunos da escola.

Como esta escola já foi projetada para abrigar educação em tempo integral, o refeitório é amplo e bem arejado, acomodando confortavelmente as crianças e funcionários que as atendem no horário do almoço e lanches. Todas as crianças envolvidas no projeto almoçam na escola, às 11h30min. Quando terminam as aulas da manhã, elas são conduzidas pelo professor da turma até o refeitório, onde fazem higiene e almoçam. Após o almoço, os alunos pequenos (da pré-escola até o 2º ano) vão dormir em uma sala com colchonetes e os demais podem assistir a um filme, sempre com acompanhamento do professor.

Devido à tradição em oferecer educação em tempo integral, a escola busca melhorar a sua organização constantemente, de modo que no calendário escolar estão previstas reuniões

[58] O professor estagiário é um regente de classe cuja principal característica de contratação pela Prefeitura Municipal é o fato de estar estudando.

de avaliação do processo e, frequentemente, reúne-se a equipe de professores do projeto para verificar eventuais problemas, reclamações, sugestões e traçar metas para o próximo período.

2.2.1.2 Escola Municipal Madre Boaventura

Situada no bairro São Miguel, iniciou suas atividades com contraturno social em fevereiro de 2000. Atualmente, sob direção da Professora Neiva Ampoline Pontes e coordenação de Consoladora da Silva, atende a 180 alunos, que representam 32% dos 553 matriculados, com 6 turmas cada turno, pela manhã, alunos de pré-escolar, 1º, 2º e 3º anos, à tarde, alunos de 4º e 5º anos.

A procura pela educação em tempo integral é bem maior do que a quantidade de vagas ofertadas, pois se podem observar melhorias no desempenho escolar dos alunos que frequentam o projeto. Às vezes, em casa muitos não tem ajuda para realização das tarefas e na superação das dificuldades de aprendizagem: já no tempo integral, possuem atividades de reforço e tarefa todos os dias, com professores experientes para realização deste trabalho.

A escola organiza as atividades em oficinas mantidas pela Prefeitura Municipal, como caratê, informática, artesanato com material reciclável, artesanato com tecido, recreação, arte, literatura, jogos pedagógicos, reforço escolar, tarefas, balé, valores sociais, coral e flauta-doce e oficinas realizadas em parceria com a comunidade, seja através de trabalho voluntário, como teatro, crochê e tricô, ou por estágio curricular, como a oficina de dança, das quais os alunos participam mediante rodízio durante o dia ou na semana.

No que se refere à estrutura física, houve a possibilidade de separação do espaço físico dos alunos que frequentam o tempo integral daqueles que estudam no ensino regular para a realização das atividades. Dessa forma, o contraturno social conta com um bloco de salas de aula com cinco salas, um depósito adaptado e pintado pela própria professora que orienta a oficina de tarefa e parte da quadra de esportes. O horário das oficinas é organizado de forma que cada professor tenha uma sala para a realização dos trabalhos naquele período.

A escola não possui um refeitório: as crianças almoçam e lancham no saguão da escola. Para melhor acondicionamento dos alunos no espaço para refeições, são definidos dois horários de almoço: às 11h35min, são servidos os alunos que estavam no projeto de manhã, ou seja, os pequenos de pré a 3º ano, e às 12h00min os alunos de 4º e 5º anos. Durante esse tempo, as crianças são acompanhadas pelos professores do programa e pela coordenadora que tem horário especial de trabalho para permanecer na escola nesse

momento. Após o almoço, o primeiro grupo faz higienização e dorme em uma sala com colchonetes, especialmente os alunos do pré-escolar e os demais podem assistir a um filme, com acompanhamento do professor.

Durante o período de implantação do tempo integral, a escola foi recebendo novos funcionários para atender à demanda dos setores de limpeza e cozinha, da mesma forma que realizou avaliações para análise do projeto e necessidades que este gera. A partir disso, uma das observações principais é a necessidade de ampliação do número de vagas, que se espera ocorrer com a finalização das obras de ampliação da escola.

2.2.1.3 Escola Municipal Francisco Manoel da Silva

Iniciou suas atividades por volta de 1949, foi uma das primeiras escolas do município. Mais tarde, em 1992, por causa do crescimento populacional, foi construída uma nova estrutura no centro do bairro Novo Mundo, atendendo a crianças de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na visita à escola, fui recebida pela Diretora Iria Nesi de Vargas, que respondeu prontamente à entrevista e me mostrou algumas salas de aula e as peças de artesanato confeccionadas pelos alunos, expondo que o projeto de educação em tempo integral começou em 2005, com 80 alunos, apenas uma turma pela manhã e uma à tarde. Atualmente, a escola possui cerca de 250 alunos matriculados e 150 frequentando o tempo integral, um crescimento de quase o dobro de vagas em oito anos, e um atendimento de 60% dos alunos da escola.

Ao longo do desenvolvimento do tempo integral, o projeto foi sendo avaliado coletivamente por todos os envolvidos e melhorando com as sugestões. De acordo com a direção da escola, o grupo de professores percebe claramente mudanças no comportamento das crianças, com melhoria da autoestima e redução da agressividade, um bom desenvolvimento cognitivo com atividades de reforço escolar, em que a professora trabalha as dificuldades dos alunos. Além deles estarem mais limpos e assíduos, eles usam diariamente o uniforme escolar e criaram hábitos saudáveis de higiene e limpeza.

Outro aspecto positivo é a frequência dos alunos na escola, pois antes do projeto de tempo integral, havia muita falta e os pais não se envolviam com a escola. Com o tempo, foram adotadas formas de participação dos pais na vida escolar dos filhos, sob pena de perderem a vaga no projeto. A diretora afirma que eles não querem que o filho seja retirado

do programa, então a família e a criança seguem adequadamente as normas colocadas pela escola na primeira reunião do ano.

Nesta reunião, são abordadas as normas da escola, o que cabe a cada parte (escola – família – aluno) e cada pai ou responsável faz a inscrição de seu filho no programa. Com a lista em mãos, a direção, professores e coordenação analisam a composição das turmas, conforme os critérios estabelecidos, levando-se em consideração a aprendizagem dos alunos. Segundo a diretora, "*os professores sugerem colocar os alunos com dificuldade no integral, pois vêem que dá resultados*".

São seis turmas por período, divididas por idade e série, totalizando cerca de 15 alunos por atividade, de acordo com o horário e organização da escola, para que todas as crianças realizem todas as oficinas durante a semana. A escola oferece oficinas de informática, artesanato, violão, tarefa, recreação, dança, caratê, jogos de raciocínio e brincadeira livre com os brinquedos da escola ou das crianças, e ainda, em parceria com a Secretaria Municipal de Cultura, as oficinas de coral, grafite e teatro, com a Secretaria de Esportes, ginástica e artes marciais e com o SESI a oficina de futsal, todas realizadas em sala ambiente para as quais os alunos se deslocam ao final de cada aula.

A diretora afirmou que todo início de ano, quando se definem as oficinas que serão oferecidas no projeto, precisa "*correr atrás*" de profissionais para realizá-las, pois como a maioria dos professores são estagiários, há uma grande rotatividade, seja pela distância da escola do centro da cidade, seja pelo tipo de contrato estabelecido, ou seja, segundo a diretora, quando eles começam a se adaptar com a escola, "vestir a camisa" e realizar um bom trabalho precisam sair, pois o tempo máximo de permanência é de dois anos.

Todos os profissionais da escola são incentivados a se envolverem com o tempo integral, no planejamento todos estão juntos, há troca de experiências e discussões sobre os alunos. Da mesma forma o plano de ação da escola é feito coletivamente, mesmo que todo o ano haja troca de alguns professores, todos interagem, participam e planejam suas atividades semanalmente na hora-atividade.

Os dois primeiros anos do tempo integral foram bem difíceis, pois não havia funcionários para atender aos 80 alunos, nem salas de aula e refeitório, os alunos eram levados para uma sala emprestada pelo Rotary e para a quadra da comunidade. Mais tarde, foram reformados os banheiros, construídas quatro salas de aula e uma quadra coberta para atender ao projeto, mas consideram que deveria ter mais duas salas de aula para o bom andamento das oficinas. Enquanto não consegue a construção, a direção organiza os horários

de modo a suprir essa necessidade. Da mesma forma, ainda não têm refeitório, usa-se o saguão para a realização das refeições das crianças. A escola conta com três cozinheiras e os professores estagiários para atender as crianças no horário do almoço, todos almoçam juntos e depois vão para a higiene e outras atividades como dormir para os pequenos e filme, quadra, cama elástica, jogos de mesa ou pingue-pongue para os maiores. Apenas no horário do lanche os alunos do integral são separados dos demais, pois a escola não tem espaço para acomodar a todos no recreio.

A diretora da escola afirma que, apesar de alguns entraves, o projeto de educação em tempo integral funciona bem, alcança resultados positivos e promove a melhoria da aprendizagem das crianças, especialmente pelo trabalho coletivo que é realizado na escola. Todos são chamados a participar, participam das avaliações, dão sugestões e ajudam a realizar o trabalho.

2.2.1.4 Escola Municipal Higino Antunes Pires Neto

Está situada no bairro Sadia, que se desenvolveu devido à implantação da indústria Sadia nas proximidades. Com a demanda populacional, foram construídas uma escola, uma creche e uma Unidade de Saúde da Família, além de comércios que se instalaram na região.

Segundo a diretora, professora Valdenice Maria da Silva Setti, esta escola possui cerca de 380 alunos, sendo que 120 frequentam o contraturno social (32% dos alunos) divididos em 6 turmas, três em cada período letivo, que foram selecionados principalmente com base na situação de vulnerabilidade social (uso de drogas, trabalho infantil e exploração sexual).

Para composição das turmas, a escola envia bilhetes pelos alunos solicitando que os pais que tem interesse no tempo integral venham até a escola preencher um cadastro, a partir do qual é feita a seleção dos alunos. Apesar de alguns pais ainda pensarem que a ampliação do tempo escolar é "*depósito*", a maioria entende que é uma proposta diferente e por isso há lista de espera.

A escola observa nítidas mudanças nos alunos que participam do projeto, tanto positivas como negativas, pois as crianças passam o dia na escola e aprendem uns com os outros, e em casos de alunos com as famílias muito desestruturadas, acabam influenciando negativamente aos demais. Contudo, prevalece o fato de que a criança está segura e todos

falam a “mesma língua” no que diz respeito às normas gerais, o que contribui para o seu bom desenvolvimento e melhoria significativa da aprendizagem.

A escola organiza o tempo integral em atividades diárias (musicalidade, caratê, informática, recreação, jogos pedagógicos, arte, tarefa, dança, teatro e grafite) e oficinas (artesanato: fuxico, pintura, bordado, crochê), onde se trabalha com as habilidades individuais com grupos menores de alunos, de acordo com a afinidade de cada um, para as quais são retirados das atividades diárias.

Foram construídas quatro salas de aula para o tempo integral, mas ao mesmo tempo aumentou a população em idade escolar no bairro, o que levou à abertura de novas turmas de ensino regular e utilização das salas de aula novas, de modo que o projeto de educação em tempo integral funciona utilizando as salas de catequese da igreja, o ginásio da comunidade, um corredor que foi fechado e instalou-se uma sala para informática com dez computadores, o saguão e as mesas do projeto de leitura doadas pelo Rotary e instaladas no pátio da escola.

Durante o período do almoço, das 12h00min às 13h00min, as crianças ficam com os estagiários e a direção, almoçam, escovam os dentes e realizam atividades com a professora da turma. Na cozinha, trabalham duas merendeiras que recebem hora-extra, pois ficam mais tempo na escola.

A direção considera que a falta de formação adequada por parte da Secretaria de Educação faz com que a escola muitas vezes trabalhe sozinha e faça aquilo que é possível dentro das suas condições de recursos físicos, humanos e financeiros, pois o projeto de educação em tempo integral já não pode voltar atrás, então mesmo com dificuldades, a luta é para melhorar as condições de ensino e aprendizagem neste processo, assim como garantir sua continuidade em bases legais.

2.2.1.5 Escola Municipal Sagrado Coração

Localiza-se no Bairro Padre Ulrico e foi a última instituição da rede municipal a receber a ampliação de jornada escolar, no ano de 2010. No momento da pesquisa, conversei inicialmente com a coordenadora do programa, Luciana Restelli Lentz e depois com a diretora Ana Vacari.

A escola possui 604 alunos matriculados, dos quais, 31%, ou seja, 190 frequentam o contraturno social e foram selecionados em primeiro lugar por os pais trabalharem e não terem com quem deixar as crianças; em segundo, por encaminhamento do Conselho Tutelar

e em terceiro por extrema carência, com o objetivo de receberem alimentação e orientação. Com isso, a lista de espera para participação no projeto se dá mais pela necessidade social do que por aspectos cognitivos, pois, segundo a coordenação, a escola ainda não consegue estabelecer relações específicas de melhoria na aprendizagem dos alunos que frequentam o tempo integral, pois há muita rotatividade e falta de professores, o que dificulta o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

As oficinas oferecidas aos alunos são organizadas com base nos profissionais disponibilizados no início do ano pela Secretaria de Educação, ofertando aulas de informática, danças, jogos e brincadeiras, reforço escolar, qualidade de vida, xadrez e educação física e oficinas de caratê, artesanato (que está sem professor) grafite e coral na própria escola, e atletismo para 10 alunos selecionados que são levados ao Centro Municipal de Atletismo. A escola sempre organiza o horário das aulas e oficinas de acordo com a disponibilidade do professor, tanto parceiros, como efetivos e uma das maiores dificuldades percebidas é a falta de experiência dos estagiários: como são muitos, dificulta o acompanhamento do trabalho realizado em sala de aula.

De acordo com a coordenadora do projeto, o espaço físico está adequado às atividades, sendo reservado na escola um espaço específico para as atividades do projeto, com salas de aula organizadas de acordo com as atividades a serem realizadas nela durante a semana. Os refeitórios são amplos e bem arejados, acomodando confortavelmente as crianças e funcionários que as atendem no horário do almoço e lanches, em duas turmas, num espaço as crianças menores (do pré-escolar ao 2º ano) e no outro as mais velhas (do 3º ao 5º ano). Todas as crianças envolvidas no projeto almoçam na escola; para isso, quando terminam as aulas da manhã, elas são conduzidas pelo professor da turma até o refeitório.

Mesmo com as dificuldades enfrentadas, falta de pessoal, de preparação, de comunicação entre o ensino regular e o integral, assim como de entendimento sobre o funcionamento do projeto por todos na escola, a direção da escola afirma que *o* "*tempo integral é uma ideia que não se pode mais abrir mão*" pela necessidade social que demanda o bairro, que ainda conta com a AMARBEM, mencionada no início deste capítulo.

Pode-se perceber que, apesar de pertencerem à mesma rede, as escolas organizam-se de diferentes maneiras para atender aos alunos com um pouco mais de qualidade, enfrentando uma série de desafios: não possuir salas de aula, estabelecendo parcerias com a comunidade; sofrer com a falta de profissionais e formação específica; a frequência irregular dos alunos; problemas com relação à localização distante da escola, enfim, todos esses

aspectos acabam sobrecarregando o trabalho da escola e dificultando a coleta de resultados com vista a uma formação integral das crianças.

2.3. Algumas considerações sobre esse processo: retomando as categorias de análise[59]

Para uma análise da realidade das escolas de tempo integral de Francisco Beltrão com vistas à formação integral das crianças, daremos ênfase aos três elementos definidos como categorias de análise no capítulo anterior: a necessidade social da ampliação do tempo escolar, a relação que esta necessidade estabelece com a pobreza das crianças e a formação que se pretende com esta proposta de educação em tempo integral.

Ao observarmos a localização periférica das escolas onde a implementação desta modalidade de ensino ocorreu, tanto no CIEP, como no PROFIC, e projeto de contraturno social deste município e posteriormente nas escolas, percebemos que no Brasil os destinatários da educação em tempo integral são as classes populares, de modo que prevêem desde o seu início o "atendimento aos alunos provenientes de segmentos sociais de baixa renda, as escolas foram localizadas preferencialmente onde havia maior incidência de população carente" (MAURÍCIO, 2004, p. 41), cujos pais das crianças eram trabalhadores e não tinham onde deixar seus filhos durante o trabalho.

No que se refere à localização das escolas em Francisco Beltrão, podemos observar que o fenômeno de crescimento do município vinculado a produtividade, ao reconfigurar os centros produtivos desconfigura a aparência da cidade, empurrando a classe trabalhadora para a periferia, obrigando-a a reconstruir suas condições de vida. Doutro modo, a instalação de algumas indústrias nessas periferias e o aumento da demanda por empregos influenciou na implantação de escolas municipais nos bairros periféricos e hoje, algumas oferecem educação em tempo integral para uma parte dos alunos. Acrescentamos ainda, que todas as escolas da rede municipal que oferecem educação em tempo integral estão situadas nas periferias norte, noroeste e nordeste do município, uma vez que esta ainda é a mais desenvolvida, com relação à região sul do município, conforme demonstrado no mapa (Figura 3).

[59] Parte das ideias e reflexões expostas na conclusão deste capítulo foram publicadas em: FICANHA, Kathiane e ZANELLA, José Luiz. **O Programa Mais Educação e sua relação com a concepção pós-moderna de educação**. Anais da XII Jornada do HISTEDBR e X Seminário de Dezembro do HISTEDBR, 2014.

Por esse aspecto geográfico, observamos que a composição desses bairros é principalmente de famílias da classe dos trabalhadores (com renda entre dois e seis salários mínimos) e baixa renda (inferior a um salário mínimo), respaldando as iniciativas de implantação da proposta de educação em tempo integral para as crianças da classe trabalhadora, especialmente relacionadas àquelas em situação de vulnerabilidade social e baixa aprendizagem registrada pelos índices do IDEB alcançados por esses alunos, pela falta de alimentação e por ficarem sozinhas em casa durante o horário de trabalho dos pais. Esses tornam-se critérios utilizados por todas as escolas para estabelecer quais crianças deveriam participar do contraturno social, pois há, em todas elas, um limite de vagas que podem ser oferecidas nesse projeto municipal.

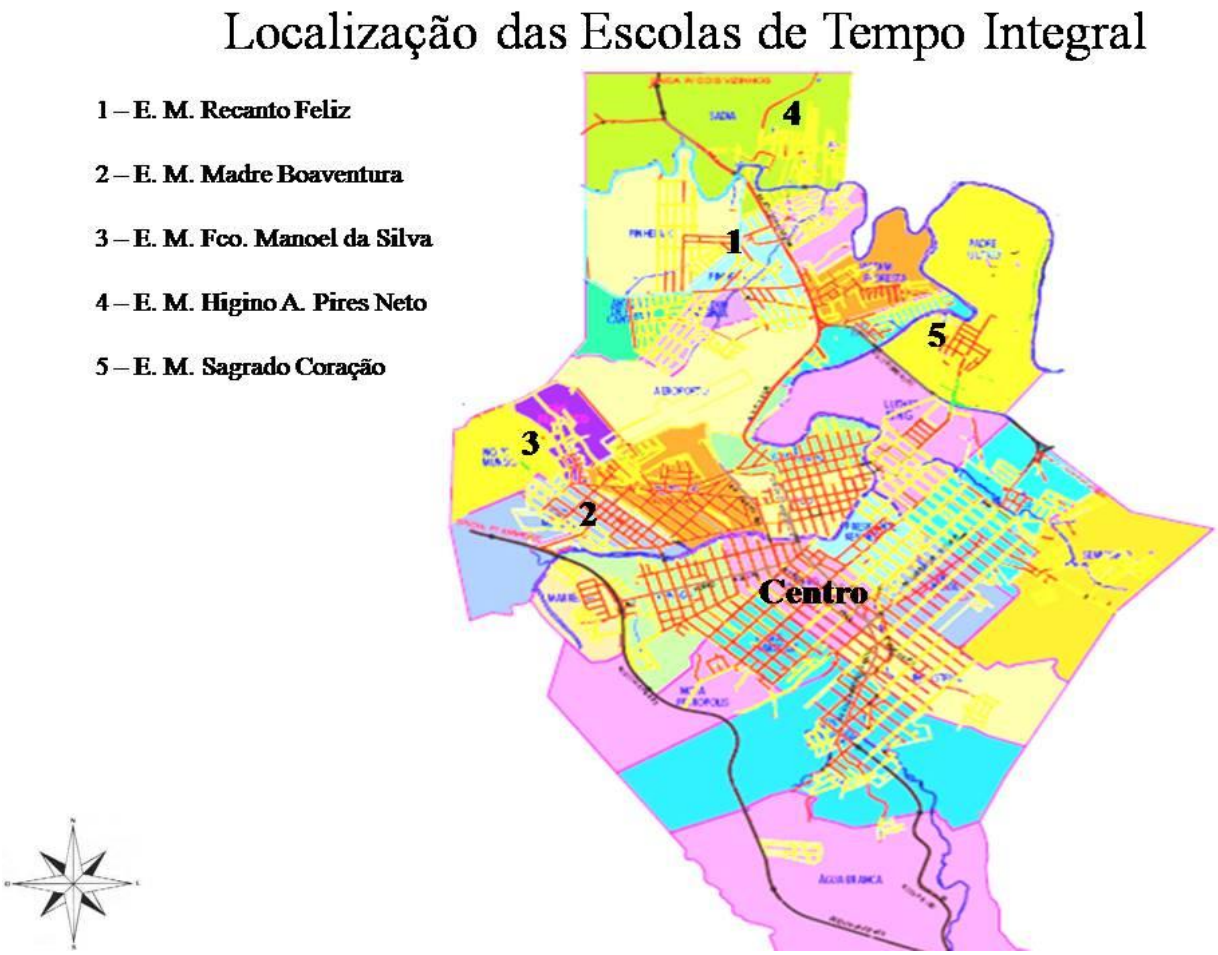

Figura 3: Mapa representativo da localização das escolas de tempo integral no município de Francisco Beltrão/PR. (Adaptado de http://franciscobeltrao.pr.gov.br/wp-content/uploads/2013/09/Mapa-da-cidade-bairros.pdf. Data: 09/07/2013)

Ao observarmos a entrevista da diretora de uma das escolas no início de 2013, percebemos a ênfase em aumentar o número inicial de alunos e a quantidade de alunos matriculados ao longo do ano.

> [...] a intenção é atender o mesmo número de alunos do ano passado. Eram 120 crianças participantes de oficinas no turno contrário ao regular. A expectativa é que dentro de 60 dias a escola possa atender 80 alunos e continuar recendo-os gradativamente. "*Este ano, nós queremos receber no Tempo Integral, só os alunos que, realmente, são carentes e estão em situação de vulnerabilidade social*" (JdeB, s/p, 2013 – grifos meus).

Podemos perceber que historicamente a implantação da educação em tempo integral está intimamente atrelada à condição de pobreza ou ao trabalho dos pais, afinal é um descanso para eles saber que os filhos estão na escola, fato que se repete na realidade beltronense, pois, segundo Paro et. al. (1988, p. 16), a aceitação por parte das famílias periféricas de um modelo educacional de escola de tempo integral gera uma convergência e um fortalecimento da mesma numa lógica de assistencialismo, pois a ampliação do tempo escolar "é desejável não só para que os alunos possam aprender mais e melhor, mas também para que, nesse espaço, possam ser mais bem alimentados, mais bem cuidados (inclusive no que diz respeito às questões de saúde) e mais protegidos dos 'perigos da rua'", conforme podemos perceber nesta reportagem do Jornal de Beltrão sobre a educação em tempo integral:

> Os resultados da educação integral são comprovados na melhora do aprendizado e da saúde física e psicológica dos alunos, diz o prefeito. "Eles almoçam nas escolas, que têm cardápios elaborados por nutricionistas. Além disso, os alunos têm aulas de informática, música, artes marciais, enfim, passam o restante do dia envolvido com atividades saudáveis. No ensino integral, a criança está num local seguro e ainda abre os caminhos para um futuro melhor" (JdeB, s/p, 2010).

Então, mesmo que tal proposta não compreenda claramente a educação integral necessariamente como uma formação multidimensional da criança e sim como integralidade do tempo do dia que a criança das classes populares passa na escola (PARO, 2009), considera-se um avanço com relação à escola regular, pois apesar da ênfase no cuidar e alimentar a criança, a ampliação do tempo escolar é relevante, pois

> É necessário tempo de permanência na escola para que a criança das classes populares tenha igualdade e condições educacionais, se comparamos com as oportunidades que as crianças da classe média têm, em espaços variados

> e ao longo do dia inteiro, com acesso a linguagens e circunstancias diversas. É necessário tempo para adquirir hábitos, valores, conhecimentos para o exercício da cidadania numa sociedade complexa como a brasileira do Século XXI. Ninguém adquire hábitos de higiene sem praticar: é necessário tempo para escovar os dentes, é necessário tempo para fazer leitura crítica das imagens veiculadas pela televisão; é necessário tempo para praticar valores democráticos, na educação física, na hora da refeição, nas discussões em sala de aula (MAURÍCIO, 2009b, p. 55).

Não se pode esperar que o ponto de chegada da aprendizagem de crianças de classes sociais diferentes seja o mesmo se o ponto de partida é diferente. Sob este aspecto, as direções das escolas de tempo integral, em Francisco Beltrão, defendem que essa proposta de educação é irreversível e tende a se ampliar, pois além do cuidado, percebem a evolução na formação geral da criança, que envolve os aspectos cognitivos, pois as crianças passam mais tempo na escola e em contato com o conhecimento; os aspectos socializantes, num espaço onde as crianças se envolvem entre si e com os professores o dia todo, aprendendo através das atividades a conviver e lidar com diferentes situações; e os aspectos disciplinares, pois as crianças percebem a necessidade de seguir as normas e organizar-se num tempo e num espaço que é coletivo. Conforme observamos no relato:

> Em um ano de ensino integral, a diretora já percebeu as mudanças de comportamento das crianças. Aliás, é preciso ser um bom aluno no regular para poder participar das atividades do integral; a disciplina já começa por este quesito, diz Noeli. "Alguns alunos refletem bastante dentro da sala de aula, porque o objetivo é que eles melhorem" (JdeB, s/p, 2009).

Consideramos importante destacar que a proposta de educação em tempo integral pressupõe uma forma diferente de compreender a organização pedagógica da escola em função da ampliação do tempo escolar. Pudemos observar que, assim como as demais experiências brasileiras, a educação em tempo integral em Francisco Beltrão mantém o princípio do turno e contraturno escolar que, conforme já mencionamos anteriormente, se faz necessário, pois diferentemente da proposta da Escola Parque que atendia a todas as crianças com esse modelo de organização, aqui, apenas algumas crianças selecionadas permanecem o dia todo na escola, e ainda sua permanência em tempo ampliado na escola depende de seu bom desempenho disciplinar no turno regular de ensino.

Essa forma de organizar a escola (em turno e contraturno) que se impõe como necessária diante da compreensão da educação em tempo integral como uma alternativa para controlar problemas sociais e não como um direito social é a grande causa da principal

contradição da educação em tempo integral e inicia-se dentro da própria escola, no estabelecimento de uma relação entre o ensino regular e o "ensino integral", especialmente devido à falta de interação entre os professores das duas modalidades de ensino e com relação à elaboração de uma proposta pedagógica e curricular articuladora de ambos, pois como a ampliação do tempo escolar não atende a todos os alunos das escolas é difícil pensar em uma proposta integrada de ensino. Mesmo que em alguns locais haja maior interação, a proposta base é de estudo em um período e oficinas recreativas, culturais e esportivas em outro, tal como nas Escolas Parque implantadas na Bahia, assim como no PROFIC e o Programa Mais Educação prescrevem.

Sabemos que as escolas organizam-se da forma como podem, de acordo com as condições dadas, e que dentro desse espaço buscam realizar o melhor trabalho possível, pois compreendem que a educação em tempo integral não deve ser uma repetição da educação tradicional. Além de educação,

> A escola é também um espaço de socialização – ambiente sócio cultural de vivência coletiva onde o aluno forma uma concepção de mundo, sociedade e homem diferente daquela que tem em casa – "especialmente para as camadas mais pobres da população" – que não tem acesso no convívio familiar e da rua a aulas de dança, natação, judô, artes plásticas ou língua, viagens teatro, cinema e recreação que podem contar as crianças das classes abastadas (PARO ET AL., 1988a, p. 14).

Contudo, a forma de organização dessa proposta preocupa, pois torna a escola "gostosa" no tempo integral e "cansativa" no ensino regular, devido ao tipo de atividades que são desenvolvidas em cada período. Segundo alguns depoimentos, deve-se fazer, da escola de tempo integral um ambiente "prazeroso" para a criança, onde ela goste de estar, pois do contrário ela desiste, uma vez que não é obrigada a frequenta-lo. A ideia do prazer na aprendizagem aproxima a educação em tempo integral da proposta pedagógica da Escola Nova. Contudo, na perspectiva da pedagogia marxista[60], a formação passa pela assimilação ativa de conhecimentos historicamente produzidos e exige-se o "trabalho educativo", de tal modo que estudar é um trabalho que exige esforço físico e mental, que nas palavras de Gramsci se traduz por um "tirocínio psicofísico".

[60] Abordar a formação em tempo integral na perspectiva marxista, enquanto possibilidade de formação emancipatória da classe dos trabalhadores é o principal objetivo desta pesquisa. Faremos maiores referencias sobre o assunto no terceiro capítulo.

Sob essa ótica, podemos dizer que a educação em tempo integral que temos em nosso município e, por que não dizer que, se desenvolveu ao longo da história de nosso país, assume para si a função de garantir a formação dos sujeitos que passam cada vez mais tempo na escola e menos tempo na família e outras instituições sociais, mas que segue ancorada na lógica do capital, baseada na improvisação, com um "currículo à parte", sendo capaz de possibilitar aos filhos da classe dos trabalhadores apenas os conhecimentos mínimos para a vida em sociedade, especialmente no que diz respeito às regras de convivência e adaptação às situações que se apresentam.

Torna-se importante destacar que o "currículo à parte", construído especificamente para a ampliação do tempo escolar, se caracteriza basicamente por uma série de oficinas oferecidas aos alunos semanalmente, voltadas especialmente para a realização de atividades físicas, e manuais, realizadas de forma desarticulada com o conhecimento escolar e, em grande parte, sem sentido para as crianças. Podemos citar como exemplo a oficina de artesanato, que é desenvolvida em todas as escolas, e que é muito apreciada pelas crianças:

> Para tirar a prova, com a palavra, eles, os alunos: Luiz Henrique, 8 anos, gosta de fazer bordado e já fez um pinheirinho. Os trabalhos, ele faz na escola, em casa diz que não faz. Não lembra ao certo quantos irmãos tem, só falou que era um monte. "É melhor vir aqui do ficar em casa". Paulo Ricardo, 8, também prefere o bordado, mas gosta de costurar espantalho e de pintar quadrinhos. "Prefiro estar aqui porque é mais bom do que em casa. Aqui a gente aprende, em casa não. Lá tem que fazer serviço". Michele Bueno, 8, gosta das mesmas coisas que Paulo Ricardo, e acrescenta: "Gosto muito daqui, de estar com os amigos. Em casa eu só assisto TV" (JdeB, s/p, 2009).

Com essas atividades, as crianças desenvolvem conhecimentos importantes para os estudos, como a coordenação motora fina, para os pequenos com até 8 anos de idade, atenção, concentração, noção de espaço, etc. conhecimentos esses que estão implícitos na prática do bordado, mas que de outra forma não possibilitam explicitamente a ampliação dos horizontes cognitivos da criança, tornando-se para aqueles que não desenvolveram essa habilidade, uma atividade sem sentido, repetitiva e cansativa.

Apesar dos limites impostos à formação integral nas escolas de tempo integral, materializados na separação entre turno e contraturno, na seleção dos alunos, no desenvolvimento de oficinas variadas sem vínculo explícito com o conhecimento escolar, etc. a oferta dessa modalidade de educação no município é "um caminho sem volta". Mesmo

com os percalços, há uma tendência de superação das dificuldades, melhoria das condições de trabalho e ampliação da oferta de vagas[61].

Mas o que isso significa? Se a educação em tempo integral é um caminho sem volta e vêm sendo colocada cada vez mais na pauta de discussão educacional, que formação garante, tendo em vista a precariedade de sua implantação, explicitada pelas diretoras do programa na rede municipal de Francisco Beltrão?[62]

Considerando que a educação em tempo integral não é vista como um direito e por isso possui uma clientela específica dentro das escolas públicas, como já mencionamos anteriormente, constituindo-se como forma de lhes suprir tanto de proteção como de uma formação diferente daquela que poderia ter em casa, e tendo em vista a pressão de organismos internacionais e da sociedade civil pela ampliação desta modalidade de ensino, podemos afirmar que sim. Que a educação em tempo integral possibilita uma formação diferenciada para as crianças da classe trabalhadora. Podemos afirmar que não se trata apenas de mantê-las nas escolas enquanto os pais trabalham, de alimentá-las ou de cuidá-las, pois mesmo que da forma mais precarizada, a instituição que se propõe a ampliar o tempo escolar das crianças procura fazê-lo da melhor forma possível, contribuindo para o desenvolvimento da mesma. Mas se há formação dentro da escola de tempo integral, perguntamo-nos: que formação é esta? Ela está voltada para garantir a capacidade de desenvolver nas crianças o raciocínio lógico, leitura de mundo, análise crítica, enfim, características que lhes permitam superar a condição de trabalhador descartável?

Inicialmente, precisamos considerar que a proposta de educação em tempo integral do município de Francisco Beltrão em muito se assemelha às propostas mencionadas no primeiro capítulo desta pesquisa, ou seja, mantêm as características que nos permitem considerá-la, tal como as demais, uma proposta liberal de educação. Isso significa que mesmo sendo uma ampliação do tempo escolar destinada à classe dos trabalhadores, crianças em situação de risco e vulnerabilidade social, é pensada e mantida pela lógica do capital.

Concebemos então que a educação em tempo integral que temos é implantada pelo viés capitalista. Podemos observar isso, pela ênfase a ela dedicada pelo Movimento todos

[61] De acordo com informações publicadas no Jornal de Beltrão, no ano de 2004, eram 642 crianças matriculadas nos programas de ampliação do tempo escolar na rede municipal de ensino, aumentando para 800 crianças em 2007, 995 no início de 2009 e 1083 no final, 1200 em 2010 e 1300 em 2013, ou seja, em 9 anos o número de vagas praticamente dobrou.

[62] Consideramos os aspectos negativos mencionados pelas direções das escolas tais como falta de professores, ausência de espaço físico, separação entre o ensino regular e o contraturno, frequência descontínua dos alunos, etc.

pela Educação[63] com uma meta exclusiva de ampliação da exposição da criança ao estudo, e pela instituição do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, no mesmo dia do lançamento do Programa Mais educação, vinculando em suas diretrizes as metas que deveriam ser alcançadas por este programa, ou ainda pela dedicação de entidades como UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), Fundação Itaú Social e CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária) em pesquisas sobre a educação em tempo integral, contribuindo para a elaboração de materiais de estudo e debate, inclusive em parceria com o MEC, como é o caso da Trilogia Série Mais Educação.

Desse modo, a proposta de educação em tempo integral na lógica capitalista apresenta a mesma precariedade de efetivação que o ensino regular em muitas regiões do país. É preciso garantir uma educação de qualidade, mas dentro de certas balizas e, no caso da educação em tempo integral, essas balizas definem-se tanto em sua particularidade (relação com a inclusão social e precarização da organização do tempo e do espaço escolar e contratação de profissionais) como em sua totalidade (influência de organismos externos nas políticas de educação em tempo integral).

É inevitável observar a lógica da separação da organização do trabalho pedagógico em turnos e contraturnos nas escolas de tempo integral. Há também a separação do conteúdo escolar, ou seja, há o conteúdo da aprendizagem escolar com foco no conhecimento científico (na escola de tempo parcial) e o desenvolvimento de competências voltadas à capacidade de lidar de forma criativa com situações cotidianas, em geral práticas (foco da ampliação do tempo escolar), pois considerando que é apenas uma parte dos alunos que frequentam o programa, não há como integrar atividades cognitivas com as estéticas, com físicas, etc. O que é cognitivo fica em um período de ensino e o que é complementar fica separado dele, no outro período. Isso nos leva a crer que, na educação em tempo integral, a

[63] Fundado em 2006, o Movimento Todos pela Educação é um grupo formado por membros da sociedade civil (em especial grandes empresas e empresários, bem como gestores públicos, educadores, pais, alunos, pesquisadores, profissionais de imprensa, etc.) com a missão de contribuir para a efetivação do direito de todas as crianças e jovens à Educação Básica de qualidade até 2022.
Faz parte da Reduca (Rede Latino-americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação) que é formada por organizações sociais de 13 países latino-americanos que mantém o compromisso público e comum de participar ativamente e contribuir com seus governos para que toda e cada criança e jovem da região possa exercer plenamente o seu direito humano a uma educação inclusiva e de qualidade. (...) A rede foi lançada com o apoio do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) em Brasília, Brasil, no dia 16 de setembro de 2011, quando os países participantes assinaram a Declaração de Brasília, que estabeleceu a rede e seus objetivos (REDUCA, 2014).

ênfase na “habilidade de mobilizar conhecimentos, é muito mais importante que a aquisição de conhecimentos teóricos” (Duarte, 2008, p. 14).

Assim, o conhecimento explícito na proposta de educação em tempo integral considera diversos tipos de saberes no ambiente escolar de tempo integral, enfatizando a negação da ciência como conhecimento universal; afinal, “os conhecimentos têm todos, o mesmo valor, não havendo entre eles hierarquia quanto à sua qualidade ou quanto ao seu poder explicativo da realidade natural e social” (Duarte, 2008, p. 15). Compreendemos que, por vezes, nem mesmo a escola regular com a ênfase no desenvolvimento cognitivo das crianças consegue fazê-las *explicar a realidade natural e social*, mas insistimos em considerar a possibilidade de uma formação integral que possibilite a melhoria e a ampliação do currículo das escolas, que seja capaz de promover uma formação que amplie os horizontes dos alunos, com a ênfase nos fundamentos dos conhecimentos que lhes é ensinado.

Percebemos então que o movimento da realidade da educação em tempo integral, tal como observado nas escolas pesquisadas, é complexo. Há um grande interesse em oferecer uma educação em tempo integral que mobilize os conhecimentos dos alunos, mas em contrapartida, as condições que são dadas para a efetivação dessa proposta são precárias e não atendem efetivamente as expectativas criadas. Ou seja, faz-se o que é possível, dentro das possibilidades.

Cabe-nos então, o desafio de compreender se é possível que estes processos de avanços e limites que vêm se desenvolvendo na educação em tempo integral visam contribuir com uma proposta de educação para a emancipação dos alunos ou apenas para ocupar seu tempo enquanto os pais trabalham. É uma formação integral, que estimula os alunos a conhecer a realidade para refletir e intervir sobre ela de maneira crítica, na perspectiva da superação das relações sociais capitalistas ou para manter o *status quo*?

CAPÍTULO 3

POR OUTRA EDUCAÇÃO INTEGRAL: APONTAMENTOS DA PERSPECTIVA MARXISTA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

3. POR OUTRA EDUCAÇÃO INTEGRAL: APONTAMENTOS DA PERSPECTIVA MARXISTA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Diante da abordagem histórica e prática da educação em tempo integral voltada para a reprodução social, fragmentada, efêmera e inconstante evidenciada nos primeiros capítulos, propomo-nos neste capítulo ao estudo da educação em tempo integral numa perspectiva de classe, que possa ser pensada e efetivada para garantir a emancipação das crianças da classe dos trabalhadores que estão sujeitos a ela, pois, se considerarmos que a educação em tempo integral concentra-se em sua grande maioria nas escolas, necessitamos encará-la como uma possibilidade "ampliada" da luta de classes em prol da transformação social, uma vez que a educação escolar pode desempenhar o papel de "explicitar as contradições da estrutura, acelerar a marcha da história, integrando-se na luta de classes do proletariado" contribuindo de maneira impar a partir da formação crítica dos sujeitos.

Sabemos das dificuldades dessa proposta, mas mesmo assim não podemos nos negar de arriscarmo-nos a pensá-la e talvez doravante realizá-la em nossa prática pedagógica com vistas a formação efetivamente integral desses sujeitos, pois o próprio Marx afirmava que o novo não brota do nada mas é arrancado do seio das velhas relações sociais, ou seja, é apenas dentro dessa proposta liberal que são dadas as condições nas quais poderemos edificar uma nova forma de pensar e fazer a educação em tempo integral que seja também para a formação integral.

Diante disso, optamos por buscar compreender a educação integral na perspectiva marxista, mesmo ciente de que não é tarefa fácil, pois demanda a compreensão da sociedade formada por partes que se relacionam reciprocamente para formar uma totalidade complexa e contraditória. Compreendemos também a dificuldade de encontrar autores com os quais possamos dialogar sobre a ampliação do tempo escolar sob o viés da perspectiva marxista de educação. No entanto, é importante dar esse passo e, mesmo diante de limites e dificuldades, avançar em relação à contribuição teórica dessa pesquisa. Ou seja, mesmo que não haja vinculo direto entre o materialismo histórico dialético e a educação em tempo integral, o método está implícito nos trabalhos de diversos pesquisadores (CAVALIÉRE, COELHO, FERRETTI, MAURICIO, PARO, entre outros) que analisam e compreendem a educação em tempo integral na perspectiva crítica em defesa da escola pública de tempo integral.

Identificamos que Maciel (2014) em sua dissertação de mestrado[64], realiza uma revisão bibliográfica de autores socialistas que se debruçaram sobre o tema da educação integral sob a lógica do trabalho como princípio educativo, da mesma forma que, anteriormente Gallo (2002) e Moraes (2009) dedicaram-se a exposição dos ideias anarquistas de formação integral, ponto do qual partiremos de forma sucinta na lógica de situar as primeiras ideias de formação integral para a classe operária.

Na sequência definiremos nossa opção pela perspectiva marxiana de educação, buscando entender como se dá a formação integral em Marx, partindo da compreensão do contexto social de sua teoria e a relação entre politecnia e onilateralidade que, mesmo não sendo explicitamente em tempo integral, possui um caráter de ensino emancipatório contrário à formação unilateral que se materializava na época.

Antecipamos que Marx deixou uma base sólida para proposições marxistas posteriores acerca da educação, de modo que Gramsci, mesmo não tendo desenvolvido uma teoria educacional, desenvolveu um vasto referencial de análise da sociedade e da educação com vistas a formação integral dos trabalhadores. Nesse aspecto, repousaremos nossa pesquisa mais meticulosamente sobre seus estudos sobre a escola unitária e a formação humanista representada na figura de Leonardo, que de acordo com Saviani (In. Schlesener, 2009, p. 12) "não é outra coisa na leitura de Gramsci, senão a metáfora do homem completo, o individuo plenamente desenvolvido, o ser humano integral, o homem omnilateral".

Para compreender a proposta da escola unitária e sua relação com a formação onilateral dos sujeitos, ao final deste capítulo buscamos resgatar as categorias de análise que determinamos no primeiro capítulo desta pesquisa, remetendo-nos especificamente a três aspectos da teoria de Gramsci que nos remetem à formação integral: 1) escola interessada e escola desinteressada, enfatizando a função do conhecimento histórico-social na formação das crianças no segundo modelo; 2) a escola clássica (desinteressada) e a formação humanística: a referência renascentista de Leonardo da Vinci enquanto modelo de educação integral; e 3) o trabalho como princípio educativo na escola unitária, proposta por Gramsci e cuja organização teórica fornece as luzes para a superação do modelo burguês de educação integral em tempo integral.

[64]Educação integral em tempo integral: concepção e prática no Instituto Politécnico da Universidade Federal do Rio de Janeiro – Cabo Frio-RJ. Defendida junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio De Janeiro – UNIRIO.

3.1 As iniciativas de educação integral na perspectiva socialista através o anarquismo

Inicialmente refletiremos sobre o conceito de educação integral, pois, assim como na introdução desta pesquisa, consideramos importante estabelecer a diferença entre os termos *educação em tempo integral* e *educação integral*, cabe-nos agora abordar melhor essa ideia e repensá-la para este capítulo na perspectiva crítica. Referimo-nos anteriormente à educação em tempo integral enquanto modelo educativo característico de nosso tempo, cuja ideia central é a integralização do tempo escolar e não se volta necessariamente á formação integral dos sujeitos.

Desse ponto em diante, explicitamos que, ao nos referirmos à *educação integral*, não nos reportaremos a uma escola de dia todo, mas a uma escola que visava a formação integral dos sujeitos mediante relação entre trabalho e educação, que, segundo Moraes (2009) originou-se no século XIX com reflexões e propostas sobre o tema por parte de diversos pensadores, entre eles Robert Owen, Etiene Cabet, Charles Lourier, Vitor Considerant, que sustentavam que a educação deveria ser universal, completa e integral, compreendendo o ensino como uma ação produtiva (trabalho) e que foram retomadas posteriormente pelos anarquistas[65].

Para Gallo (2002, p. 14)

> No bojo do movimento socialista, o anarquismo também trouxe suas propostas para o campo educacional. A perspectiva anarquista, no entanto, diferenciou-se radicalmente das demais teorias educacionais socialistas, que de modo geral ou exigiam do estado burguês uma reforma educacional que beneficiasse o proletariado, ou propunham métodos de trabalho revolucionário no próprio sistema escolar burguês, levando-o a uma gradual transformação. O projeto anarquista coerente com a ideia de que o proletariado deve conquistar ele próprio a sua liberdade, com o princípio proudhoniano de que a emancipação dos trabalhadores só pode ser obra deles mesmos, criticou implacavelmente a perspectiva ideológica da educação burguesa, rejeitando sumariamente qualquer proposta de educação oferecida pelo governo, ou que devesse em ultima instância ser mantida por ele. A

[65] A concepção de homem em Marx é fundamentada em uma concepção de educação ou formação que, por sua vez, se realiza no âmbito das relações sociais, neste caso, não pretendemos diferenciar um termo do outros e sim enfatizar seu caráter pedagógico, uma vez que "quando Marx afirma que a formação 'educação' dos cinco sentidos é obra da história humana anterior, está justamente ressaltando o caráter processual do desenvolvimento do homem, dos órgãos e da subjetividade humana, num processo de transformação, cuja energia básica é a práxis humana, social e histórica" cujo conhecimento é sistematizado e ensinado mediante a ação pedagógica e o trabalho educativo das escolas (SOUZA JUNIOR, 2010, p. 22).

> proposta anarquista desenvolveu-se em torno da ideia de que os trabalhadores deveriam criar suas próprias escolas, bem diferentes daquelas estatais ou religiosas.

Assim, os anarquistas Proudhon, Bakunin e Robin, partindo da construção teórica dos autores anteriormente citados, desenvolveram o conceito de educação integral relacionado ao pensamento educacional anarquista. O primeiro desenvolveu uma proposta de educação integral que combinava a instrução libertária e científica com a indústria. Isso se refere ao fato de que, na lógica proudhoniana, há uma integração muito grande entre a escola e a fábrica, para ele,

> A educação revolucionária partiria, pois, da vivência prática dos conteúdos para chegar a sua conceituação teórica. Mas não seria uma educação especializada: para Proudhon, o primeiro passo é oferecer a todos uma instrução geral, base necessária para que qualquer especialização escolhida posteriormente possa ser exercida sem prejuízo para o domínio do conhecimento geral. Um trabalhador especializado na produção de tijolos, por exemplo, não deixaria de conhecer a estrutura geral da sociedade e de sua economia, suas leis, suas condições, seu desenvolvimento, estando apto para a participação ativa em sua gestão (GALLO, 2002, p. 25).

Mas para Pierre-Joseph Proudhon, essa educação nunca será ofertada no sistema capitalista, pois "não se pode esperar que uma sociedade possa fornecer uma educação que forme homens que venham mais tarde a questioná-la, e mesmo a destruí-la, minando suas bases político-econômico-sociais", determinante que explica o isolamento dos anarquistas em experiências de sociedade socialista restritas a algumas cidades da Europa, tal como a de Robin em uma escola francesa (GALLO, 2002, p. 23).

Do mesmo modo, Mikhail Bakunin afirmava que a educação burguesa visava legitimar a estrutura e as injustiças sociais, de forma que "tem na escola é o seu ponto central e fundamental, mas não o único" (GALLO, 2002, p. 27), trabalhando a possibilidade de formação "nos círculos operários, nas uniões de trabalhadores que viriam a ser, mais tarde, os sindicatos como conhecemos hoje, através de textos publicados em jornais revolucionários, palestras, debates, etc.", aproximando-se da ideia aprofundada posteriormente por Gramsci dos círculos de cultura operária, pensando em uma educação integral para a revolução.

É importante ressaltar que a concepção de educação integral até então delimitada foi-se formando no movimento operário, mas não tinha uma sistematização prática e

pedagógica que visasse o desenvolvimento desse conceito. Em 1880, Paul Robin, pedagogo de formação e experiência, foi nomeado diretor do Orfanato Prévost em Cempius, na França. "Essa experiência foi fundamental para a própria construção da educação integral, uma vez que os conceitos puderam ser testados na prática e a prática levou a novos conceitos" (GALLO, 2002, p. 32), pois da mesma forma que os autores anteriores, Robin via na educação integral um processo de formação humana permanente, que visava contribuir para uma superação da alienação do trabalhador através do conhecimento de todo o processo produtivo, ou seja,

> [...] o homem cujo gênio circunscrito a uma profissão não saiba nada das demais e que, por acréscimo seja incapaz de reduzir seu oficio às suas noções elementares e dar sua teoria, é como aquele que, tendo aprendido a firmar seu nome como quem faz uma rubrica, não sabe nada sobre o restante do alfabeto (PROUDHON, Apud GALLO, 2002, p. 32).

Com esse princípio educativo e almejando uma formação completa, a prática da educação integral anarquista articula três elementos básicos: 1) *a educação intelectual*, que deve privilegiar a construção pessoal do conhecimento com base na "pedagogia da pergunta" deixando a criança descobrir por seus próprios esforços; 2) *a educação física*, voltada para a preocupação com a saúde física dos trabalhadores, que conciliava vida esportiva com exercício de jogos coletivos, visando um objetivo comum, manual para o refinamento sensório motor e profissional para a formação do futuro trabalhador com um conhecimento amplo da produção possibilitando a superação da alienação do trabalho parcelado capitalista[66]; 3) *a educação moral* com base em valores de igualdade, liberdade e solidariedade.

Podemos perceber, assim como Maciel (2014, p. 53) que na

> [...] educação integral, formação humana e trabalho caminham juntos no pensamento educacional socialista. Educar integralmente o ser, só é possível numa sociedade onde as relações sociais não sejam regidas pelo mercado. O homem só pode emancipar-se numa sociedade sem classes sociais, onde as relações de trabalho não reflitam a situação de alienação imposta pelo modo de produção capitalista.

[66] De acordo com Moraes (2009, p. 33), a questão da educação manual encontra-se inclusive no *Manifesto* como um elemento essencial para a educação integral: "o trabalho manual seria um exercício destinado a aperfeiçoar a maquinaria e desenvolver a destreza manual".

Tal afirmativa pode ser demonstrada nas experiências desse modelo de formação que se efetivaram, e agora podemos nos referir para além da experiência de Robin em Prévost, na França, como também a Escola do Trabalho, idealizada por Lenin, Krupskaya e Pistrak na União Soviética. Trata-se de um modelo educativo a que interessa a efetiva formação humana, em contrapartida, não interessa ao capital, pois a este, interessa, pois

> Uma formação que resulte no aumento da capacidade de adaptação da força de trabalho à nova dinâmica produtiva da grande indústria, pois "o verdadeiro significado da educação para os economistas filantropos é a formação de cada operário no maior número possível de atividades industriais, de tal modo que, se é despedido de um trabalho pelo emprego de uma máquina, ou por uma mudança na divisão do trabalho, possa encontrar uma colocação o mais facilmente possível". Já a proposta marxiana defende uma formação que eleve o proletariado como classe social potencialmente revolucionária. Mais: enquanto o capital pensa os trabalhadores como força de trabalho, como mercadoria meramente, Marx os toma como sujeitos históricos (SOUZA JUNIOR, 2010, p. 81).

Marx é então enfático ao cobrar, primeiramente, a historicidade dos conceitos trabalhados nesta perspectiva teórica e em segundo lugar, a sistematicidade de uma postura reacionária, pois para ele, o movimento do processo histórico é o eixo dessa perspectiva e elemento primordial para a revolução.

Assim, a nossa opção pelo método materialista histórico-dialético se dá em função da análise histórica de que uma nova sociedade não nasce, ela se forma no bojo de outra realidade social, historicamente demonstrada por Marx na Introdução de *A Ideologia Alemã* bem como em função de que a educação tem papel fundamental nesse processo através da desalienação da classe trabalhadora pela possibilidade de "produzir em cada ser individual a humanidade historicamente constituída" (SAVIANI, 2005, p. 13).

Fica de toda a forma a contribuição dos anarquistas no sentido de propor uma educação que efetivamente pertencesse e incluísse os trabalhadores no processo educativo de maneira ativa com base na relação entre ensino e trabalho.

3.2 Os pressupostos da educação marxiana

Partindo da base anarquista da união entre ensino e trabalho Marx busca enfatizar a necessidade da educação da classe trabalhadora dentro do processo produtivo como ferramenta para a superação da sociedade de classes, pensando que esta revolução somente

poderia ocorrer mediante a intervenção ativa dos oprimidos pelo capital, nesse caso, os trabalhadores.

Para melhor compreensão dessa relação na perspectiva marxiana de educação, organizamos este momento da pesquisa em duas partes. Na primeira, abordaremos sobre a forma de organização do sistema capitalista daquele período (século 17) e a necessidade da reflexão sobre um sistema de ensino público, que garantisse uma proposta de educação voltada para a classe dos trabalhadores e, num segundo momento, abordaremos especificamente esta proposta com base na politecnia e na educação onilateral.

3.2.1 Entre as relações de trabalho no sistema capitalista e a superação dessas relações: através da educação

Anteriormente, pudemos observar com clareza que o princípio educativo socialista, independentemente da corrente filosófica é o trabalho (o processo produtivo). Essa base no trabalho foi dada a partir das condições materiais que ele assumiu com a transformação da sociedade e com a passagem do período medieval à civilização moderna. Ocorreu então, "a emergência da burguesia como classe social oprimida que se desvencilha dos grilhões opressores da sociedade feudal mediante esforço próprio consubstanciado no trabalho, que passa a ser valorizado e com ele muda-se a concepção de mundo (Renascimento)" (ZANELLA, 2003, p. 98).

A mudança no pensamento dos indivíduos desse período, com a inserção de diferentes formas de compreender a vida e que iam desde a superação das crenças religiosas, através da ciência, promoveu grande incentivo à criação de diversas áreas de estudo científico, como física, química, astronomia, biologia, etc. bem como as novas formas de trabalho promoveram grandes revoluções nos modos de constituição do processo produtivo. Para Saviani (1994, p. 155), nesse período

> A sociedade deixa de se organizar segundo o direito natural, mas passa a se organizar segundo o direito positivo, um direito estabelecido formalmente por convenção contratual. É por isto que os ideólogos da sociedade moderna vão fazer referência ao chamado contrato social e à sociedade como sendo organizada através de um contrato e não por laços naturais.

E segue argumentando que a "convenção contratual" baseia-se na premissa mais cara à ideologia liberal, a liberdade. Trata-se de uma sociedade na qual cada um está "livre para

dispor de sua liberdade" e que essa está estritamente ligada à propriedade; nesse sentido a propriedade do trabalhador (anteriormente servo) é a sua força de trabalho, sendo "obrigado, portanto, a operá-la com meios de produção que são alheios", os meios de produção que pertencem ao capitalista ao qual se mantém preso para sobreviver (SAVIANI, 1994, p. 155).

Assim como se altera o contrato de trabalho, antes servil e no campo, agora como trabalho livre e na cidade, o operário que precisa trabalhar para sobreviver submete-se a uma nova organização produtiva, que gira em torno de máquinas e fábricas. Tal organização precariza o trabalho do operário, uma vez que ele não necessita mais participar da consecução de todo o processo de produção de uma mercadoria, seja ela qual for, tal como acontecia nas corporações de oficio. Agora, o trabalhador limita-se a apenas uma parte do processo produtivo, como operador da máquina.

Zanella (2003, p. 153) afirma que Marx, no livro *Capítulo VI Inédito de O Capital*, "mostra como o trabalho produtivo, no capitalismo, tem na divisão do trabalho a sua operacionalização enquanto trabalho coletivo. Ou seja, as diversas funções específicas de cada trabalhador fazem parte de um trabalho coletivo gerador de mais-valia", a isso significa dizer que enquanto no processo de trabalho das corporações de ofício o sujeito era responsável, mesmo que coletivamente, pela completa produção de uma mercadoria, numa produção integral, pois havia compreensão da totalidade do processo produtivo, na

> [...] manufatura e depois na fábrica, através do capitalista, dividiu-se o processo de trabalho em várias funções de acordo com os interesses da produtividade capitalista, o trabalhador, enquanto "peça" desse trabalho coletivo, pode ser substituído ou desconsiderado como indivíduo com potencial próprio. (ZANELLA, 2003, p. 154).

Essa nova forma de organização do processo produtivo desencadeia diversas alterações na sociedade, pois passa a exigir um trabalhador menos qualificado, capaz de dominar apenas alguns elementos do processo produtivo, que dizem respeito ao seu fazer. Da mesma forma, bitola a perspectiva de desenvolvimento social, na medida em que restringe cada operário a um saber prático. Podemos observar que essa lógica do capital, tomada como uma formação parcial para a realização de uma função parcial e alienante no processo produtivo levou os trabalhadores "a uma autêntica e verdadeira atrofia moral e intelectual" (MANACORDA, 2008, p. 87).

> A contradição entre a divisão manufatureira do trabalho e a natureza da indústria moderna se impõe de maneira poderosa. Ela se patenteia, por exemplo, no terrível fato de grande parte dos meninos empregados nas fábricas e manufaturas modernas, condenados desde a mais tenra idade a repetir sempre as operações mais simples, serem explorados anos seguidos, sem aprender qualquer trabalho que os torne úteis mais tarde, mesmo que fosse na mesma manufatura ou fábrica (MARX, 1982, p. 74).

No exemplo da tipografia, Marx afirma que anteriormente as crianças começavam na profissão e evoluíam gradativamente a funções mais complexas, mas com a máquina de imprimir, as crianças não precisavam sequer saber ler, e sem perspectiva de tornar-se supervisor desse equipamento, no máximo aos 17 anos eram demitidas, estando ignorantes, brutas e degradadas física e espiritualmente. Com isso, podemos perceber que os trabalhadores são completamente desumanizados, reduzindo-se a uma parte das máquinas que manuseiam.

> O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder da extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a *valorização* do mundo das coisas (*Sachenwelt*) aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens (*Menschenwelt*). O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria*, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral. (MARX, 1982, p. 80 – grifos do autor).

O trabalho do operário, ferramenta fundamental para gerar o lucro do processo produtivo capitalista, especialmente através da sua desvalorização enquanto ser e da valorização do seu trabalho produtor de objetos, gera um processo de alienação (estranhamento) entre os envolvidos no processo produtivo.

Mèszàros (2006), ao analisar a obra Manuscritos Econômico-filosóficos de Marx, afirma que para este autor existem diferentes formas de alienação na sociedade capitalista: 1) a alienação em relação ao objeto; 2) a alienação em relação a própria atividade; 3) a alienação do ser como ser genérico que se aliena do objeto, da atividade, de si mesmo; e 4) a alienação com relação ao outro – daquele que é o burguês – dono do processo produtivo e criador desse engendramento do qual nem ele próprio está livre.

Segundo Marx (1982, p. 80), o trabalhador se aliena do objeto de seu trabalho quando

> O objeto (*Gegenstand*) que o trabalho produz, o seu produto, se lhe torna como um *ser estranho*, como um *poder independente* do produtor. O produto do trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisal (S*achlich*), é a *objetivação* (*Vergegenständlichung*) do trabalho. A efetivação (*Verwirklichung*) do trabalho é a sua objetivação. Essa efetivação do trabalho aparece ao estado nacional-econômico como *desefetivação* (*Entwirklichung*) do trabalhador, a objetivação como *perda do objeto* e *servidão ao objeto*, a apropriação como *estranhamento* (*Entfremdung*), como *alienação* (*Entäusserung*).

Assim, o capital domina o sujeito e o trabalhador fica alienado com relação ao objeto de seu trabalho, o que significa que os trabalhadores produzem a riqueza material, mas o que recebem em troca é muito inferior ao que produzem, pois o restante é apropriado pelo burguês. Essa objetivação só pode se tornar alienação em determinadas relações de produção onde apesar de produzir riqueza, o trabalhador não recebe por ela e toda a riqueza não é apropriada por toda a humanidade.

O autor ainda acrescenta que "não poderia haver alienação em relação ao produto se não houvesse a alienação em relação à própria atividade" (MARX, 1982, p. 82), a essência humana reside justamente no fato de o ser humano ter uma atividade transformadora da natureza, mas sob a lógica do capital, o trabalhador realiza uma atividade e está desconectado dela, ela não satisfaz as suas necessidades, serve apenas para obter o salário que satisfaz algumas necessidades. Na verdade é o burguês, que é dono da atividade do trabalhador, por isso seu trabalho não é o trabalho necessário para a transformação da natureza em seu próprio benefício e benefício coletivo, mas forçado, de auto-sacrifício, mortificação e sua objetivação não aparece como sua, mas de outro. A superação dessa alienação visaria à realização de algo que satisfaça a necessidade do próprio sujeito enquanto ser social, para que o trabalho deixe de ser mero meio de sobrevivência.

A terceira forma de alienação refere-se à alienação do ser genérico, que ocorre quando o trabalho alienado faz da vida genérica (de ser social universal) apenas um meio da vida individual e esta reduz as suas funções mais imediatamente a sobreviver, que são relações puramente animais. O homem é um ser genérico consciente quando se relaciona consigo mesmo como um gênero vivo e presente, universal e livre. O ser humano, ao se apropriar do processo histórico do desenvolvimento da humanidade e da própria essência humana, possibilita a superação da alienação da atividade. Sem isso não há possibilidade de emancipação da humanidade, ou seja, do ser genérico.

Marx (1982, p. 85 – grifos do autor) sinaliza como consequência imediata do processo "de o homem estar estranhado do produto de seu trabalho, de sua atividade vital e

seu ser genérico é a *estranhamento do homem* pelo [próprio] *homem*". Nesse sentido, pode-se considerar que ao estar estranhado com relação ao produto de seu trabalho, atribui a um ser que também lhe é estranho o objeto que é resultado desse trabalho e este, é o proprietário dos meios de produção, ou seja, outro homem.

Podemos considerar que o ser humano só pode se desenvolver por meio da distribuição da riqueza humana desenvolvida, universal e livremente criada pelo capitalismo, portanto a apropriação geral dessa riqueza é fundamental para a construção de outra sociedade e, nesse sentido a educação escolar tem por objetivo produzir no indivíduo necessidades de nível superior, ou seja, de fazer com que o indivíduo reproduza em sua vida as necessidades historicamente acumuladas na sociedade, enriquecendo-se culturalmente.

Sob a égide do capital, toda a riqueza produzida é apropriada pela classe dominante e nesse contexto a escola, enquanto disseminadora de conhecimento, se configurou como instituição fundamental para o fortalecimento da burguesia à medida que se volta para uma formação unilateral, pois, uma vez que

> A introdução da maquinaria eliminou a exigência de qualificação específica, mas impôs um patamar mínimo de qualificação geral, equacionado no currículo da escola elementar. Preenchido esse requisito, os trabalhadores estavam em condições de conviver com as máquinas, operando-as sem maiores dificuldades (SAVIANI, 2007, P. 159).

Mas a perspectiva marxista de uma formação onilateral é vista como possibilidade de luta contra a produção de sujeitos descartáveis ao processo produtivo e à sociedade, pois, partindo dos conhecimentos gerais que lhe permitam viver em sociedade e dos fundamentos do processo produtivo, poderia atuar em outras instâncias de maneira autônoma e independente, possibilitando à classe dos trabalhadores uma educação enquanto ferramenta para combater sua própria alienação como sujeitos sociais.

3.2.2 A base da formação onilateral: o processo produtivo

Partindo do pressuposto de que na sociedade capitalista há um constante revolucionar das forças produtivas e que tal processo é fundamental para o avanço social desse modo de produção, Marx (1982, p. 76) defende que

> A burguesia só pode existir revolucionando sem cessar os instrumentos da produção, o que vale dizer o sistema todo da produção e com ele todo o regime social. Ao contrario das classes sociais que a precederam, que tinham todas por condição primária de vida a intangibilidade do regime de produção vigente, a época da burguesia se caracteriza e distingue de todas as outras pela constante e agitada transformação da produção, pela comoção ininterrupta de todas as relações sociais, por uma inquietude e uma dinâmica incessantes (em nota de rodapé).

Essa base técnica revolucionária, também gera o constante avanço tecnológico, que pode ser considerado um aspecto positivo desse sistema, pois com o progresso da ciência origina-se a necessidade de uma nova qualificação profissional que se daria através da escola. Nesse tempo, a proposta de Marx foi a de estabelecer uma relação intrínseca entre trabalho manual e trabalho intelectual enquanto objetivo da educação das crianças da classe trabalhadora como elemento primordial para uma formação completa dessas crianças, destacando que o emprego de crianças e adolescentes nas fábricas deve combinar trabalho produtivo e educação, de modo que

> Por educação entendemos três coisas:
> 1) Educação intelectual.
> 2) Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares.
> 3) Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos da indústria (MARX, 1868, p. 68).

Essa tríade proposta por Marx como germe da educação do futuro se caracteriza como uma educação integral, pois visa à formação de sujeitos completos, em todos os sentidos; então, contrariamente ao que propunha a burguesia, onde a formação intelectual se resumia a ler, escrever e contar, a educação física estava baseada em treinamentos militares e a politecnia voltava-se restritamente para o manuseio hábil de uma profissão, os socialistas visavam a formação para a emancipação, na qual sem deixar de lado a educação física, mediante o trabalho em um sistema que o 'deforma fisicamente', deve-se atenção especial ao embrutecimento espiritual do operário, que poderia ser superado através dos outros dois elementos da tríade: educação tecnológica e intelectual. Segundo Manacorda (2008, p. 49),

> O ensino tecnológico não absorve nem substitui a *formação intelectual*. Esta última, por sua vez, não acha especificações nesse contexto como coisa que possa, num certo sentido, ser *concebida mais ou menos segundo módulos*

> *tradicionais*; ao passo que o ensino tecnológico aparece especificado com a indicação de seu aspecto teórico (mas não substitutivo de toda formação intelectual) e prático, um e outro abrangendo a onilateralidade os fundamentos científicos de todos os processos de produção e os aspectos práticos de todos os ofícios (grifos meus).

Ora, o que seria a formação tradicional senão a formação dos sujeitos, até então os da elite, em sua totalidade – parece-me que a formação da elite era intelectual, baseada no humanismo clássico, mas não vinculada ao trabalho. Portanto não era uma formação de totalidade. Esse seria o projeto de educação integral marxista para todas as crianças, especialmente as crianças da classe trabalhadora, uma formação intelectual realizada pela escola em seus aspectos intelectual, artístico, científico, filosófico, etc., enfim onilateral, numa perspectiva de formação para o reino da liberdade, quando superado o da necessidade[67].

Essa proposta de relacionar trabalho, ensino e ginástica, tornando o ensino mais completo, tem na educação uma possibilidade de elevar a produção social e produzir homens mais desenvolvidos, menos ignorantes, brutalizados e expostos à degradação moral e espiritual. Tal formação se faz necessária na medida em que a indústria moderna transforma constantemente a base técnica de produção, a sociedade e a função dos trabalhadores.

> Substituir a monstruosidade de uma população miserável, disponível, mantida em reserva para as necessidades da exploração capitalista, pela disponibilidade absoluta do ser humano para as necessidades variáveis do trabalho; *substituir o indivíduo parcial*, mero fragmento humano que repete sempre uma operação parcial pelo *indivíduo integralmente desenvolvido* para o qual as diferentes funções sociais não passariam de formas diferentes e sucessivas de sua atividade (MARX, 1982, p. 76 – grifos meus).

A substituição do indivíduo parcial por um indivíduo integralmente desenvolvido, de acordo com a proposta de formação marxiana dará lugar ao ser onilateral, em substituição ao ser unilateral, criado a partir do modo de produção manufatureiro que foi desapropriando os trabalhadores de um saber integral e dedicou-se ao desenvolvimento de uma forma

[67] De acordo com a perspectiva marxista, o trabalho é o elemento vital da essência humana, isso significa que, independentemente da sociedade, sempre existiu (em outras sociedades: tribais, antiguidade, medieval) e existirá (mesmo na sociedade capitalista, com outras relações de produção). Acontece, que no modo de produção capitalista o trabalho é apenas uma forma de suprir necessidades básicas da maioria dos indivíduos, manter um modo de produção de acumulação de capital, ou seja, está no "Reino da Necessidade": trabalha-se pois precisa-se sobreviver! De outro modo, ao atingir uma nova forma de organização social, onde toda a riqueza produzida fará parte da vida de todos os indivíduos, onde não houver a alienação do trabalhador e do processo produtivo, abrir-se-ão as portas para o "Reino da Liberdade", onde todos os indivíduos poderão usufruir sem distinção dos benefícios produzidos por todos na sociedade.

parcelada de saber. Para que seja possível essa transformação, a escola desempenha um papel fundamental, pois passa a ser considerada a principal forma de educação (SAVIANI, 1994).

O que se pretende nesse momento é a desfragmentação da ciência enquanto conhecimento escolar necessário para a formação onilateral e capaz de garantir ao proletariado a emancipação social através da promoção da unidade entre o trabalho manual e intelectual, entendidos como fundamentos e princípios do processo produtivo e como bases teóricas dos conhecimentos científicos, artísticos, culturais, etc. Tal proposta requer romper com a fragmentação do conhecimento, promovendo a apropriação dos conceitos a partir da relação entre teoria e prática, com base no processo produtivo.

Com isso, Marx pretende definir o trabalho como sendo a atividade que representa a condição fundamental da existência humana e que nos diversos períodos da história foi responsável pela constituição e pela formação da sociedade. Podemos destacar tal premissa na afirmação de que

> [...] *qualquer criança* deve ser um trabalhador *produtivo* a partir dos nove anos, da mesma forma que um adulto em posse de todos os seus meios, não pode escapar da lei da natureza, segundo a qual *aquele que quer comer tem de trabalhar, não só com o cérebro, mas também com as mãos*. Porém, por agora, vamos nos ocupar somente das crianças e dos jovens da classe operária (MARX, 1868, p. 67 – grifos do autor).

Neste momento faz-se necessário lembrarmos que Marx e Engels viveram em um período de intensa transformação do processo produtivo que se industrializava, com base na manufatura, abandonando as corporações feudais de oficio artesanal. Nesse processo, era necessário criar-se novas formas de educar a classe trabalhadora composta neste período por homens, mulheres e crianças, bem como leis que garantissem o acesso ao mínimo de três horas diárias das crianças e adolescentes nas escolas, o que não garantia a sua assiduidade, nem mesmo uma instituição que efetivamente lhes formasse, pois muitos professores mal sabiam ler e mantinham as crianças sob "uma atmosfera viciada e fétida" que exercia "efeito deprimente sobre as infelizes crianças" (MARX, 1982, p. 70). Contudo ainda era necessária como iniciativa para propor uma educação que relacionasse de forma intrínseca trabalho e ensino, na qual a criança educava-se tanto na escola como na fábrica.

Desse modo,

> *O princípio da união trabalho e ensino cumpre duas ordens de preocupações diferentes*: imediatamente, ele é pensado como antídoto contra a divisão do trabalho e como momento de formação do proletariado; como projeto futuro, ou seja, na sociedade livre, ele aparece como princípio imanente às novas relações de produção (SOUZA JUNIOR, 2010, p. 49 – grifos meus).

Na primeira preocupação, cumpre destacar que as disposições da lei fabril e a obrigatoriedade na contratação de crianças que estudassem levou os inspetores de fábricas a perceberem que tais crianças, "embora só tivessem meia frequência escolar, aprendiam tanto e muitas vezes mais que os alunos regulares que tinham a frequência diária integral", assim, posteriormente acrescenta que, dentre outras coisas que "o dia escolar monótono, improdutivo e prolongado das crianças das classes superiores e médias aumenta inutilmente o trabalho do professor, 'que desperdiça o tempo, a saúde, e a energia das crianças de maneira infrutífera e absolutamente prejudicial'" (MARX, 1982, pp. 72-73).

Podemos destacar que o desempenho das crianças que estudavam e trabalhavam, ou seja, estabeleciam uma relação entre ensino e trabalho produtivo era maior com relação àquelas que apenas estudavam durante todo o dia. Tal fato nos remete a observar que a base para a formação integral pressupunha nesse momento, também dois períodos de escola, com atividades educativas que não se resumiam apenas ao conhecimento escolar, mas também ao conhecimento dos fundamentos do processo produtivo na relação entre a teoria e a prática do trabalho produtivo.

Chegamos então à segunda preocupação, com vistas ao futuro da educação, pois a partir daí "brotou o germe da educação do futuro que conjugará o *trabalho coletivo de todos* os meninos além de certa idade com o *ensino e a ginástica*, constituindo-se em método de elevar a produção social e de único meio de produzir seres humanos plenamente desenvolvidos" (MARX, 1982, pp. 73-74 – grifos do autor). Eis que propõe a formação onilateral, caracterizada na lógica de formar sujeitos que possam aperfeiçoar-se no campo profissional que desejarem

> [...] não tendo por isso uma esfera de atividade exclusiva, é a sociedade que regula a produção geral e me possibilita fazer hoje uma coisa, amanhã outra, caçar de manhã, pescar a tarde, pastorear a noite, fazer crítica depois da refeição, e tudo isso a meu bel-prazer, sem por isso me tornar exclusivamente caçador, pescador ou crítico (MARX, 1987, p. 25).

Percebemos assim que a formação integral (onilateral) proposta à época pelos pensadores socialistas, especialmente por Marx, visava o conhecimento da ciência e do manejo das ferramentas de trabalho e o entendimento de todo o processo de como, na

sociedade em que vivemos se produz uma mercadoria, é o conhecimento da ciência historicamente produzida e das ferramentas de trabalho para exercer variadas profissões. De acordo com Manacorda (2008, p. 83-84), "a onilateralidade é considerada objetivamente como o fim da educação", pois visa a retomada e a união do conhecimento manual e intelectual que a divisão da sociedade em classes causou. Ou seja, trata-se de pensar a formação de sujeitos únicos em sua relação teórica e prática junto ao processo produtivo. Visa com isso a superação da alienação e uma formação emancipatória para todos.

3.3 A formação integral em Gramsci

Já evidenciamos anteriormente que para os socialistas, o principal elemento educativo é a relação entre trabalho e instrução como forma para a educação da classe trabalhadora para o "reino a liberdade" em detrimento do "reino da necessidade" ao qual se mantém preso pela expropriação de seu trabalho no processo produtivo. Tal como Marx propõe essa relação intrínseca entre trabalho e educação para a formação onilateral dos sujeitos, preparando-os para a sociedade pós-revolução industrial, também Gramsci desenvolverá uma teoria pedagógica de formação para a classe dos trabalhadores pensando na relação entre a educação e o processo produtivo fordista como base para a educação do "homem novo".

A opção por Gramsci, como principal interlocutor marxista para a discussão da educação integral com vistas à educação em tempo integral que se amplia rapidamente pelo Brasil, se dá especialmente pela contemporaneidade de Gramsci à sua época e sua constante defesa da escola para os trabalhadores dentro do modo de produção capitalista, ou seja, propõe uma escola com base nesse modelo social, explicitando os aspectos a serem superados para a formação integral dos sujeitos rumo a uma alternativa mais avançada de sociedade, o socialismo.

Então, sem perder de vista a educação em tempo integral – enquanto importante modalidade de ensino capaz de oferecer à classe dos trabalhadores a possibilidade de acesso a conhecimentos que anteriormente lhe eram subtraídos pelo engessamento do currículo escolar regular – buscamos em Gramsci as respostas para tentar fazer com que esses conhecimentos "extracurriculares" se tornem ferramentas para a emancipação das crianças e não apenas para ocupar-lhes o tempo extra de escola. Com isso, buscaremos compreender três aspectos da teoria de Gramsci que nos remetem a formação integral: 1) escola

interessada e escola desinteressada, enfatizando a função do conhecimento histórico-social na formação das crianças no segundo modelo; 2) a escola clássica (desinteressada) e a formação humanística: a referência renascentista de Leonardo da Vinci enquanto modelo de educação integral; e 3) o trabalho como princípio educativo na escola unitária, proposta por Gramsci e cuja organização teórica fornece as luzes para a superação do modelo burguês de educação integral.

3.3.1 O Americanismo e a necessidade da escola desinteressada

Na carta ao leitor do livro *O princípio educativo em Gramsci*, Manacorda (2008, p. 19) afirma que "o americanismo e o conformismo, isto é, o industrialismo e o antiespontaneísmo, assim como o trabalho humano, que é o conceito básico a sustentá-lo, constituem o ponto de chegada da busca gramsciana do princípio educativo". Da mesma forma, em Nosella (2010, p. 24), há a necessidade de "compreender a escola proposta por Gramsci no caldo dos acontecimentos econômicos e políticos em que foi elaborada". Nesse caso, trata-se de uma escola moderna, que teve no industrialismo o seu princípio educativo. Assim, destacamos também nossa necessidade de compreender o contexto histórico e social desse período que culminou no conceito de "americanismo" que, enquanto determinado pelo processo produtivo, tornou-se também determinante do modelo de formação dos indivíduos.

Neste período, o capitalismo americano passa a exigir do trabalhador um grande aumento na intensidade de seu trabalho, da mesma forma que reduz drasticamente sua consciência e autonomia no processo produtivo, tornando-se, assim, apenas um componente mecânico e passivo desse processo com um trabalho coisificado. Em contrapartida a vida desse novo trabalhador, para torná-lo apto ao processo produtivo, requer uma (re)organização social, política e simbólica centralizada na fábrica; essa transformação social em função do processo produtivo, Gramsci chamou de "americanismo", em função de características próprias que assumiu, como veremos na sequência.

O desenvolvimento do industrialismo com os aspectos repressivos e opressivos da nova organização do trabalho através do fordismo requer uma necessária "coerção" contra os instintos e a "animalidade" do homem e criação de hábitos de ordenação e precisão sempre mais complexos, que se refletem em formas cada vez mais complexas de vida em sociedade.

> A história do industrialismo foi sempre (e se torna hoje de modo ainda mais acentuado e rigoroso) uma luta contínua contra o elemento 'animalidade' do homem, um processo ininterrupto, freqüentemente doloroso e sangrento, de sujeição dos instintos (naturais, isto é, animalescos e primitivos) a normas e hábitos de ordem, de exatidão, de precisão sempre novos, mais complexos e rígidos, que tornam possíveis as formas cada vez mais complexas de vida coletiva, que são a conseqüência necessária do desenvolvimento do industrialismo (GRAMSCI, 2001, p. 262 – grifos do autor).

No entanto, Gramsci observa o lado positivo da coerção mecânica a que está sujeito o operário, enfatizando que seu corpo não é apenas fisiológico, algo a ser educado e governado externamente, pois ao ritmar os movimentos mecânicos e torná-los um hábito espontâneo, os transforma em uma "segunda natureza". Para o autor,

> Quando o processo de adaptação se completou, verifica-se na realidade que o cérebro do operário, em vez de mumificar-se, alcançou um estado de completa liberdade. Mecanizou-se completamente apenas o gesto físico; a memória do ofício, reduzido a gestos simples repetidos com ritmo intenso, 'aninhou-se' nos feixes musculares e nervosos e deixou o cérebro livre e desimpedido para outras ocupações. Do mesmo modo como caminhamos sem necessidade de refletir sobre todos os movimentos necessários para mover sincronizadamente todas as partes do corpo, de acordo com aquele determinado modo que é necessário para caminhar, assim também ocorreu e continuará a ocorrer na indústria com relação aos gestos fundamentais do ofício; caminhamos automaticamente e, ao mesmo tempo, podemos pensar em tudo o que quisermos (GRAMSCI, 2001, p. 272).

Com isso, percebemos que o necessário desenvolvimento do processo produtivo que resultou no modelo fordista de produção, ao colocar a mecanicidade no trabalho do operário também lhe possibilitou a alternativa de pensar outras coisas durante o processo produtivo, inclusive sobre a sua condição de "gorila amestrado". Se assim o é, a classe dominante percebe a necessidade de "padronizar" este pensar, e surge então, o americanismo que traz o caráter ideológico, político e cultural do fordismo enquanto modelo produtivo para fora da fábrica como um modelo social para a vida dos trabalhadores através do rígido controle moral da mentalidade social, gerando um modo de vida que se relaciona mutuamente com o processo produtivo.

Da mesma forma que ocorre a apropriação da vida do trabalhador pelo capital, há também a tomada da educação pela burguesia como ferramenta de disseminação ideológica através "de toda uma série de cautelas e iniciativas 'educacionais'" (GRAMSCI, 2001, p. 272 – grifos do autor), pois os pensadores burgueses do capitalismo também se dedicavam a

proposição de formas de educação, mais com vistas ao combate do ócio e a formação de uma disciplina para o trabalho e a vida social das crianças da classe trabalhadora do que à sua instrução propriamente dita. Dentre essas ideias, destacamos que Locke,

> Propôs a instituição de *casas de trabalho para os filhos dos pobres* ainda de tenra idade, argumentando que: "Os filhos das pessoas trabalhadoras são um fardo comum para a paróquia, e habitualmente são mantidas na ociosidade, de forma que o seu trabalho também é geralmente perdido para o público até que eles atinjam doze ou catorze anos de idade. O remédio mais eficaz para isto que somos capazes de conceber, e o qual deste modo humildemente propomos, é o de que, (...) se criem escolas de trabalho em todas as paróquias, às quais os filhos de todos tal como exige o alívio da paróquia, acima dos três e abaixo dos catorze anos de idade devem ser obrigados a ir" (MESZAROS, 2005, p. 11 – grifos meus).

Voltamos nossa atenção para o fato de que, nessas escolas exclusivas dos filhos dos trabalhadores, o principal objetivo é a disciplinarização para a religião e o trabalho, combatendo a espontaneidade da educação que receberiam em outros locais mais descontraídos, o que de certo seria prejudicial para a indústria, mas "obviamente, então, as medidas que tinham de ser aplicadas aos 'trabalhadores pobres' eram radicalmente diferentes daquelas que os 'homens da razão' consideravam adequadas para si próprios" (MESZAROS, 2005, p. 12 – grifos do autor). Assim, acentua-se um processo de separação entre a educação dos intelectuais burgueses e dos trabalhadores das fábricas, ou seja, fica explícita a separação entre a teoria e a prática na formação dos sujeitos de acordo como o local que ocuparão no processo produtivo.

Contudo, apesar do aspecto negativo dessa forma de educação para o processo produtivo, Gramsci considera tal coerção necessária para a disciplinarização e autonomia dos sujeitos, mas questiona o local de onde provem a coerção, ou seja, ela tem que ser externa ao sujeito, mas não realizada hierarquicamente pela classe social superior, com fim em seus interesses, mas sim, pelos próprios pares, trabalhadores e operários que identificam-se com uma causa comum, e que, portanto, devem persuadir-se à formação de um senso comum em que se reconheçam enquanto sujeitos do processo produtivo e não apenas como apêndice dele.

Mas, se a história é feita com base na luta de classes, quem detém o poder econômico e político determina as regras e os demais a seguem, assim,

> Na civilização moderna todas as atividades práticas se tornaram tão complexas, e as ciências se mesclaram de tal modo à vida, que cada atividade prática tende a criar uma escola para os próprios dirigentes e especialistas e, conseqüentemente. (...) Assim, ao lado do tipo de escola que poderíamos chamar de "humanista" (e que é o tipo tradicional mais antigo), destinado a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, o poder fundamental de pensar e de saber orientar-se na vida, foi-se criando paulatinamente todo um sistema de escolas particulares de diferentes níveis, para inteiros ramos profissionais ou para profissões já especializadas e indicadas mediante uma precisa especificação (GRAMSCI, 2000, p. 32-33 – grifos do autor).

De modo que, à classe operária foi destinada a formação profissional para exercer uma função específica no processo produtivo, com uma formação geral que apenas lhe garantisse o desempenho de tais funções. Contra essa dualidade no ensino e em favor da necessidade do retorno da relação entre teoria e prática no processo produtivo, Gramsci (2000, p. 33) inicia a discussão de uma "escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual", lançando mão do conceito de escola desinteressada, ou seja, um conceito "que conota horizonte amplo, de longo alcance, isto é, que interessa objetivamente não apenas a indivíduos ou a pequenos grupos, mas à coletividade e a humanidade inteira" (NOSELLA, 2010, p. 42).

Para a consecução de tal escola, Gramsci busca no modo de formação educativa renascentista as luzes para iluminar o processo de formação do homem novo, pois para ele,

> O proletariado precisa mesmo de uma escola de cultura desinteressada. (...) Uma escola humanista, culta, viva, aberta, livre como entendiam os melhores espíritos renascentistas: "para o proletariado é necessária uma escola desinteressada. Uma escola que dê à criança a possibilidade de se formar de se tornar homem, de adquirir aqueles critérios gerais necessários para o desenvolvimento do caráter. Uma escola humanista em suma, assim como a entendiam os mais próximos homens do Renascimento. Uma escola que não hipoteque o futuro do garoto, nem obrigue sua vontade, sua inteligência, sua consciência e informação a se mover na bitola de um trem com estação marcada. Uma escola de livre iniciativa e não uma escola de escravidão e de mecanicidade" (GRAMSCI, 1980, *apud* NOSELLA, 2010, p. 50).

Com isso, para compreendermos a proposta da escola unitária, trataremos primeiro a formação renascentista em seus principais aspectos, enfatizando a formação de Leonardo da Vinci, que foi um dos pensadores desse período tomado em metáfora por Gramsci.

3.3.2 Leonardo da Vinci: a metáfora da formação integral em Gramsci

A ideia central da escola unitária seria o resgate do modelo de formação dos intelectuais renascentistas, cuja educação nas corporações de ofício, além de garantir a instrução, voltava-se para uma educação integral, em todos os aspectos de desenvolvimento humano.

Mas não foi apenas Gramsci que se apropriou desse modelo de formação pra a consecução de um plano de estudos eficaz para a formação integral. Segundo Rugiu (1998, p. 14), outros pensadores como Smith, Ferguson, Owen, Marx "lamentaram fortemente aspectos essenciais e já perdidos da formação artesã, vista como experiência ideal para se instruir e se educar, para tornar-se hábil com as mãos e rápido com a cabeça". Da mesma forma, John Locke retoma o trabalho manual como elemento fundamental para a formação do "gentil-homem", uma vez que, "a habilidade obtida pelo exercício" não é valida só para a gramática, a religião, a aritmética e a geometria, a pintura a esgrima e a dança, mas também para a jardinagem, para os trabalhos em madeira e ferro e outras artes úteis (RUGIU, 1998, p. 15), de forma que podia ser compreendido enquanto possibilidade de liberdade do homem em todos os sentidos, inclusive para o ócio produtivo.

O Renascimento foi um período de "transição econômica e social que alterou todas as relações até então existentes entre o indivíduo e a comunidade, gerando objetivos sociais e culturais" que exigiram novas atitudes do homem perante uma nova ética e que possibilitaram o surgimento de personalidades versáteis e criativas (SCHLESENER, 2009, p. 30-31). Nesta relação Gramsci cita, em especial, a figura de Leonardo da Vinci, pois compreendia que

> O homem moderno deveria ser uma síntese daqueles que são hipostasiados como caracteres nacionais: o engenheiro americano, o filosofo alemão, o político francês, recriando, por assim dizer, o homem italiano do Renascimento, o tipo moderno de Leonardo da Vinci tornado homem-massa ou homem coletivo, embora mantendo sua forte personalidade e originalidade individual (MANACORDA, 2008, p. 118).

Em Gramsci, este artista foi concebido como o estereótipo de homem completo, plenamente desenvolvido em todas as suas capacidades e possibilidades: era o homem omnilateral.

Se o Renascimento se caracterizou por uma riqueza ímpar de condições sociais que favoreceram o surgimento de grandes gênios cujos trabalhos e a realização apenas foram possíveis pelas condições de vida social da época, havia, por outro lado, grande empenho das famílias em possibilitar aos seus filhos um conhecimento que aliasse teoria e prática para a superação do senso comum.

> A Bottega de um artesão da época não era propriamente uma escola, nem se apresentava como o atelier de um artista, mas era uma oficina na qual eram prática das muitas atividades: pintura, escultura e outras obras de engenharia, até a elaboração e reparo de objetos (...) tratava-se de um empreendimento comercial "a meio caminho entre o artesanato e a indústria"; os aprendizes viviam na habitação com o mestre, "comiam e dormiam sob seu teto, constituíam um grupo ou uma escola, com uma hierarquia precisa e rigorosa". (...) Tais oficinas-escolas aliavam o estudo teórico à solução de problemas imediatos e abriam a possibilidade de formação profissional. O aprendizado implicava a participação ativa em todo o processo de trabalho (SCHLESENER, 2009, p. 43).

Esse contexto de vida e trabalho coletivo possibilitava a auto-avaliação entre os próprios alunos, de forma que os trabalhos não recebiam apenas o nome de um autor, mas da Bottega que o produziu coletivamente. Um dos pressupostos da Oficina de Verrocchio, na qual Leonardo se formou, era de que a verdadeira sabedoria nasce da experiência, daí que toda a aprendizagem implicava experimentação. Dessa forma, todo

> Conhecimento se produzia na "reciprocidade entre feitura e saber, por meio da qual a primeira era garantia do segundo". O que se identifica aqui é precisamente a capacidade de estabelecer a relação entre teoria e prática, de fazer interagir linguagens diferentes para criar novas formas de expressão e de compreensão da realidade (SCHLESENER, 2009, p. 38).

A relação entre trabalho e ensino que se materializava na realidade dessas oficinas pressupunha que para o exercício de uma profissão, também havia a necessidade de uma formação humana, ética e política que balizasse o próprio processo de trabalho. Assim, aliado a prática, Leonardo desenvolvia outros interesses variados de estudo como astronomia, anatomia, geometria e matemática, geologia, mineralogia, botânica e outros assuntos referentes às ciências naturais, frequentando assiduamente grupos que se dedicavam ao estudo dos assuntos, assim como

> Participava de reuniões com doutores hebraicos que estudavam os antigos mistérios dedicando-se ao conhecimento da cabala e da alquimia, além do estudo do grego, que lhe abriu as portas aos originais da filosofia e literatura antigas; por fim, ainda se dedicava à música, dominando vários instrumentos e, além de compor [e pintar] (SCHLESENER, 2009, p. 52).

Em suma, todos os assuntos que despertavam o interesse desse artista mereciam dedicada e rigorosa atenção. Foi esse desejo de saber e a busca pelo conhecimento em variados ramos da ciência que fez com que Gramsci o identifique como homem-massa, homem coletivo, que é o resultado de um desenvolvimento integral, não fragmentado, "síntese de tudo que a sociedade produziu no curso da história" (SCHLESENER, 2009, p. 58).

O resgate da formação de Leonardo remete-nos ao que Gramsci considera como um a "formação humanista", não no aspecto tradicional da expressão, e sim, em seu sentido amplo, com variadas possibilidades de aprendizado da cultura geral que em sua totalidade forma o "homem-massa". Tal educação para os filhos dos trabalhadores visa possibilitar a aprendizagem de todo o conhecimento historicamente produzido e, da forma como Gramsci propunha, não poderia ocorrer no interior da escola tradicional burguesa, uma vez que esta mantinha as características de ensino de cultura geral apenas para a elite, restando aos filhos dos operários uma instrução precária, voltada diretamente ao processo produtivo, como mencionamos anteriormente. Assim, urge a necessidade da escola unitária, uma escola desinteressada com o devido equilíbrio entre o desenvolvimento das capacidades de trabalho manual e intelectual.

3.3.3 Escola unitária: o trabalho como princípio educativo

Ao propor a escola unitária como modelo de formação integral, Gramsci estava consciente de que a discussão entre trabalho e ensino já estava há tempos estabelecida, tanto nas ideias de pensadores burgueses como Adam Smith e John Locke que se apropriaram desse conceito e o sistematizaram pela lógica do capital, como para pensadores socialistas, entre eles Marx e Lênin, que lançaram as bases do estudo sobre o qual Gramsci se dedicou.

Diferentemente de Lênin e outros socialistas como Pistrak e Krupskaya que tiveram a possibilidade de implantar nas escolas da União Soviética a proposta pedagógica de formação integral com o trabalho como princípio educativo, Gramsci, apesar de ter desenvolvido trabalhos de formação dos trabalhadores junto ao partido comunista italiano,

não pode colher os frutos de suas ideias sobre educação e ensino, nem mesmo na educação dos filhos e sobrinhos, razão pela qual dedicou considerável tempo sobre esse tema. Antes mesmo de chegar à escola unitária, ele, com base nos problemas vividos pelos seus parentes, reflete sobre vários temas para orientá-los da prisão, entre eles estão a oposição à escola espontânea, a função da coerção no desenvolvimento da disciplina e autonomia, a função da língua no ensino de história, a necessidade do conhecimento escolar contra o folclore e outros que culminaram na elaboração da ideia da escola unitária.

Para compreender essa proposta de escola buscaremos compreendê-la com o mesmo movimento realizado no primeiro capítulo, ou seja, partindo das categorias de análise que tomamos para compreender as quatro experiências de educação em tempo integral na história da educação brasileira: 1) a necessidade de ampliação da jornada escolar com vistas à educação integral; 2) a relação da escola unitária com a classe trabalhadora; e 3) análise da formação escolar a partir da organização do trabalho pedagógico e o do conhecimento escolar.

Gramsci, mesmo sem ter sido um educador escolar, mas ao longo de sua trajetória profissional muito se envolveu com a questão da formação da classe dos trabalhadores, inicialmente via sindicato e partido político, pensando na formação do próprio operário e, posteriormente, envolvendo-se no debate sobre a educação dos jovens e crianças dessa classe social. Por isso, podemos dizer que ele não pensou "a educação numa perspectiva meramente técnico-pedagógica, mas eminentemente histórico-política, a qual tem por referência principal o embate de classes na sociedade capitalista" (FERRETTI, 2009, p. 110).

No período de cárcere, em que Gramsci desenvolveu grande parte de sua teoria educacional, foi um dos principais marcos da transição no modo de produção capitalista: o início do modelo taylorista/fordista de produção, no qual acentuava-se ainda mais a supremacia da máquina e a mecanização do trabalhador, que, se antes já estava fragmentado entre o pensar e o fazer, agora esses elementos ficam ainda mais distantes entre si, reduzindo-se o segundo a apenas apertar um botão ou mover uma alavanca. Há que se forjar um constante "adaptar-se" para os trabalhadores à "vida industrial" que é considerada por Gramsci como um processo não natural e coercitivo de formação de um novo "nexo psicofísico" do trabalhador, pois o desenvolvimento da sociedade urbano industrial exigia além da educação escolar a necessidade de hábitos para a vida nas cidades e a formação do cidadão.

Ferretti (2009, p. 108) afirma que "a organização da produção de modo que o saber dominado pelo trabalhador se restrinja ao que é funcional a esta, enquanto que os que a estruturam detêm o saber sobre o processo produtivo como um todo" intensificou-se após a revolução industrial onde a ciência torna-se a cada dia mais sofisticada, permitindo a simplificação do processo produtivo a processos mecânicos e manuais, em detrimento do uso dos recursos intelectuais dos trabalhadores.

Desse modo, mesmo com a intervenção de teóricos como Smith defendendo a necessidade da educação da escola pública aos trabalhadores "em doses homeopáticas", Gramsci, com base em formulações marxianas, defende a escola como ferramenta importante não só para o benefício da burguesia, mas especialmente como uma das possibilidades concretas para a obtenção da consciência de classe, associada à idéia do processo de trabalho como um princípio educativo. Para tanto, Gramsci propõe uma escola "única e comum", que garanta também aos filhos da classe dos trabalhadores o acesso à cultura anti-mecanicista, enciclopédica e espontaneísta que forme para a vida autônoma de forma desinteressada.

Quando Gramsci utiliza os termos "única", "comum", "unitária" refere-se a uma escola que vise a superação da separação da sociedade em classes sociais e, consequentemente, em diferentes modelos de escola, de acordo com o local que os indivíduos ocuparão no processo produtivo. E apesar da defesa da educação para todos, o autor afirma que a escola unitária não se caracterizaria em termos de quantidade de escolas e de alunos, uma vez que se tornaria inviável uma educação completa a toda população pela universalidade e integralidade do conhecimento nela difundido. Com isso,

> A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família no que toca à manutenção dos escolares, isto é, (...) a inteira função de educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas. (...) Por isso, inicialmente, o novo tipo de escola deverá ser – e não poderá deixar de sê-lo – própria de grupos restritos, de jovens escolhidos por concurso ou indicados sob a responsabilidade de instituições idôneas (GRAMSCI, 2000, p. 36-37).

Poderíamos inferir o mesmo raciocínio para a educação em tempo integral atualmente, implantada parcialmente com critérios de seleção que privilegiam a população carente, mas esta é outra discussão, sob outro viés de formação diferente daquele proposto

por Gramsci, pois aqui, se trata de uma escola interessada como abordamos anteriormente (nos capítulos 1 e 2), opostamente à ideia da escola unitária, de cultura geral e humanística.

Para Manacorda (2008), escola unitária equivaleria atualmente ao ensino fundamental e médio, o que, na época de Gramsci (por volta de 1930), na Itália, representava a escola elementar, o ginásio e o liceu (numa duração respectiva de três ou quatro, quatro e dois anos), com isso, teria uma duração média de nove ou dez anos nos quais, inicialmente a criança deveria receber um ensino "dogmático", ou seja, "receber os primeiros elementos formais e concretos da instrução de base" para o estudo autônomo na juventude (MANACORDA, 2008, p. 173). De acordo com Gramsci (2001, p. 37)

> O nível inicial da escola elementar não deveria ultrapassar três-quatro anos e, ao lado o ensino das primeiras noções "instrumentais" da instrução (ler, escrever, fazer contas, geografia e história), deveria desenvolver sobretudo a parte relativa aos "direitos e deveres", atualmente negligenciada, isto é, as primeiras noções do Estado e da sociedade, enquanto elementos primordiais para uma concepção de mundo que entre em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais e tradicionais, ou seja, contra as concepções que poderíamos chamar de folclóricas. O problema didático a resolver é o de abrandar e fecundar a orientação dogmática que não pode deixar de existir nesses primeiros anos. O resto do curso não deveria durar mais de seis anos, de modo que, aos quinze ou dezesseis anos, já deveriam estar concluídos todos os graus da escola unitária (grifos do autor).

Destaque para o tempo de duração, cerca de um terço do total, e também para o conteúdo a ser ensinado nestes primeiros anos de escola unitária, que deverão constituir a base de conhecimentos necessários para o bom desenvolvimento posterior da formação das crianças.

Em carta escrita a Giulia (*Apud* NOSELLA, 2010, p. 136), Gramsci afirma que a finalidade da escola única é a de proporcionar "as crianças um desenvolvimento harmônico de todas as atividades, até que a própria personalidade formada ponha em evidência as inclinações mais profundas e permanentes" por isso não demonstra muita pressa em adentrar as crianças no ensino profissionalizante. Para ele,

> A escola criadora é o coroamento da escola ativa[68]: na primeira fase, tende-se a disciplinar e, portanto, também a nivelar, a obter certa espécie de

[68] Para Gramsci a escola ativa foi importante no sentido de proporcionar a superação da escola jesuítica, contudo, agora é preciso superar a visão romântica e espontaneísta de educar e "entrar na fase 'clássica', racional, encontrando nos fins a atingir a fonte natural para elaborar os métodos e as formas" (GRAMSCI, 2001, p. 39).

> "conformismo", que pode ser chamado de "dinâmico"; na fase criadora, sobre a base já atingida de "coletivização" do tipo social, tende-se a expandir a personalidade, tornada autônoma e responsável, mas com uma consciência moral e social sólida e homogênea (GRAMSCI, 2001, p 39 – grifos do autor).

Baseado na ideia de coletividade na constituição de uma nova sociedade, Gramsci propõe que

> A escola unitária deveria ser organizada em tempo integral, com vida coletiva diurna e noturna. Liberta das atuais formas de disciplina hipócrita e mecânica, e o estudo deveria ser feito coletivamente, com a assistência dos professores e dos melhores alunos, mesmo nas horas de aplicação chamada individual (GRAMSCI, 2001, p. 38).

Ao chegar à fase criadora, a aprendizagem condicionada na primeira fase pela disciplina ocorrerá em função de um "esforço autônomo discente" que ao "descobrir por si mesmo uma verdade, mesmo que a verdade seja velha, demonstra posse do método; indica que de qualquer modo, entrou-se na fase da maturidade intelectual, na qual se podem descobrir verdades novas". (GRAMSCI, 2001, p. 40)

Devemos destacar que até os 16-18 anos, em que o jovem está na escola unitária, deve haver o princípio educativo de "cultura desinteressada" próprio da escola humanista tradicional, pois o aluno,

> Até os 16-18 anos, deve frequentar uma escola, disciplinada, concreta sim, isto é, informada pelo 'éthos'. 'logos' e pelo 'tecnos' do trabalho moderno, jamais porém profissionalizante, jamais unidirecional, e sim aberta, humanista, culta, em suma, do tipo renascentista atualizada (NOSELLA, 2010, pp. 135-136 – grifos do autor).

Ou seja, mesmo que o trabalho permeie o ensino do conhecimento nestes níveis de escolarização, ele deve manifestar-se de forma desinteressada e apenas manifestar-se de forma interessada, tomando por princípio a cultura imediatamente interessada (profissionalizante) após essa idade, para a prática do exercício da profissão. Essa proposta equivaleria, segundo Saviani (2007), Manacorda (2008) e Nosella (2010), ao que temos hoje como ensino fundamental (desinteressado) e ensino médio (imediatamente interessado).

Percebemos então que a escola unitária matinha um ensino dogmático e rigoroso nos primeiros anos que deveriam conduzir o aluno a uma disciplina de estudos que lhe possibilitasse autonomia e criatividade de aprender nos anos seguintes. Da mesma forma,

Gramsci enfatiza a necessidade da escola unitária ser desinteressada, que se "contrapõe ao interesse imediato e utilitário; é o que é útil a muitos, a toda a coletividade, histórica e objetivamente". Esse conceito se perdeu com a apropriação da escola pelo capital e todo conhecimento aprendido na maioria das escolas ficou restrito a uma prática profissional imediata ou ao ensino propedêutico.

Hoje, nas escolas de tempo integral, pudemos perceber ao longo do primeiro e segundo capítulos dessa pesquisa, a ênfase no "interesse imediato e utilitário" através de uma formação fragmentada e efêmera das crianças que permanecem o dia todo na escola, dificultando com "facilidades" a capacidade das crianças de abstrair qualquer conhecimento com disciplina e rigor, permanecendo numa prática imediatista.

Ao defender a importância do conhecimento técnico-científico do processo da produção e do instrumento de trabalho sobressai em Gramsci a importância do trabalho como princípio educativo. Para ele, "o estudo é também um trabalho, e muito cansativo, com um tirocínio particular próprio, não só intelectual, mas também muscular-nervoso: é um processo de adaptação, e um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e até mesmo sofrimento" (GRAMSCI, 2001, p. 51). Percebemos a dificuldade atualmente, de nossos jovens e crianças sentarem-se e ler um livro com esforço para compreende-lo. Isso exemplifica perfeitamente a perspectiva de Gramsci, pois essa ação, aparentemente simples de ler, exige tanto uma postura nervosa do corpo, para sentar-se de forma confortável e permanecer por longo tempo, como um desenvolvimento neurológico de comandos de leitura que lhe tornem capaz de ler e compreender, independente da dificuldade; nesse caso, muitos desistem, como resultado de uma educação voltada para o espontaneísmo, as facilidades, enfim, uma educação sem base sólida sulcada na disciplina e na coerção os estudos.

Mas como deve ser organizada a escola para que a criança adquira desde pequena o germe da educação do futuro, que concilia educação e trabalho de forma desinteressada e a transforme o estudo num hábito?

O processo de trabalho deve ser o princípio educativo, mas não o modelo de escola profissional de sua época (tal como a escola de hoje) que "apenas cumpria a função de eternizar as estratificações de classes e a pré-destinação da maioria ao trabalho alienante, sob falsos princípios democráticos" (NASCIMENTO, 2008, p. 281). A organização prática dessa escola dependia de uma ampliação dos prédios, do material científico e, principalmente do

corpo docente. Uma escola de tempo integral, equipada com bibliotecas especializadas, salas para trabalhos de seminários, dormitórios e refeitórios (GRAMSCI, 2000).

Mas acima de tudo, a escola unitária exigia uma metodologia diferenciada.

> O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola primária, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. O conceito de equilíbrio entre ordem social e ordem natural com base no trabalho, na atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética, do mundo, para a compreensão do movimento e do devir, para a avaliação da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro (GRAMSCI, 2000, p. 43).

Trata-se, pois de desmistificar o mundo no pensamento da criança através do saber não imediatamente interessado, em uma relação didático-pedagógica voltada para a ampliação da compreensão geral sem um fim em si mesma ou diretamente vinculado ao processo produtivo, mas vinculado à coletividade humana e a produção de conhecimento que se desencadeou ao longo do tempo. Desse modo, é necessário desmistificar o conhecimento de forma histórica, permitindo que a criança estabeleça relações entre o que aconteceu que gerou e presente e que interfere no futuro.

Gramsci cita como exemplo de encaminhamento para a escola unitária e humanista o ensino do latim e do grego na escola clássica,

> Não se aprendia o latim e o grego para falá-los, para trabalhar como garçom, interprete ou correspondente comercial. Aprendia-se para conhecer diretamente a civilização dos dois povos, pressuposto necessário da civilização moderna, isto é, para se conhecer conscientemente a sim mesmo. (...) [O latim] é estudado como elemento de um programa escolar ideal, elemento que assume e satisfaz toda uma série de exigências pedagógicas e psicológicas; é estudado para que as crianças se habituem a estudar de determinada maneira, a analisar um corpo histórico que pode ser tratado como um cadáver que continuamente volta à vida, para habituá-las a raciocinar e abstrair esquematicamente (mesmo que não sejam capazes de voltar da abstração à vida real imediata), a ver o que há em cada fato ou dado o que há nele de geral e particular, o conceito e o indivíduo (GRAMSCI, 2000, 47).

Compreender o ensino de grego e latim sob essa perspectiva equivale à capacidade de abstração da criança, de adentrar a um processo de raciocínio formal, necessário a sua formação como uma totalidade e não em partes fragmentadas e separadas, rebaixando e empobrecendo o ensino. Um exemplo disso é a concepção de inata da lógica formal nos novos currículos escolares que, partindo desse pressuposto, não ensinam a criança a adquiri-la mediante estudo e reflexão,

> A lógica formal é como a gramática: é assimilada de um modo 'vivo', mesmo que o aprendizado tenha sido necessariamente esquemático e abstrato. [...] A criança que quebra a cabeça com os *Barbara e baralipton*[69] certamente se cansa, e deve-se fazer com que ela só se canse o indispensável e não mais; mas é igualmente certo que será sempre necessário que ela se canse a fim de aprender a se auto-impor privações e limitações de movimento físico, isto é, a se submeter a um tirocínio psicofísico (GRAMSCI, 2000, p. 51 – grifos do autor).

Ao tomar essa perspectiva de ensino, Gramsci opõe-se veementemente a tendência de afrouxamento da disciplina de estudos com a inserção das massas mais amplas no sistema de ensino. Segundo o autor, é necessário resistir à tendência de facilitar o processo de ensino "se se quer criar uma nova camada de intelectuais, chegando as mais altas especializações, a partir de um grupo social que tradicionalmente não desenvolveu as aptidões adequadas, será preciso superar enormes dificuldades" (GRAMSCI, 2000, p. 52).

> O problema da criação de uma nova camada de intelectual, portanto, consiste em elaborar criticamente a atividade intelectual que cada um possui em determinado grau de desenvolvimento, modificando sua relação com o esforço muscular-nervoso no sentido de um novo equilíbrio e fazendo com que o próprio esforço muscular-nervoso, enquanto elemento de uma atividade prática geral, que inova perpetuamente o mundo físico e social, torne-se o fundamento de uma nova e integral concepção de mundo (Gramsci, 2000, p. 53).

Desse modo, Gramsci considera que não será através da fragmentação, a efemeridade e a banalização do conhecimento nas escolas públicas de tempo integral que haverá uma formação efetivamente integral nessa modalidade de ensino. Ao contrário, em suas palavras, aprender requer esforço e persistência, "é um tirocínio psico-físico", daí a necessidade do resgate de conceitos gramscinianos como disciplina e coerção, anti-espontaneísmo, com foco na formação de uma autonomia moral e intelectual capaz de conduzir o sujeito na diversas etapas da vida de forma emancipada.

[69] *Barbara e baralipton* são usados como dispositivos mnemônicos para o estudo da lógica através de palavras.

3.4. Contribuições do marxismo à análise da educação em tempo integral sob outro enfoque de formação

Nos séculos XVII e XVIII, vários pensadores socialistas se propuseram a pensar uma forma de humanizar o processo produtivo que tornara o homem como mero apêndice da máquina. Considerando, sobretudo, o *trabalho* como necessidade vital para todos, buscaram efetivar uma alternativa que o tornasse menos alienante e se voltasse para a sua própria emancipação enquanto premissa para a liberdade de toda a sociedade, e sua superação a um nível mais elevado de relações sociais e produtivas.

Sob esse aspecto, é importante destacar que a ênfase no trabalho, ou no processo produtivo, revela uma perspectiva que afirma a sua necessidade, independente do período da história. Assim ao analisar criticamente o capitalismo, Marx busca, através da compreensão do modelo social mais desenvolvido para a elaboração das categorias de análise necessárias para compreender as demais sociedades, afirmando que é possível compreender a anatomia do macaco, se compreender a anatomia do homem, e nunca o contrário. Com isso, conclui que houve uma evolução histórica nas formas de organização do processo produtivo e que o capitalismo é o mais evoluído de todos até então. Contudo, assim como há, constantemente, um avanço na organização do processo produtivo dentro do próprio capitalismo, as formas de relações sociais e produtivas também se alteraram, de modo que cada vez desumaniza-se mais, consequentemente, torna o homem um produto descartável enquanto mão-de-obra. Percebemos então que para Marx o problema não está no avanço da sociedade alcançado mediante o modo de produção capitalista, mas na forma como tal avanço é defendido pela burguesia, ou seja, através do lucro e da mais valia, que gera uma acumulação desigual de capital.

Com a constante preocupação com a situação de alienação dos trabalhadores,

> Marx procura formular propostas para o conjunto da sociedade que representem os interesses dos trabalhadores, tais propostas são sugeridas para arrefecer os efeitos nocivos causados pelos processos de trabalho na produção capitalista e, muitas vezes, tomam o estado como interlocutor imediato e mediador dos conflitos de classe [...] procura elaborar medidas possíveis de serem estabelecidas ainda na sociedade burguesa, que sejam ao mesmo tempo úteis à vida mais imediata dos trabalhadores, preocupando-se ainda com a possibilidade de as reivindicações imediatas serem capazes de provocar a unidade na luta dos trabalhadores; mas, ao mesmo tempo, o posicionamento de Marx tem sempre como perspectiva histórica a superação da sociedade de classes e a proposição de um projeto alternativo de

> sociedade e de educação em que são colocados elementos referentes a uma etapa superior da sociedade humana (SOUZA JUNIOR, 2010, p. 72).

Segundo Marx (1968), uma proposta de ensino que vise a superação social está calcada sobre três bases fundamentais: a educação intelectual, a educação física e a educação profissional, cada qual representando uma função específica no processo formativo dos trabalhadores. A educação intelectual que para Marx é aquela mesma educação recebida nas escolas tradicionais, correlata a conteúdos objetivos, sem possibilidade de manipulação ideológica por parte da classe dominante ou do Estado, defende que

> Nas escolas elementares - e, mais ainda, nas superiores, não faz falta autorizar disciplinas que admitem uma interpretação de partido ou de classe. Nas escolas só se deve ensinar gramática, ciências naturais... As regras gramaticais não mudam, seja um conservador clerical ou um livre pensador que as ensine. As matérias que admitem conclusões diversas não devem ser ensinadas nas escolas; os adultos podem ocupar-se dela sob a direção de professores que, como a senhora Law, façam conferências sobre religião (MARX, 1869, p. 109).

No que se refere à educação física, tratava-se de combinar exercícios corporais e militares para garantir um certo condicionamento físico que permitisse resistir a degradação corporal em um processo produtivo que cada vez mais fragmentava o trabalhador em partes, exigindo-lhe menos atividade corporal mas mais repetidas atividades corporais. Já no que se refere à educação profissional, Marx busca uma profissionalização que permita ao trabalhador a compreensão teórico-prática do processo produtivo, bem como as relações econômicas que regem esse processo, através da união entre trabalho e ensino.

> Esse princípio [da união trabalho e ensino] surge como proposta para enfrentar as questões mais imediatas que afligem as classes trabalhadoras. É um modo de contraposição os malefícios da degradação do trabalho e uma maneira que visa ao fortalecimento teórico e prático dos trabalhadores, seja como força de trabalho que precisa enfrentar como mercadoria as relações do mercado, seja como sujeito social revolucionário (SOUZA JUNIOR, 2010, p. 39).

Propõe-se então a *politecnia*, termo também assumido pelos industriais capitalistas para definia o ensino profissionalizante, ou "ensino profissional universal, que consistia em adestrar o operário a tantos ramos do trabalho quanto possível, para fazer frente à introdução de novas máquinas ou a mudanças na divisão do trabalho" (MANACORDA, 2008, p. 106).

Nesse sentido, “a proposta marxiana defende uma formação que eleve o proletariado como classe social potencialmente revolucionária. Mais: enquanto o capital pensa os trabalhadores como força de trabalho, como mercadoria meramente, Marx os toma como sujeitos históricos” (SOUZA JUNIOR, 2010, p. 81). Desse modo, a politecnia exige um “ensino tecnológico e prático” e também

> [...] exprime a exigência de fazer adquirir conhecimentos de fundo, isto é, as bases científicas e tecnológicas da produção e a capacidade de manejar os instrumentos essenciais das várias profissões, isto é, trabalhar – conforme a natureza – com o desenvolvimento humano. Em resumo, ao critério burguês da pluriprofissionalidade Marx opõe a ideia de onilateralidade, do homem completo, que trabalha não apenas com as mãos, mas também com o cérebro e que, consciente do processo que desenvolve, domina-o e não é por ele dominado (MANACORDA, 2008, p. 107)

Segundo o autor, uma formação onilateral é a “chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres”. A essa formação totalizante, podemos chamar de formação integral. Assim, podemos dizer que a educação onilateral, enquanto pressuposto de formação intelectual, nos moldes anteriormente mencionados, física e tecnológica, é capaz de abrir horizontes aos indivíduos para uma nova forma de inserção na sociedade, que vai alem do trabalho alienado e necessário, mas retrata o trabalho livre e o gozo dos benefícios desse trabalho (MANACORDA, 2008, p. 97).

À educação em tempo integral, pensamos que cabe a urgência em ensinar a romper com os limites de domínios da natureza e dos processos produtivos, tal como propõe Manacorda (2008, p. 97). É preciso formar homens que, para ser além de “relojoeiros, barbeiros, ourives e se alça para atividades mais elevadas”, com capacidade de desenvolvê-las autonomamente. Souza Junior (2010, p. 75) explicita melhor essa relação entre a onilateralidade e a politecnia, afirmando que esta, “está fortemente vinculada ao trabalho, enquanto a onilateralidade o ultrapassa, podendo considerar que se associa muito mais à categoria da práxis” enquanto união entre teoria e prática, para a formação integral de todos os indivíduos.

Por sua vez, Gramsci também demonstra séria preocupação com a ideologia burguesa por traz da educação já constituída sob responsabilidade do Estado e de uma formação de uma formação das crianças da classe dos trabalhadores de formas superficial, fragmentada e mecânica, estabelecendo inicialmente a necessidade de uma formação política

dos trabalhadores, que lhes garantisse consciência de classe, através de sua atuação nos sindicatos de operários. Na sequência, já no cárcere, Gramsci se interessa pelo estudo da formação dos intelectuais orgânicos, elaborando inclusive uma proposta de organização do ensino que tomasse o trabalho como princípio educativo, com ênfase na formação de um sujeito completo na relação entre teoria e prática para atuação como intelectual orgânico das classes operárias.

Nessa perspectiva, ao contrário de Marx que propunha a educação onilateral para todas as crianças, uma vez que o ensino viria a complementar o trabalho e não preparar para tal, Gramsci pressupunha que inicialmente haveria de se fazer a seleção de certos indivíduos para estudar em escolas de tempo integral, com uma estrutura física e humana que garantisse, ao longo de nove ou dez anos, uma formação disciplinada e autônoma para seguir nos estudos ou dirigir-se ao processo produtivo com uma visão diferenciada do mesmo.

Para a formação desse sujeito integral, Gramsci tomava como metáfora a figura de Leonardo da Vinci, cuja representatividade científica e artística fora resultado de uma formação rígida e coletiva nas oficinas de artes e ofícios que, próprias de seu tempo, estabeleciam relação intrínseca entre trabalho manual e intelectual. Assim também seria a escola na perspectiva do trabalho como princípio educativo: uma escola onde, inicialmente, o ensino fosse dogmático e coercitivo, sistematicamente disciplinado para a criação de um "nexo psico-físico" que garantisse a autonomia intelectual e moral nos anos posteriores.

Nessa perspectiva, também Gramsci se opunha à simplificação da escola e do conhecimento escolar para os trabalhadores, na medida em que os mesmos foram inseridos no processo educativo. Segundo ele, uma educação de qualidade não pode ser espontânea e baseada em conceitos cotidianos; pelo contrário, precisa ensinar a criança a pensar abstratamente, a tratar a aprendizagem de maneira disciplinada e rígida, mesmo para a simples leitura de um livro, como mencionamos anteriormente. Trata-se, portanto, de uma educação integral e em tempo integral baseada na necessidade de ensinar a todos os fundamentos do conhecimento científico, tanto em relação aos conhecimentos tradicionalmente escolares (história, geografia, matemática, ciências, leitura e escrita), como nas ciências ligadas ao mundo do trabalho e ainda nas artes e cultura geral, como música, dança, teatro, pintura, etc. capaz de ampliar os horizontes educativos das crianças.

Parece-nos então, que a escola unitária é a escola pela qual lutamos para todas as crianças, uma escola que possibilite a formação de uma base teórica solidamente constituída

por saber clássico[70], pela capacidade de abstração e reflexão que se contrapõe ao modelo atual de espontaneidade e fragmentação que vão desde o conhecimento ensinado à precarização física e humana das escolas controladas pelo Estado na lógica capitalista. No que se refere à educação em tempo integral, compreendemos a necessidade de uma escola que garanta uma formação onilateral (em seus aspectos intelectual, artístico, científico, filosófico, etc.) e que possibilite, para além de mais tempo de estudo, maiores possibilidades de uma formação emancipatória.

[70] O conceito de "clássico" remete à ideia de algo que é referência para os demais, que corresponde às regras, que se aproxima da perfeição, que é sóbrio, simples, isento de ornamentações, que é paradigmático, modelar, exemplar. E dessa conceituação derivou o sentido de "clássico" como o que é usado nas escolas, nas aulas, nas classes de ensino (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 30).

CONSIDERAÇÕES

CONSIDERAÇÕES

Remetemo-nos neste espaço de considerações finais ao compromisso de buscar, mediante a compreensão do processo no qual se deu a educação em tempo integral no Brasil e no município de Francisco Beltrão, esboçar possibilidades de superação desse modelo à luz da perspectiva crítica, assim como outros pesquisadores (CAVALIÉRE, COELHO, FERRETTI, GALLO, MAURÍCIO, PARO, entre outros.), mas nesse caso, enfatizando a proposta de educação integral e em tempo integral a partir da formação onilateral, na escola do trabalho.

Em fidelidade à perspectiva do materialismo histórico dialético, na realização dessa pesquisa buscamos através do movimento da educação em tempo integral na história da educação brasileira definir as principais categorias para compreender a formação das crianças que frequentam a escolarização de sete horas ou mais. Desse modo, organizamos nossa pesquisa de forma a compreender não apenas a realidade local, mas partindo da análise histórica, pudemos estabelecer relações entre ambas e delimitar o objeto de estudo a ser compreendido pela abordagem teórica. É essa relação entre a totalidade, o particular e o singular que conduzirá as reflexões finais da pesquisa.

No primeiro capítulo, buscamos compreender como se organizou a educação em tempo integral em nosso país, desde a sua primeira iniciativa materializada nos Centros Educacionais da Bahia (Escola Parque) e de Brasília, que foram idealizadas por Anísio Teixeira numa proposta de retorno ao dia todo de estudos, contrapondo-se ao modelo de simplificação da escola que se constituiu com a universalização do ensino para todas as classes sociais. Passamos pelos CIEPS no estado do Rio de Janeiro e pelo PROFIC no estado de São Paulo, cujas propostas de ampliação do tempo escolar estavam estritamente vinculadas ao combate à desigualdade social e à marginalidade infantil, através da permanência das crianças das periferias das cidades manhã e tarde nas escolas. E chegamos à atual proposta de educação em tempo integral encabeçada pelo MEC através do Programa Mais Educação, que faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação brasileira numa perspectiva de garantir que as crianças em vulnerabilidade social possam permanecer mais tempo na escola, afastando-se dos “perigos” a que estavam expostas e ao mesmo tempo recebendo alimentação, cuidado e educação diferenciada por meio do enriquecimento do currículo escolar com reforço escolar e oficinas lúdicas, recreativas e esportivas.

No segundo capítulo, pesquisamos na realidade das escolas do município de Francisco Beltrão/PR, a forma com a qual se constituiu essa modalidade de ensino ao longo do tempo, identificando semelhanças com o processo nacional, através de iniciativas privadas na década de 1980 (AMARBEM) e parcerias com a Secretaria de Assistência Social que desvelaram um caráter inicial de ampliação do tempo escolar como assistência às crianças em risco social. Posteriormente, com a implantação de um CAIC no município (já em meados da década de 1990), abriram-se as portas para a "escolarização" da educação em tempo integral, com a instalação de outras quatro escolas, e todas as experiências passaram a dedicar-se ao atendimento as crianças da classe dos trabalhadores beltronenses. No ano de 2014, destacamos o início da adesão das cinco escolas que já trabalham em turno e contraturno com as crianças há vários anos ao Programa Mais Educação, como forma de obter mais recursos financeiros para mantê-las.

Nessa pesquisa pudemos verificar que a educação não se esgota na prática, exige a construção da sua totalidade histórica para contribuir com a formação dos homens. Assim, muitos elementos que constituíram a educação em tempo integral desde o início se mantiveram atualmente, tais como a separação do tempo escolar em turno e contraturno, a organização de um currículo diferenciado para as atividades de ampliação do tempo escolar, mais especificamente percebidas no PROFIC e Programa Mais Educação, onde apenas uma parte das crianças frequentam o contraturno escolar, o que significa dizer que, da proposta inicial de Anísio Teixeira[71], muito se perdeu com o tempo e hoje temos a fragmentação dessa proposta de educação que se estabeleceu mediante a necessidade social e que vem se ampliando a passos largos e de forma frágil (CAVALIÉRE, 2002a) com relação à formação das crianças que frequentam a escola nessa ampliação do tempo.

No terceiro capítulo, nos propusemos ao estudo da educação em tempo integral numa perspectiva de classe, que possa ser pensada e efetivada para garantir a emancipação das crianças da classe dos trabalhadores que estão sujeitos a ela, pois, se considerarmos que a educação em tempo integral concentra-se em sua grande maioria nas escolas, necessitamos encará-la como uma possibilidade "ampliada" da luta de classes em prol da transformação social, uma vez que a educação escolar pode desempenhar o papel de "explicitar as contradições da estrutura, acelerar a marcha da história, integrando-se na luta de classes do

[71] Terezinha Éboli (1969) realiza um relato minucioso de como funcionava a Escola Parque de Salvador, especificando os pormenores a organização do tempo, espaço e trabalho pedagógico desse Centro Educacional.

proletariado" contribuindo de maneira impar a partir da formação crítica dos sujeitos (SAVIANI, 2013, p. 27).

Nesse sentido, buscamos os socialistas como referência para esse modelo de formação integral, iniciando com as primeiras propostas veiculadas na Associação Internacional dos Trabalhadores sobre o trabalho como princípio educativo, desde os anarquistas até a proposição marxiana e marxista, da qual nos dedicamos aos conceitos de politecnia e onilateralidade, de Marx, e na escola do trabalho, de Gramsci.

Por defendermos uma proposta de educação integral e em tempo integral voltada para a ampliação dos horizontes educacionais das crianças e sua emancipação, é necessário que compreendamos quais as circunstâncias socais que produzem essa formação. Com isso, organizamos a conclusão desta pesquisa de forma a permear as categorias de análise dos capítulos anteriores (a necessidade de ampliação da jornada escolar; sua relação com programas com a redução das desigualdades sociais e da pobreza; e organização do trabalho pedagógico e o conhecimento escolar), primeiramente com uma análise do processo produtivo pós-moderno baseado no pós-fordismo; em segundo, lugar através da relação entre a educação em tempo integral e esse processo produtivo, elaborando algumas críticas e possibilidades de relações para a formação com o trabalho como princípio educativo; na sequência, retomaremos as categorias de análise iniciais para sistematizar algumas perspectivas para a educação em tempo integral emancipatória.

Marx (1998) afirma que historicamente podemos perceber que a existência humana e a relação dos homens entre si são condicionadas pelas necessidades e pelo modo de produção dos próprios homens, especificando tal processo em todas as sociedades, desde a Antiguidade aos dias atuais. O último modelo ao qual se refere, o capitalismo, alavancou-se com a tomada do poder pelos burgueses contra a monarquia, efetivando a Revolução Industrial. Ao longo dos séculos, dentro do próprio processo de produção capitalista, foram surgindo novas formas de organização do trabalho e consequentemente, da sociedade como um todo. Como exemplo, podemos citar o americanismo defendido por Gramsci sobre o processo produtivo e social inovador gerado nos Estados Unidos no início do século passado.

Marx (1982, p. 76) afirma que "a indústria moderna nunca considera nem trata como definitiva a forma existente de um processo de produção. Sua base é revolucionária". Com isso, após o surgimento da maquinaria e sua aplicação maciça no processo produtivo desencadearam uma nova lógica no trabalho humano que, pois "revoluciona constantemente

a divisão do trabalho e lança, ininterruptamente, massas de capital e massas de trabalhadores de um ramo da produção a outro" (p. 77), substituindo-o pela máquina, precariza e torna o homem descartável diante da necessidade de obter lucro ao capitalismo

Atualmente, em tempos de economia globalizada, vivemos em um novo desenrolar do processo produtivo

> [...] que alguns chamam de Segunda Revolução Industrial ou Revolução da Informática ou Revolução da Automação. E qual é a característica específica dessa nova situação? Penso que se antes, como se descreveu, ocorreu a transferência de funções manuais para as máquinas, o que hoje está ocorrendo é a transferência das próprias operações intelectuais para as máquinas. Por isso também se diz que estamos na "era das máquinas inteligentes". (SAVIANI, 1994, p. 164 – grifos do autor).

Esse "nível de desenvolvimento atingido pela sociedade contemporânea coloca a exigência de um acervo mínimo de conhecimentos sistemáticos, sem os quais não se pode ser cidadão, isto é, não se pode participar ativamente da vida da sociedade" (SAVIANI, 2007, p. 160), destacando a importância das áreas de linguagem escrita e a matemática, das ciências naturais e das ciências sociais, comporem o currículo escolar elementar (ensino fundamental) associados ao trabalho como princípio educativo de forma implícita, pois diferentemente dos processos produtivos anteriores, no toyotismo

> Os trabalhadores são envolvidos e cooptados para fazer, decidir e pensar para o capital. O trabalhador "deve pensar e agir para o capital, para a produtividade, sob a aparência da eliminação efetiva do fosso existente entre elaboração e execução no processo de trabalho" (Antunes, 1999, p. 34). A alienação do trabalho não é eliminada, mas ampliada. Agora, além de o capital explorar o "fazer", explora também o "pensar", de modo que a decisão sobre o que e como produzir pertence ao capital, além do produto final (ZANELLA, 2003, p. 105).

Para esses autores, o processo de trabalho informatizado exige do trabalhador funções cerebrais mais abstratas tais como raciocínio, capacidade lógica e comunicativa. Trata-se, pois, de um "trabalho imaterial" que exige maior "dimensão intelectual" e que "está presente nas indústrias mais informatizadas, nos diversos setores de serviços, como também nas "atividades de pesquisa, na criação de softwares, marketing e publicidade" (ANTUNES, 2000, p. 125. Apud: ZANELLA, 2003, p. 109).

Se a ciência passa a fazer parte cada vez mais intensivamente do trabalho e da vida dos indivíduos,

> [...] as qualificações intelectuais específicas tendem a desaparecer, o que traz como contrapartida a elevação do patamar de qualificação geral. Parece, pois, que estamos atingindo o limiar da consumação do processo de constituição da escola como forma principal, dominante e generalizada de educação. Se assim é, a universalização de uma escola unitária que desenvolva ao máximo as potencialidades dos indivíduos (formação omnilateral) conduzindo-os ao desabrochar pleno de suas faculdades espirituais-intelectuais, estaria deixando o terreno da utopia e da mera aspiração ideológica, moral ou romântica para se converter numa exigência posta pelo próprio desenvolvimento do processo produtivo. Indícios dessa tendência estão aparecendo cada vez mais fortemente como se vê pela universalização do ensino médio, já real em vários países, e pela perspectiva de universalização do ensino superior, assim como pela convicção crescente, inclusive entre os empresários, de que o que importa, de fato, é uma formação geral sólida, *a capacidade de manejar conceitos, o desenvolvimento do pensamento abstrato* (SAVIANI, 1994, p. 164 – grifos meus).

Há que se pensar que a lógica do processo produtivo de ampliação dos domínios específicos de conhecimentos e a abertura de novas possibilidades de formação, dependem da função da escola elementar de garantir que as crianças adquiram os rudimentos do saber como pré-requisitos para compreender o mundo em que vivem, e na escola de educação em tempo integral abrem-se possibilidades para a ampliação da gama de conhecimentos capazes de instrumentalizar a criança para a compreensão desse mundo em que vive com uma formação geral sólida, e "a capacidade de manejar conceitos, o desenvolvimento do pensamento abstrato".

A educação em tempo integral caracteriza-se, sob esse ponto de vista, como uma ferramenta importante para a consecução de uma forma diferenciada de formação humana, possibilitando tanto o aprofundamento teórico e prático dos conhecimentos tradicionais do ensino como o da cultura geral representados pela dança, a música, a arte, etc., pois nas condições modernas de produção, baseadas na "racionalidade tecnológica", ocorre a liberação "equitativa da mão de obra do setor produtivo de bens e serviços (passível de automação), para setores ligados à comunicação e relacionamento entre os homens, à busca de novos conhecimentos, à produção cultural em geral" (CAVALIERE, 2009a, p. 49).

Para atingir esse grau de abstração e capacidade reflexiva que possibilite uma formação onilateral, reiteramos que a proposta de educação liberal não é suficiente, há que se

lutar pela melhoria da "qualidade emancipadora[72]" dessa formação, em específico, da formação em tempo integral. Se

> [...] a escola é erigida, então, como o instrumento por excelência para viabilizar o acesso a essa cultura. Com efeito, em se tratando de uma cultura que não é produzida de modo espontâneo, natural, mas de forma sistemática e deliberada, requer-se, também, para a sua aquisição, formas deliberadas e sistemáticas. Assim, a sociedade moderna não podia mais se satisfazer com uma *educação difusa, assistemática e espontânea*, passando a requerer uma educação organizada de forma sistemática e deliberada, isto é, institucionalizada, cuja expressão objetiva já se encontrava em desenvolvimento a partir das formações econômico-sociais anteriores, através da instituição escolar (SAVIANI 1991a, p. 86. Apud: DUARTE, 2012, p. 43-44 – grifos meus).

Essa afirmação de Saviani nos permite refletir sobre a situação da educação em tempo integral do município de Francisco Beltrão-Pr[73], pois podemos, a partir das entrevistas realizadas nas escolas, inferir que presenciamos um estado de *difusão, falta de sistematização e excesso de espontaneísmo* nesta proposta de educação, que pode ser caracterizado pela ausência de uma política de educação em tempo integral consistente no país. Assim, a *difusão* pode ser representada tanto pela parcialidade do número de escolas que possuem educação em tempo integral, apenas um quarto da rede municipal de ensino, como pela parcialidade no atendimento às crianças em tempo integral, uma vez que as crianças são selecionadas mediante critérios como vulnerabilidade social, considerando especialmente a "capilaridade da escola" que é "única entre todas as demais instituições, públicas e privadas" suscetível a programas assistenciais como o Mais Educação e Bolsa Escola, aprofundando o aspecto social de controle de situações de pobreza e exploração e deixando de lado aspectos da formação integral que a ampliação do tempo escolar poderia possibilitar às crianças das classes populares (CAVALIERE, 2009b, p. 56).

No que se refere à *ausência de sistematização*, observamos ao longo da história da educação em tempo integral no Brasil e no município de Francisco Beltrão uma forte característica de "descontinuidade política" (MAURICIO, 2002) o que lhe empurra para o

[72] Emprestamos a expressão de Coelho (1997, p. 197) na qual "a expressão *qualidade emancipadora* [é usada] com o propósito de diferenciá-la do que hoje se denomina *qualidade total*".

[73] Já mencionamos anteriormente, na conclusão do segundo capítulo sobre a forma de seleção de algumas crianças com base na vulnerabilidade social, na organização da escola em turno e contraturno e na fragmentação do trabalho pedagógico nas instituições de educação em tempo integral de Francisco Beltrão. Agora partiremos para alguns elementos que, mesmo ligados a estes, refletem um modelo de formação ao processo produtivo.

segundo plano nas políticas educacionais do país. Tal fato pode ser demonstrado pela disparidade da estrutura física e humana da educação em tempo integral no município, mesmo após vinte anos de implantação da primeira escola (CAIC), que diga-se de passagem mantém uma boa estrutura física, tal como a escola Sagrado Coração que estão mais distantes de improvisos neste sentido. Contrariamente às demais, que dividem os espaços escolares e mesmo os da comunidade no entorno, entre ensino regular de tempo parcial e oficinas de educação em tempo integral. Tal descontinuidade também é responsável pela falta de disponibilização de recursos humanos para a educação em tempo integral, de modo que os professores, frequentemente são contratados e trabalham a mesma oficina em várias escolas, senão todas. Doutro modo, a oferta de oficinas não depende da vontade ou necessidade da escola, mas da existência de profissionais e sua contratação temporária, isso dificulta a criação de um projeto de educação em tempo integral contínuo, com conhecimentos ensinados em forma de espiral, do mais simples ao complexo, a cada ano aumentando a fundamentação teórico-prática aos alunos.

Com a perspectiva de implantação da educação em tempo integral de forma fragmentada, é possível manter uma *escola espontânea*, baseada apenas naquilo que "é possível fazer" em determinado momento, prejudicando um planejamento que depende da contratação de profissionais que muitas vezes se mantém alheios ao processo educativo geral, bem como com relação a conhecimentos que possibilitem superar o espontaneísmo e promova a emancipação das crianças.

Podemos ainda enfatizar que essa instabilidade e fragmentação da educação em tempo integral favorecem ainda mais a precarização dessa modalidade de ensino, pois a partir do momento que houver maior comprometimento com "conhecimento/saber, reconhece(remos) que o acesso à educação possibilita a partilha do poder, o que em certa medida, se constitui em ameaça para a ordem política instituída no país" (COELHO, 2007, p. 03) pois, quando o dominado dominar o que o dominador domina, deixará de ser dominado (SAVIANI).

É possível afirmarmos que esse modelo de educação em tempo integral *difuso, assistemático e espontâneo,* que tomou conta de muitas escolas da mesma forma já não pode satisfazer a sociedade contemporânea, que requer *uma educação organizada de forma sistemática e deliberada*. Cabe-nos então, pensar algumas perspectivas de formação para a educação em tempo integral mediante a necessidade social de trabalhadores que atendam ao processo produtivo em si e para si, ou seja, que possam compreender sua engrenagem e suas

exigências em busca da redução da expropriação e da alienação do seu próprio trabalho. Para tanto, lançamos mão de um elemento fundamental do conceito de politecnia[74] desenvolvido por Marx: a onilateralidade. Restringimo-nos a esse elemento que nos remete ao fundamento dos conhecimentos ensinados na educação em tempo integral, pois consideramos, assim como Gramsci e Saviani, que na sociedade atual, diferentemente do período histórico de Marx, a relação entre trabalho e ensino não se dá diretamente na fábrica, e sim de forma implícita, ou seja, o trabalho permeia os conhecimentos escolares garantindo às classes populares a apropriação da ciência nele implícita.

Nesse sentido, a onilateralidade, que é a formação integral, na totalidade do saber constituído historicamente, não deve restringir-se apenas aos conhecimentos escolares ditos tradicionais e atualmente ensinados no período regular de estudos das crianças. Os fundamentos dos conhecimentos devem fazer parte de todo processo de formação da educação em tempo integral, de modo que tanto na matemática, como na dança, a criança se aproprie dos rudimentos do saber e possa compreendê-lo historicamente. Trata-se, de fazer com que as "as tarefas inovadoras e enriquecedoras dos processos educativos" (CAVALIÉRE, 2009, pp. 59-60) em tempo integral se tornem parte do currículo escolar de forma profunda e coesa, assumindo que

> A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como ao próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão (...) a partir do *saber sistematizado* que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada (SAVIANI, 2005, p. 15 – grifos meus).

Se a atividade nuclear da escola é o saber sistematizado[75], essa deve ser também a função da escola de tempo integral, ou seja, os alunos que frequentam o contraturno têm direito a receber algo mais edificante para a sua formação do que atividades extracurriculares

[74] A educação politécnica em Marx é desenvolvida na tríade: Educação intelectual; Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares e Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos da indústria (MARX, 1968).

[75] Não pretendemos neste momento elaborar uma discussão abrangente acerca da prioridade do ensino do saber sistematizado pela escola, e menos ainda considerar que as atividades do tempo ampliado de escola são menos importantes que o ensino regular, pelo contrario, desejamos enfatizar a necessidade de retirar a educação em tempo integral de uma proposta de ensino que fica apenas nos saberes não sistematizados, na cultura local, para elevá-la a outro nível de ensino, que permita o inicia da discussão para a superação das contradições dessa modalidade de ensino.

que lhes ocupam o tempo, as mentes, mas não como tarefa primordial conforme mencionamos anteriormente. E na perspectiva de educação integral e em tempo integral é necessária a superação desse modelo educacional e o resgate do papel da escola no processo de democratização da sociedade através da "escola clássica".

Para que os filhos das classes populares, que frequentam as escolas públicas de tempo integral possam aprender os fundamentos dos conhecimentos necessários para a emancipação social, Gramsci (2000) propõe que a escola não pode, sob hipótese alguma, ser espontânea, pelo contrário, em sua proposta de educação da escola unitária, ele deixa bem claro que não é possível aceitarmos a banalização do conhecimento em função do acesso das massas populares aos bancos escolares. Pelo contrário, a educação escolar deve garantir o acesso de todos ao saber de forma rígida e disciplinada, mantendo a clareza de que estudar é um complexo processo que envolve sacrifício do corpo e da mente.

Por isso em seus estudos, compara a formação integral da escola unitária como a formação de Leonardo da Vinci na oficina de Verrocchio na Itália, onde o artista recebe uma formação ampla e completa, envolvendo aspectos da arte, cultura, ciência e trabalho de forma organizada, disciplinada e coletiva. Na escola unitária, ocorreria processo semelhante, trata-se de uma escola desinteressada "de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual" (NOSELLA, 2010, p. 42).

Acreditamos que esse modelo de formação não se dá espontaneamente, há que ser forjado. Por isso pensamos que a educação em tempo integral deve buscar menos estabelecer relações práticas e efêmeras "realizadas como experiências espasmódicas, apenas para 'preencher uma carga horária ampliada'" e voltar-se mais para uma formação teórico-prática de ampliação do arcabouço de conhecimentos que é possível viabilizar na escola na medida em que entendermos que seu principal objetivo é produzir nos indivíduos necessidades de nível superiores às que o senso comum ou o cotidiano lhe oferecem (COELHO, 1997, p. 198).

O processo produtivo exige conhecimentos abstratos e imediatamente desinteressados. Gramsci (2000) exemplificava tal formação com o ensino de latim e grego nas escolas "para se transmitir os valores culturais e a educação lógico-linguistica de civilizações consideradas referencias fundamentais da civilização ocidental", ou seja, era um saber desinteressado, uma vez que "ninguém ensinava latim ou grego para ser interprete ou

garçom em restaurante Greco-romano": ensinava-se latim e grego por se tratar de um conhecimento clássico, necessário à formação integral dos sujeitos (NOSELLA, 2010, p. 171).

Saviani (2005, p. 18) esclarece que "conhecimento clássico" é todo aquele que resistiu ao tempo, "é nesse sentido que se fala que na cultura greco-romana como clássica, que Kant e Hegel são clássicos da filosofia, Victor Hugo é um clássico da literatura universal, Guimarães Rosa é um clássico da literatura brasileira etc." Assim, podemos afirmar que o conhecimento clássico que deve ser ensinado na escola são aqueles fundamentais para a compreensão da realidade natural, social e cultural, historicamente constituído dentro das diferentes áreas do conhecimento. É aquele necessário para desmistificar o conhecimento de forma histórica, permitindo que a criança estabeleça relações entre o que aconteceu que gerou o presente e que interfere no futuro.

Compreendemos então, que à educação em tempo integral cabe o compromisso político de ensinar a criança a desenvolver um método de estudo que envolva estudo individual, trabalho e pesquisa de aprofundamento teórico e em sua relação com a prática, mesmo que não seja uma relação imediatamente direta e nem mesmo manual, considerando sempre que a formação onilateral que pressupõe a relação entre teoria e prática não se estabelece a partir de qualquer conhecimento, mas refere-se ao conhecimento clássico presente no "saber escolar[76]".

Esse compromisso é anunciado por Gramsci (GRAMSCI, 2000, pp. 39-40 – grifos do autor) através da escola criadora:

> [...] não significa escola de "inventores e descobridores"; indica-se uma fase e um método de investigação e de conhecimento, e não um "programa" predeterminado que obrigue à inovação e à originalidade a todo custo. A aprendizagem acontece, sobretudo graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente, e no qual o professor exerce apenas uma função de guia amigável, como ocorre ou deveria ocorrer na universidade. Descobrir por si mesmo uma verdade, sem sugestões e ajudas exteriores, é criação, mesmo que a verdade seja velha, e demonstra posse do método; indica que de qualquer modo, entrou-se na fase da maturidade intelectual, na qual se pode descobrir verdades novas.

É fundamental desenvolver nas crianças o hábito pelo estudo cabe à escola e aos professores conduzir o processo de ensino, garantindo que a criança desenvolva autonomia

[76] Compreendemos saber escolar como conhecimento clássico "dosado e sequenciado para efeitos de transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um determinado tempo" (SAVIANI, 2005, p. 18).

nesse trabalho. Mais tempo de escola pode ser uma forma essencial de desenvolver tal habilidade, uma vez que, frequentemente, no ensino regular, ficamos mais voltados para os conteúdos a ser ensinados do que aos conteúdos que são aprendidos. Compreendemos que a formação é o resultado desse processo e ambas as partes são importantes, mas destacamos a ênfase no conhecimento científico que fundamenta essa prática ser emancipatório.

Saviani (2004, p. 125) afirma que é necessário um investimento mínimo de 8% do PIB em educação para o enfrentamento das carências e deficiências das escolas, "taxa que nos aproximaria dos países que mais investem em educação". Com tal medida, acrescenta a possibilidade de ampliação da carga horária de quatro para seis horas diárias, que poderiam "ser dividida[s] em quatro horas de aula e duas de estudos orientados" (SAVIANI, 2004, p. 126).

Se tomarmos como Saviani o aumento do PIB para a educação como meta primordial do PNE a ser cumprida, da qual todas as demais dependem, e que hoje já temos a aprovação de 10% do PIB para a educação, podemos afirmar que o aumento da carga horária das escolas se torna uma meta viável de ser universalizada, constituindo-se como um direito para as crianças das escolas públicas de todo o país. Contudo, na medida em que aumenta-se o tempo de convívio da criança da classe dos trabalhadores na escola, não podemos deixar a desejar uma melhor formação. Gradativamente há que se implantar a integração entre os turnos escolares, lutar pela contratação de profissionais que também permaneçam o dia todo na escola e pela sistematização de um currículo escolar que garanta para a educação em tempo integral o aprofundamento de estudos que ela efetivamente é capaz de proporcionar, de resgatar através dessa modalidade de ensino a relação entre teoria e prática, a formação integral (onilateral).

À guisa de conclusão, reforçamos a necessidade da educação em tempo integral nas escolas públicas como ferramenta de emancipação social e não de estagnação. Compreendemos a importância da superação do *status quo* dessa modalidade de ensino não apenas para a melhoria do atendimento às crianças das classes populares, mas como possibilidade impar de formação integral (onilateral). Coelho (2009, p. 85) afirma que "de acordo com a forma como vêem e entendem o mundo, conservadores, liberais e socialistas (re) apresentam concepções de educação cujas características – diversas em sua(s) natureza(s) – engendram práticas também diversas"; desse modo, entender a educação em tempo integral como uma conquista popular e lutar por sua consolidação é um compromisso de toda a categoria, pois parafraseando Marx, aí pode estar "o germe da educação do futuro".

Mesmo da forma fragmentada e efêmera com a qual foi organizada e ainda é organizada atualmente, percebemos nas entrevistas das diretoras e coordenadoras de educação em tempo integral da rede municipal de Francisco Beltrão/Pr que é “um caminho sem volta”. Isso significa dizer que se está posta, mesmo que parcialmente, fragmentada e desestruturada, cabe-nos compreendê-la e buscar moldá-la em sua totalidade, coesa e sistematizada, buscando no estudo de experiências voltadas para a emancipação da classe dos trabalhadores o respaldo para o início de novas práticas pedagógicas na educação em tempo integral nas escolas públicas com vistas à formação integral. Mas isso requer outra pesquisa!

ANEXO 1

Questionário para escolas da rede municipal que oferecem educação em tempo integral

1. **Nome da instituição**:

Direção:

2. **Responsável do programa**: **Como e quando a escola iniciou a oferta do programa**?

3. **IDEB da escola: 2009: _____ 2011: _____**

4. **Horário de atendimento**:

5. **Quantidade de turmas**:

6. **Alunos**

a) Quantidade de alunos na escola:
b) Quantidade de alunos matriculados no programa:
c) Quantidade de alunos frequentando o programa:
d) Quais os critérios de seleção dos alunos?
e) Foram observados resultados nos alunos que poderiam ser atribuídos ao programa?
f) Dificuldades:

7. **Comunidade**

a) Como deu ciência do programa?
b) Qual era o envolvimento dos pais/responsáveis
c) Pontos positivos/negativos desse envolvimento

8. **Oficinas**

a) Quantidade:
b) Como foram escolhidas:
c) Organização das aulas:
d) Dificuldades:
e)

9. **Professores**

a) Quantidade:
b) Como foram contratados (habilitação):
c) Horário de trabalho:
d) Remuneração:
e) Organização do trabalho:
f) Registro das atividades:
g) Dificuldades:

10. Estrutura Física

a) Qual é o espaço necessário para a implantação do programa?
b) Como a escola se organiza para isso?
c) Houve algum investimento por parte da prefeitura para a melhoria das instalações da escola com vistas ao trabalho realizado no programa de educação em tempo integral durante o período de oferta da mesma? Quais?

11. Almoço

a) Quantos alunos almoçavam na escola?
b) Quem atende aos alunos nesse horário?
c) Quanto tempo é destinado para as atividades do intervalo de almoço?
d) Como è a organização desse tempo?
e) Quem é responsável pelos alimentos servidos?
f) Como a escola os recebe?

12. Recursos financeiros

a) A escola recebe um recurso diferente para o programa mais educação?
b) Quanto dinheiro?
c) Houve aumento dos recursos ao longo dos anos de oferta do programa?
d) De que forma esse dinheiro é recebido?
e) Que tipo de materiais/equipamentos podiam ser adquiridos com o recurso?
f) Ele é suficiente? Se não, por quê?
g) Como é a prestação de contas?

13. Recursos Humanos

a) Houve a contratação de novos funcionários em função da demanda do programa?
b) Para quais setores?
c) Houve uma formação específica para os funcionários envolvidos no programa?
d) Como cada setor desenvolvia suas atividades? (funções junto ao programa)

Direção
Secretaria
Biblioteca
Laboratório de informática
Limpeza
Coordenação pedagógica

14. Quais as relações estabelecidas entre o ensino regular e o projeto de educação em tempo integral?

15. Foram realizadas avaliações do programa ao término de cada ano letivo? Quais os itens avaliados?

16. Quais as maiores dificuldades percebidas?

17. Quais os aspectos positivos percebidos?

ANEXO 2

Entrevista semi-estruturada com a Diretora Pedagógica e a Coordenadora da Educação em Tempo Integral na Secretaria Municipal de Educação

1. A ETI nas escolas de Francisco Beltrão tem relação com o Programa mais educação?
   ( ) sim – quais
   ( ) não – por que?

2. Qual a relação como o contra turno social da Década de 90?

3. E a organização, estrutura, profissionais, materiais? De onde vêm os recursos?

4. Proposta Pedagógica, relação curricular com o regular... Existe algum documento que normatiza o programa? Lei de implantação? Documentários, reportagens?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALGEBAILE, Eveline Bertino. **Escola pública e pobreza: expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil.** Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, 2004.

BM. **Conhecimento e inovação para a competitividade.** Banco Mundial; tradução, Confederação Nacional da Indústria. – Brasília: CNI, 2008.

BOMENY, Helena. Programa especial de educação: Salvar pela escola. **Sociologia, problemas e práticas**, n.º 55, 2007, pp. 41-67. Disponível em: http://www.scielo.oces.mctes.pt/ pdf/spp/n55/n55a04. Data: 26/02/2014.

BRASIL. Lei 9394/96, que trata das **Diretrizes e Bases para a Educação Nacional**.

BRASIL. Lei 10172/2001, que trata do **PNE 2001-2010**.

BRASIL. Lei 11.494 de 20 de junho de 2007. Institui o FUNDEB.

BRASIL. Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implantação do **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Diário Oficial da União, Brasília: DF, 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.html. Data 10/03/2014.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação** – Razões, princípios e programas. Brasília, DF, MEC, 2007b.

BRASIL. Portaria Interministerial 17 de 24 de abril de 2007. Institui o **Programa Mais Educação.** Diário Oficial da União, Brasília: DF, 2007c.

BRASIL, MEC-SECAD. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral:** concepções e práticas na educação brasileira. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil. Brasília: 2009.

BRASIL. **Educação integral:** texto referência para o debate nacional. (Série Mais Educação). Brasília: Ministério da Educação, 2009a.

BRASIL. **Programa Mais Educação:** gestão intersetorial no território**.** – 1. ed. – Brasília : Ministério da Educação, 2009b.

BRASIL. **Rede de saberes mais educação:** pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral : caderno para professores e diretores de escolas**.** – 1. ed. – Brasília : Ministério da Educação, 2009c.

BRASIL. Decreto 7.083 de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o **Programa Mais Educação**. Disponível em http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7083-27-janeiro-2010-601492-publicacaooriginal-123119-pe.html. Data: 31/03/2014.

BRASIL. Projeto de lei 8.035/2010, que trata do **PNE 2011-2020**.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania. **Programa Mais Educação – Passo a passo**. Brasília: 2012.

BRASIL. **Portal do MEC.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16690&Itemid=1113. Data: 13/03/2014.

CAVALIÉRE, Ana Maria Villela. Escolas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. In: **Educação brasileira em tempo integral.** COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIÉRE, Ana Maria. (Orgs). Petrópolis, RJ: Vozes, 2002a, pp. 93-111.

CAVALIÉRE, Ana Maria. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação e Sociedade**, v.23, n.81. Campinas: dez. 2002b. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008100013. Data: 21/11/2013.

CAVALIERE, Ana Maria. Notas sobre o conceito de educação integral. In. **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (org.). Petrópolis, RJ: DP ET Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009a, p. 41-51.

CAVALIÉRE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009b, PP. 51-63.

CAVALIÉRE, Ana Maria. **Questões sobre uma proposta nacional de gestão escolar local.** 2010. Disponível em: http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/ 10.pdf. Data: 31/05/ 2014.

CAVALIÉRE, Ana Maria. Educação integral. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010a. CDROM. Disponível em: http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=251. Data: 15/06/2014.

CAVALIÉRE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Revista Paidéia**, maio-agosto, 2010b, Vol. 20, No. 46, 249-259. Disponível em www.scielo.br/paideia. Data: 10/06/2013.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Escola pública e horário integral: um tempo (fundamental) para o ensino fundamental. In. **Para além do fracasso escolar**. BRAMOWIXZ, Anete; MOLL, Jaqueline (orgs.). Campinas, SP: Papirus, 1997, pp. 191-208.

COELHO, Lígia Martha da Costa Coimbra. MENEZES, Janaina Specht da Silva. **Tempo integral no ensino fundamental: ordenamento Constitucional-legal em discussão.** Ano 2007. Disponível em: http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT13-3193--Int.pdf. Data: 09/06/2013.

COELHO, Lígia Martha da Costa Coimbra. História(s) da educação integral**. Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

COELHO, Lígia Martha da Costa Coimbra. Alunos no Ensino Fundamental, ampliação da jornada escolar e Educação Integral**. Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 73-89, jul./set. 2012. Editora UFPR.

DEMO. Pedro. **Política social, educação e cidadania**. Campinas, SP: Papirus, 1994, pp. 13-42.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação/ 1ª edição,Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

DUARTE, Newton. Lukacs e Saviani – a ontologia do ser social e a pedagogia histórico crítica. In: SAVIANI, Dermeval e DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores associados, 2012.

ÉBOLI, Terezinha. **Uma experiência de Educação Integral: Centro Educacional Carneiro** Ribeiro. MEC/INEP/Bahia. 1969.

FARIA, Lia Ciomar Macedo de; SILVA, Rosemaria Josefa Vieira da. Uma experiência escolar fluminense: Histórias e narrativas do I Programa Especial de Educação (1983-1987). **Revista Criar Educação** – Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESC, Vol. 2, No 1 (2013). Disponível em: http://periodicos.unesc.net/index.php/criaredu/article/viewFile/1176/1138. Data: 26/02/2014.

FERRETTI, João Celso; VIANNA, Claudia Pereira; SOUZA, Denise Trento. Escola pública em tempo integral: O PROFIC na rede Estadual de São Paulo. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 76, pp. 5-17, fev. 1991.

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

FRANCISCO BELTRÃO. **Proposta Pedagógico Curricular.** Secretaria Municipal de Educação Cultura e Esporte, 2012.

GALLO, Sílvio. A educação integral numa perspectiva anarquista. In. COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo.** Petrópolis, RJ: DP ET Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2002, pp. 13-42.

GIOVANNI Geraldo di; SOUZA, Aparecida Neri de. Criança na escola? Programa de Formação Integral da Criança**. Educação & Sociedade**, ano XX, nº 67, Agosto/1999.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere. Vol. 2: **Os Intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo.** Edição e trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira 2000, pp. 15-53.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere.vol. 4: **Americanismo e fordismo**. Edição e trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2001, pp. 241-282.

JdeB, Jornal de Beltrão. **Beltrão: Ensino integral torna aluno melhor.** Publicado em: 30/09/2009. Disponível em:http://www.jornaldebeltrao.com.br/noticias/42410/beltr-o--ensino-integral-torna-aluno-melhor/7. Data: 03/09/2014.

JdeB, Jornal de Beltrão. **Carta do Sudoeste propõe ensino integral**. Publicado em: 12/08/2010. Disponível em: http://www.jornaldebeltrao.com.br/noticias/53566/carta-do-sudoeste-prop-e-ensino-integral/4. Data: 03/09/14.

JdeB, Jornal de Beltrão.**Tempo Integral começa com atendimento gradativo.** Publicado em 18/02/2013. Disponível em: http://www.jornaldebeltrao.com.br/noticias/ 102637/tempo-integral-come-a-com-atendimento-gradativo/7. Data: 03/09/2014.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 17-49, jul./dez. 2012.

MACIEL, Cosme Leonardo Almeida. **Educação integral em tempo integral: concepção e prática no Instituto Politécnico da Universidade Federal do Rio de Janeiro – Cabo Frio-RJ** / Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci**: americanismo e conformismo. Campinas, SP: Alínea, 2008.

MARX, Karl; ENGEL, Friedrich. **A ideologia alemã.** São Paulo: Martins fontes, 1998, pp. 3-54.

MARX, Karl. Instruções aos delegados do Conselho Central provisório, AIT. 1868. In. MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Editora Alínea, 2004. Pp. 67-69.

MARX, Karl. Exposição nas Seções dos Dias 10 e 17 de Agosto de 1869 no Conselho Geral da AIT. In. MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Editora Alínea, 2004, pp. 107-109.

MARX, Karl. O capital. São Paulo, Difel, 6 vols, 1982. In. MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Editora Alínea, 2004, pp. 69-85.

MARX, Karl. A ideologia alemã. Editora Centauro, São Paulo/SP, 1987. In. MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Editora Alínea, 2004, pp. 24-25.

MAURICIO, Lucia Velloso. Permanência do horário integral nas escolas públicas do Rio de Janeiro: no campo e na produção escrita. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIÉRE, Ana Maria. (Orgs). **Educação brasileira em tempo integral.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, pp. 112-132.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Literatura e representações da escola pública de horário integral. **Revista Brasileira de Educação**, nº 27, Set /Out /Nov /Dez, 2004, pp. 40-56.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Políticas públicas, Tempo e Escola. In: **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em Processo.** COELHO, Lígia M. C. (org.). Petrópolis, RJ: DP Et alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009b.

MEMÓRIA, Tatiana Chagas. **CIEPs e GPs: Programa Especial de Educação**. Disponível em: http://www.fundar.org.br/darcy_educa_ciep-gp_progespecial.htm. Data: 03/11/2013.

MÈSZÀROS, Istvan. A educação para além do capital. **Revista on-line Resistir.info**, 23/fev/2005.Disponível em: http://resistir.info/meszaros/meszaros_educacao.html. Data: 08/09/2013.

MÈSZÀROS, Istvan. **Marx: a teoria da alienação**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MORAES, Maria Célia M. de. **Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação**. Revista Portuguesa de Educação, 2001, 14(1), pp. 07-25

MORAES, José Damiro de. Educação em tempo Integral: uma recuperação do conceito libertário. In. COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP ET Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009, p. 21-40.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SBARDELOTTO, Denise Kloeckner. A escola unitária: educação e trabalho em Gramsci. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.30, p.275-291, jun.2008 - ISSN: 1676-2584.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

NUNES, Clarice. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 121-134, abr. 2009.

PARO, Vitor Henrique, et al. **Escola de tempo integral: desafio para o ensino público.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988a.

PARO. V. H.; FERRETTI, C. J.; VIANNA, C. P. e SOUZA, D. T. R. **Escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais.** Cadernos de pesquisa, São Paulo, n. 65, 11-20, maio de 1988b.

PARO. V. H. Educação Integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Lígia M. C. (org.). **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em Processo.** Petrópolis, RJ: DP Et alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PEREIRA, Eva Waisros; ROCHA, Lucia Maria da Franca. **Anísio Teixeira e o Plano de Educação de Brasília**. 28ª Reunião Anual da ANPEd, 2005. Disponível em: http://28reuniao.anped.org.br/ (link Trabalhos e Pôsteres). Data: 31/10/2013.

PILETTI, Nelson. **Estrutura e funcionamento de ensino de 1º grau.** Editora Ática, São Paulo/SP, 1996, p. 19-23.

PINHEIRO, Fernanda. **Programa Mais Educação: uma concepção de educação integral** / Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

RIBETTO, Anelice e MAURICIO, Lúcia Velloso. 2009. Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros. **Revista em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 137-160, abr. 2009.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado da Educação/SEED. Centros Integrados de Educação Pública: uma nova escola. **Revista de Estudos Avançados**, vol.5, no. 13, São Paulo, Sept./Dec. 1991. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141991000300004. Data: 22/08/2014.

RUGIU, AntonioSantoni. **Nostalgia do mestre artesão**. Autores associados, 1ª Ed. 1998, pp. 1-50.

SABOYA, Marta Gonçalves Franco de. **Programa Mais Educação – Uma proposta de educação integral e suas orientações curriculares** / Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SÃO PAULO, 1986. **Decreto nº 25.469**, de 7 de julho de 1986, Governo do Estado de São Paulo. Disponível no site: http://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/192463/decreto-25469-86. Data: 08/04/2014.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João .../et al./ (org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação:** um debate multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao Plano Nacional de Educação: Por uma outra política educacional.** 5ª Ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2004, pp. 117-160 (Capítulo 3: Por uma outra política educacional).

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações**. 9ª ed. Campinas, SP: Autores associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007, pp. 152-180.

SAVIANI, Dermeval. Marxismo, educação e pedagogia. In: SAVIANI, Dermeval e DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e lutas de classes na educação escolar.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. a pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate,** Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013.

SCHLESENER, Anita Helena. **A escola de Leonardo: Política e Educação nos escritos de Gramsci**. Brasília, Liber Livros, 2009.

SOARES, Vandecléia Aparecida Ribeiro. **Escola Oficina: uma proposta de educação integral**. Monografia apresentada ao programa de Pós-Graduação Lato Sensu em gestão político pedagógica escolar, UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná/Campus de Francisco Beltrão, 2011

SOMARIVA, Eronite; LAGO, Lucia Pagnoncelli; e OLIVO, Rosane Aparecida da Silva. **Desenvolver a vida, construir a cidadania.** Monografia apresentada na Especialização Lato Sensu em Educação para a Cidadania, Ética e Gestão de Pessoas, realizado pelo CBED (Centro de Educação à Distância), 2003.

SOUZA JUNIOR, Justino. **Marx e a crítica da educação: da expansão liberal democrática à crise regressivo destrutiva do capital**. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2010, pp. 7-136.

TEIXEIRA, Anísio. A escola brasileira e a estabilidade social**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília, v.28, n.67, jul./set. 1957, p.3-29.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.31, n.73, jan./mar. 1959, p.78-84.

TEIXEIRA, Anísio. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Rio de Janeiro, v.38, n.87, jul./set. 1962, p.21-33.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio.** 6ª edição / Comentada por Mariza Cassim. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

ZANELLA, José Luiz. **O trabalho como princípio educativo do ensino.** Tese apresentada ao Curso de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, SP, 2003.