

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA)
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

DUCENILDE DA COSTA FURTADO

EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL NA ESCOLA PÚBLICA: condicionantes
históricos, limites e desafios atuais

São Luís - MA

2016

DUCENILDE DA COSTA FURTADO

**EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL NA ESCOLA PÚBLICA: condicionantes
históricos, limites e desafios atuais**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Francisca das Chagas Silva Lima.

São Luís - MA

2016

DUCENILDE DA COSTA FURTADO

EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL NA ESCOLA PÚBLICA: condicionantes históricos, limites e desafios atuais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Francisca das Chagas Silva Lima.

Aprovada em: _____ / _____ / _____

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Dr^ª Francisca das Chagas Silva Lima (Orientadora)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Prof^ª Dr^ª Lucinete Marques Lima
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Prof^ª Dr^ª Maria da Glória de Carvalho Moura
Doutora em Educação
Universidade Federal do Piauí

A todos e todas que lutam pela escola pública como imprescindível instrumento de formação plena de sujeitos históricos, articulado construção de uma sociedade emancipada.

Ao meu pai, Manoel (*in memoriam*), e à minha mãe, Eneildes, que me deram exemplo de honestidade e valor humano; e perceberam a educação como potencial de vida.

AGRADECIMENTOS

Às amigas Regina Sheila (“irmã”) e Malila, por todo o apoio à realização do Mestrado e construção coletiva de um projeto de vida, pessoal, estudantil, profissional, político-social, como ser humano, iniciado no curso de pedagogia da UFMA;

Ao movimento dos profissionais da educação, na figura daqueles que lutam por melhores condições de vida aos trabalhadores e por uma sociedade justa e igualitária, representados por Dolores, Ana Paula, Gilvan, Hertz, Ester e todos da CSP-Conlutas, MOPE e MRP;

A todos os profissionais e estudantes da escola pública, representada pela UEB Antonio Vieira, UI João Pereira Martins Neto e UEB Mata Roma, entre outras, com as quais partilhei o desafio de construir a educação de qualidade, apesar de todos os condicionantes e limites impostos;

À Turma 15 (de 2014) do Mestrado em Educação da UFMA, pelos estudos, angústias, sistematizações científicas e momentos de alegria partilhados;

À professora Francisca, pela orientação, paciência diante das idas e vindas dos textos e pelos momentos/sorrisos compartilhados que contribuíram para aliviar a tensão do processo de produção dissertativa;

Aos professores do Mestrado em Educação da UFMA, na pessoa dos professores Maria José Cardozo e Lucinete Marques Lima; ao prof. Carlos André Sousa Dublante, do DE II/UFMA, e à prof^a Maria da Glória de Carvalho Moura, da UFPI, os quais deram contribuições importantes para sistematização desse trabalho;

A todos os participantes dos grupos de pesquisas “Política e gestão educacional” e “Educação integral”, pelos conhecimentos construídos, incluindo a busca pelo objeto de pesquisa, e especiais momentos de descontração;

Aos profissionais da Semed/São Luís, Ana Cristina, Claudia Godoy, Fernanda, Luís II, Malila, Maria Alice, Sidney, Patricia Caldas, Patrícia Leal, Pedro, entre outros, que com toda atenção disponibilizaram documentos, dados e esclarecimentos da/sobre a política municipal;

Aos profissionais da escola campo de pesquisa, Terezinha, Nair, Socorro, Sandra e todos os professores e/ou profissionais que gentilmente participaram ou colaboraram do/no processo investigativo, contribuindo fundamentalmente para o aprofundamento do objeto de pesquisa;

À Turma do curso de Pedagogia da UFMA (1992-1997), Aurea, Cacilda, Da guia (inclusa), Hilberlene, Edna, Ednice, Erta, Maria, Marileia, Ritinha (in memoriam), Regina Célia, Regina Sheila, Rose Núbia, Tereza Cristina, Wilma, e de outros turmas/cursos (Lucelma, Dolores, Ramon, entre outros) pela construção coletiva de sonhos, estudos, pesquisas, movimento estudantil, viagens educativas e/ou desafio do Mestrado em Educação;

Às amigas, Cida, Edna, Francisca passos, Iderluce, Ieda, Juju, Lucicleide, Marley, Providência, Lucia Helena, que dividiram momentos de estudo pelo Mestrado e/ou contribuíram para meu equilíbrio nos momentos de dificuldades pessoais e de saúde;

Aos meus familiares, mãe, irmãos, tios, cunhadas, sobrinhos, sobrinha neta, pelo suporte e afeto despendido a mim e à minha filha, principalmente nesse período final de estudos/pesquisa; e à minha secretária “mor” (Maria) pela atenção, organização e afazeres do lar, bastante conturbado nos últimos meses com as estudantes de mestrado e Enem (filha);

À minha filha, Ana Leticia, pela compreensão da minha “ausência” mesmo presente fisicamente e pelo desafio que me impõe a ser uma pessoa melhor como mãe, mulher, profissional e ser humano;

Ao Deus de todos nós e seus “discípulos” pela força espiritual que contribuíram para reunir energia mental e física para concluir este Curso tão desejado.

A educação é tanto um direito social básico e universal quanto vital para romper com a histórica dependência científica, tecnológica e cultural do país, e fundamental para a construção de uma nação autônoma, soberana e solidária na relação consigo mesma e com outras nações. A educação é, portanto, ao mesmo tempo determinada e determinante da construção do desenvolvimento social de uma nação soberana. Além de ser crucial para uma formação integral humanística e científica de sujeitos autônomos, críticos, criativos e protagonistas da cidadania ativa, é decisiva, também, para romper com a condição histórica de subalternidade e de resistir a uma completa dependência científica, tecnológica e cultural.

FRIGOTTO, CIAVATTA

RESUMO

“Educação (em tempo) integral na escola pública: condicionantes históricos, limites e desafios atuais” objetiva analisar os condicionantes históricos, limites e desafios atuais que permeiam o processo inicial de implementação da proposta de educação em tempo integral em uma escola pública municipal de ensino fundamental de São Luís-MA, realizado no período de 2013 a 2015. A pesquisa fundamenta-se no referencial do materialismo histórico-dialético para compreensão das relações das categorias Política, educação integral e escola pública, determinadas pelo contexto socioeconômico da sociedade capitalista, mas com possibilidade de reinterpretação e intervenção dos sujeitos sociais que a vivenciam. Para efetivação utilizou-se como procedimentos: a pesquisa bibliográfica a partir de Cabral Neto (2009); Saviani (2007, 2010, 2014); Duarte (2003); Tonet, (2005); Silva e Silva (2012, 2013 e 2014); Algebaile (2009); Pinheiro (2009); Cavaliere (2010 e 2014); Coelho (2002 e 2009); Gallo (2002), Maurício (2013), entre outros, na intenção de possibilitar a melhor compreensão do objeto de pesquisa; a análise documental sobre a legislação brasileira e o processo de implementação na escola pública a fim de complementar as informações sobre a política nacional e proposta local implementada; e pesquisa de campo em uma escola pública, realizada através de entrevistas semiestruturadas com profissionais do magistério (professores, coordenadores e gestores) e observação in lócus. A estrutura do trabalho contemplou fundamentos da concepção de educação integral desenvolvidos no Brasil, que influenciou o atual debate educacional; a política de educação (em tempo) integral regulamentada a partir dos anos de 1990; e a implementação da proposta de educação em tempo integral implementada na Rede pública municipal de ensino de São Luís-MA, a partir de uma experiência de “escola em tempo integral”. Os resultados da pesquisa evidenciaram que as concepções de educação integral desenvolvidas são determinadas pela relação educação e sociedade, pelo contexto socioeconômico e desafios de classe; que a política educacional brasileira implementou uma proposta de educação (em tempo) integral de concepção “ressignificada”, neoliberal, que articula conceitos gerencialistas ao fomento da proteção e vulnerabilidade social para o equilíbrio socioeconômico e qualidade educacional desafiando a escola pública a implementar esses diversos propósitos. A escola UEB Esperança (nome fictício) evidenciou a divergência entre as orientações da política implementada e as condições ofertadas pela administração municipal/nacional, provocadas pelas políticas de governo e/ou descontinuidade da política brasileira. Constatou-se que a concepção educacional dos profissionais do magistério encontra-se impregnada por conceitos da política educacional de cunho assistencialista inter-relacionada à ampliação de conhecimentos de perspectiva integral condicionada e ao alcance de metas avaliativas, conjugada com a superação das condições restritas da escola pública através de estratégia privatizante e condicionada por imposições neoliberais, omissão estatal e déficits de aprendizagens dos filhos de trabalhadores ou desempregados, os quais se refletem na organização do trabalho pedagógico limitando o trabalho dos profissionais no alcance da propalada qualidade da educação.

Palavras-chave: Educação (em tempo) integral. Política educacional. Escola pública.

ABSTRACT

"Integral (in time) education in the public school: historical conditions, limits and current challenges" objective analyze the historical conditions, limits and current challenges that permeate the initial implementing process of the proposal of full-time education in a municipal public school of education. The research is based on the reference of historical-dialectical materialism to understand the relations of the categories Politics, integral education and public school, determined by the socioeconomic context of capitalist society, but With the possibility of reinterpretation and intervention of the social subjects who experience it. For effectiveness, the following procedures were used: a bibliographic research based on Cabral Neto (2009); Saviani (2007, 2010, 2014); Duarte (2003); Tonet, (2005); Silva e Silva (2012, 2013 and 2014); Algebaile (2009); Pinheiro (2009); Cavaliere (2010 and 2014); Coelho (2002 and 2009); Gallo (2002), Mauricio (2013), among others, in order to enable a better understanding of the research object; The documentary analysis on the Brazil legislation and the implementation process in the public school in order to complement the information on the national politics and local proposal implemented; And field research in a public school, conducted through semi-structured interviews with teaching professionals (teachers, coordinators and managers) and observation in loco. The structure of the work contemplated foundations of the conception of integral education developed in Brazil, that influenced the current educational debate; The education politics (in full time) regulated from the years of 1990; and the implementation of the full-time education proposal implemented in the Municipal Public Network of São Luís-MA, based on a "full-time school" experience. The results of the research evidenced that the conceptions of integral education developed are determined by the relationship education and society, by the socioeconomic context and class challenges; That the brazilian educational politics implemented a comprehensive (in time) education proposal of a "reignified" neoliberal concept that articulates managerialist concepts to the promotion of social protection and vulnerability for socioeconomic balance and educational quality, challenging the public school to implement these various purposes . The schools UEB Esperança (name fictitious) evidenced the divergence between the politics guidelines implemented and the conditions offered by the municipal/national administration, provoked by the government politics and/or discontinuity of the brazilian politics. It was verified that the educational conception of the teaching profession is impregnated by concepts of the educational politics of an assistentialist nature interrelated to the expansion of knowledge of conditioned integral perspective and to the achievement of evaluative goals, combined with the overcoming of the restricted conditions of the school public through a privatizing strategy and conditioned by neoliberal impositions, state omission and learning deficits of the children of workers or unemployed, which are reflected in the organization of the pedagogical work limiting the work of the professionals in the attainment of the promoted quality of education.

Keywords: Education (in time) integral. Educational politics. Public school.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Matrícula Inicial por esfera administrativa do Município de São Luís-MA, 2014	98
Tabela 02: Matrícula por nível e modalidade EJA da Semed/São Luís-MA, 2015	100
Tabela 03: Matrícula Geral da Semed/São Luís-MA, 2015	101
Tabela 04: Distribuição das escolas da Semed/São Luís-MA por áreas, 2016	102
Tabela 05: Reajuste anual dos Profissionais do Magistério da Semed/São Luís-MA, (2011 a 2015)	104
Tabela 06: Quantidade de Profissionais do Magistério da Semed/São Luís-MA, 2015 .	104
Tabela 07: IDEB do Ensino Fundamental da Semed/São Luís-MA, (2009 a 2015)	105
Tabela 08: Resultado do IDEB da Semed/São Luís-MA, 2013	105
Tabela 09: Crescimento de Matrícula – PME/EF da Semed/São Luís-MA, (2009 a 2015)	107
Tabela 10: Relação PME/Escolas de EF da Semed/São Luís-MA, 2015	108
Tabela 11: Matrícula das Escolas de Tempo Integral (ETI) da Semed/São Luís-MA, 2015	111
Tabela 12: Matrícula de Educação em Tempo Integral (EDTI) da Semed/São Luís-MA, 2015	114
Tabela 13: Tempo de serviço dos Profissionais do Magistério da UEB Esperança, 2015	116
Tabela 14: Matrícula Inicial da UEB Esperança, (2012 a 2015)	121
Tabela 15: IDEB da UEB Esperança X Rede Municipal de São Luís-MA	134

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Critérios de implantação da ETI, Semed/São Luís-MA	114
Quadro 02: Formação dos Profissionais do Magistério da UEB Esperança, 2015	118
Quadro 03: Limites da implementação da ETI da UEB Esperança, abril/maio, 2016 ...	122
Quadro 04: Inter-relação da Proposta de EDTI com o PPP da UEB Esperança	129
Quadro 05: Concepção de Educação Integral da UEB Esperança	130
Quadro 06: Componentes Curriculares da UEB Esperança, 2015	133

LISTA DE SIGLAS

ABE - Associação Brasileira de Educação.

AEE - Atendimento Educacional Especializado.

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa em Educação.

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento.

BM - Banco Mundial.

BOC - Bloco Operário-Camponês.

CAICs - Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente.

CECR - Centro Educacional Carneiro Ribeiro.

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe.

CEUs - Centros Educacionais Unificados.

CF - Constituição Federal.

CIACs - Centros Integrados de Atendimento à Criança.

CIEPs - Centros Integrados de Educação Pública.

CONED - Congresso Nacional de Educação.

DICEI - Diretoria de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação.

EC - Emenda Constitucional.

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente.

EE - Educação Especial.

EEx - Entidade Executora.

EF - Ensino Fundamental.

EI - Educação Infantil.

ETI - Escola de/em Tempo Integral.

FHC - Fernando Henrique Cardoso.

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

Fundeb - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica.

Fundef - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano.

Inep - Instituto Nacional Estatística e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira.

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC - Ministério da Educação.

MP/MA - Ministério Público do Estado do Maranhão.

OIT - Organização Internacional do Trabalho.

OMC - Organização Mundial do Comércio.

ONU - Organização das Nações Unidas.

PAR - Plano de Ações Articuladas.

PCB - Partido Comunista do Brasil.

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais.

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação.

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola.

PDT - Partido Democrático Trabalhista.

PIB - Produto Interno Bruto.

PME - Programa Mais Educação.

PME/SL - Plano Municipal de São Luís-MA.

PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar.

PNEs - Planos Nacionais de Educação.

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

PPE - Projeto Principal de Educação.

PPP - Projeto Político Pedagógico.

ProEMI - Programa Ensino Médio Inovador.

PROMEDLAC - Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe.

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira.

PT - Partido dos Trabalhadores.

SAE - Superintendência Adjunta de Ensino.

SAEF - Superintendência de Ensino Fundamental.

SEB - Secretaria de Educação Básica.

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

Semed - Secretaria Municipal de Educação.

SNE - Sistema Nacional de Educação.

SRN - Salas de Recursos Multifuncionais.

UEx - Unidade Executora.

UfMA - Universidade Federal do Maranhão.

Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Tecnologia.

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL	28
2.1	Concepção Socialista anarquista e Conservadora integralista	29
2.2	Concepção Liberal pragmatista e Socialista marxista	39
2.3	Concepção Liberal “ressignificada” (neoliberal)	51
3	EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA	61
3.1	Alguns paradigmas da política educacional brasileira a partir dos anos de 1990	62
3.2	Diretrizes legais da Educação (em Tempo) Integral	71
3.3	Programa Mais Educação: instrumento indutor de educação integral ou de paradigmas neoliberais?	81
4	EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS-MA: condicionantes históricos, limites e desafios atuais de uma escola pública	96
4.1	Rede pública municipal de ensino de São Luís-MA: elementos contextuais	97
4.2	Implantação da proposta de educação em tempo integral na Rede pública municipal de ensino de São Luís-MA	106
4.3	Implementação do regime de “escola de tempo integral” na UEB Esperança	112
4.4	Organização do trabalho pedagógico em implementação na UEB Esperança: elementos para reflexão	127
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
	REFERÊNCIAS	147
	APÊNDICES	155

1 INTRODUÇÃO

Do interesse pelo objeto de investigação

A centralidade da “educação (em tempo) integral” como objeto de pesquisa origina-se da demanda de discussões fomentadas em âmbito nacional e na Rede pública de ensino municipal de São Luís-MA, a partir da operacionalização do Programa Mais Educação (PME), da legislação educacional regulamentada e respectivos desafios apresentados às escolas públicas. Sob as novas orientações da política educacional desvinculadas das condições materiais e humanas, plenas, tal proposição apresenta contradições relevantes observadas pela existência de interesses diversificados que têm sido demonstrados pela efervescência da mídia e discursos políticos-eleitorais em defesa da vinculação da “educação integral” intitulada como sinônimo da efetivação de qualidade e aprendizagem.

A experiência profissional construída ao longo de quinze anos, na coordenação pedagógica e também gestão (direção) escolar, possibilitou à pesquisadora o acompanhamento da política da referida Rede de ensino; a convivência *in loco* com as diretrizes e desafios da escola pública nessa implantação; assim como a participação e percepção de todo o processo de mudança que reorientou a educação escolar a partir da implementação e constituição da política nacional e local.

A primeira década do século XXI, em âmbito local, de acordo com orientações das reformas educacionais (a partir de 1990), significou a consolidação dos eixos de trabalho: gestão, currículo, formação dos profissionais, alfabetização, avaliação e a relação escola e comunidade; implantação dos ciclos de aprendizagem, entre outros. Ocorreu também a participação desse ente federativo em avaliações internas e externas, redefinição da respectiva estrutura organizacional em ciclos de aprendizagem e elaboração de orientações e/ou formação da equipe gestora sobre os eixos citados e organização educacional. A partir de 2008, iniciou-se o processo de adesão das escolas municipais ao PME, operacionalizado, em 2008/2009¹, em 17 escolas que reencaminhavam novas orientações educacionais.

Além da participação em atividades de formações continuadas como coordenadora sobre tais orientações, a pesquisadora vivenciou a experiência de uma escola que recebera recurso do programa em 2010 e até início de 2014 não conseguira executá-lo na

¹ As datas apresentadas sobre a execução do PME nesta Rede de ensino são distintas. Na Secretaria Municipal de Educação (Semed), há registros sobre o início em 2009 nas 17 escolas; e na escola pesquisada tem registro de execução do PME em 2008. A fim de trabalhar com dados reais, será utilizado neste trabalho o dado da Rede de ensino (2009), quando a informação for genérica; e 2008 quando tratar só da escola pesquisada.

viabilização das atividades educativas. Após seleção e recebimento de verba, a gestão da referida escola foi responsabilizada a definir, junto à sua equipe, a forma de seleção e atendimento aos alunos; os macrocampos que significam áreas educativas complementares ao currículo; e o local em que se realizariam as atividades educativas (oficinas) as quais poderiam se desenvolver na escola ou em outros espaços, através de parcerias a serem buscadas na comunidade.

Os desafios citados ensejaram a percepção *in loco* de dificuldades “logísticas” tanto da estrutura física da escola insuficiente para a grande demanda de alunos, nos turnos diurno e noturno, quanto pela fragilidade de espaços educativos alternativos da comunidade que, segundo a proposta desse programa, devem ser disponibilizados por “outros”. Percebia-se que a gestão escolar (direção) participava de encontros periódicos de orientação, realizados pela Secretaria Municipal de Educação (Semed), e também conversava com monitores, além de receber materiais referentes a esse programa, o que ocorreu por alguns anos, sem a efetivação das atividades selecionadas devido às dificuldades citadas e alterações frequentes no cargo da gestão escolar (quatro, no período de 2010 a 2014).

Através de estudos individuais e coletivos, pautados na política educacional e apoiados principalmente em autores como Duarte (2003), Ferreira (2009), Saviani (2009; 2010; 2014), Tonet (2005), Lessa; Tonet (2008), entre outros; participação em movimentos sociais e em encontros nacionais, como a 35ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa em Educação (ANPED), em 2012, realizado em Porto de Galinhas-PE, e local, Seminário sobre o Programa Mais Educação da Rede de Ensino Estadual (Maranhão) e municipal (São Luís), articulado junto à Universidade Federal do Maranhão (UFMA), realizado nesta universidade ampliou-se o olhar sobre esse fenômeno,

Identificou-se, com complemento da observação de outras situações adversas em escolas selecionadas pelo Ministério da Educação (MEC) e Semed e envolvimento em grupo de pesquisa sobre o referido tema, que a regulamentação legal, promovida pelas reformas iniciadas, a partir dos anos dos anos de 1990, redimensionou a educação. Dentre os principais aspectos priorizados, destacam-se a avaliação, o currículo e a gestão educacional assim como a implantação de programas para “corrigir” ou diminuir os problemas de vulnerabilidade e desigualdades sociais de crianças, adolescentes e jovens, suscitando aos sujeitos da comunidade escolar a responsabilidade pelo sucesso da escola pública.

Nesse sentido, como profissional pertencente às equipes pedagógica e/ou gestora da referida Rede Pública de Ensino, preocupada com a qualidade e função social da escola pública, a pesquisadora iniciou estudos sobre os novos paradigmas de gestão educacional; a

nova abordagem de currículo, denominada “mandala de saberes” (comunitários e escolares); e fortalecimento da relação escola e comunidade. Observou, por exemplo, que tais questões se articulam a uma responsabilização social e ao controle por resultados (avaliações externas), reorientando o papel da gestão escolar e a organização do trabalho pedagógico da escola, vinculados aos objetivos da implementação da Educação (em tempo) integral como desafio nacional e local.

Nesse contexto, a pesquisadora também percebeu que o PME (2007a) tornou-se o principal fomentador da proposta de educação integral e/ou política em construção, que ampliou a jornada de alguns alunos da escola pública, servindo de referência para a implantação/implementação da escola de tempo integral aprovada pela legislação educacional, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/1996, que pretende ampliar o tempo de todos os alunos da escola “selecionada” e também fortalecer a qualidade da educação pública. A partir dos estudos sobre o tema “educação integral”, identificou-se a distinção entre a concepção formativa e a regulamentação da política educacional brasileira centrada na ampliação do tempo e espaços educativos, denominada “educação em tempo integral”, que defende em seus documentos a concepção de educação integral como objetivo de formação.

A Escola de Tempo Integral (ETI), “reconhecida” pela política brasileira, tem como referência a proposta realizada na década de 50, do século XX, por Anísio Teixeira, expoente do movimento escolanovista, e também a maior expansão escolar dos Centros Integrados de Educação Pública (Cieps), dos anos de 1980, as quais visaram em seus respectivos objetivos e tempos históricos à implementação da concepção de educação integral. Com a reconfiguração socioeconômica e educacional a partir dos anos de 1990 e a consequente instituição legal dessa proposta mencionada, pautada por novas experiências e “investimento” (fundos) que propõe a qualidade da educação e aprendizagem, em baixa nos frequentes relatórios avaliativos do Instituto Nacional Estatística e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (Inep)/MEC, a ETI passou também a compor a reorganização das escolas públicas brasileiras do século XXI, tornando-se um grande desafio para as redes públicas de ensino, fortalecida pela regulamentação atual.

Diante desse desafio nacional, a Rede pública municipal de São Luís-MA que passou por várias gestões administrativas (prefeitos e, principalmente, secretários de educação) vem desde 2008 ampliando a adesão do número de escolas ao PME assim como implantou em 2013/2014 a escola em tempo integral no âmbito da Educação Infantil (EI) e Ensino Fundamental (EF). Assim, as questões conceituais, crescimento de matrículas e

reorganização escolar provocaram a necessidade de reflexão e aprofundamento científico sobre esse debate teórico-prático, ainda incipiente, na região Nordeste e, principalmente no Estado maranhense, como demonstram pesquisas e defensores dessa proposta, desde então (LECLERC; MOLL, 2012).

Para o desenvolvimento desta pesquisa, partiu-se do seguinte problema e questões norteadoras:

Problema:

Quais condicionantes históricos, limites e desafios que permeiam o processo de implementação da proposta de educação em tempo integral numa escola pública municipal de Ensino Fundamental de São Luís-MA?

Questões norteadoras:

- Como se deu o processo histórico de implementação da educação em tempo integral na Unidade de Educação Básica (UEB) Esperança?
- Que concepção de educação (integral) está orientando a organização do trabalho da escola em estudo?
- Que alterações político-educativas a proposta de educação em tempo integral provocou na organização do trabalho da escola?
- Quais condicionantes, limites e desafios a proposta de educação em tempo integral tem apontado para a organização do trabalho da escola pesquisada?

Objetivo Geral:

Analisar os condicionantes históricos, limites e desafios atuais que permeiam o processo inicial de implementação da proposta de educação em tempo integral em uma escola pública municipal de Ensino Fundamental de São Luís-MA.

Objetivos Específicos:

- Identificar as concepções teóricas que influenciaram a educação em tempo integral regulamentada pela política brasileira;

- Refletir sobre o conceito de educação integral e sua regulamentação no Brasil;
- Perceber a forma de orientação político-educativa da implantação da proposta de educação em tempo integral na Rede pública municipal de ensino de São Luís-MA;
- Reconstruir o percurso histórico de desenvolvimento do processo de implementação do regime de tempo integral na UEB Esperança;
- Refletir sobre as concepções de educação integral e/ou alguns elementos da organização do trabalho pedagógico da escola, lócus da pesquisa;
- Identificar quais condicionantes, limites e desafios atuais se impõem ao processo de implementação da proposta de educação em tempo integral em uma escola pública municipal de Ensino Fundamental de São Luís-MA.

Demarcação do objeto de investigação

A educação enquanto formação ampla do sujeito se inter-relaciona ao contexto socioeconômico e político, desenvolvido no processo histórico-social determinado, que impõe condicionantes aos sujeitos, mas também se fazem suscetíveis a contradições, com consequente possibilidade de contribuir para a emancipação social. Nesse sentido, torna-se imprescindível compreender as múltiplas relações da educação escolar como desafio da política educacional brasileira, de capitalismo dependente, que nos últimos anos articulou as orientações neoliberais ao propósito da qualidade educacional, a partir da proteção e vulnerabilidade social de crianças, adolescentes e jovens, na perspectiva gerencialista e focalizada.

Nas últimas décadas do século XX, inicia-se um processo de regulamentação da política brasileira advindo das necessidades da reestruturação produtiva do mercado de trabalho que demandou ajustes para toda região da América Latina, justificados pelos baixos índices educacionais e de eficiência, porém orientados para a alteração do papel do Estado, redução de gastos sociais e formação do novo trabalhador flexível/polivalente, respostas necessárias ao fomento do capital. Essa reforma, elaborada internacionalmente por países desenvolvidos com importante papel de organismos multilaterais, define novos paradigmas educacionais que reconfiguram a política dos países em desenvolvimento ou de capitalismo dependente.

Nesse contexto, foram elaboradas diretrizes políticas com o aval dos Estados nacionais que fomentam o projeto de sociedade que dissemina e fortalece o capital e, contraditoriamente, permeada pelas lutas da classe trabalhadora, implementa de forma

conflituosa, e parcial, direitos historicamente negados aos sujeitos da escola pública influenciando diretamente em sua formação e o desafio da qualidade. Como reitera Lima; Almada (2013), o Estado é uma construção histórica que incorpora funções de acordo com o contexto e luta social.

Demarcado por uma sociedade de classes e relações de poder, o Estado brasileiro assumiu, através do então governo Lula/Dilma (2003–2016), o papel de adequação à manutenção e orientação das decisões acordadas em âmbito macroeconômico, assim como elaborou estratégias para amenizar as desigualdades resultantes desse tipo de sociedade (capitalista). Implícito por uma nova concepção de Estado (“reformado”, mínimo) advindo das orientações internacionais, este atingiu diretamente o setor educacional, numa perspectiva contrária à educação como direito universal, contrapondo-se às lutas dos movimentos sociais e focalizando o atrelamento da educação escolar à proteção de crianças, adolescentes e jovens em risco social, articulando-se ao discurso da qualidade, o que tem descaracterizado o papel da escola pública.

O processo de luta pela garantia dos direitos sociais de caráter universal faz parte da história dos movimentos sociais brasileiros, evidenciados de forma mais expressiva desde o início do século XX. Destacam-se a luta por melhoria das relações de trabalho; pela reivindicação de políticas públicas para qualidade de vida da população; e pela expansão e efetividade da educação (escolar), mais recentemente legalizada, mas não garantida como política pública a toda a população. A concepção de educação integral faz parte dessa demanda reivindicada como aspecto de formação plena do homem atrelado à democratização do saber e formações sociais. Desenvolve-se, assim, no Brasil por todo o século XX, suscitando experiências e concepções divergentes.

Diante das mudanças socioeconômicas em âmbito mundial fundamentadas no neoliberalismo e do contexto de relações contraditórias da luta social, a política educacional brasileira inicia seu processo de regulamentação articulando as orientações internacionais à proposta de educação em tempo integral. Dentre os documentos desse processo, destacam-se: a Constituição Federal (CF) de 1988, lei conhecida como “cidadã”, seguida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.090/1990, e da LDBEN, nº 9394/1996; da instituição de fundos, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), de 1996 e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) de 2007; e da sistematização dos Planos Nacionais de Educação (PNEs), de 2001/2010 e de 2014/2024.

A LDBEN nº 9394/1996, reconstituída por legislações sucessivas, como principal instrumento legal da educação, regulamentou a ampliação da jornada escolar dos estudantes, assim como a efetivação da escola de tempo integral, delimitando orientações de gestão, reorganização escolar e proposta de ensino, as quais explicitaram e “avançaram” rumo à consolidação da proposta de educação em tempo integral.

A reforma educacional, fomentada no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) fortaleceu-se no governo Lula, embora de forma diferenciada. Este governo desenvolveu uma política com ampliação de benefícios para a classe trabalhadora, porém ajustada à manutenção da ordem econômica estabelecida. Ao fundamentar-se em análises de avaliações externas pela “necessidade de qualificar a educação” a fim de garantir o equilíbrio social, implementou em 2007 o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), oriundo do Compromisso Todos pela Educação, de cunho empresarial, que uniu os programas de governo em defesa de uma “visão intersetorial e sistêmica”, desconsiderando o PNE 2001/2011, então em vigência, que representava uma política de Estado.

Essa relação governamental com programas empresariais contraria a proposta de educação, numa perspectiva da política de Estado. Nesse contexto, evidencia-se a inter-relação da regulamentação da proposta de “educação em tempo integral” com a instituição de planos de governo que consolidaram o PME, na Portaria Interministerial, nº 17/2007, como proposta de indução de uma política de educação integral em tempo integral, promovida pelo MEC.

O governo Dilma (2011-2018), oriundo do mesmo grupo político do presidente anterior, deu continuidade e sustentabilidade a essa política com a aprovação de outros documentos que a fortalece. O PNE de 2014/2024, aprovado em seu último mandato, definiu como Meta 06 (seis) o oferecimento de educação em tempo integral em 50% das escolas públicas, com atendimento de pelo menos 25% dos alunos da educação básica, o que reforça a interpretação governamental de ser uma estratégia de fomento à qualidade de ensino, mas também impulsiona a crítica que a entende como política focalizada e compensatória, com o propósito de atenuar as mazelas do capital.

Perceber o entrelaçamento entre os paradigmas educacionais, regulamentação educacional e propostas de governos articulados aos desafios da escola pública torna-se mister para o fortalecimento do papel dos sujeitos que compõem a luta por uma educação realmente de qualidade social. Para tanto, este trabalho pretende analisar a proposta de Educação (em tempo) integral, na versão escola de tempo integral, desenvolvida na Rede pública de ensino municipal de São Luís-MA a partir da experiência de uma escola que foi orientada a aderir ao

PME por alguns anos e que recentemente implementa a referida versão defendida e regulamentada pela política educacional.

Do percurso metodológico de investigação do objeto

A análise da proposta de Educação (em tempo) integral implementada na Rede municipal de São Luís, fruto de uma orientação política de âmbito nacional, tendo como função histórica o fomento da concepção de educação integral na escola pública, articula-se e se inter-relaciona ao contexto socioeconômico e político que intervém nas diretrizes da educação brasileira, embora de forma consentida ou induzida.

Neste sentido, a análise desse objeto de pesquisa requer uma postura crítica, que exige a elucidação da realidade concreta determinada, a qual influencia diretamente as relações dos sujeitos sociais e históricos na condução do processo de formação humana, porém com a percepção da possibilidade da contradição, ou seja, da transformação dessa realidade. Para melhor compreensão desse fenômeno, fundamenta-se em princípio na categoria da totalidade como categoria fundante, a fim de que suas múltiplas dimensões sejam percebidas.

Esta opção teórica se dá pelo entendimento de que o objeto desta pesquisa não se explica por visões fragmentárias e limitadas, mas por conexões e busca de conhecimentos mais complexos que se estabelecem no contexto social e histórico a que pertence. Como Freitas (1995) descreve:

As [...] instituições educacionais não podem ser concebidas como neutras, mas como produtos históricos só compreendidos dentro da totalidade em devenir, onde estão alojadas. [...] a crítica deve mostrar a “*relação entre os valores educativos e as condições materiais subjacentes a eles e contribuir para a destruição de tais bases*”. Isto inclui a crítica de todo reformismo pedagógico [...]. grifos do autor (FREITAS, 1995, p. 66).

Desse modo, o referencial teórico-metodológico utilizado na compreensão do objeto é o materialismo histórico-dialético, desenvolvido por Marx e Engels, com o objetivo de combater a neutralidade e visões “naturalizantes”, presentes na realidade social e/ou educacional. Assim, entende-se que o conhecimento, como apropriação da realidade objetiva (concreta) reproduzida no pensamento, deve desenvolver-se numa perspectiva dialética entre a parte e o todo (complexo), num contexto histórico determinado (condições materiais específicas do seu tempo/movimento), em que o “concreto real” é apropriado pela mediação da análise e/ou “abstração”. Esta parte do todo caótico (realidade aparente) à abstração

simples e retorna ao todo como síntese do concreto pensado, a partir da busca de suas múltiplas relações interdependentes que superam a aparência do fenômeno (DUARTE, 2003).

Torna-se necessário, portanto, a atenção do pesquisador para os “limites” da relação entre a parte e o todo, entre o conhecimento científico e a realidade objetiva, a fim de fundamentar-se cientificamente por essa concepção, pois:

Marx chama a atenção para o fato de que embora o conhecimento científico caminhe do abstrato ao concreto, da parte ao todo, é preciso nunca esquecer que na realidade objetiva o todo já existe antes que ele seja reproduzido no plano do pensamento. Isso tem implicações metodológicas decisivas, pois sendo esse todo possuidor de certas características que o definem e o diferenciam de outros que o precederam, essas características também determinam o ser das partes. Em outras palavras, ainda que o pensamento se detenha em uma parte do todo, jamais deve ser esquecido que essa parte não tem existência em si e por si mesma e também não deve ser esquecido que essa parte assume características distintas, dependendo de qual todo ela faça parte (DUARTE, 2003, p. 72).

Observa-se assim a intrínseca relação entre o objeto pesquisado e o processo de objetivação da realidade que se dá num contexto histórico determinado em que sujeitos também são mediados por ele e pelo conhecimento apropriado que lhes possibilitam intervir coletivamente na busca de outra realidade transformada (emancipada). Nesse sentido, a abordagem científica deste trabalho, que pretende apropriar-se da essência do fenômeno pesquisado, utilizará as categorias da totalidade, contradição, mediação e práxis, pois elas são importantes instrumentos de explicitação da complexidade histórica que, nesse caso, perpassa os determinantes específicos da relação Estado/Sociedade, política educacional/gestão e práxis educativa/ensino, espaços de contradição e possibilidade de luta pelo fortalecimento da qualidade da escola pública que tem responsabilidade na formação social “emancipadora”.

É necessário ficar atento, por se tratar da análise de uma política educacional, às conexões em seus diversos contextos de definição e/ou interpretação, denominado de “contexto da influência, contexto da produção dos textos de política e contexto da prática”, ou seja, respectivamente, contextos nos quais ocorre o movimento de embate e tomada das decisões políticas, da regulamentação das decisões acordadas e do processo educativo, determinado não somente pelo contexto político, mas contraditoriamente reinterpretadas pelos sujeitos históricos (BALL *apud* BARREIROS, 2003).

O estudo deste objeto, que pretende analisar a proposta de educação (em tempo) integral da Rede pública de ensino municipal de São Luís-MA a partir da instituição fim do processo educativo (a escola), utilizou para melhor compreensão do fenômeno a pesquisa bibliográfica, de referencial teórico crítico e atualizado, sobre as construções históricas da educação brasileira, resgatando as concepções de educação integral desenvolvidas no Brasil e

as proposições educacionais referentes às reformas suscitadas à educação latino-americana e da inserção regulamentada da proposta de “educação em tempo integral” como meta política.

O PME foi abordado por representar, de acordo com a política educacional brasileira efetivada pelo governo Lula (2003-2010), o principal instrumento indutor, efetivado na escola pública, com o objetivo de fomentar a concepção formativa desejada (educação integral) e servir de referência à implantação da escola de tempo integral. Apesar das especificidades de ambas as orientações e programas propostos à reorganização da escola pública possuem contradições, que significam também a implementação de várias diretrizes articuladoras das reformas socioeconômicas no processo educativo, de perspectiva neoliberal.

Esse aprofundamento teórico envolveu a abordagem da relação: Estado, sociedade, política educacional, educação integral, gestão educacional e suas diretrizes para a escola pública. Assim, na perspectiva de aprofundar as contradições conceituais sobre o tema, buscou-se contrapor autores críticos, estudiosos e defensores tanto da relação educação e sociedade quanto da proposta de educação em tempo integral na política educacional brasileira. Dentre eles, citam-se: Cabral Neto (2009); Saviani (2009, 2010, 2014a); Duarte (2003); Tonet, (2005); Silva e Silva (2012, 2013, 2014); Algebaile (2009); Pinheiro (2009); Cavaliere (2010, 2014); Coelho (2002, 2009); Gallo (2002), Mauricio (2013), entre outros, a fim de possibilitar a melhor compreensão do objeto de pesquisa.

A análise documental foi outro instrumento de pesquisa utilizado para complementar a análise da política educacional no âmbito federal e municipal, utilizada de forma específica para compreender o processo histórico, proposições e limites da proposta em questão, com destaque para: Declaração Mundial de Educação para Todos (1990); CF/1988; LDB de 1996; Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação/Decreto nº 6.094/2007; PDE/2007; PNE/2001-2010 e 2014-2024; Portaria Interministerial nº 17/2007, Decreto nº 7083 de 27/01/2010; trilogia do MEC (BRASIL, 2009a, 2009b, 2009c); Manual Operacional de Educação Integral (2013, 2014) e demais orientações específicas da Rede pública municipal de ensino de São Luís, como: Plano Municipal de Educação de São Luís-MA (PME/SL), aprovado pelo fórum municipal de educação local e o anexo da Lei nº 6.001/2015, que detalha as metas e estratégias desse plano;

Com o objetivo de analisar a proposta de educação (em tempo) integral na escola pública da referida Rede municipal de ensino numa perspectiva teórico-prática que identifique as inter-relações do fenômeno, realizou-se como técnica a pesquisa de campo em uma escola de EF, selecionada por critérios pertinentes à sua realidade educacional, com maior tempo no PME (2008) e no regime de tempo integral (2013); ser referência administrativa e pedagógica

na esfera municipal antes e depois da implantação dessa proposta com Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) acima da meta desejada; estabilidade da gestão (diretoras e coordenadoras) com considerável tempo na escola, além de possuir estrutura construída para proposta de educação em tempo integral desde os anos de 1990.

No âmbito da escola, esta pesquisa teve como principal procedimento a realização de entrevistas semiestruturadas com professores, coordenadores e gestora geral sobre: identificação do entrevistado, critérios de inserção da escola na proposta, condições materiais e profissionais, ações implementadas, concepção de educação integral, reorganização da proposta de ensino, Projeto Político Pedagógico (PPP) e gestão da proposta (escola/Semed). Esse procedimento foi interpretado com apoio de observação de campo e análise de documentos específicos, elaborados durante o processo de implementação da escola de tempo integral.

Dentre os documentos, contemplou-se: o Projeto básico de implantação da escola em tempo integral (2013), elaborado pela Semed, que serviu de orientações gerais sobre as diretrizes e forma de reorganização do trabalho pedagógico; a Carta da coordenação da implantação da educação integral em jornada ampliada/Semed, elaborada junto à escola pesquisada (2013); uma Síntese do Diagnóstico do PDE-interativo (2015) e o horário escolar (2015), articulando-os ao PME/SL. O PPP não foi utilizado devido a sua desatualização e falta de relação sistematizada com a proposta abordada.

Esses procedimentos da pesquisa de campo (entrevista, análise documental e observação) foram realizados principalmente no primeiro semestre (março a junho) e concluídos com visitas realizadas em junho e setembro do mesmo ano (2016). Como prioridade, elegeu-se a percepção dos sentidos e movimentos do fenômeno na sua inter-relação com a totalidade que abrange a subjetividade dos sujeitos na viabilização do processo educativo e seus condicionantes sociais, políticos e econômicos, os quais influenciam diretamente a proposta de âmbito local e seus resultados.

De forma específica, a observação de campo realizou-se em momentos pontuais do período citado através de encontro pedagógico, reunião de pais, acompanhamento de intervalo e/ou lanche escolar e saída dos estudantes, contribuindo para a percepção direta, ou seja, *in loco*, do processo de organização do trabalho escolar e sua concepção, pois como ressalta o próprio referencial teórico deste objeto, o contato com a realidade proporciona, a partir da aparência imediata do fenômeno, a busca de sua essência. A entrevista semiestruturada foi utilizada por corresponder à opção metodológica dessa pesquisa e possibilitar a apropriação do objeto a partir da relação entre pesquisador e pesquisado,

estabelecida por características que envolvem uma população específica e a flexibilidade na percepção da realidade concreta através do roteiro e sua sequência, o que possibilita ao pesquisador maiores esclarecimentos sobre o objeto da pesquisa, pois como destaca Manzini (2012):

A entrevista semiestruturada tem como característica um roteiro com perguntas abertas e é indicada para estudar um fenômeno com uma população específica: grupo de professores; grupo de alunos; grupo de enfermeiras, etc. Deve existir flexibilidade na sequência da apresentação das perguntas ao entrevistado e o entrevistador pode realizar perguntas complementares para entender melhor o fenômeno em pauta (MANZINI, 2012, p. 156).

O critério geral de escolha dos entrevistados foi seleção de profissionais diretamente envolvidos na gestão, concepção e implementação da proposta educacional da escola. Nesse sentido, o roteiro das entrevistas foi aplicado com 4 (quatro) professoras, 2 (duas) coordenadoras pedagógicas e 1 (uma) gestora, com representatividade de 100% do gênero feminino por significar a maioria do quadro funcional da área de educação desta Rede de ensino; fazer parte dos critérios de seleção estabelecidos (tempo equilibrado, estabelecido a partir de três anos na escola, turmas e áreas diversas, entre outros); e, principalmente, porque os dois professores do sexo masculino, pertencentes aos critérios desta pesquisa não apresentarem disponibilidade (em abril e maio) devido a reforma da escola e, conseqüente, dificuldade de contato.

Essa equipe de profissionais selecionada para este estudo entrou na Rede pública de ensino municipal de São Luís-MA através de concurso. Apenas a gestora foi contratada para o cargo, embora já fizesse parte do quadro de professores na época de sua inserção. Possuem idades variáveis e equilibradas de 31 a 45 (3), 51 a 60 (3) e mais de 60 anos (1), apresentando bastante maturidade. A maioria possui graduação/formação no curso de Pedagogia (5), principalmente as professoras do núcleo comum (1^o ao 5^o ano) e coordenadoras. Os demais, em Educação Física (1) e Desenho/Artes plásticas (1), cursos realizados em universidades públicas (5) e privadas (2). Dentre estas profissionais, a maioria deu continuidade aos estudos, obtendo especialização (4) e uma, mestrado (1).

Quanto à experiência, as professoras possuem 13 anos na referida Rede de ensino com 3 a 4 anos nesta escola, o que significa a formação de identidade com a esfera educativa com possibilidade para a finalidade da proposta implementada confirmada por elas próprias, conforme disponibilidade e interesse. A coordenação pedagógica é composta por duas professoras que passaram para esta função por concurso e por solicitação da Rede de ensino e/ou necessidade da escola para condução desse trabalho: uma com consolidada experiência

nesta esfera de ensino (36 anos) e na escola (24 anos), tanto como professora (6 anos) quanto coordenadora, incluindo experiência nesse tipo de proposta educacional centrada na educação integral. No caso da outra coordenadora, atua há 10 anos nos dois âmbitos (Rede de ensino e escola) como professora (4 anos) e coordenadora (6 anos). A direção, que anteriormente foi professora de 6^o ao 9^o ano, possui 24 anos nesta função na referida escola passando pela experiência na condução do formato de escola parcial, inclusão do PME (5 anos) e atualmente implementação da escola de tempo integral.

Este estudo foi complementado pelos documentos citados e por pesquisa de dados na Semed, através da Coordenação do PME, Assessoria técnico- pedagógica, Coordenação de currículo e de Estatística, a fim de possibilitar não só a compreensão e fidedignidade das informações, mas também a análise da Rede de ensino como um todo, para identificação do papel desempenhado pela gestão local e estratégias político-educativas do trabalho desenvolvido na busca da especificidade da relação escola/Semed.

Pautada pelo enfoque qualitativo, os procedimentos acima (pesquisa bibliográfica, análise documental e empírica) foram utilizados no sentido de buscar as inter-relações objetivas e subjetivas da implementação de uma proposta político-educacional; contribuir para aprofundar esta temática (educação integral), debatida na história da educação brasileira, mas ainda incipiente no fortalecimento do papel da escola pública e comunidade escolar de São Luís-MA; e urgente fortalecimento do papel desenvolvido pelos sujeitos sociais em função da qualidade da práxis educativa e da compreensão crítica da realidade objetiva.

Da Estrutura do trabalho

O processo de investigação deste trabalho científico redimensionou a análise do objeto de pesquisa que pretendia a especificidade do PME e efetivou a análise da proposta de educação (em tempo) integral, por entendê-la mais ampla. Redirecionou então a pesquisa de campo para o regime escola de tempo integral como desafio mais recente da Rede pública municipal de ensino de São Luís-MA, embora de forma articulada ao referido programa.

Com a finalidade de alcançar o objetivo geral a que se propôs, realizou-se a abordagem do referido título de forma teórico-prática, inter-relacionando estudo bibliográfico, análise documental e pesquisa de campo a fim de compreender, sob o viés histórico e dialético, a proposta desenvolvida em uma escola pública, que é permeada por construções históricas de concepções sobre educação integral desenvolvidas no Brasil e regulamentada pela política educacional brasileira, reinterpretada pelos sujeitos que a compõem, realizam

essa experiência e buscam consolidá-la. Para tanto, este trabalho foi estruturado em cinco seções que objetivaram analisar de forma articulada o fenômeno pesquisado.

A primeira seção trata da introdução deste trabalho dissertativo, que propõe esclarecer a relação entre a temática pesquisada e a trajetória profissional da pesquisadora, assim como sua relevância social. Evidencia o interesse pelo objeto de pesquisa, seus objetivos, demarcação e percurso metodológico com respectiva estrutura definida.

Na segunda seção, Fundamentos da Educação Integral no Brasil, identificam-se as concepções de educação integral composta no cenário brasileiro, a fim de relacioná-las à atualidade da política de educação nacional. Busca, portanto, no contexto histórico específico, articular o tipo de educação/sociedade, defendido por movimentos políticos sociais divergentes que defendem um Estado autônomo ou reformador, com destaque de suas experiências educacionais e/ou militantes para transformação ou não da sociedade.

A Educação (em tempo) Integral na Política Educacional Brasileira, intitulada na terceira seção, visa perceber os avanços e limites da proposta de educação (em tempo) integral regulamentada, parte das relações socioeconômicas estabelecidas em âmbito internacional para compreender as diretrizes da referida política. Desse modo, analisa, através de autores e documentos, as diretrizes legais que instituíram a “educação em tempo integral” como desafio de qualidade; e aborda o PME, identificando as orientações e desafios propostos à escola pública em relação à concepção de educação integral e às diretrizes da política educacional.

A proposta de educação (em) tempo integral no município de São Luís-MA, exposta na quarta seção, que objetiva identificar os condicionantes, limites e desafios atuais no processo de implementação do “regime de escola de tempo integral” na escola pública, analisa as orientações político-educativas da esfera municipal através de elementos do contexto educacional, a inter-relação no processo de implantação da proposta em escolas municipais; a forma de implementação do regime de escolas de tempo integral em uma escola pública de ensino fundamental e a (re)organização do trabalho pedagógico em implementação nessa instituição. Esta seção é de fundamental importância para a reflexão e avaliação do contexto das políticas que são reinterpretadas pelos sujeitos que a pensam e consolidam.

As Considerações Finais evidenciam as principais análises do processo de produção científica, centrada na relação política, educação e escola pública, e sugestões para novos trabalhos. Nesse sentido, este trabalho pretende contribuir com o aprofundamento teórico-prático e reflexão crítica dessa proposta política de educação pelos profissionais no âmbito local e nacional, a fim de fortalecer projetos sociais vinculados à emancipação da classe trabalhadora e à qualidade da organização do trabalho da escola pública.

2 FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

O conceito de educação integral e seus significados, presentes no debate público e textos oficiais, relacionam-se a diferentes propostas de sociedade e de formação humana em disputa em diversos contextos e tempos históricos. Nesse sentido, as concepções de educação integral desenvolvidas no Brasil também envolvem relações de força e poder em defesa da conservação ou transformação social, articuladas ao tipo de formação que as fortaleçam, ou seja, estão “carregadas” de intencionalidade política.

Numa perspectiva histórica, o conceito de educação integral é recorrente desde a antiguidade, quando Aristóteles a defendia como responsável pelo desabrochar das potencialidades humanas ao longo da vida (GADOTTI, 2009). Porém, aquele momento continha uma perspectiva excludente e unilateral centrado na valorização da dimensão espiritual e política de alguns (elites) (TONET, 2005). Com o desenvolvimento das forças produtivas e advento da modernidade e suas demandas (século XVIII e XIX), surgem classes sociais, a sociedade capitalista e movimentos político-sociais, impulsionados pela classe trabalhadora, que influenciam diretamente o surgimento de concepções divergentes de educação no cenário mundial que viriam, mais tarde, ter repercussão no Brasil.

As Revoluções Industrial (1776-1830) e Francesa (1789-1815) provocaram mudanças significativas e estruturais nas relações políticas, econômicas e culturais em nível mundial que se refletem até a atualidade. A Revolução Industrial, “realizada pela classe burguesa” (LESSA; TONET, 2008), em ascensão, iniciou-se a partir do desenvolvimento industrial originado na Inglaterra, impulsionado pelo grande avanço tecnológico advindo com a modernidade. Esse momento representou a inclusão de máquinas no processo produtivo, ocasionando não apenas a substituição da força de trabalho humana, mas também novas exigências educacionais para atender a esse novo modelo de produção econômica.

A Revolução Francesa, além de consolidar a ascensão da burguesia ao poder na condução das relações socioeconômicas, também significou a instituição da escola pública como local privilegiado do trabalho educativo e a retomada do conceito de educação (integral) (COELHO, 2002). Esse movimento histórico impulsionou a fragmentação das relações de trabalho, a luta dos trabalhadores e, conseqüentemente, a educação tanto como forma de atender às demandas do capital e reprodução do status quo, como também estratégia de luta pela emancipação social da classe trabalhadora. Assim ocorre um movimento de valorização da escolarização que se estende a vários países em diferentes tempos históricos.

Especificamente, no Brasil, as primeiras décadas do século XX, marcadas pela herança escravocrata, representaram um período de profundas mudanças no cenário político, social e econômico, impulsionadas pelo processo de urbanização e industrialização. Tal processo iniciou-se ainda no século XIX em aliança com a política de cafeicultura, implementada no centro-sul do país e fomentada pela implementação de ferrovias, imigração, articulação entre setores liberais e conservadores, desencadeando a formação de várias mentalidades (SAVIANI, 2010) e, conseqüentemente, concepções político-filosóficas divergentes em defesa de uma sociedade autônoma ou reformadora e projetos educacionais opostos. É nesse contexto que o tema Educação Integral se desenvolve de forma mais sistemática e específica, porque segundo Pinheiro (2009, p. 26) é o “[...] momento de transformação do sistema de educação brasileiro, que teve na educação integral uma possibilidade para a melhoria da qualidade do ensino e desenvolvimento humano”.

Considerando os desdobramentos históricos; a análise de vários autores (COELHO, 2002; PINHEIRO, 2009; BRASIL, 2009a; MENDONÇA *et al*, 2010 entre outros); e a centralidade crítica de (SAVIANI, 2010; e SILVA e SILVA, 2012), esta seção apresentará um formato próprio que busca articular as concepções de Educação (integral) desenvolvidas ou com incidência no Brasil até a atualidade. Deu-se assim relevância para os aspectos político-filosóficos dos movimentos político-sociais que desenvolveram suas concepções de educação (integral), percebidas através das suas relações, semelhanças e contradições, para o necessário aprofundamento conceitual que embasa a pesquisa em questão.

Com esse propósito, será abordado nos subitens desta seção, as concepções: socialista anarquista e conservadora integralista que se contrapõem ideologicamente, mas que se desenvolveram num breve período histórico; a liberal pragmatista e socialista marxista, que também se contrapõem ideologicamente, mas ainda convivem até a atualidade; e a concepção de educação integral “ressignificada” que se consolida a partir da concepção liberal, viabilizada pela reconfiguração do capital nos anos de 1990. Esse recorte teórico-prático será realizado a partir de estudiosos desses movimentos e/ou concepções abordadas a seguir.

2.1 Concepção socialista anarquista e conservadora integralista

Os movimentos políticos sociais, anarquista e integralista, no Brasil, ocorreram em tempos sequenciais e desenvolveram uma concepção oposta de educação, centrada na

divergência relativa ao tipo de sociedade e educação que propunham ou lutavam. Enquanto os anarquistas almejavam uma sociedade destituída do papel do Estado e de qualquer instituição que reproduzisse as desigualdades sociais, o movimento integralista, oriundo da histórica e tradicional concepção conservadora brasileira, pautava-se nos princípios de “espiritualidade, nacionalismo cívico e disciplina” e em um Estado reformador que elevasse o “nível cultural das massas”, de acordo com uma educação que os submetesse aos interesses da manutenção da ordem estabelecida.

As ideias socialistas anarquistas permearam a sociedade brasileira desde a segunda metade do século XIX, influenciada pelo movimento operário europeu e suas experiências, fortalecendo-se com o fim do trabalho escravo (SAVIANI, 2010). Segundo Mendonça *et. al.* (2010), o movimento anarquista manifestou-se na primeira república (1889-1930), a partir da imigração italiana e colaboração de intelectuais brasileiros, imigrantes espanhóis e portugueses, pois questionou os valores tradicionais da sociedade, através de suas ações, principalmente no campo educacional que tinha como finalidade transformar a consciência do homem contemporâneo, pois segundo seus representantes,

“[...] a ação educacional era imprescindível para a transformação das relações sociais e econômicas, com a intenção de instituir uma sociedade fraterna, igualitária e democrática” e ainda ressalta que, seria necessário criar um modelo pedagógico baseado na liberdade e na igualdade para eliminar as relações autoritárias da escola tradicional da época (MENDONÇA *et. al.*, 2010, p. 11).

A base desse movimento foi precedida pelas ideias e experiências dos socialistas utópicos que, através de suas propostas, buscavam amenizar as condições de trabalho dadas pela sociedade capitalista, que envolviam mulheres e crianças em condições desumanas. Estes fortaleceram a relação educação e trabalho (manuais), através da criação de escolas que visavam a formação do homem completa, buscando “equilibrar” as marcas das relações de trabalho do processo de industrialização (início do século XIX). Seus principais defensores foram Robert Owen (1771-1858), Etienne Cabet (1788-1856), Charles Fourier (1772-1837) e seu seguidor Victor Considerant (1808-1893).

A concepção socialista (utópica), conforme Abreu (2011), percebia a educação como “chave” para a superação da condição social capitalista, porém numa condição de filantropia. Nesse sentido, investiram na educação por compreenderem que a ignorância, a degradação moral e a falta de instrução das massas eram a causa da condição social vigente, configurando-se assim de forma isolada, ou seja, desarticulada dos movimentos da luta de classe, mas servindo de experiência para novas reflexões.

Nesse sentido, esses pensadores, embora considerados limitados por análise científica posterior (socialismo científico/marxista), criticaram a sociedade burguesa e defenderam, em suas ideias e/ou experiências educacionais, questões específicas que avançaram o seu tempo histórico e apontaram os limites da sociedade classista, sendo utilizadas posteriormente como ponto de partida dos demais socialistas. Segundo Moraes (2009b) são: autonomia, formação humana, igualdade entre homens e mulheres, com Fourier; ensino gratuito e o fortalecimento da relação “educação, higiene e trabalhos manuais”, com Owen; igualdade, poder público e comitê central, com Cabet.

Contemporâneos desses valores/ideias e experiências, os socialistas anarquistas desenvolveram sua concepção de educação, porém demarcando a necessidade de superar os condicionantes promovidos pela sociedade capitalista, ou seja, com o sentido de transformá-la para atender às necessidades humanas. Os principais representantes desse movimento foram os russos Mikhail Bakunin e Kropotkin, o francês Pierre-Joseph Proudhon e o argentino Malatesta (COELHO, 2009), os quais procuraram estabelecer as bases teóricas da educação integral. O francês e pedagogo Paul Robin e os espanhóis Ferrer y Guardia e Sebastien Faure experimentaram esses princípios nas instituições escolares que criaram e dirigiram, priorizando a educação primária como base para a formação integral.

Esses teóricos, militantes, filósofos e/ou pedagogos deram contribuições específicas para a discussão do tipo de sociedade e educação que desejavam: emancipada e plena (integral). Como destaque, Proudhon e Bakunin teorizaram sobre a educação libertária enfocando os aspectos de liberdade, emancipação e educação integral. Acreditavam assim que a emancipação humana se daria através da liberdade construída desde o processo de luta travada pelos próprios trabalhadores, pois para Proudhon uma sociedade pautada na dominação e exploração deveria ter sua proposta de educação rejeitada. Assim, defendeu que:

[...] coerente com a idéia de que o proletário deve conquistar ele próprio 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 última instância ser mantida por ele. A proposta anarquista desenvolveu-se em torno da ideia de que os trabalhadores deveriam criar suas próprias escolas, bem diferentes daquelas estatais ou religiosas (GALLO, 2002, p. 14).

Compreendiam, então, que a educação oferecida pelas autoridades instituídas no sistema econômico vigente (capitalista), apenas contribuiria para reproduzi-la de acordo com seus interesses individuais, perpetuando as desigualdades sociais. Moraes (2009b, p. 25) ratifica e aponta essa desconfiança para com a formação dos trabalhadores, nessa sociedade,

quando destaca a “crítica ao sistema de ensino dentro do capitalismo” como uma das marcas principais do pensamento libertário por não acreditarem em autoridades instituídas (Igreja, Estado, entre outros), o que antecipa as críticas desenvolvidas pelos “críticos-reprodutivistas”, Althusser, Bourdieu, Passeron, Establet, mais de um século depois (1970).

Diante desse entendimento, o estudo de Gallo (2002, p. 23) aponta o pensamento de Proudhon e Bakunin, com fundamentos bastante independentes e combatentes da sociedade capitalista, servindo de respaldo para experiências educativas que valorizam o sujeito. Ressalta que Proudhon enfatiza que uma educação centrada na “liberdade, justiça e igualdade” é “contrária às bases desse sistema”, que nunca educará o povo e sim a camada burguesa que gerenciará a sociedade e manterá sua estrutura, dando ao povo apenas “[...] o mínimo de instrução e consciência, necessários para ser reconhecido como pertencente ao gênero humano”. Para romper com essa situação, defendeu o trabalho centrado na autogestão (cooperativas) e na democracia participativa para garantir a tomada de decisão individual e coletiva; e uma educação centrada nos valores de igualdade, justiça, democracia, trabalho e generalidade antes da especialização para, além de assegurar a vivência desses princípios, garantir uma formação que assegure o conhecimento de várias técnicas (politecnia), com inter-relação teórico-prática (todo) que rompa com a divisão do trabalho que aliena o trabalhador, aspectos imprescindíveis à construção de uma sociedade livre, emancipada (GALLO, 2002).

Segundo Gallo (2002, p. 27) o outro idealizador desse movimento, Bakunin, é apontado pelo reconhecimento internacional à sua luta, que teve também como centralidade o combate à divisão social do trabalho e percebia a “educação” como parte da “revolução social”, mas não a única. Assim, compreendia aquela como parte intrínseca desta por considerá-la como formadora das consciências, ponto fundamental da revolução. Para ele, o saber é o sustentáculo do poder capitalista, por isso expôs que “o domínio do conhecimento é a base do domínio econômico”. Por considerar o homem o produto social, e não natural, via na escola o papel fundamental de ‘instrução das massas’. Porém, considerava a sociedade mais forte que os indivíduos e por isso defendia que a escola não deveria estar sozinha nesse processo, pois:

A educação revolucionária e os trabalhos revolucionários de base, como a organização, por exemplo, devem ser processados simultaneamente, para que se possa ter esperanças de, aos poucos, conseguir dar alguns passos no sentido da revolução social que destruirá as bases da antiga sociedade (GALLO, 2002, p. 29).

A educação revolucionária, para Bakunin, tinha como característica educar o homem de forma integral e para a liberdade. Entendendo esta como um fim, defendia a autoridade do adulto legítima e necessária para o desenvolvimento da inteligência da criança, mas que progressivamente deveria ser negada na relação entre iguais, quando passaria a ser fundamentada pela liberdade. Entre adultos, a atividade pedagógica deveria se dar como ensinamento mútuo, um ato de fraternidade intelectual entre a juventude e o povo. Para que uma pessoa assuma sua liberdade é preciso que se conheça por inteiro como “corpo, consciência, ser social” de forma articulada, ou seja, integral (GALLO, 2002).

Identifica-se que Proudhon e Bakunin foram os principais estudiosos que deram sustentação teórica ao movimento e educação libertários. Destaca-se, principalmente, através de suas respectivas concepções, o fortalecimento da relação entre trabalho, sociedade e educação no sentido dialético. Para romper com a divisão social do trabalho (alienante) e educação unilateral centrada nas instituições reprodutoras da sociedade capitalista (burguesas), defenderam a liberdade como um fim social; um sistema produtivo pautado na produção e decisão de todos (democracia participativa); e uma educação integral centrada no trabalho (manual) a fim de articular corpo, consciência e ser social; aspectos fundamentais para garantir a luta pela construção de uma sociedade justa e igualitária (COELHO, 2009; GALLO, 2002; MENDONÇA, 2010).

Percebe-se, nessas proposições, que os referidos autores consideram o sistema produtivo capitalista a causa de determinações sociais alienantes, identificando a relação de interdependência destas com o papel dos sujeitos no sentido da transformação da sua condição de subordinação, destacando a luta social e concomitante processo educativo como fortalecimento desse sujeito responsável pela mudança social. A educação integral, entendida como concepção e propósito de luta, busca desenvolver a potencialidade humano-histórica, fundamentalmente através da mudança dos valores arraigados nessa sociedade, vivenciando-os na experiência escolar de forma cotidiana.

Outros defensores do movimento anarquista colocaram em prática essa concepção educacional. O representante das experiências libertárias, Robin, defendia que a educação deveria ser científica, racional, universal e integral, proposta composta por uma formação geral comum a todos, a fim de possibilitar uma especialização profissional, unificando teoria e prática (PINHEIRO, 2009). Nesse entendimento, o ponto fundamental a ser alcançado seria o desenvolvimento das faculdades humanas que envolveria educação física, intelectual e moral, demonstrados como pilares e âmbitos específicos de uma totalidade do conhecimento humano:

[...] a educação física se referiria ao desenvolvimento, por meio de atividades musculares e corporais, dos órgãos dos sentidos, pois seriam as primeiras necessidades do organismo infantil. A formação intelectual baseava-se no ensino de Sociologia, Biologia, Química, Física, Astronomia e, disciplinas de maior importância para o educador. O ensino deveria estar calcado na prática e no trabalho. A educação moral pautava-se em um ensino que desenvolvesse a liberdade e a responsabilidade, em uma educação para ambos os sexos (PINHEIRO, 2009, p. 32).

O pedagogo Ferrer y Guardia², importante referência para o Brasil, desenvolveu seu trabalho educacional na Espanha, onde criou a Escola Moderna, inaugurada em Barcelona em 8 de setembro de 1901, a qual experimentou entre 1901-1902 e 1905-1906 seu ideal de escola anarquista. Ferrer fundamentou-se no método racional, com ênfase nas ciências naturais e na educação integral, e defendeu que as ciências não são neutras e sim a fonte de legitimação dos que detêm o poder, o que impulsionou a instituir seu trabalho na cooperação e respeito mútuo (PASCAL, 2006). Como ratifica Coelho (2009):

Esse fato político evidencia-se no cunho dado às atividades realizadas. Ao procurar constituir a pedagogia da pergunta, a solidariedade nas tarefas manuais, o espírito coletivo, por meio das atividades esportivas e dos jogos, as atividades mescladas, sem hierarquizações que demonstrassem o predomínio de umas sobre as outras, constituía-se o cidadão emancipado, questionador e construtor de uma história coletiva (COELHO, 2009, p. 88).

Essas ideias influenciaram as Américas e principalmente o Brasil. Após a condenação e fuzilamento desse pedagogo espanhol em 1909 pelo governo monárquico de seu país, houve grande reação dos anarquistas brasileiros, o que os levou a criar o Comitê Pró-Escola Moderna com o objetivo de seguir o mesmo modelo educacional e tirar o povo da ignorância daquele momento histórico, como forma de alcançar a liberdade.

A importante contribuição desse pedagogo para a educação brasileira deveu-se pela defesa de que a escola deveria ser frequentada por crianças de ambos os sexos para a formação de um novo homem e uma nova mulher, a fim de que a igualdade fosse vivenciada numa concepção integral, causando assim um efervescente debate sobre o papel social e político da escola (MENDONÇA *et. al.* 2010).

Destaca-se ainda que as escolas modernas fomentavam em seu projeto uma concepção de educação ampla no sentido de envolver a formalidade, a informalidade e não-formalidade. Esta característica educacional evidencia a percepção do conhecimento em seus diversos âmbitos sociais, com o objetivo de inter-relacionar cultura e sociedade numa

²Ferrer – pedagogo e militante anarquista condenado em 09/10/1909 como autor e líder da revolta popular considerada um delito de rebelião militar ao governo monárquico da época e que influenciou a implantação de escolas modernas no Brasil.

perspectiva analítica. Nesse sentido, Mendonça *et. al.* (2010) explicitam que o projeto educativo de Ferrer y Guardia

[...] pautava-se na tríade: educação formal, entendida como aquela que é realizada na escola, através de conhecimentos sistematizados através de um currículo, com disciplinas estabelecidas; a educação informal, a qual abrange todas as formas e possibilidades educativas presentes no cotidiano; a educação não-formal, caracterizada por não fixar tempo e local, e ser flexível na escolha dos temas, embora possua perceptível organização, ao fornecer informações, provocar debates e reflexões (MENDONÇA *et. al.*, 2010, p. 13).

A experiência de escola fundamentada em princípios anarquistas de educação integral, no Brasil, inicia-se em fins do século XIX e se fortalece com a criação das escolas modernas em vários estados. Dentre elas, em 1895, surge a Escola União Operária no Rio Grande do Sul e, em 1912, foram criadas duas escolas modernas em São Paulo. A primeira, para ambos os sexos, organizada pelo Prof. João Penteado. Essas experiências tiveram curta duração devido aos setores conservadores. João Penteado e outros intelectuais como Adelino de Pinho e Florentino de Carvalho desenvolveram papéis importantes na construção da pedagogia libertária (PASCAL, 2006). Foram criadas escolas modernas no Rio de Janeiro, São Paulo, Porto Alegre e Belém do Pará (MENDONÇA *et. al.*, 2010).

A relação entre luta e ação educacional se dava no cotidiano do movimento, devido à característica brasileira, principalmente no que diz respeito ao baixo nível educacional da época (85% de analfabetos), utilizavam outras formas de divulgação nos “meios populares e operários”, realizando-a através de leitura em voz alta de jornais e boletins produzidos por eles como estratégia de apreensão dos métodos de luta. A ação educacional era imprescindível, tanto como forma de luta e mecanismo de transformação das relações socioeconômicas como dos valores, para que viabilizassem uma sociedade “fraterna, igualitária e democrática”. Dentre as experiências realizadas, Mendonça *et. al.* (2010) ressaltam como se desenvolviam as “escolas modernas” de São Paulo e suas propostas curriculares:

[...] desde a sua fundação, em 1912, já traziam novidades: atendiam meninos e meninas em turmas mistas. Sua proposta curricular abrangia leitura, caligrafia, gramática, aritmética, geografia, geometria, botânica, geologia, mineralogia, física, química, história, desenho, datilografia, entre outros conteúdos. Para as meninas, além de todas as disciplinas mencionadas, era oferecido o curso de costura e de bordado. Também eram realizadas excursões para que os alunos e alunas tivessem contato com a realidade cotidiana. O horário de funcionamento dessas escolas era assim organizado: Ensino Primário e Médio para crianças e jovens (das 11h às 16h) e adultos (das 19h às 21h) (MENDONÇA *et. al.*, 2010, p. 13).

Identifica-se como reflexo desse movimento, no âmbito educacional, a vivência de valores como participação, solidariedade, espírito de coletividade, relações horizontais, igualdade entre homens e mulheres, entre outros, desenvolvidos através dos trabalhos manuais, o que realmente faz-se necessário à mudança de comportamento e inter-relação social para fortalecimento da dignidade e responsabilidade do e para com o outro, porém sem desvincular-se da luta. Esse movimento ainda compreende a educação em suas diversas dimensões: sociais, intra e extraescolar, uma vez que criava propostas de interação do educando como sujeito para sua ampliação intelectual, cultural e política no fomento dos valores da sociedade pretendidos.

O percurso desse movimento para a luta dos trabalhadores realizou-se através da implementação da Colônia Cecília³, Congressos operários, fundação do Partido e Confederação operária, participação em greves, boicotes, divulgação de jornais, livros, panfletos, entre outros. Em relação à educação brasileira, esse movimento consolidou-se através de grupos de estudos, bibliotecas, ateneus, centros de cultura e escolas, apesar das retaliações conservadoras e, conseqüente, “supressão” desse movimento de concepção transformadora (MORAES, 2009a). Segundo Coelho (2009, p. 88) (grifos do autor), esta concepção tem como principal objetivo a “[...] *formação completa* do homem, para que ele o seja, na *plenitude filosófico-social da expressão*. É assim que essa educação se faz concomitantemente sensitiva, intelectual, artística, esportiva, filosófica, profissional e, obviamente, política”.

O movimento anarquista no Brasil representou, portanto, um momento de grande reação dos trabalhadores às reais condições oferecidas pelos fazendeiros (“fim” do trabalho escravo) e ao mesmo tempo uma tentativa internacional de romper com qualquer representação do poder burguês através do fomento da concepção de liberdade e emancipação humana. Seu desdobramento ocorreu através das organizações sindicais, participação nas lutas e implementação de experiências formativas, com publicações de jornais e práticas educacionais, de acordo com sua perspectiva de educação integral. Significou então um importante movimento em prol de relações de trabalho e educação centrados na busca da liberdade, ou seja, desvinculada da exploração do capital, e com garantia de formação em plenitude (intelectual, física e moral) de forma articulada, com inclusão da perspectiva de gênero, o que se entende ainda um limite na sociedade vigente.

³Colônia Cecília - experiência anarquista em forma de pequena sociedade, idealizada pelo italiano Giovanni Rossi e realizada em Palmeira, cidade do Paraná, no período de 1890-1894, onde desenvolveram valores como trabalho distribuído, tomada de decisões em assembleias, o ateísmo, o amor livre, entre outros, chegando a 250 habitantes com formações intelectuais diversas, o que contribuiu para sua organização político-ideológica.

Embora se perceba toda a intencionalidade política e educacional desse movimento integrado à emancipação humana, essas ideias não se tornaram hegemônicas no Brasil, por isso tais experiências foram alvo de perseguições (última escola fechada em 1919) (SAVIANI, 2010), porém como foi possível perceber, representou avanços conceituais significativos para o projeto de sociedade e educação, distinto do ideal da burguesia.

Além do movimento dos trabalhadores, representado principalmente pela concepção socialista anarquista nas grandes greves, e da crise da política do “café com leite” de superprodução e conseqüente início da industrialização, esse momento significou também uma reação da mentalidade brasileira em busca de reflexões sobre a realidade nacional, com enfoque sociológico, e sistematização de um pensamento independente dos modelos estrangeiros. As necessidades resultantes desse contexto como o nacionalismo na década de 30 do século passado, a consolidação de um projeto político autônomo e a busca de identidade nacional foram absorvidos pelo discurso integralista (BARBOSA, 2004).

O movimento integralista, de concepção político-conservadora, significou assim uma reação a um momento histórico de instabilidade brasileira e reação à sua dependência internacional, ocorrendo num período curto, de 1932 a 1937, com a atuação forte de Plínio Salgado, seu “chefe nacional”, e apoio de seus militantes. Objetivava a “reforma do Estado” e, assim como o movimento anarquista, teve como eixo articulador de sua organização política a educação (integral).

A participação política desse movimento se deu, principalmente, através do lançamento do Manifesto de Outubro⁴ (1932), como resposta aos anos de 1930, da fundação da Ação Integralista Brasileira (AIB) que se consolidou como partido político em 1937, do lançamento de Plínio Salgado como candidato às eleições presidenciais e, por fim, da tentativa de tomada do poder pela força, do governo Getúlio Vargas em 1938, quando a “Intentona Integralista” foi dissolvida, seus líderes foram presos e executados e Plínio Salgado foi exilado em Portugal, demonstrando uma intensidade provisória.

Plínio Salgado era um intelectual que analisava a sociedade brasileira como “um povo de pouca cultura” e defendia o Estado conservador e centralizado como responsável pela educação do povo através de diretrizes estabelecidas por seus intelectuais (PINHEIRO, 2009). A defesa de suas ideias e princípios é consolidada em documento específico, denominado Manifesto de Outubro.

⁴Manifesto de Outubro - documento de fundação da Ação Integralista Brasileira, formada por vários intelectuais paulistas, que fora elaborado por Plínio Salgado e lançado em 07 de outubro de 1932.

Tal documento destacou a educação como impulsionadora do movimento, assim como estabeleceu como fundamento de sua visão de sociedade e de homem a Tríade “Deus, Pátria e Família” e, para sua consolidação, a diferença entre “Educação e Instrução” no seu papel de hierarquia, obediência e reprodução. Mesmo percebendo-se a presença dos aspectos “ético e moralista” em seu pensamento, defendeu uma visão de educação integral que enfatiza a “totalidade do ser humano” no desenvolvimento de suas possibilidades físicas, morais, cívicas, intelectuais, artísticas e espirituais (COELHO, 2005).

Considerando o entendimento integralista e nacionalista que pretendeu caracterizar o Brasil como um “país de pouca cultura”, percebe-se nesse ideário uma relação de submissão e uma concepção conservadora de educação. Entendiam que os intelectuais eram os definiam as “regras”, distinguindo-se do povo; e promoviam cursos em suas escolas de acordo com essa concepção, centrando-se apenas na alfabetização, devido ao baixo índice educacional, e em cursos profissionalizantes. Para ratificar este tipo de educação ofertado, Barbosa (2006) enfatiza que:

As escolas integralistas forneciam cursos de alfabetização para todas as idades, além de cursos profissionais, funcionando em alguns núcleos cursos de corte e costura, enfermagem, datilografia, taquigrafia, entre outros, instrumentalizando a obra cultural do movimento em favor da propaganda das ideias integralistas (BARBOSA, 2006, p. 78).

Apreende-se que a relação sociedade e educação, estabelecida por esse movimento, a partir dos desdobramentos conceituais destacados, desenvolveu-se numa perspectiva fundamentalmente nacionalista, religiosa e disciplinadora com a finalidade de alcançar seus objetivos conservadores de reprodução social. Sua concepção de educação integral limita-se à promoção da convivência do “sujeito” com valores de submissão, pautada na obediência e disciplina da educação tradicional de cunho “fascista”, distinguindo-se de concepções comunistas e liberais por opção filosófica.

Percebe-se assim que este movimento teve uma visão de sociedade e educação (integral) diferente do movimento anarquista. Enquanto este objetivava uma educação completa (politécnica), numa relação de igualdade e democracia, para fomentar a emancipação da sociedade, o Integralismo desenvolveu uma concepção de “Estado integral” regulador para formação de um “homem integral” nos quais os princípios educacionais suscitavam a “conformação” e conservação social de acordo com os interesses do Estado.

Ambos os movimentos, aprofundados neste item, influenciaram a educação brasileira em um período específico com contribuições ideológicas e experiências totalmente

distintas, calcada por sua concepção de sociedade, porém sem destaque para a ampliação do tempo escolar. Importante destacar que a concepção anarquista fortalece princípios de liberdade, igualdade e educação (integral), fundamentos imprescindíveis à construção de uma sociedade emancipada e articulada a valores humanos, embora distinta no que se refere à concepção de Estado do movimento marxista compartilhada por esta pesquisa.

2.2 Concepção liberal pragmatista e socialista marxista

Os movimentos escolanovista (pragmatista) e socialista marxista também se desenvolveram nas primeiras décadas do século XX, principalmente por influências externas, permeando de forma direta ou indireta, em proporções e âmbitos diferenciados, a sociedade brasileira. Possuem concepções sociais e educacionais distintas que convergem com a manutenção ou luta pela transformação da sociedade.

O escolanovismo, movimento de concepção liberal, fundamentou-se na concepção e experiência dos Estados Unidos, em acordo com as proposições de John Dewey. A principal expressão dessa concepção, no Brasil, ocorreu através do movimento dos pioneiros da educação nova (1932) que tem como expoente Anísio Teixeira, o qual exerceu grande intervenção nas diretrizes da política educacional brasileira e cuja concepção vem sendo “ressignificada” na atualidade. A concepção socialista marxista desenvolveu-se sob a influência da luta internacional e da revolução russa (1917), organizadas através da luta dos trabalhadores e/ou movimentos sociais, que foram arrefecidas a partir das reformas educacionais da década de 90, do século XX, articulando-se e/ou contrapondo-se ao movimento escolanovista, devido a questões políticas e socioeducacionais divergentes.

O liberalismo, ideário de sustentação da sociedade capitalista, em contraste à luta dos trabalhadores, teve como resposta educacional à crise do capitalismo (1929-1939) o movimento da Escola nova, que uniu “várias correntes de pensamento” em prol dos princípios de escola pública, gratuita e única. A estreita relação desse movimento com a manutenção da ordem social vigente e/ou sociedade de classes sociais antagônicas e do uso estratégico da democratização ao saber e sua intrínseca relação com o trabalho produtivo é demonstrada por Soares (2000) que ressalta:

Trata-se do movimento pela escola nova, composto por várias correntes de pensamento, mas que se aglutinavam em torno de alguns princípios, tais como o de que a escola deveria ser pública, gratuita e única. Esse movimento levou em conta reivindicações dos trabalhadores, como a questão da democratização do acesso ao

saber, alargando o atendimento escolar, e da unidade do ensino teórico e prático, definindo o novo princípio pedagógico com base no trabalho produtivo. [...] O novo dessa proposta consiste justamente na inclusão de reivindicações do movimento operário; mas ela também mantém o velho. A burguesia procurará estruturar mecanismo para manter a ordem social dominante, que divide a sociedade em dirigentes e dirigidos [...] O movimento da ‘escola nova’, apresentando os fundamentos para a organização escolar no contexto do capitalismo monopolista, passou por muitas transformações, desde as suas ideias originais (SOARES, 2000, p. 25-26).

O contexto do início do século XX, em âmbito local, refletia a necessidade de responder à sociedade de massa, industrializada e democrática e à generalização e laicização da educação escolar alcançada pela Europa e Estados Unidos, no final do século XIX. Além disso, várias experiências de educação integral ocorriam em diversos países, nas quais se percebia a articulação da educação intelectual com a atividade criadora, à vida social-comunitária, em suas várias expressões, à autonomia dos alunos e professores; à formação global da criança. Essas ideias questionavam o enfoque pedagógico focado na tradição, na cultura intelectual e abstrata, na autoridade, na obediência, no esforço e na concorrência e defendiam que a educação deveria ser fator constituinte do mundo moderno e democrático, em torno do progresso, da liberdade, da iniciativa, da autodisciplina, do interesse e da cooperação. Seria, então, necessário reformar as instituições escolares para estabelecer a unidade entre aprendizagem e educação e educação à ‘vida’ (CAVALIERE, 2002).

Desse modo, conforme se ressaltou, tal movimento tem como principal precursor e implementador de uma proposta de educação integral, no Brasil, o educador Anísio Teixeira, que fora influenciado pelas ideias de John Dewey, filósofo e pedagogo americano, considerado “o maior expoente do escolanovismo” e contribuía na consolidação de uma das características principais do ‘liberalismo educacional’: a escola como equalizadora da sociedade, reconhecendo a existência dos conflitos sociais e, contraditoriamente, defendendo a democracia e educação como estratégia para resolvê-los (FREITAS, 2009).

Dewey é reconhecido como pertencente à corrente filosófica “pragmatista” por considerar a experiência a própria vida e não a preparação para a vida. Segundo ele, quando vivenciada, gera modificações de comportamento e, conseqüentemente, aprendizagens. Também defende que a escola seja uma micro sociedade, necessária à ‘reconstrução da experiência’ (sua concepção de educação), e um ‘modelo vivo’ da sociedade almejada, na qual as relações interpessoais aconteçam em diversos níveis e onde os aprendizados científicos e a vida pública/privada possam se integrar assim como as relações sociais sirvam para desencadear o ‘pensamento’ (CAVALIERE, 2002).

Em acordo com a concepção de educação equalizadora de John Dewey (EUA) e justificando-se na situação brasileira de desigualdades econômicas e educacionais, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), redigido por Fernando de Azevedo (SAVIANI, 2010) e assinado por intelectuais com a importante participação de Anísio Teixeira, significou uma proposta política de educação nacional, em defesa de uma escola pública sem privilégios e como integradora dos grupos sociais. De acordo com Mendonça *et. al.*, (2010), este documento foi intitulado “A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo” e serviu como diretriz política para essa época, pois:

O Manifesto defendia, ainda: educação como uma função essencialmente pública; que a escola deve ser única e comum, sem privilégios econômicos de uma minoria; que todos os professores devem ter formação universitária; que o ensino deve ser laico, gratuito e obrigatório. A educação era vista como instrumento de reconstrução da democracia, permitindo a integração dos diversos grupos sociais. Um dos principais educadores a assinar o Manifesto foi Anísio Teixeira (MENDONÇA *et. al.*, 2010, p. 19).

O próprio Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova destaca a importância das reformas no âmbito da política educacional como condição necessária à estrutura política e social da nação e consequente desenvolvimento integral do ser humano, reorganizando a escola e o currículo para os desafios da sociedade industrializada. Para tanto, Teixeira (1994) enfatiza que:

Desejamos dar de novo à escola primária, o seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhe os seus cinco anos de curso. E desejamos dar-lhes seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. 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. E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive (TEIXEIRA, 1994, p. 173).

Além de reconhecer a dificuldade da sociedade “técnica e industrial” em mutação permanente e o abandono das crianças, Anísio Teixeira ressalta a escola como também responsável pela saúde e alimentação e defende a escola primária como uma pequenina universidade articulando-se à ideia de Dewey de micro sociedade.

A “formação completa”, ou seja, a visão de Teixeira de educação integral envolve conhecimentos intelectuais, corporais, atitudinais e sociais que tem como base a formação para o progresso e para o desenvolvimento da civilização técnica e industrial, aspectos político-desenvolvimentistas constituintes do pensamento/ação liberal, tendo como meta a

construção do adulto civilizado, preparado para enfrentar o progresso e com capacidade para alavancar o País (COELHO, 2009).

Vale destacar que Anísio Teixeira defendeu fundamentos “democráticos” a partir de uma concepção de educação (integral), denominação não evidenciada em suas exposições, vinculada à centralidade da escola pública e ao aumento da jornada escolar para ampliação cultural e preparação para o trabalho e cidadania. Contrapôs-se à realidade educacional do analfabetismo existente no país, em prol dos direitos individuais à educação, assim como pelo reconhecimento do Estado para com o dever de atender a esse serviço por sua “função social eminentemente pública”, porém com a cooperação de todas as instituições sociais (CAVALIERE, 2010).

Esse entendimento é fruto de uma sociedade com grandes demandas urbanas e industriais que instigava respostas às suas respectivas necessidades sociais, como a democracia, a fim de ampliar os direitos há tempos restritos a poucos e a educação como forma de diminuir os privilégios instituídos historicamente. Nesse contexto, a escola tornou-se o ponto de partida defendido para superação dessa condição, porém de forma reprodutora, mesmo que o Estado tenha sido questionado a cumprir sua responsabilidade.

A concepção educacional desenvolvida por Anísio Teixeira demonstra a inter-relação do seu pensamento ao de Dewey, construído a partir de seus estudos e passagens pelos Estados Unidos, e também evidencia a transposição de ideia de uma realidade social a outra bastante distinta, incompatível com sua estrutura. Imerso no contexto capitalista e sem se contrapor a ele, defendeu uma proposta de educação (escolar) “emancipadora de indivíduos e nação”, ou seja, de princípio liberal, o que coincide com a versão do Estado de Bem Estar Social, período em que o capital ainda garantia direitos sociais de forma ampliada. Reconhecido como “grande defensor” da educação, passou por vários cargos públicos, influenciando direta e indiretamente a política brasileira por sua situação de desigualdade social extrema e baixo índice educacional.

Como reflexo desse movimento de educadores (escolanovista) de concepção liberal, existiram quatro experiências que objetivaram a proposta de Educação Integral, norteada em seus projetos político pedagógicos, e que ocorreram na segunda metade do século XX e início do século XXI, sendo: o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), na Bahia, em 1950, idealizado por Anísio Teixeira; os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps) no Rio de Janeiro, idealizado por Darcy Ribeiro, no governo de Leonel Brizola (1983-1986 / 1991-1994); os Centros Integrados de Atendimento à Criança (Ciacs), realizado no governo do então presidente Collor, em 1991; os Centros de Atenção Integral à Criança e ao

Adolescente (Caics), no governo Itamar, em 1992; e os Centros Educacionais Unificados (Ceus) em São Paulo, realizado no governo de Marta Suplicy, em 2003. Essas experiências foram resultantes das ideias de Anísio Teixeira e teve como referência a sua proposta de Escola Classe e Escola Parque, surgindo a partir de então múltiplas interpretações no que diz respeito a tempo, espaço e aprendizagem (PINHEIRO, 2009).

O CECR, principal experiência implantada por Anísio em Salvador-Bahia, quando ocupava a Secretaria de Educação do Estado (1947-1951), possuía 4 (quatro) Escolas Classes, em que eram feitas as atividades curriculares, e uma Escola Parque, para as atividades práticas, em turno oposto, que envolviam artes aplicadas, industriais e plásticas, jogos, recreação, ginástica, teatro, música e dança. Nessa concepção, o projeto arquitetônico pretendia integrar-se ao desenvolvimento da área situada e a ideia da Escola Parque fazia parte do projeto de reformulação do ensino da Bahia, o qual previa a construção de Centros populares de educação no Estado para crianças e jovens até 18 anos. Porém, enfatiza-se que este Centro somente foi concluído na Bahia e que essa experiência também foi realizada em Brasília com a construção de vários Centros de Educação Integral (MENDONÇA *et. al.* 2010).

As experiências brasileiras mais reconhecidas têm em comum a diversidade de atividades curriculares e a ampliação do tempo de aprendizagem (PINHEIRO, 2009). As propostas dos CECR e Ciep foram as que tiveram maior repercussão para estudos e realização de novas experiências e, segundo publicação do MEC, na atualidade, outras seguiram essa orientação e tem expressão na discussão e fomento da educação integral, citando como exemplo: Apucarana-PR, Belo Horizonte-MG, João Pessoa-PB, Olinda-PE, Osasco-SP, Nova Iguaçu-RJ, Palmas-TO e Rio Branco-AC (BRASIL, 2011).

As experiências recentes têm semelhanças com o projeto escolanovista referente à primeira metade do século XX no que diz respeito à ampliação curricular e ao tempo de aprendizagem, porém têm especificidades distintas no que concerne à ampliação do espaço educativo e na forma de gestão das políticas públicas, implicando ampliação também das responsabilidades sociais.

Sob tal perspectiva, a educação integral tem seus meandros conceituais baseados em concepções e experiências que diferem, em alguns aspectos, das propostas de educação integral preconizadas no arcabouço teórico [...]. As teorias político-filosóficas do início do século XX calcavam seus fundamentos na educação integral como formação integral do homem, tendo como centro do processo educacional as instituições escolares. No tocante à valorização do desenvolvimento integral do educando, tanto essas concepções como o debate atual de educação integral reiteram a sua importância (PINHEIRO, 2009, p. 54).

Embora as ideias escolanovistas tenham “predominância” no Brasil, da década de 30 até 60, do século XX, reconfigurando-se a partir de 1990, houve, principalmente com o “advento da Revolução Soviética”, a circulação também das ideias socialistas marxistas, desde o início do século XX. Apesar de evidências de relações contraditórias no que se refere a conciliações políticas promovidas no movimento social em acordo com características específicas do cenário brasileiro (escravidão, ditadura, entre outros), vale ressaltar que esta concepção demarcou um papel político de enfrentamento ao Estado capitalista em prol da classe trabalhadora e sua emancipação, proposta também considerada “não-hegemônica” no Brasil, mas que compõe os debates e movimento sobre educação (integral).

A concepção socialista marxista influenciou os movimentos educacionais brasileiros, mesmo que de forma “não-hegemônica”, através de militantes tanto estrangeiros quanto brasileiros e, principalmente de autores e estudiosos que até hoje a sistematizam e difundem. Devido à “ausência” de sistematização especificamente educacional pelo próprio Karl Marx, filósofo alemão e crítico da sociedade capitalista, com grande apoio e estudos de Engels, busca-se fundamentar essa concepção através de alguns estudos.

O estudo, denominado “O Pensamento Pedagógico Socialista”, identifica as contribuições dessa concepção, em suas raízes filosóficas, para o projeto de sociedade contemporânea e educação, entendendo-a determinada pelas relações de produção. Percebe-se, assim, a relação intrínseca da concepção socialista de educação articulada a categorias estruturantes do pensamento de Marx e Engels: trabalho, tempo livre e homem. Faz-se necessário compreendê-las como base e contexto da educação (ABREU, 2011).

O trabalho é uma categoria do pensamento de Marx, evidenciada como central e compreendida como o “fundamento da vida humana”, uma vez que se desenvolve de acordo com o contexto histórico determinado, e através do qual o homem se apropria da natureza e ao mesmo tempo se constitui enquanto ser social numa relação dialética entre objetivação/apropriação (TONET, 2005; DUARTE, 2003, ABREU 2011; LIMA, 2013). Como explicita Duarte (2003):

O processo de apropriação surge, antes de tudo, na relação homem e natureza. O ser humano, pela sua atividade transformadora, apropria-se da natureza incorporando-a à prática social. Ao mesmo tempo, ocorre também o processo de objetivação: o ser humano produz uma realidade objetiva que passa a ser portadora de características humanas, pois adquire características socioculturais, acumulando a atividade de gerações de seres humanos. Isso gera a necessidade de outra forma do processo de apropriação, já agora não mais apenas como apropriação da natureza, mas como apropriação dos produtos culturais da atividade humana, isto é, apropriação das objetivações do gênero humano (entendidas aqui como os produtos da atividade objetivadora) (DUARTE, 2003, p. 24).

Diante da análise das relações de produção na sociedade capitalista, Karl Marx compreende que o trabalho, fundante do ser humano, passa a ser absorvido do trabalhador (mais valia/trabalho abstrato) e transformado em valor de troca, ou seja, mercadoria necessária à reprodução do capital, ao alienar o sujeito do produto do seu trabalho, pois este deixa de reconhecê-lo como seu. Com o desenvolvimento das forças produtivas e, conseqüentemente, do capitalismo impulsionado pela “divisão social do trabalho” que ocasiona a separação entre os que fazem e os que pensam (manual e intelectual), entende que o trabalhador passa a ter uma formação fragmentada e unilateral.

É no sentido de superar essa condição de alienação e formação incompleta que, Marx defende a necessidade histórica de desenvolver integralmente o trabalhador a partir da “abolição” da especialização e fomento da inter-relação “escola-trabalho”, este como “produtor de vida” – humana (ABREU, 2011).

Para superação dessa fragmentação e especialização capitalista, e a partir de estudo de autores e experiências históricas, como a dos socialistas utópicos, percebe-se que a concepção marxista defende a formação politécnica que estabelece a relação teoria e prática, a fim de que o trabalhador tenha conhecimento profundo do seu trabalho e não de forma unilateral. Nesse sentido, o homem é visto como um ser social que se constitui na relação dialética com o seu trabalho, enquanto perspectiva ontológica. Assim, enfatiza que a formação desse homem deve ser articulada à formação de uma nova sociedade que tenha como princípio a emancipação humana (ABREU, 2011).

O alcance da emancipação humana, ou seja, o alcance da liberdade que torna o homem sujeito de sua própria história, não alienado aos interesses do capital, necessita, segundo a concepção marxista, do desenvolvimento das forças produtivas e da formação de uma massa revolucionária que se revolte contra as condições particulares e, principalmente contra a forma de produção de vida alienante. Tal concepção defende ainda que o desenvolvimento das forças produtivas é fator determinante para a diminuição do tempo de trabalho para a qualidade do tempo livre, o qual pode tornar-se fundamento para o reino da liberdade, imprescindível para a riqueza humana e possibilidade de dedicação às atividades livres, inclusive à educação (TONET, 2005), posição que demonstra a relação intrínseca e dialética entre objetividade e subjetividade (condição real/produção e educação revolucionária) necessárias à transformação social, questão a ser retomada adiante.

Entende-se que a concepção socialista marxista é fundamental para a qualidade da formação humana, pois inter-relaciona o desenvolvimento das forças produtivas a uma concepção de educação (integral) que contribua para a formação humana, o que só ocorrerá de

forma plena com a transformação histórica e formação de uma nova sociedade. Com esse propósito, Manacorda (1989) evidencia que o desenvolvimento da teoria pedagógica socialista, de acordo com as orientações de Marx e Engels, deve assumir, com crítica e radicalidade, as propostas burguesas (universalidade, gratuidade, estabilidade, laicidade, renovação cultural) e uma nova concepção que fortaleça a relação instrução-trabalho, garantindo esses princípios, relação esta oriunda dos socialistas utópicos. Para tanto, a concepção de homem pretendida, na perspectiva filosófica marxista, almeja a formação omnilateral, a qual compreende a ‘totalidade das capacidades produtivas’ assim como ‘dos consumos e dos prazeres’ – bens espirituais e materiais (ABREU, 2011).

Percebe-se que a radicalidade apontada às propostas burguesas, aliada a uma nova concepção que garanta ao homem uma formação omnilateral, é defendida pela concepção marxista, a fim de que o processo educacional não reproduza o individualismo e consequentes desigualdades sociais que fazem parte da estrutura capitalista. Amparada na divisão do trabalho, manual e intelectual, esta fortalece através da educação unilateral e dualista a reprodução social contrariando o discurso de “inclusão” e “diversidade” presente na política que a dissemina.

Nesse sentido, sintetiza-se a contribuição marxiana à educação em três grandes aspectos: Crítica à educação, ao ensino e à qualificação profissional burguesa; Relação do proletariado com a Ciência, a cultura e a educação; Educação comunista e formação integral do homem. Esta educação visa à emancipação da classe trabalhadora, numa perspectiva social, ou seja, coletiva (LOMBARDI, 2010).

Para tanto, a constituição da formação (integral), de acordo com Lombardi (2010, p. 121) envolve: “[...] três elementos: instrução intelectual; tecnológica, teórica e prática; e educação física, que devem ter como preocupação central formar o homem omnilateral”, que inter-relacionam o desenvolvimento do intelecto, da teoria/prática, do corpo e da sociedade, questões imprescindíveis à realização do sujeito histórico.

A partir da análise da história da educação brasileira, identifica-se que essa concepção (marxista) perpassou os debates e luta dos educadores, principalmente no auge dos movimentos impulsionados pela democracia e/ou acesso à escola pública de qualidade, durante as primeiras décadas do século XX e nos anos de 1970/1980. Na década de 20, considerando as características brasileiras no que se refere à educação, o Partido Comunista do Brasil (PCB) dedicou-se à “educação política e à formação de quadros”, porém não explicitou sua concepção pedagógica. Diante da política educacional desse período, enfatiza que defendeu quatro pontos básicos: ajuda econômica a crianças pobres para possibilitar a

frequência à escola; escolas profissionais para continuidade das primárias; melhoria do magistério primário; e subvenção as bibliotecas (SAVIANI, 2010).

A posição política desse grupo destacou-se em vários momentos da história brasileira, principalmente no século XX. Na década de 20, houve a presença das pedagogias do movimento operário, de cunho comunista; ocorreu a ascensão do PCB, a partir de aliança com o Bloco Operário-Camponês (BOC) que, considerando o contexto brasileiro, aliou-se à realização da “revolução democrático-burguesa” (Revolução de 30), impulsionada pelo movimento escolanovista, conhecido como “progressista” na época; e influenciou de forma significativa os anos de 1980 no processo “ambíguo” de transição democrática, que redundou em conciliação entre “grupos dominantes e dominados” (SAVIANI, 2010). É importante salientar que ocorreram debates, confrontos, dissidências partidárias e lutas dos trabalhadores, durante o percurso do movimento por todo o século aos dias atuais (KONDER, 2003).

No aspecto educacional, devido à alternância da hegemonia das concepções conservadora e liberal por quase todo o século XX, essa concepção socialista participava das lutas e embates políticos caracterizando aquelas como “não críticas”, principalmente pela ausência de consciência sobre os condicionantes histórico-sociais da educação e por julgarem-se superiores aos fatos, percebendo-se capazes de proporcionarem mudanças por si mesmas. Nesse sentido, Saviani (2003) explicita que:

Tanto a pedagogia tradicional como a pedagogia nova entendiam a escola como ‘redentora da humanidade’. Acreditavam que era possível modificar a sociedade através da educação. [...] podemos afirmar que ambas são ingênuas e idealistas. Caem na armadilha da ‘inversão idealista’ já que, de elemento determinado pela estrutura social, a educação é convertida em elemento determinante, reduzindo-se o elemento determinante à condição de determinado (SAVIANI, 2003, p. 73).

A partir dessa crítica, a “pedagogia revolucionária”, denominação dada à concepção socialista no Brasil, centra-se na igualdade essencial entre os homens em termos reais, articulando-se às forças sociais como instrumento a serviço da instauração da sociedade igualitária. Para tanto, defende a transmissão e difusão de conteúdos, vivos e atualizados, como tarefa primordial da educação e da escola não negando nem o movimento do real nem a essência humana, questões defendidas, respectivamente, pelas concepções “não críticas” (SAVIANI, 1993).

Fundamentada na concepção socialista marxista de educação e em confronto com as concepções “não críticas”, desenvolveu-se no Brasil, embora não instituída nos meios oficiais, a proposta denominada pedagogia histórico-crítica, que influenciou o trabalho de

educadores e Secretarias de Educação, elaborada por Dermeval Saviani a partir do movimento e debate dos educadores. Envolvido na luta dos educadores nos anos de 1970, este autor fora desafiado pelos questionamentos dos profissionais envolvidos no processo ensino e aprendizagem, os quais se sentiram “impotentes” diante da propagação da concepção “crítico-reprodutivista”, oriunda do pensamento francês (Althusser, com o livro “Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado”; Bourdieu e Passeron, “A Reprodução”; e Boudelot e Establet, “A escola capitalista na França”), que em seus estudos evidenciaram a escola como reprodutora da sociedade (SAVIANI, 2003).

Contra-pondo-se à concepção liberal, do movimento escolanovista, e aos limites dessa “teoria sobre educação”, Demerval Saviani retoma a função da escola pelo ato de ensinar e elabora a concepção dessa proposta pedagógica a partir dos referenciais marxistas de sociedade, homem, trabalho e, conseqüente, construção do ser social, compreendendo-as na totalidade histórica e na perspectiva da participação dos sujeitos que compõem esse processo, de acordo com os determinantes histórico-sociais.

Em acordo com o referencial do materialismo histórico-dialético que fortalece a relação teoria e prática para compreensão da realidade e ação humana; da teoria histórico-cultural, de Vigotski; e da Pedagogia histórico-crítica de Saviani, este propõe como método educacional os passos Prática social, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social (SAVIANI, 2003).

A partir de então, fundamenta-se a didática da Pedagogia Histórico-Crítica para orientação do processo educacional, de acordo com a concepção marxista, elaborada segundo passos metodológicos que evidenciam a relação imprescindível entre realidade, sujeito social, conhecimento inicial e apropriado. Esta didática compreende a apropriação do conhecimento pelo sujeito histórico, permeado por condicionantes sociais, a fim de possibilitar o fortalecimento desse sujeito, a intervenção e a transformação da sociedade (GASPARIN, 2009).

O método de ensino eficaz, que considere professores e alunos como “agentes sociais”, estimulando a atividade e iniciativa de ambos e favorecendo o diálogo entre si com o professor e com a “cultura acumulada historicamente”, também valorizará os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico assim como a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para o processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos.

É com a finalidade citada que se caracteriza os momentos desse método, tendo como início a “Prática social” (prática comum entre professores e alunos), embora em níveis

de compreensão diferentes, e, em sequência, a “Problematização” (identificação das principais questões da prática social a serem resolvidas e dominadas); “Instrumentalização” (apropriação dos instrumentos teóricos e práticos identificados e necessários à luta social); “Catarse” (expressão elaborada da prática social); e retorno à prática social como ponto de chegada, momento qualificado pela mediação da ação pedagógica. Assim, compreende-se que esse método retira seu critério de cientificidade da “concepção dialética da ciência” e que o processo educativo age sobre os sujeitos, podendo contribuir de forma indireta para a transformação do mundo através da assimilação e ação efetiva destes (SAVIANI, 1993).

Embora os estudos sobre educação integral no Brasil se concentrem mais na concepção liberal, faz-se necessário contrapor que a concepção marxista também a defende, porém em uma perspectiva de omnilateralidade, como foi ressaltado, articulada à concepção de sociedade emancipada. Segundo Tonet (2005, p. 241), o fortalecimento da relação entre educação e sociedade desenvolve-se de forma dialética para proporcionar ao sujeito a compreensão e ação para a mudança social numa perspectiva de igualdade e liberdade, devendo inter-relacionar-se às lutas sociais, pois estas possibilitam o fomento por uma sociedade livre e emancipada, que significa o momento histórico “[...] que representa o espaço indefinitivamente aperfeiçoável de uma autoconstrução humana plenamente livre”, baseando no ‘trabalho associado’ que tem como início e fim do processo produtivo as forças comuns dos trabalhadores pelo coletivo, fundamentos do referencial marxista.

O desenvolvimento desse tipo de sociedade deve ter a contribuição de uma “educação emancipadora” e pautar-se no processo real que a determina, a fim de fomentar esses valores (igualdade e liberdade). Para tanto, uma educação que se proponha contribuir para esse fim, limitada pela lógica capitalista, necessita de conhecimento amplo e profundo desse objetivo (emancipação humana); do processo social em curso; da natureza e função da atividade educativa; domínio dos campos da atividade humana; e da articulação da atividade educativas com as lutas sociais gerais a fim de imprimir um “caráter revolucionário” ou mediador que possibilite “uma nova ordem qualitativamente superior” (TONET, 2005).

Vale ressaltar que há autonomia relativa da educação sobre o trabalho, pois a considera como uma dimensão da sociedade que tem o poder da mediação, já citada, sendo o trabalho a dimensão fundante das demais que representa a dimensão ontológica, ou seja, a única que pode transformar a natureza (TONET, 2016). De acordo com a “dialética marxiana”, há uma relação recíproca entre objetividade e subjetividade, sendo a primeira prioridade em última instância e a segunda desempenha papel ativo, embora de forma limitada pelas condições reais. Em uma sociedade capitalista, o trabalho assalariado

(mercadoria) que se centra na valorização da burguesia em detrimento do “proletariado” determinará todas as outras dimensões sociais, impondo à educação e aos elementos de uma organização escolar, formatos que interessam a burguesia no sentido de reproduzir a sociedade que lhe interessa (DUARTE, 2003).

É com esse entendimento que tanto o Estado quanto a educação são conduzidos ao interesse da reprodução social capitalista e, segundo Tonet (2016), a mudança desses valores (capitalistas) impõe, em primeira instância, o rompimento com o Estado burguês. Enquanto isso:

No caso da educação, a constatação dessa situação concreta pode, a meu ver, fundamentar a elaboração de atividades educativas que contribuam para a realização dos fins que interessam ao proletariado. Atividades educativas de caráter emancipador não configuram uma “educação socialista”, mas apenas atividades que contribuam para a luta contra o capitalismo e para a construção de uma sociedade comunista. A realização dessas atividades exige o domínio da concepção marxiana de mundo, de homem, de sociedade, de história, do processo histórico, da lógica do capital e da crise atual, como já afirmamos antes (TONET, 2016, p. 10).

Considerando os argumentos expostos, percebe-se nas concepções de educação (integral) liberal e marxista uma confrontação ideológica divergente que perpassa pela ideia respectivamente centrada no indivíduo ou no sujeito, numa sociedade ajustada ou a ser transformada. A concepção liberal defende a formação e o direito à educação “a todos” sem distinção, porém atrelada a uma concepção de sociedade, na qual os determinantes econômicos são superiores às necessidades humanas e a política educacional retira direitos, quando não oferta as condições objetivas para que todos os recebam. Contraditoriamente, em discurso, justifica o não acesso aos bens sociais, como emprego, educação superior, entre outros, à falta de qualidade do próprio “indivíduo”, que possui direitos, mas também necessita ter as condições (habilidades, competências, entre outras) para ter acesso a eles.

A concepção socialista marxista defende a inter-relação entre sociedade e educação a partir da análise da sociedade capitalista e suas relações de trabalho (alienantes), as quais se desenvolvem por sua divisão social, gerando o distanciamento cada vez maior entre pobres e ricos; e, em combate a esse sistema de produção que dissemina desigualdades sociais, uma educação emancipadora que fortaleça o conhecimento da ciência e da realidade social, integrada às lutas por sua transformação.

Torna-se fundamental, para tal fim, a permanente relação entre sociedade, educação e formação de sujeitos sociais que busquem a superação dessa realidade para a emancipação humana, realmente na perspectiva dos sujeitos e não do capital/mercado. É nessa perspectiva que a educação omnilateral defendida por esta concepção busca uma

educação (integral) que desenvolva as dimensões intelectual, tecnológica (teórico-prática) e física do sujeito para sua plena realização, possível somente em uma sociedade que o entenda como centro do processo (emancipada). Porém, é preciso considerar que a educação é uma dimensão mediadora dessa mudança, condicionada pelo papel dos sujeitos que dependem dela, mas que podem nela interferir pela compreensão do seu papel social que se configuram numa relação dialética.

Articuladas ao projeto de sociedade que pretendem, as concepções abordadas fazem parte dos movimentos sociais e/ou da política educacional brasileira na atualidade. Esta, pela força das relações capital/trabalho, tem retomado as ideias escolanovistas/liberais (DUARTE, 2003), presentes em documentos legais do seu processo de regulamentação e orientação educacional, o que vem ocorrendo de forma “ressignificada” (SILVA; SILVA, 2012 e 2013). Os ideais marxistas ainda se fazem presentes nos movimentos sociais, embora muitas vezes diluídas, em contraponto ao movimento escolanovista/liberal, hoje neoliberal, que defende a educação como forma de equalização social, o que exige a concepção de educação (integral) via análise dos reflexos e desafios da educação (em tempo) integral regulamentada e suscitada à escola pública tanto pela necessidade de aprofundamento teórico como pelo “esvaziamento” curricular que pode ocasionar.

2.3 Concepção de educação integral “ressignificada”

Concomitantemente ao processo de reestruturação do capital e regulamentação da educação da América Latina desde os anos de 1990, identifica-se a retomada do escolanovismo (neoescolanovismo), do construtivismo (neonstrutivismo) e tecnicismo (neotecnicismo), aspectos que significam, respectivamente, as novas bases didático-pedagógicas, psicopedagógicas e pedagógico-administrativas atreladas às bases econômico-pedagógicas do sistema produtivo (FREITAS, 1995; SAVIANI, 2010). Esses conceitos demonstram a inter-relação entre educação e sociedade, evidenciada pela reconfiguração da educação ao contexto socioeconômico. Diante desse processo, a regulamentação legal a ser analisada alterou significativamente a política educacional brasileira revalidou a concepção de educação integral de forma ressignificada em nome da qualidade educacional.

Aborda-se, aqui, a política educacional desenvolvida no período de 2003 a 2016, pela conjuntura do governo Lula/Dilma, que no processo de regulamentação da educação em tempo integral implementou o PME como instrumento indutor de educação integral e instituiu

a escola de tempo integral, desenvolvendo paradigmas educacionais que orientaram toda a política e intervêm na reorganização da escola pública..

Vários autores defensores dessa proposta da ampliação de “oportunidades educativas” pela escola pública (COELHO, 2002; GADOTTI, 2009; MOLL, 2012; CAVALIERE, 2014), entre outros, críticos (DUARTE, 2003; SAVIANI, 2010; SILVA, SILVA; 2012) sobre os objetivos e contexto dessa implementação e documentos oficiais da política educacional (BRASIL, 2009a, b, c) demonstram a valorização de conceitos escolanovistas desenvolvidos como fundamento da política educacional brasileira do século XXI. Tal propósito evidencia-se pelo ajuste da educação à reconfiguração socioeconômica e pela apropriação da concepção de educação (integral) como desafio da qualidade, porém de forma ressignificada e frágil, devido aos “novos” conceitos orientadores a serem explicitados neste trabalho e pelas condições contraditórias apontadas no processo educativo.

O estabelecimento da concepção de educação integral pautada nos ideais escolanovistas ocorre de forma inter-relacionada a vários conceitos contextualizados pelas necessidades socioeconômicas e como perspectiva de construção pelos sujeitos no âmbito federativo e escola pública. Nesse sentido, os primeiros documentos orientadores do MEC, também denominados de trilogia (BRASIL, 2009a, 2009b, 2009c)⁵ que objetivam qualificar o debate sobre educação integral e orientar a implementação do PME, explicitam “uma abertura” para a “construção” da concepção de educação pelos seus respectivos atores e sob a responsabilidade de todos. Ainda estabelece como justificativa uma relação direta entre as condições de desigualdades sociais e o entendimento da educação (integral) como estratégia de superação, numa perspectiva de “inclusão” e busca da qualidade da educação pública. Esse objetivo e/ou conceito é denominado como um “paradigma contemporâneo de Educação Integral” a ser construído por todos e como “legado qualificado e sustentável”, e explicitam que:

Esta trilogia inicial pretende desencadear um amplo diálogo nacional, que envolva atores diretos da cena escolar – estudantes, trabalhadores e trabalhadoras da educação, pais, mães, gestor, gestora – e demais profissionais e instituições que possam colaborar para a construção de novas configurações educativas que nos ajudem a superar os desafios históricos da educação pública. Além disso, esta trilogia, no contexto das políticas educacionais brasileiras, propõe-se a animar o debate e a construção de um paradigma contemporâneo de Educação Integral, que possa constituir-se como legado qualificado e sustentável (BRASIL, 2009a, p. 7).

⁵Documentos elaborados pelo MEC/trilogia – Educação integral: texto referência para o debate nacional (BRASIL, 2009a); Gestão intersetorial no território (BRASIL 2009b); e Redes de saberes (BRASIL 2009c).

A inter-relação dessa proposta aos ideais de Anísio Teixeira é demonstrada pelo governo quando da retomada do Manifesto dos Pioneiros da Educação, como parte do acervo disponibilizado aos educadores (“Coleção Educadores”), reedição que é apresentada pelo Ministro da Educação Fernando Haddad (BRASIL, 2010, p. 9), ao ressaltar “[...] que, em certo sentido, o atual estágio da educação brasileira representa uma retomada dos ideais dos manifestos de 1932 e de 1959, devidamente contextualizados com o tempo presente”.

Outro documento, denominado “Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada” (BRASIL, 2011), elaborado no início do governo Dilma, demonstra a relação direta desse conceito em construção às ideias de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, que era seguidor das ideias do primeiro:

A Educação Integral, inspirada nas ideias e práticas de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, vem sendo reinventada em um esforço conjunto que envolve centenas, milhares de pessoas. O mapa que nos orienta sobre “Como fazer Educação Integral no Brasil do século XXI” está em construção. Neste capítulo, você encontra alguns marcos da Cartografia Conceitual que está sendo desenhada por aqueles que ao mesmo tempo desbravam caminhos e os mapeiam para os exploradores seguintes (BRASIL, 2011, p. 9).

Como se demonstra, a concepção de educação integral inspirada por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro é um conceito em construção sob a responsabilidade de todos que compõem a educação escolar ou outros que queiram colaborar, entendida como desafio histórico da esfera pública, ainda como “legado qualificado e sustentável”. Nesse contexto, várias são as relações estabelecidas por essa concepção que incidem na ampliação da responsabilidade educacional e na complexidade da proposta educacional da escola pública, aproximando-se e muitas vezes “distinguindo-se” da proposta escolanovista.

A Portaria nº 17/2007 do PME possui categorias que demonstram as múltiplas relações do conceito de educação integral. Dentre eles: Tempo escolar; Ações socioeducativas; Espaço educativo; Ações integradas; Intersetorialidade; Assistência social; Diversidade; e Formação integral. Pinheiro (2009, p. 101-102) reitera que a centralidade da concepção de educação (integral), desenvolvida na atualidade, “atrela-se à perspectiva de oferta de novas oportunidades educacionais, a partir do estabelecimento de parcerias e do apoio de toda a sociedade”. Porém, como se identifica no próprio trabalho desta pesquisadora, vários são os conceitos/categorias que refletem na orientação e condições suscitadas à educação pública do século XXI.

O movimento escolanovista, de concepção liberal, refletia a sua época a perspectiva de reivindicação do papel do Estado para com a responsabilidade educacional e

democratização do saber, reivindicados como direitos a ser conquistados e materializados pelas legislações, o que se entende configurados ao contexto do século XX que ensejava o alcance do Estado de bem-estar social a ser proporcionado pelas políticas sociais. A relação da concepção que condiciona a educação à responsabilidade da sociedade, característica da política educacional dos últimos anos, desvincula-se da proposta escolanovista, atrelando-se às necessidades do novo contexto socioeconômico de redução do papel do Estado, revelando-se contraditória no que se refere às outras articulações conceituais.

A ampliação do *espaço* educativo para além da escola compartilha com a ideia de ampliação da responsabilidade educacional que se fundamenta na concepção integrada e integradora de educação integral sobre a relação escola/comunidade. A concepção integrada compreende a escola como centro do processo educativo, uma vez que seus profissionais organizam suas atividades dentro e fora da escola, com possibilidade de parceria, sendo esta a responsável direta pelo referido processo, proposta que vem sendo adotada pela maioria dos entes federativos, garantindo o mínimo da responsabilidade escolar pela condução do processo educativo.

A concepção integradora é uma concepção que extrapola o papel da escola, apontada como horizonte das políticas públicas, já presentes em algumas experiências (GADOTTI, 2009), mas que ainda representa minoria. Ambas (integrada e integradora) fortalecem, além do uso dos espaços públicos, a ampliação da responsabilidade social pela questão educacional, incidindo na diminuição do papel do Estado por envolver o fomento de parcerias para configuração da cidade/município e não só a escola como espaço de educação.

Vale destacar que a concepção integradora é de influência internacional. Nasce nos anos de 1990, em Barcelona, através do ‘Manifesto das Cidades Educadoras’⁶, o qual afirma:

[...] a satisfação das necessidades das crianças e dos jovens, no âmbito das competências do município, pressupõe uma oferta de espaços, equipamentos e serviços adequados ao desenvolvimento social, moral e cultural, a serem partilhados com outras gerações. O município, no processo de tomada de decisões, deverá levar em conta o impacto das mesmas. A cidade oferecerá aos pais uma formação que lhes permita ajudar os seus filhos a crescer e a utilizar a cidade num espírito de respeito mútuo. Todos os habitantes da cidade têm o direito de refletir e participar na criação de programas educativos e culturais, e a dispor dos instrumentos necessários que lhes permitam descobrir um projeto educativo, na estrutura e na gestão da sua cidade, nos valores que esta fomenta, na qualidade de vida que oferece, nas festas

⁶O Manifesto das Cidades Educadoras definiu o lema “satisfação das necessidades” das crianças e dos jovens, a partir do fundamento e plano de ação elaborado a partir Conferência Mundial de Educação para Todos, realizado na Tailândia em 1990, com a participação de organismos multilaterais e bilaterais, governos de diversos países e organizações não-governamentais “em prol” da educação e seu ajuste.

que organiza, nas campanhas que prepara, no interesse que manifeste por eles e na forma de os escutar (GADOTTI, 2009, p. 61).

Essa concepção (integradora), que extrapola as dimensões da escola pública, exige uma gestão educacional e espaço municipal (cidade) com maior desenvolvimento geográfico, a fim de garantir a ampliação de oportunidades necessárias a aprendizagens de crianças e jovens, o que não corresponde à realidade da sociedade brasileira. A questão “tempo escolar”, ao contrário, evidencia a aproximação da concepção escolanovista porque considera este de fundamental importância tanto para garantir a ampliação de oportunidades educativas quanto garantir assistência e proteção social, aspectos considerados necessários ao contexto contemporâneo por suas demandas e situações do trabalho dos familiares que precisam garantir o respectivo sustento. Assim, muitas são as relações estabelecidas na concepção de educação integral “ressignificada”, oriunda das demandas do contexto socioeconômico e baixas condições socioculturais do povo brasileiro.

A questão do tempo foi um dos conceitos mantidos do movimento escolanovista, porém sob nova reorganização escolar, dividida conjuntamente entre: escola de tempo integral e aluno de tempo integral. A primeira foi experimentada através dos Cieps, Caics, entre outros, que garantiam uma proposta pedagógica para todos os alunos da escola, mas exigem grande investimento financeiro para infraestrutura e pessoal, aspectos articulados ao fortalecimento da identidade escolar; e a segunda envolve uma maior relação da escola com a comunidade, a exemplo de programas como o PME, e busca materializar todos os conceitos citados, representando a estratégia mais utilizada pelas administrações públicas (CAVALIERE, 2009), por entender-se ser de menor investimento, devido ao estabelecimento de parcerias.

Quanto à imprescindível relação curricular, o art. 1º, § único, da Portaria Interministerial, nº 17/2007, que implementa o PME, ressalta que este será ofertado em escolas e outros espaços socioculturais com ações socioeducativas que incluam vários campos educacionais (arte, cultura, esporte, lazer) reivindicados à melhoria do desempenho educacional, das relações entre professores, alunos e suas comunidades, à proteção social e à formação para a cidadania.

Além dos desafios especificados, o referido artigo amplia o currículo da escola, incluindo temáticas oriundas de demandas sociais diversas (direitos humanos, consciência ambiental e corporal, novas tecnologias, saúde, segurança alimentar e nutricional) e “relacionais” (comunicação social, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes), o que aponta uma sobrecarga de responsabilidade educativa à escola e

a seus profissionais; e principalmente um risco ao projeto político pedagógico e à proposta de ensino de acordo com o diagnóstico da realidade apresentada historicamente pela política educacional brasileira.

Percebe-se que a concepção de educação integral se compõe nesse processo por demandas de vários campos educacionais tanto considerados centrais (letramento e matemática) como os “marginalizados” historicamente (arte, cultura, esporte, lazer, entre outros). Inclui-se ainda outras temáticas conflitantes da sociedade atual (saúde, cultura, questões ambientais...) que refletem uma estreita relação com os aspectos marginalizados ou representam déficits das políticas sociais, os quais reforçam o interesse pelo equilíbrio social demarcado pelo escolanovismo, condicionando a educação sem questionamento do papel do Estado mantendo-se o papel educacional de reprodução social.

A contemplação dessa demanda de aspectos “curriculares”, que se considera cultural e assistencial, em uma perspectiva de sobrecarga à escola pública, é defendida segundo o princípio de integralidade da educação e “possibilidade de desenvolver as potencialidades humanas”, pois segundo Gadotti (2009):

O princípio geral da educação integral é, evidentemente, [...] o da integralidade. O conceito de integralidade refere-se à base da educação, que deve ser integral, omnilateral e não parcial e fragmentada. Uma educação integral é uma educação com qualidade sociocultural. A integração da cultura, da saúde, do transporte, da assistência social etc. com a educação possibilita a integralidade da educação. Não se trata apenas de estar na escola em horário integral, mas de ter a possibilidade de desenvolver todas as potencialidades humanas, que envolvem o corpo, a mente, a sociabilidade, a arte, a cultura, a dança, a música, o esporte, o lazer etc (GADOTTI, 2009, p. 97-98).

Em nome da integralidade e da “omnilateralidade”, concepção que inclui a perspectiva marxista, defende-se ainda que o desenvolvimento das potencialidades humanas realiza-se com a inclusão das diversas demandas sociais (cultural, saúde, transporte, assistência, entre outros), o que demonstra o contrassenso e aprofundamento da relação educação e sociedade que, na conjuntura atual, impõe à educação responsabilizar-se pelas contradições do capital com conseqüente minimização do papel do Estado.

Ainda nesse contexto de interações “necessárias” à sociedade contemporânea, e conseqüente rearticulações ideológicas, é imprescindível compreender que o desenvolvimento da educação integral, nessa proposta, apropria-se do conceito de interculturalidade que defende as diferenças culturais, a horizontalidade e o diálogo, a fim de superar a violência e construir sociedades plurais em nome da “riqueza da humanidade”.

O conceito de interculturalidade é sinônimo de interação, troca e interdependência cultural. A diversidade é a grande riqueza da humanidade. Não existe hierarquia entre as culturas. Não se pode avaliar uma cultura com os pressupostos e os valores de uma outra cultura. [...] O conceito de interculturalidade, diferente da multiculturalidade e da monoculturalidade, que tendem para o isolamento, traz uma carga de relações, princípios e valores baseados na horizontalidade e no diálogo. A interculturalidade pressupõe uma filosofia pluralista, uma atitude de escuta permanente e a ideia da construção de sociedades plurais nas quais se reconhece e se valoriza o direito à diferença. A interculturalidade favorece a superação da violência, cometida principalmente contra os mais pobres, os homossexuais, as mulheres, os negros, as crianças, etc (GADOTTI, 2009, p.103).

Ratificando a valorização das relações culturais dessa perspectiva, o reconhecimento da eterna “busca de superação” da realidade vem sendo ressignificada por esse “quadro conceitual mais amplo” com a finalidade de que a “pactuação de uma agenda pela qualidade de educação considere o valor das diferenças” (BRASIL, 2009a, p. 10), incluindo, nesse contexto social de reprodução de desigualdades, contraditoriamente, as minorias étnicas, gênero, homossexuais, idosos, origem geográfica, ratificadas pelo MEC:

Uma análise das desigualdades sociais, que relacione tanto os problemas de distribuição de renda quanto os contextos de privação de liberdades, é requerida para a construção da proposta de Educação Integral. Essa construção, no Brasil, é contemporânea aos esforços do Estado para ofertar políticas redistributivas de combate à pobreza. Nessa perspectiva, faz-se necessário um quadro conceitual mais amplo para que a pactuação de uma agenda pela qualidade da educação considere o valor das diferenças, segundo o pertencimento étnico, a consciência de gênero, a orientação sexual, as idades e as origens geográficas (BRASIL, 2009a, p. 10).

Assim, os conceitos inter-relacionados à concepção de educação integral, na conjuntura inicial do século XXI, visam garantir estabilidade econômica articulando precariamente suas fragilidades históricas. Embora a política educacional registre a “abertura” de construção desse tipo de educação que ajude a superar os desafios históricos, os conceitos já definidos anteriormente pelo movimento escolanovista ou atualmente ressignificados são muitas vezes contraditórios para efetividade na realidade brasileira.

Nesse contexto, a concepção de Educação Integral do PME deve ser analisada na relação com seus determinantes para ser compreendido de forma crítica, em acordo com as correntes de pensamento da história da educação brasileira, a fim de explicitar a questão político-pedagógica e a dimensão ideológica dessa proposta, a qual se expande progressivamente na atualidade (SILVA; SILVA, 2012).

A concepção de educação integral, defendida pela regulamentação atual, envolve conceitos diversos como a nova concepção curricular e suas referidas ampliações para conteúdos sociais; a “necessidade” de ampliação do tempo e espaço (educativo), assim como

nova gestão que “imprime” a participação ou responsabilização da sociedade civil, independente das condições dos entes federados (SILVA; SILVA, 2012). O próprio documento expressa essa ampliação:

Falar sobre Educação Integral implica, então, considerar a questão das variáveis tempo, com referência à ampliação da jornada escolar, e espaço, com referência aos territórios em que cada escola está situada. Tratam-se de tempos e espaços escolares reconhecidos, graças à vivência de novas oportunidades de aprendizagem, para a reapropriação pedagógica de espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local, regional e global (BRASIL, 2009a, p. 18).

Desse modo, como síntese da aproximação teórico-prática com a concepção do movimento escolanovista (pragmatismo), identifica-se o estabelecimento, na escola, da relação entre os conhecimentos historicamente desenvolvidos e a inclusão das demandas sociais (saúde, cultura, esporte entre outras), presentes na proposta de Anísio Teixeira e outras experiências, atualmente denominados “saberes escolares e saberes comunitários”; da valorização dos conhecimentos dos alunos e fortalecidos pela relação escola-comunidade, antes desenvolvidos apenas na escola, e que Dewey denominava *microsociedade* (construção interna da escola com conhecimentos e valores a serem desenvolvidos na sociedade); formato aberto de currículo além de sua articulação com a pesquisa e atividade do aluno, relativizando o ensino; ampliação do tempo, como necessário a “novas oportunidades educativas”, e das funções da escola, dentre outros (SILVA; SILVA, 2012).

Quanto à característica de “inovação/ressignificação”, vivenciada pela proposta de “*aluno de tempo integral*”, o PME amplia o espaço definido como o território educativo para além da estrutura escolar, exigindo a qualificação dessa redefinição da instituição escolar (institucional ou não); utiliza o novo papel do Estado (neoliberal) compartilhando responsabilidades; e atualiza a concepção da educação integral, considerando a atual perspectiva intercultural, devido às necessidades da sociedade contemporânea, incluindo as diferenças e/ou diversidade.

A retomada do escolanovismo (neoescolanovismo), via concepção neoliberal e/ou instituições de programas compensatórios, é articulada às necessidades do capital flexível a partir do lema “aprender a aprender” que ressignifica o discurso educacional às demandas de empregabilidade que, segundo Harvey (*apud* SILVA; SILVA, 2012), enfrenta o desemprego estrutural, instabilidade e precarização do trabalho e incertezas, oriundas desse Estado, neoliberal.

Alguns documentos ou pesquisas apontam o entrelaçamento da política educacional brasileira ao contexto socioeconômico atual com a devida ressignificação do

escolanovismo. O Relatório internacional, Jacques Delors, 1998, e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) evidenciam aspectos valorativos sobre o lema “aprender a aprender”, compondo assim as diretrizes da educação brasileira com destaque das questões: centralidade da aprendizagem no indivíduo por si mesmo (construtivismo) como forma de conquistar a autonomia; na forma de aprender, ou seja, no método e não nos conhecimentos elaborados historicamente; no interesse e necessidade da própria criança; e no papel da educação de preparar o indivíduo para uma sociedade em constante processo de mudança (provisória) (DUARTE, 2003).

Esses valores perpassam a política educacional brasileira de forma a adaptar a formação às demandas e conflitos da sociedade capitalista, conforme se expôs durante esta seção. No caso específico, o caráter adaptativo da pedagogia do “aprender a aprender” é percebida na forma de preparação do indivíduo para adaptar-se o educando às condições sociais existentes, em que o trabalho do professor deve se dedicar (por competências) com criatividade, sem o rigor da criticidade (DUARTE, 2003).

As redefinições da concepção e política educacional expostas nesta seção demarcam e impõem grandes desafios à escola pública e seus profissionais. Ao identificar maiores perigos à proposta pedagógica no que se refere à segunda forma de reorganização escolar (aluno de tempo integral), infere-se que atualmente ambas têm orientações e desafios semelhantes, mesmo que em graus distintos. São eles: ampliação da concepção curricular, do tempo, do espaço, das relações com a comunidade, da gestão (democrática), da responsabilidade social, entre outros, o que depende tanto da política em construção quanto do papel político dos sujeitos que compõem a educação. Quanto às ações integradas e intersetorialidade, aspectos da gestão educacional, serão abordados na próxima seção.

Assim, o uso de conceitos educacionais como aporte da concepção de educação integral desarticulados da compreensão das relações da sociedade de classes, da defesa de sua superação como possibilidade real para a perspectiva de emancipação a ser garantida no contexto histórico dado, torna-se esvaziada e/ou abstrata, pois a educação pode ser um processo tanto de humanização e apropriação cultural/material como de submissão do “homem/objeto” aos interesses da classe dominante, ao utilizá-la em prol de princípios que a perpetua. Nesse sentido, a pesquisadora Lima (2013) problematiza e afirma:

Muitas vezes, a adjetivação (emancipatória, integral, crítico, democrático) coloca-se de modo abstrato, sem a demarcação filosófica ou teórica dos significados conceituais, deslocada do movimento histórico da realidade e disfarçando as contradições e a distância entre o proclamado e o concreto (LIMA, 2013, p. 31).

É nesse âmbito que se observa que a relação educação e sociedade, composta por aspectos dialeticamente determinados pelas relações do trabalho, torna-se imprescindível à compreensão e intervenção junto à realidade da política educacional brasileira contraditória e dúbia afeta pelas relações de poder e interesses diversos.

Nesse sentido, será abordado na seção seguinte o processo de regulamentação da concepção de educação em tempo integral na política educacional brasileira, a fim de compreendê-la enquanto construção histórica de orientação para a organização do trabalho pedagógico da escola pública e constituir-se como instrumento de apropriação e luta por melhores condições educacionais.

3 EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

A política educacional brasileira, como parte do contexto socioeconômico, sofreu nas últimas décadas do século XX “reajustes” condizentes às necessidades produtivas do mercado de trabalho da sociedade capitalista, suscitados pelas reformas econômicas neoliberais e implementadas na educação a partir dos anos de 1990. Estas reformas focaram na “minimização” do papel do Estado, na redução de gastos sociais e na responsabilização da gestão/gerenciamento para a saída da crise do capital. Esse contexto influenciou diretamente a orientação de novos paradigmas à educação, pautados na alteração do papel do Estado que regulamentou a ampliação do papel da sociedade e da escola a fim de viabilizar objetivos econômicos (mercado) (CABRAL NETO, 2009).

As mudanças, oriundas desse contexto, emergiram da necessidade de superar a crise econômica mundial proveniente das relações de produção do mercado de trabalho. Com a obsolescência do modelo taylorista/fordista, pautado na produção em massa e na fragmentação do trabalhador (em série), a nova concepção (neoliberal), proposta por Friedrich Hayek (1944) e fortalecida por Milton Friedman (1962), justificou-se na crise do modelo keynesiano.

Essa crise resultou em recessão, baixas taxas de crescimento econômico, inflação e excessivo gasto social; e na crise do modelo de Estado de bem-estar social que se centrava na conjugação dos interesses capitalistas com o provimento de políticas sociais. Passa-se então a culpabilizar as políticas públicas universalistas para justificar a “retirada” de direitos e retomada do crescimento econômico (CABRAL NETO, 2009).

A fim de garantir a adequação e avanço econômico em âmbito mundial, organizações formadas por países centrais (desenvolvidos) e/ou organismos financeiros “definiram”, junto aos Estados nacionais, um conjunto de reformas para a América Latina, região com maior número de países periféricos (pobres). Justificaram-se então por suas dívidas elevadas e baixos índices educacionais e conduziram a respectiva política a adaptarem-se a nova lógica em que o Estado desempenha o imprescindível papel de interventor e mediador do processo de ajuste da educação às necessidades do capital.

Diante desse contexto, as diretrizes políticas oriundas das reformas e “acordos”, elaboradas em âmbito internacional, têm como objetivo principal garantir e fomentar o projeto de sociedade que dissemina e fortalece o capital. Nesse sentido, também elabora diretrizes educacionais para a formação do tipo de trabalhador que deseja assim como formas

estratégicas (discriminação positiva) que visa conciliar os interesses do mercado e a “reparação” das desigualdades produzidas por ele.

Numa sociedade contraditória, permeada pela luta de classes, reivindica-se historicamente a formação da classe trabalhadora pautada na concepção de educação integral como direito público subjetivo, mas também como forma de implementar interesses econômicos de desresponsabilização das políticas sociais. Como se ressaltou na seção anterior, a concepção de educação integral fomentada no Brasil se desenvolveu em perspectivas diversas de conservação, reformas ou transformação social, ou seja, de acordo com objetivos a que propuseram sujeitos históricos, pela adequação ou transformação, para reprodução ou emancipação social, vinculados à formação que lhes interessava.

A política educacional brasileira a partir dos anos de 1990, mas principalmente sob a orientação do governo Lula/Dilma (PT), como representante do movimento dos trabalhadores, intensificou a conciliação das diretrizes econômicas neoliberais com a retomada dos direitos sociais, o que revela contradição aos princípios de sua luta histórica.

Assim, retomou a concepção liberal de forma ressignificada, fortalecida por experiências anteriores mais recentes de educação integral, e regulamentou a educação (em tempo) integral na perspectiva focalizada, o que exige refletir sobre o processo de regulamentação desta proposta na política educacional para se perceber as diretrizes e conceitos que se impõem à organização do trabalho da escola pública (SAVIANI, 2010; SILVA, SILVA, 2012).

Para o alcance de tal objetivo, serão abordados nos subitens dessa seção alguns paradigmas da política educacional que se redefiniram a partir dos anos de 1990; As Diretrizes legais que consolidaram a proposta de Educação (em tempo) integral na política brasileira; e o PME instituído e defendido pelo governo como o “instrumento indutor” de fomento da concepção de educação integral, o qual tem como princípios as diretrizes suscitadas pelas reformas educacionais latino-americanas que se estendem à escola de tempo integral implantada por essa política, de forma adaptada.

3.1 Alguns paradigmas da política educacional brasileira a partir dos anos de 1990

A política educacional da virada do século XXI foi redimensionada pela reforma da educação dos anos de 1990. Sua compreensão depende da análise das relações estabelecidas diante dos novos paradigmas provocados pelo receituário neoliberal adotado

como estratégia de enfrentamento à crise do capital (1970/1980). Tais orientações, oriundas do Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Organização Mundial do Comércio (OMC), aliados a outras organizações internacionais, fomentaram e continuam a fomentar a prática dos mesmos imperativos do mercado para todas as áreas sociais, a fim de que estas cumpram seus respectivos papéis e contribuam para manutenção da sociedade classista.

Justificados pela falta de “eficiência, eficácia e produtividade” dos sistemas educacionais (GENTILI, 1998), organismos internacionais impulsionaram reformas de âmbito regional na América Latina, para que esta se adequasse às necessidades do contexto socioeconômico, o que implicou na reconfiguração da política educacional.

Essas reformas foram construídas em encontros desde a Conferência Mundial de Educação para Todos (Tailândia, 1990), convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Tecnologia (Unesco), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Banco Mundial (BM) com apoio do Bando Interamericano de Desenvolvimento (BID) (CASASSUS, 2001; CABRAL NETO; RODRIGUEZ, 2009).

A referida conferência serviu para construir as bases para um contexto político educacional, tendo como objetivo orientar as políticas educacionais para “fortalecer a educação básica”, possibilitar maior atenção aos processos de aprendizagem e buscar satisfazer suas necessidades fundamentais (CABRAL NETO; RODRIGUEZ, 2009). A centralidade e ajustamento da educação às demandas mundiais refazem-se nesse momento, com expedição do documento citado abaixo que demonstra seu foco e participação.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Marco de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem foram aprovados pelos 1.500 participantes, delegados de 155 países, representantes de 20 organismos internacionais e 150 ONGs e constituem documentos de compromissos dos países (DIDONET, 2000, p. 19) (grifos do autor).

A Declaração Mundial de Educação para todos, que obteve significativa participação de indivíduos, países, organismos internacionais, entre outros, redefine a educação às necessidades do contexto socioeconômico elencando orientações às políticas educacionais para “satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem [...]” coerentes com seus interesses. Conforme documento (UNESCO, 1990), o preâmbulo diagnosticou a realidade da educação mundial com destaque para a falta de acesso a conhecimentos básicos e às tecnologias, a existência do analfabetismo funcional, a não conclusão do ciclo básico, além das dificuldades e diferenças socioeconômicas dos/entre os países; as outras três partes

elencam artigos subdivididos entre os que destacam os objetivos (art. 1^o), a visão abrangente e compromisso renovado (art. 2^o), o detalhamento do enfoque a ser priorizado (art. 3^o ao 7^o) e os requisitos para garantir o referido enfoque (art. 8^o ao 10).

Quanto ao conteúdo, o documento destaca que a “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos” impõe mais que o compromisso com a educação básica. Necessita de um “enfoque abrangente” (art. 3^o ao 7^o) para alcançá-la, pois vai além dos recursos, das estruturas, dos currículos e dos sistemas de ensino, constituindo sobre a base o melhor das práticas correntes. Para tanto, abrange para esse fim: universalizar o acesso à educação e promover a equidade; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; e fortalecer alianças. Dentre essas prioridades/meios, vale enfatizar que algumas se refletem diretamente na política de educação (em tempo) integral regulamentada no Brasil.

Nesse sentido, a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) inter-relaciona a educação a novos conceitos. Defende a dependência do “progresso humano” ao acesso à educação e à articulação com os meios de difusão do conhecimento; e a educação como meio importante para o progresso pessoal, social, econômico e cultural, além da tolerância e a cooperação internacional. Quando especifica a aprendizagem (art. 4^o), prioriza conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores, identificando a utilização de vários formatos para satisfazer essa necessidade, como programas de alfabetização, de educação formal e não formal, de ofícios, entre outros, com foco em várias áreas e problemas sociais; a centralidade na aquisição de conhecimentos e seus resultados; a validade das abordagens ativas e participativas; e a necessidade de definição dos níveis desejáveis de conhecimento com a implementação dos sistemas de avaliação de desempenho.

Esse marco da educação mundial, como se pode perceber, orienta a valorização de conhecimentos úteis e atitudinais, coerentes com exigências de “comportamentos” necessários à flexibilidade do novo contexto socioeconômico e a reutilização da pedagogia ativa que os fortalece, centrada na pedagogia do aprender a aprender (Jacques Delors). Conjuga tais orientações com o controle sobre o nível de conhecimento, efetivados por meio de avaliações de desempenho, para garantir a efetividade dessa mudança, questões bastante enraizadas na política educacional brasileira do século XXI. Ainda explícita que estas orientações servirão para constituir um sistema integrado, de forma complementar, interativa e com padrões comparáveis e uma aprendizagem para toda a vida, como se fosse possível inter-relacionar um sistema que objetiva o “progresso humano” sem buscar eliminar as causas dos problemas educacionais que realmente garantiriam a aprendizagem para a “vida” (UNESCO, 1990).

Apesar da denominação “Declaração Mundial da Educação”, observa-se explicitamente a condução/orientação desse documento para os países pobres. Na demarcação do enfoque “ampliação dos meios e raios de ação [...]”, feita no art. 5º, aponta-se a escola fundamental como principal sistema de promoção da educação (básica) fora da família, defendendo-a como universal. Porém, ressalta-se que, de acordo com as características culturais e necessidades da comunidade e limitações do ensino formal, deve-se criar programas complementares com padrões de aprendizagem e apoio adequados para supri-las. Reconhece-se então a existência de limitações tanto do nível cultural de comunidades/países quanto do ensino formal, estimulando a reparação com programas complementares.

Além de reconhecer as diferenças entre os países e orientar a elaboração de programas, esse documento (declaração) chama a atenção de todos para envolver-se na resolução dos problemas que interferem na educação e define nova estratégia para superá-las. Por isso, defende que o ambiente favorável à aprendizagem depende da garantia, pelas sociedades (art. 6º), de assistência nutricional, médica, física e emocional para favorecer a própria educação; e do fortalecimento de alianças (art. 7º) para a sustentação da educação.

Ao reconhecer a obrigação prioritária das autoridades, nacional, estadual e municipal, para com a educação básica, insinua a falta de condições destes para garantir a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais, emergindo assim a necessidade de “alianças” em todos os níveis. Para tanto, chama atenção das articulações necessárias entre subsetores da educação; desta com outros órgãos do governo; entre organizações governamentais e não governamentais, incluindo o setor privado, comunidades locais e famílias, entre outros. Demarca-se a partir de então a chamada de todos à responsabilidade educacional e o fortalecimento da relação público/privado no provimento da educação a fim de garantir a desresponsabilização do Estado e, conseqüente, redução de custos sociais.

Após essa demarcação, vários encontros foram realizados para redefinir a educação como foco de desenvolvimento, propondo alterações na gestão (necessidade de abertura, descentralização e alianças), no currículo (Educação e Conhecimento) e na forma de análise (Avaliação) da escola. Consideram-se marcos importantes desse processo: a 4ª (quarta) Reunião do Comitê Intergovernamental do Promedlac IV (Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe), realizada em Quito, Equador, em 1991; a 24ª Reunião da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), realizada em Santiago do Chile, em 1992; a Reunião do Promedlac V e o Seminário Internacional,

organizado pela Unesco, também realizados em Santiago, em 1993 (CASASSUS, 2001; CABRAL NETO; RODRIGUEZ, 2009).

Esses eventos internacionais fortaleceram a relação “desenvolvimento econômico e educação” e sistematizaram orientações para a política educacional em âmbito regional (países de mesmas características). Assim, os referidos autores apontam três objetivos que pautaram os processos de reforma educacional na América Latina: definir a educação e o conhecimento como elementos principais do desenvolvimento econômico e social, buscando mais recursos para a educação, considerados insuficientes; iniciar uma nova etapa de desenvolvimento da educação a partir de profundas mudanças no modelo de gestão (estatal) para possibilitar novas formas de regulamentação e regulação dessa atividade; e melhorar os níveis de qualidade da aprendizagem a partir de ações como as definições das orientações, gestão e avaliação, no âmbito macro, assim como na execução/operacionalização/gestão das orientações escolares, no âmbito micro.

A viabilização do segundo objetivo (modelo de gestão), considerado chave nesse processo, deve ocorrer através da abertura do sistema (compartilhamento de responsabilidades das políticas sociais com a sociedade civil e outras instâncias), do estabelecimento de novas alianças para participação de diferentes setores e atores no compromisso com a educação pública e do processo de descentralização e ênfase na qualidade e equidade, inspiradas nas ideias do gerencialismo, em que as decisões político-estratégicas são tomadas em nível central e operacionalizadas em nível local; e o terceiro objetivo, que visa melhorar os níveis de qualidade da aprendizagem dos alunos, deve se dar através de ações como sistema de avaliação, programas compensatórios e reforma curricular (em nível macro) assim como centrar-se na ação da escola e sua gestão (nível micro), a fim de implantar graus de autonomia e formulação de currículo que atenda às demandas da escola (CASASSUS, 2001; CABRAL NETO; RODRIGUEZ, 2009).

O “atrelamento” da educação às necessidades puramente econômicas é fundamento da sociabilidade capitalista, pois esta fortalece ideias (neoliberalismo, reestruturação produtiva e globalização) para reativar o capital desconsiderando o real papel da educação como fundamento da formação humana, o que é intrínseco à sua condição e manutenção. Esse tripé (do capital) regulamentou a ampliação do papel da sociedade (responsabilização) e reduziu o papel do Estado no que se refere às políticas sociais; reestruturou a produção num processo de automação e flexibilização, suscitando à educação a formação de trabalhadores polivalentes e “adaptáveis”; e globalizou a economia, ou seja, “desterritorializou”, rompendo as fronteiras dos países (estados nacionais) para a ampliação

das forças de mercado e da competitividade, assolando os países periféricos ou em desenvolvimento marcados pelas desigualdades socioeconômicas.

Porém, é imprescindível destacar que o processo de elaboração e intervenção educacional inicia-se antes dos anos de 1990 com ajuste diferenciado. As reformas, iniciadas a partir da crise do capital dos anos de 1960/70 centraram-se no primeiro momento (anos de 1980) na expansão dos sistemas educativos a partir da elaboração da Declaração do México, fruto da Conferência Regional de Ministros da Educação e Encarregados do Planejamento Econômico (1979), convocada pela Unesco, Cepal e OEA. Tal Conferência qualificou os problemas da América Latina como “graves carências educacionais” aliadas à extrema pobreza e estabeleceu “consensualmente” a responsabilidade coletiva dos Estados-membros pelos seus desafios e a Unesco pela elaboração do Projeto Principal de Educação (PPE) para a respectiva região, articulado e avaliado em vários encontros (CABRAL NETO; RODRIGUEZ, 2007).

De modo geral, o modelo de reformas dos programas sociais definidos para a América Latina e para o Brasil, realizadas nos anos de 1980 e 1990, baseia-se nos princípios de focalização, privatização e descentralização. A focalização, justificada pela necessidade de concentração dos gastos sociais nos mais pobres, não alcançados pelo Estado; a privatização, como estratégia de aliviar o ajuste fiscal e romper com a gratuidade dos serviços sociais a quem pode arcar com seus custos; e a descentralização, para aumentar a eficiência e a eficácia do gasto social, aproximando os problemas à sua gestão e garantindo a participação local com utilização de recursos públicos e não governamentais. Porém, a autora identifica questões, respectivamente, aos princípios citados como: a redução de recursos e cobertura inadequada dos programas; a ausência do Estado resultando em sucateamento dos programas e estigmatização do trabalhador; deficiências da administração municipal com fragilidade da organização popular (SILVA, 2015).

Impõe-se perceber que os princípios utilizados pelas reformas, que sustentam o capital, não respondem às demandas dos países caracterizados pela desigualdade exacerbada, pois a pretensão não é solucionar a respectiva condição social nem proporcionar uma educação de qualidade comprometida com todos, como ressaltam os documentos e/ou orientações. Essa situação pode ser explicada tanto pelo tipo de projeto social contraditório (neoliberal) que alimenta tais reformas, pautadas pela lucratividade, quanto pelo “processo de regulação de hibridismo”.

Esse processo se caracteriza pelos elementos trazidos sob a influência dos organismos internacionais às políticas educacionais e formulações locais. Entende-se que a

regulação de hibridismo, potencializado pela histórica formação/colonização e desigualdade social brasileira, fortalecida por esse tipo de sociedade, condiciona ainda mais o afastamento da qualidade educacional “desejada” (BARREIROS, 2003).

As características específicas do Brasil são oriundas também dos seus desdobramentos do cenário político-econômico, demarcadas a partir do final dos anos de 1980, as quais resultaram de acontecimentos que se refletem na política educacional. Dentre elas: fim da ditadura/1985 e abertura de um processo de redemocratização, que se deu por muita pressão social (“Diretas Já”) e aprovação da Constituição Federal (CF) de 1988, consolidando segundo Oliveira (2009, p. 22) os “[...] direitos civis, políticos e sociais que [...] não eram garantidos para a maioria da população”; primeira eleição direta (1989), na qual Fernando Collor de Mello (Partido de Reconstrução Nacional) ganhou de um representante dos trabalhadores (Luís Inácio Lula da Silva) e foi afastado por corrupção, desvio de dinheiro público e foi substituído pelo vice-presidente, Itamar Franco, que assumiu a presidência da república com dívida externa e inflação em alta, em 1992 (BOULOS JR, 2006).

A CF/1988, considerada o marco legal da democracia brasileira, fortalecida pelo referido desdobramento, constituiu-se na reforma da gestão pública, instituindo a “autonomia” e responsabilização do poder local, por suas políticas, pois como confirma Oliveira (2009, p. 21), “[...] o aperfeiçoamento da máquina administrativa, a redefinição de obrigações e encargos, bem como o estabelecimento de políticas públicas específicas passaram a ser preocupação constante do gestor público municipal”. Percebe-se assim a gestão como foco de regulamentação tanto no cenário mundial como nacional.

Os governos, Fernando Henrique Cardoso (FHC), (1995-2002) e Luís Inácio Lula da Silva (LULA), (2003 a 2010), embora de origem partidária “divergente”, Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e Partido dos Trabalhadores (PT), contribuíram em intensidade gradativa para fomento e adequação da educação às reformas exigidas pelo capital.

O governo FHC estabeleceu a meta de preparação do país para o século XXI, baseando o modelo de desenvolvimento nas “relações de força de mercado e regulação governamental” e conseqüentemente dentro do marco da globalização que tem acordo com os organismos multilaterais (FERREIRA, 2009). Esse presidente brasileiro eleito e ex-Ministro da Fazenda do governo Itamar Franco, desenvolveu sua política educacional dando continuidade aos preceitos constitucionais e articulada às exigências do mercado. O papel do Estado como mediador da regulação da educação, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394/1996, na qual a gestão dos sistemas e instituições de ensino

torna-se indicador principal de qualidade; a criação de fundos para a descentralização da gestão educacional, Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef) e Programa de Dinheiro Direto na Escola (PDDE); o “aparelhamento” do Sistema Nacional de Avaliação; a consolidação do Plano Nacional de Educação (PNE), 2001-2011; e a privatização do ensino (superior) representaram a marca desse governo.

A partir desse governo, houve um processo intensivo de modernização da gestão como garantia do sucesso escolar articulada à racionalização dos recursos. A lógica gerencial (empresarial) incorporou-se ao modelo de gestão educacional baseada nos princípios de flexibilidade, agilidade, eficiência, eficácia e produtividade, colocando como eixo a participação dos usuários para melhoria do sistema e defendendo a responsabilização dos gestores e protagonistas da escola, nas tomadas de decisão como aspectos intrínsecos da nova gestão pública (CABRAL NETO; RODRIGUEZ, 2007). Assim,

O governo FHC (1995/2002) teve como um dos seus grandes feitos a garantia da estabilidade econômica alcançada pelo Plano Real. Tal estabilidade lhe deu sustentação para empreender um conjunto de reformas no âmbito do Estado, buscando sua racionalização e modernização. Essa reforma foi constituída de privatização de empresas estatais e mudanças na forma de gestão das políticas públicas. A desregulamentação da administração pública federal foi perseguida por meio da descentralização, o que em certa medida atendia também aos anseios de outros setores, expressos na Constituição Federal de 1988, que alterou significativamente o Pacto Federativo brasileiro (OLIVEIRA, 2009, p. 325).

Como ex-Ministro da Fazenda, o governo FHC representa o “divisor de águas” no restabelecimento da economia brasileira e adequação aos princípios neoliberais. A LDBEN nº 9394/1996 foi a principal ação desse ajuste que estabeleceu a ampliação do papel da sociedade, gestão educacional e comunidade escolar a ser abordada no próximo item.

O presidente Lula, eleito como representante do movimento da luta pelos direitos da classe trabalhadora, demarcou o fortalecimento sistemático das relações entre o Estado e o mercado, definindo as políticas focalizadas/compensatórias como estratégia de alcance do equilíbrio social, afetado pelo risco social e “déficit de trabalho decente”, o que foi registrado no relatório “Emprego, desenvolvimento humano e trabalho decente: a experiência brasileira recente”, referente ao período de 1990-2006. Este relatório evidencia que apesar da melhoria nos indicadores do mercado de trabalho, os organismos internacionais Cepal; Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); e Organização Internacional do Trabalho (OIT), de 2008 entendem que o país ainda exclui uma parcela de trabalhadores do direito à condição de empregabilidade (FERREIRA, 2009).

A política educacional brasileira, desde então, articulou a defesa da necessidade da qualidade da educação à manutenção das relações de mercado, aproximando-se do movimento empresarial que fundamentou o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (2007) que contrapõe-se aos objetivos da luta histórica dos trabalhadores da educação, conforme demonstra Saviani (2009) em sua análise que aponta a falta de investimento negado historicamente e do intenso processo de privatização fortalecida. A luta dos educadores, em prol da qualidade da educação pública com condições reais de trabalho assim como pela educação integral, ocorre desde o início do século XX.

Efetivamente, a luta dos educadores pela qualidade da educação pública começa na década de 1920, com a fundação da Associação Brasileira de Educação do (ABE), em 1924; adquire visibilidade com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, e com a Campanha em Defesa da Escola Pública, na virada da década de 1950 para os anos de 1960, na fase final da tramitação do projeto de LDB; prossegue com as Conferências Brasileiras de Educação da década de 1980 e com o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na Constituinte e na nova LDB; desemboca na elaboração da proposta alternativa de plano nacional de educação nos Congressos Nacionais de Educação de 1996 e 1997; e mantém-se com grandes dificuldades neste início do século XXI, na forma de resistência às políticas e reformas em curso e na reivindicação por melhores condições de ensino e de trabalho para os profissionais da educação (SAVIANI, 2009, p. 31-32).

Em resposta às lutas dos educadores que contribuíram para o processo de redemocratização e conquistas educacionais sistematizadas na Constituição de 1988, também consolidadas na LDBEN/1996, houve a recomposição da hegemonia burguesa e reorientação educacional através das reformas a partir dos anos de 1990. Estas garantiram a ampliação do acesso à educação e o fortalecimento do discurso da qualidade educacional, com ênfase na gestão e responsabilização social para controle e diminuição dos custos necessários a essa qualidade. Diante desse contexto de reformas e envolvimento na continuidade das lutas sociais e/ou educacionais pela melhoria das condições de trabalho, valorização profissional e qualidade da escola pública, realizadas através de Fóruns, Conferências, congressos, entre outros, o processo de regulamentação educacional brasileira garantiu mudanças legais, conceitual e de mecanismos para a centralidade da educação, como foco de desenvolvimento.

De modo geral, a regulamentação da educação desde o governo FHC é fortalecida, em novo formato, pelo governo Lula garantiu. Nos últimos anos, priorizou: gestão democrática e autônoma, valorização profissional, inclusão social, avaliação por resultados, entre outros, assim como a formalização da educação (em tempo) integral, articulada à responsabilização, proteção e vulnerabilidade social. Esta se desenvolveu através de leis, decretos, planos e programas educacionais pautados no discurso da qualidade da educação como resposta às demandas das reformas latino-americanas, desconsiderando as contradições

prementes nas questões políticas da esfera pública e por proporcionar conflitos e posturas divergentes sobre o atual papel da educação, o que também insurge o embate pela defesa da escola pública.

Nesse contexto de reformas e conflitos sociais, a configuração das diretrizes legais que regulamentaram a educação (em tempo) integral será aprofundada para a melhor percepção desse objeto de pesquisa no que se refere aos avanços e limites dessa política.

3.2 Diretrizes legais da Educação (em tempo) integral

A legislação educacional brasileira, fomentada pelas contradições históricas das reformas político-econômicas e mobilização social em prol da redemocratização do país, modernização e qualidade da educação pública, garantiu em seus documentos avanços e limites coerentes com os interesses e correlação de forças pertinentes à sociedade de classes. Nesse sentido, a “educação em tempo integral” foi regulamentada significativamente como estratégia de qualificação da educação pública e, principalmente, como política de discriminação positiva articulada às questões de desigualdades sociais com consequente vulnerabilidade e proteção social.

O debate sobre educação integral, fortalecido no Brasil desde o início do século XX, anos de embates políticos, econômicos e sociais, influenciado por luta social, foi interrompido pela ditadura militar e retomado após o processo de redemocratização brasileira com a aprovação da CF/1988. A “educação em tempo integral” regulamentada nos últimos anos somente passa a constituir a política educacional em sua forma legal a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educacional, nº 9394/1996, tendo como orientação a referida CF e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

A CF/1988 destacou a importância da educação como primeiro direito social (art. 6º) de todos e dever do Estado e da família com colaboração da sociedade (art. 205) estabelecendo dentre outros princípios (art. 206) o “pleno desenvolvimento da pessoa”, a valorização profissional, a gestão democrática para o ensino público, além da responsabilidade (família/Sociedade e Estado) pela proteção social da criança e do adolescente com prioridade (art. 227), aspectos bastante defendidos pela política atual através de seus programas educacionais. Os artigos abaixo os explicitam:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006); VI - gestão democrática de ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade. VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos da lei ((Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006). Art. 227 - É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Redação da Emenda Constitucional nº 65, de 2010) (BRASIL, 1998).

A partir de então, a CF (1988) incluiu, além do Estado, a família e a sociedade como responsáveis pelos deveres prioritários para com a criança e adolescente. O ECA (1990), que adota a “chamada Doutrina da Proteção Integral”, concepção embasada na Convenção Internacional dos Direitos da Criança, aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), de 20/11/1989, também ratifica os deveres e responsabilidades para com a criança e adolescente, a fim de assegurar-lhes “proteção integral” (art. 1º) dos seus direitos à vida e saúde, à convivência familiar e comunitária, à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer (art. 53-59) além da profissionalização (art. 4º) com prioridade e privilégio dos recursos públicos. Para tanto, enfatiza no art. 3º que estes (criança e adolescente):

[...] gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 2010, p. 11).

O princípio do “pleno desenvolvimento da pessoa” destacado pela CF (1988) foi detalhado pelo ECA (1990) quando ressalta que pretende assegurar oportunidades para o desenvolvimento dos aspectos físico, mental, moral, espiritual e social, enquanto que a responsabilidade (obrigatoriedade) do Estado (art. 54) é estabelecida, nesse momento, apenas com “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria (inciso I); e, dentre outros, com a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio (inciso II) (BRASIL, 2010, p. 31).

Após muito debate com a sociedade através do Fórum em Defesa da Escola Pública, o governo do presidente FHC aprova sem vetos outro projeto de lei (substitutivo Darcy Ribeiro) e implementa a LDBEN/1996. Esta regulamenta a ampliação da jornada escolar apenas para o ensino fundamental “progressivamente em tempo integral” a critério dos sistemas de ensino e limitadas às escolas públicas urbanas, com ênfase na conjugação de esforços para implantação do “regime de escolas de tempo integral”, conforme artigos:

Art. 34 - a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. [...] § 2º - o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. Art. 87 - [...] § 5º - Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral (BRASIL, 1996).

Além da omissão dessa lei, no que se refere ao Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, como instância de participação da sociedade nas decisões da política educacional e da limitação da ampliação da jornada ao ensino fundamental, faz-se imprescindível destacar que esta LDBEN/1996 reconhece que a educação vai além do espaço escolar, pois a entende (art. 1º) como processo formativo que se desenvolve em vários âmbitos (familiar, convivência humana, trabalho, instituições de ensino, pesquisa, movimentos sociais, organizações da sociedade civil e manifestações culturais). Assim, a referida Lei disciplina (§1º) a educação escolar a desenvolver-se, predominantemente, em instituições próprias através do ensino, vinculando-o (§ 2º) ao mundo do trabalho e à prática social, e estabelece (art. 3º, inciso X) como um de seus princípios a valorização da experiência extraescolar (CARNEIRO, 2015), o que aponta o reconhecimento dos conhecimentos externos à escola e a prioridade da instituição escolar como lócus do ensino.

Esse primeiro momento de implementação de leis (reforma) demonstra a reconfiguração da educação centrada na abertura do sistema à participação social, oriunda do processo de redemocratização brasileira (anos de 1980). Porém, condicionadas pelas “manobras” políticas que absorveram ideias do projeto da sociedade (do movimento dos educadores), este projeto foi rejeitado em sua totalidade pelo poder legislativo e redimensionado a partir dos anos de 1990 ao novo tipo de gestão educacional de cunho gerencial. Esta, sob o “discurso” da participação social, passou a dividir a responsabilidade “financeira” da gestão pública (estatal) com a sociedade civil e instituições, mantendo o controle das decisões nos órgãos centrais e definindo a escola como centro do processo ensino e aprendizagem, responsável pelas questões operacionais advindas do nível decisório.

Assim, envolto por interesses divergentes e importância histórica, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001/2010, Lei nº 10.172/2000, foi aprovado como política de Estado, mas articulado às orientações internacionais que solicita a elaboração de respectivos planos decenais e considerou, parcialmente, demandas sociais sistematizadas nos I e II Congresso Nacional de Educação (CONED), realizados em 1996 e 1997; excluindo principalmente o índice de recursos solicitados por estes (10%).

O PNE (2001-2010), pautado nas leis anteriores, CF (1988); ECA (1990); e LDBEN (1996), apresentou como meta a ampliação do ensino fundamental de 8 (oito) para 9 (nove) anos, a ampliação do financiamento e avançou na definição da educação em tempo integral como objetivo tanto do Ensino Fundamental quanto da Educação Infantil, estabelecendo uma meta de ampliação progressiva da jornada escolar para no mínimo 7 (sete) horas diárias (DIDONET, 2000).

Faz-se imprescindível destacar que esse PNE (2001-2010), aprovado no último mandato de FHC, propôs o direito à “educação em tempo integral” para as crianças de baixa renda, como política focalizada e assistencial:

[...] o PNE associa a progressiva ampliação do tempo escolar “às crianças das camadas sociais mais necessitadas”, “as crianças de idade menores, das famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa”. Nesse sentido o Plano valoriza a educação em tempo integral especialmente nos seus aspectos pertinentes à assistência social. Na verdade, tais expressões limitam o direito à educação em tempo integral às famílias de menor renda, contrariando, em certa medida, a Carta de 1988, cuja determinação é a de que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (BRASIL, 2009a, p. 22).

Nesse sentido, Cavaliere (2014) chama atenção para uma possível justificativa dessa “educação compensatória” centrada nos mais necessitados, o que identificaria a escola como responsável por corrigir as desigualdades sociais/educacionais:

Uma das maneiras de se encarar a questão, que a afasta da condição de direito universal, é a compreensão da escola de tempo integral como um dispositivo válido para alguns alunos e não para outros, que é reforçada pela oferta seletiva do regime no interior das escolas. Nesse caso, ela se configura como educação compensatória, focada nos mais necessitados a fim de, por meio da intensificação da ação escolar, fazer valer a igualdade de oportunidades educacionais (CAVALIERE, 2014, p. 1207).

A regulamentação dessa política compensatória retrata, além das necessidades das reformas de construir mecanismos que “demonstram” a preocupação com os problemas sociais a fim de amenizar os conflitos resultantes dos movimentos de luta pelos direitos universais, e também reforça a inadequação do combate às desigualdades sociais realizadas

principalmente pela via da educação que contribuem para reproduzi-las, porque não atinge as causas dos problemas sociais (ausência de políticas públicas centradas no ser humano), o que não é objetivo da sociabilidade atual.

Ao assumir o governo, o presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) seguiu a lógica do mercado, com o fortalecimento desse tipo de educação focalizada, desvinculada dos direitos de perspectiva universal. Em contraponto às diretrizes da luta da classe trabalhadora, esse governo gerou formas estratégicas de benefícios aos “mais necessitados”, em combate às desigualdades sociais, e aprofundou a relação público-privado para maior equilíbrio da economia, demarcando a “supressão” de necessidades de uma parte da classe trabalhadora da qual é oriundo e atendendo às demandas “impostas” pelas relações econômicas e políticas de cunho internacional. Nesse sentido, desconsiderou o Plano Nacional de Educação (2001-2010) que estava em vigência e redirecionou seu plano de governo com a implementação do PDE, oriundo do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação pelo Decreto nº 6.094, de 20 de abril de 2007.

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que advém do movimento da sociedade civil, foi elaborado de fato por um “aglomerado de grupos empresariais” em defesa da qualidade da educação pública e assumido por esse governo (SAVIANI, 2009). Tal plano ressalta a educação integral e adoção de medidas para combater a repetência, ampliar a jornada e possibilidades de permanência do aluno na escola, integração dos programas de educação com outras áreas, a escola como espaço comunitário, recuperação e uso de espaços públicos, fortalecimento de parceria com espaços privados para melhoria da infraestrutura da escola e promoção de atividades socioculturais e educativas (BRASIL, 2009a). Esse grupo empresarial que ora “defende” os interesses da educação brasileira possui

[...] representantes e patrocínio de entidades como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar-DPaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros (SAVIANI, 2009, p. 32).

O PDE, “carro-chefe” dessa nova proposta política, agregou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e outras ações que envolvem os programas gerais do MEC, com o objetivo de articular a “busca de qualidade da educação pública” ao acompanhamento frequente de seus resultados. Foi organizado, assim, em quatro eixos: Educação Básica, Educação Superior, Educação Profissional e Alfabetização, composto por mais de 40 programas e ações, dentre elas o PME, que objetiva dar consequência às metas quantitativas estabelecidas pelo PNE 2001/2010 (BRASIL, 2009a), articulação não

evidenciada de forma direta, pois o PDE não se relacionava organicamente com o plano em vigor, nem fazia referências à maioria de suas metas (SAVIANI, 2009).

Como demanda legal e fruto de embates políticos, a consequente implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007, deu sustentação financeira ao programa, regulamentou a *educação básica em tempo integral* e ratificou a jornada escolar letiva igual ou superior a sete horas diárias, como definiu anteriormente o PNE/2001-2010 (BRASIL, 2013). Nesse sentido,

A Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que instituiu o FUNDEB, determina e regulamenta a educação básica em tempo integral e os anos iniciais e finais do ensino fundamental (art.10, § 3º), indicando que a legislação decorrente deverá normatizar essa modalidade de educação. Nesse sentido, o decreto nº 6.253/07, ao assumir o estabelecido no Plano Nacional de Educação, definiu que se considera 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 estudante permanece na escola ou em atividades escolares (art. 4º) (BRASIL, 2014a, p. 4).

O Fundeb passa a ser reconhecido como avanço pela ampliação dos recursos para toda a educação básica, antes só para o ensino fundamental de acordo com o Fundef, porém ressalta-se a não proporcionalidade dos recursos à demanda de alunos (SAVIANI, 2009), porque aumentou a responsabilidade atingindo a educação básica sem ampliar quantitativamente o valor financeiro pelo número de alunos a serem atendidos por esta etapa de ensino, evidenciando-se a continuidade histórica da não disponibilidade de recursos para que se possa alcançar a tão defendida “qualidade da educação pública”.

Considerando as contradições entre o projeto social defendido e a política desarticulada, implementada no primeiro mandato do governo Lula, o ano de 2007 significou alterações substanciais das diretrizes educacionais. Instituiu a relação dos desafios empresariais (privatização) à “busca” da qualidade da educação e reelaboração do plano de fundos, avançando na abrangência de toda a educação básica com respectivo recurso não compatível (FERREIRA, 2009), o que demonstra o avanço da concepção de educação que alia o recurso à responsabilidade educacional, porém não o abrange financeiramente, ou seja, utiliza-se o discurso sem recurso condizente com a demanda.

O governo Dilma (2011-2018) deu continuidade à política educacional do governo anterior pertencente ao mesmo partido político, o que possibilitou orientações e operacionalização das ações do PDE como plano educacional pela equipe específica do MEC, com consequente crescimento do número de escolas envolvidas no PME a ser abordado no

item seguinte. Outro potencial instrumento foi a aprovação do novo PNE (2014-2024), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, com o atraso de 4 (quatro) anos em relação à legalidade do PNE anterior, que propôs a implementação de demandas históricas da educação brasileira, já tratadas em planos anteriores, assim como o avanço instrumental na proposição da educação em tempo integral como Meta (06).

Em cumprimento ao Art. 214 da CF/1998, o PNE (2014-2024) retoma dentre suas diretrizes, no art. 2º, a erradicação do analfabetismo (I), a universalização do atendimento escolar (II), a superação das desigualdades educacionais com ênfase na erradicação das formas de discriminação (III), a melhoria da qualidade da educação (IV), a promoção dos princípios da gestão democrática da educação pública (VI) e do respeito aos direitos humanos (X), a valorização dos(as) profissionais da educação (IX) e estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB) para atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade (VIII) (BRASIL, 2014b).

Após todo processo de reformas e planos citados, ainda persiste, como indica diretrizes e/ou metas, a histórica dificuldade da universalização do ensino fundamental (Meta 02), há muito tempo uma prioridade; o déficit de formação dos professores da educação básica (Meta 15) assim como o analfabetismo, ainda não erradicado. Essas demandas históricas demonstram, além da descontinuidade política, obstáculos básicos à implementação da proposta de educação em tempo integral. Vale ressaltar que:

A marca da descontinuidade na política de educação atual se faz presente na meta, sempre adiada, de eliminação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental. O Brasil chegou ao século XXI sem resolver um problema que os principais países resolveram na virada do século XIX para o século XX: a universalização do ensino fundamental, com a consequente erradicação do analfabetismo. [...] a Constituição de 1988 previu, nas disposições transitórias, que o Poder Público nas suas três instâncias (a União, os estados e os municípios) deveria, pelos dez anos seguintes, destinar 50% do orçamento educacional para essa dupla finalidade. Isso não foi feito. Quando esse prazo estava vencendo, o governo criou o Fundo de Manutenção e de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) com prazo de mais dez anos para essa mesma finalidade; e a LDB, por sua vez instituiu a década da educação; seguiu-se a aprovação do Plano Nacional de Educação, que também se estenderia por dez anos. No final de 2006, ao se esgotarem os dez anos do prazo do FUNDEF, foi instituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), com prazo de 14 anos, ou seja, até 2020. Em 2007, veio o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que estabeleceu um prazo, desta vez de 15 anos, projetando a solução do problema para 2022 (SAVIANI, 2014a, p. 36-37).

Essa realidade preocupante, muito bem analisada por esse autor, reflete-se no atraso constante da sociedade brasileira incidindo no exíguo desenvolvimento social, político

e econômico. Após quase um século desses debates, convive-se com a falta de consciência política sobre a ampliação de recursos para as políticas sociais, inclusive educacionais. Sem recursos, torna-se inviável ampliar a qualidade e atendimento aos direitos sociais conquistados legalmente e elevação dos índices “exigidos” pelos planos.

O novo plano elencou mais uma demanda, em sua Meta 06, com o oferecimento de educação em tempo integral em 50% das escolas públicas, com atendimento de pelo menos 25% dos alunos da educação básica, demonstrando a intencionalidade legal da ampliação da jornada escolar, porém ainda de forma seletiva. Apesar de Cavaliere (2014) evidenciar a continuidade do sentido compensatório desse plano, ela defende o avanço da regulamentação na definição de diretrizes para Escola em Tempo Integral (ETI), legitimando-a como meta no nível da universalização do EF e do plano de carreira dos profissionais docentes:

[...] o texto do PNE aprovado em 2014 / PNE-2014 [...] mostra que a questão se tornou mais importante no debate educacional. O sentido compensatório continua presente, especialmente pela priorização dos setores mais vulneráveis da população. Entretanto, nele a ETI é uma meta específica – meta 6 (composta por 9 itens) - para todos os níveis da educação básica, no mesmo patamar de metas como a universalização do ensino fundamental ou a garantia de planos de carreira para todos os profissionais docentes. Ou seja, há uma evidente mudança de estatura do tema na linha que vai da LDB ao PNE-2014 (CAVALIERE, 2014, p. 1209).

Destaca-se nesse contexto que a marca determinante da política educacional brasileira e seus respectivos governos diante da educação pública é a sua descontinuidade. Embora os dados demonstrem avanço em relação ao acesso à escola e ampliação de oportunidades educacionais, crescentes desde o último século, ainda apresenta um grande atraso em relação a outros países, tanto da América Latina como de outros continentes, causando um constante e progressivo adiamento da educação como prioridade, conforme defendem os documentos legais. Quase um século depois da Constituição de 1934, que enfatizou a garantia de direitos sociais, o Brasil ainda não conseguiu acabar com o analfabetismo nem universalizar o ensino fundamental (mínimo em âmbito do ensino), o que aponta bastante atraso, devido aos sucessivos planos elaborados pelos diversos governos sem a garantia do fortalecimento contínuo das respectivas metas propaladas.

Dentre as 9 (nove) estratégias do plano em vigência para cumprir a meta de educação em tempo integral pode-se destacar algumas questões relevantes pertencentes à luta dos educadores, mas também relativa à ampliação da responsabilidade social implementada pela reforma educacional. Em síntese, destacam-se: a promoção de “educação básica pública em tempo integral” através de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares com carga horária diária igual ou superior a 7 (sete) horas durante todo o ano letivo com

ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola; instituição de programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e mobiliário adequado além de ampliação e reestruturação; articulação da escola com vários espaços educativos, culturais e esportivos, além de equipamentos públicos; estímulo à oferta de atividades de jornada ampliada por entidades privadas de serviço social; atendimento às escolas do campo e de comunidade indígena e quilombola assim como às pessoas com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (4 a 17 anos) com atendimento educacional especializado em salas de recursos; e otimização do tempo de permanência dos alunos na escola (BRASIL, 2014b).

A ampliação da jornada dos professores em uma única escola, a construção e reestruturação das escolas com padrão arquitetônico e mobiliário adequado, o atendimento a escolas do campo e da comunidade indígena além das pessoas com deficiências fazem parte das lutas sociais por acesso e qualidade educacional, presentes em leis anteriores, reivindicadas há anos, e com avanço ainda insuficiente na realidade educacional brasileira, pelo descaso político estabelecido. Ainda se torna mister destacar que, para o apoio e fomento da educação em tempo integral em prol da tão propagada qualidade, há necessidade da efetividade de outras metas, as quais apesar de regulamentadas também fazem parte das lutas dos educadores para sua real efetividade. São elas:

Meta 17: valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE. Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (BRASIL, 2014b, p. 35).

Essas metas contempladas no plano e enfatizadas como condições necessárias à implementação da educação em tempo integral refletem-se no Brasil em constrangimento constante dos profissionais e/ou movimentos dos educadores que em vários anos tem efetuado greves em defesa dos seus direitos, embora regulamentados através de leis efetivadas para os garantir (Fundeb/2006; PNE /2014-2024, entre outras). Com a alegação de “falta de recursos” e outras necessidades, a efetivação do plano de carreira e do repasse integral do Fundeb que garante valorização e conseqüente atualização salarial dos educadores têm sido “ignorados”

e/ou rebaixados por muitos governos, municipais e estaduais, e até federal. Esta situação se expressa quando a presidenta Dilma (2011-2016) diminuiu o percentual anual repassado a fim de atender à pressão dos governos locais com consequente ajuste de situação financeira.

Nesse sentido, torna-se imprescindível que se tenha consciência das limitações do regime de colaboração até então sem regulamentação; do federalismo calcado no princípio de subsidiariedade (responsabilização de autoridades e instituições próximas); da colaboração e cooperação entre instâncias de condições e poderes assimétricos no processo de negociação; da autonomia regulada, assim como da urgência em fortalecer as discussões e decisões históricas, realizadas nos Fóruns e conferências educacionais em prol da política de Estado que fomente a articulação entre os sistemas de ensino, a formação, a universalização, a expansão e democratização da educação básica e superior com qualidade, amparado por uma política de fundos, de acordo com seus desafios institucionais (DOURADO, 2013).

Para tanto, faz-se necessário fortalecer a relação intrínseca entre o PNE, Sistema Nacional de Educação (SNE) e regime de colaboração, o que exige o fortalecimento do PNE como política de Estado e da lei complementar de regulamentação do regime de colaboração como forma de instituir o SNE como base constitutiva de coordenação federativa, articulado à normatização dos processos de decisão e responsabilidades compartilhadas entre os entes federativos (DOURADO, 2013). Esse processo depende das relações de forças sociais para consolidação dessa política, pois fora impregnada pelo compromisso Todos pela Educação que redirecionou a gestão educacional e/ou escolar na perspectiva gerencialista.

Assim, a efetividade da gestão democrática, Meta 19 do PNE/2014, vem sendo protelada durante anos, embora regulamentada como diretriz pela LDB nº 9394/1996 há 20 (vinte) anos. Nos dias atuais, ainda mantém-se o “cargo de confiança”, indicado em muitas prefeituras, porque não há mecanismos efetivos consolidados que desvinculem o atrelamento político do cargo de gestão escolar aos governos que se elegem, problema crítico que ainda perduram em escolas públicas para manutenção de poder (governo). Para rompimento desse condicionante, que interfere negativamente no processo ensino e aprendizagem, faz-se necessário a atuação da sociedade e profissionais da educação, a fim de fortalecer o processo em prol da democracia, qualidade da educação e formação na perspectiva integral.

Como parte dessas proposições legais relativas à constituição da proposta de educação (em tempo) integral, regulamentada pelos governos federais e orientações citadas, o PME (2007) foi institucionalizado como uma das ações do PDE e instrumento de fomento da educação integral, tão defendida historicamente pelos movimentos político-sociais, cujas

concepções independem do tempo histórico porque sempre estarão impregnadas pelos desafios do tipo de sociedade que se pretende e às experiências que as convalidam.

Nesse sentido, as reformas e programas de governos definiram e/ou consolidaram novos conceitos de educação, tempo, espaço, aprendizagem e gestão na perspectiva gerencial e intersetorial, instituídos também nesse programa que ainda compõe o cenário político-educacional e se coloca como estratégia de superação das desigualdades sociais, busca da qualidade da educação através de uma nova concepção de proteção de crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social, proposta referêcia do governo Lula/Dilma a ser abordado.

3.3 Programa Mais Educação: instrumento indutor de educação integral ou de paradigmas neoliberais?

O PME foi adotado pela política educacional brasileira como retórica de “instrumento” tanto de fomento de uma nova proposta de educação (integral) sobre novas bases conceituais, retomada nos últimos anos por novas experiências, quanto de estratégia política que “ressignifica” as relações entre o Estado mediador das necessidades econômicas capitalistas e o atendimento parcial da classe trabalhadora no que se refere a serviços não ofertados pelas políticas públicas em seu caráter universal.

Esse programa, implantado pelo presidente Lula através da Portaria Interministerial nº 17/2007 e fortalecido pelo Decreto nº 7083 de 27 de janeiro de 2010 (BRASIL, 2011), representa uma das ações do PDE em coerência com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e tem como “intenção” a consolidação da proposta de educação integral na escola pública como forma de superação da condição social existente e necessária inclusão. Defende a participação e responsabilização social no processo educativo e a integração de políticas públicas como estratégias imprescindíveis para o alcance do sucesso escolar e, por consequências, o atendimento ao direito à educação de qualidade, além de resposta à complexidade da demanda social (BRASIL 2009a).

Essa situação gerou também, em quase uma década de existência, a “ampliação” do currículo, o crescimento de matrículas e o “robustecimento” do papel da escola além de novos desafios/responsabilidades e/ou instabilidade à gestão (local) e comunidade intra e extra escolar, pública, questões expressas em vários estudos e/ou pesquisas nacionais e locais (SAVIANI, 2009, SILVA E SILVA, 2012; MAURICIO, 2013; GODOY, 2012, SANTOS,

2015). De modo geral, apresenta-se uma distância entre os planos/programas instituídos e as condições ofertadas, conforme será analisado.

A Portaria normativa interministerial nº 17/2007 instituiu o PME que “[...] visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar” (BRASIL, 2007). Nesse sentido, sistematiza, em seu art. 1º, o seu objetivo:

[...] contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos (BRASIL, 2007, p. 5).

O objetivo apresentado poderia ser interessante para a perspectiva da formação integral, se realmente garantisse as condições, materiais e humanas, ao fortalecimento da escola pública. Para compreender essa distinção, faz-se necessário conhecer seu formato estratégico que o direciona para novos princípios que distancia a escola enquanto instituição especificamente pública.

O parágrafo único do art. 1º explicita que esse programa será implementado mediante o apoio à realização de ações socioeducativas, no contraturno, tanto na escola como em outros espaços socioculturais, que incluam os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer a fim de possibilitar melhoria do desempenho educacional; cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades; garantia da proteção social da assistência social; e formação para a cidadania, incluindo conforme documento (BRASIL, 2007, p. 5) e conteúdo as temáticas: “[...] direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes”

O artigo 1º e o respectivo parágrafo único demonstram a preocupação com a formação (integral), a partir de articulações governamentais, a serem desenvolvidas dentro e fora do espaço escolar, como proposta de ampliação de saberes e de espaços educativos para melhor desempenho dos alunos, das relações da comunidade e da proteção e formação cidadã, através de temáticas ambientais, tecnológicas, saúde, direitos e relações comunitárias. Esses aspectos representam, para a escola pública, grandes desafios conceituais e operacionais, pois se elege a ampliação do tempo, intitulado contraturno, e do currículo como estratégia de superação do desempenho e garantia da proteção dos educandos, além do fortalecimento das relações da comunidade escolar, sem o fortalecimento de mecanismos que possibilitem o cumprimento dos direitos defendidos e até então precários (educação, saúde, alimentação,

segurança, entre outros) e das condições materiais e humanas, imprescindíveis ao desenvolvimento do trabalho das escolas.

A escola é uma instituição composta por vários segmentos, alicerçada pelos princípios de democracia e autonomia dos sujeitos, responsáveis pela formação integral dos educando, porém ainda é condicionada por orientações neoliberais e dissimulação de interesses político-sociais, o que exige de seus profissionais um papel mais politizado e atuante para combater as dificuldades enfrentadas cotidianamente.

Então, a partir dos problemas de infraestrutura das escolas, das condições familiares dos educandos e da operacionalização do próprio programa, mediados por concepções e/ou orientações institucionalizadas, pesquisas realizadas e analisadas por autores que corroboram com essa proposta apontam suas fragilidades, como citadas anteriormente. As atividades realizadas no “contraturno”, denominação do próprio documento de sua implementação, são predominantes e têm causado conflitos no que se refere à participação dos estudantes e à concepção de escola e de currículo, conforme Mauricio (2013):

[...] 80,1% das experiências desenvolvem as atividades de jornada ampliada no turno contrário ao ‘regular’. Este formato atualmente predominante poderia estar associado à utilização dos espaços do entorno escolar. Mas não é o que foi constatado: em sua maioria, as atividades ocorrem em sala de aula, indicando uma concepção de escola ou denunciando a precariedade das alternativas para além do espaço escolar. Em todas as experiências, independentemente do formato, a vinculação entre as atividades curriculares flexíveis instaurados com a ampliação da jornada e seu vínculo com o projeto pedagógico da escola é um desafio. A dissociação entre tempos chamados de ‘regência’ e os tempos de flexibilidade curricular pode comprometer a adesão dos estudantes e de suas famílias à proposta, pois o contraturno é visto, por vezes, como tempo de brincadeira, desprovido de importância e os estudantes tendem a não retornar, particularmente quando o projeto não garante refeição (MAURICIO, 2013, p. 23-29).

Em corroboração aos preceitos de orientações do MEC (BRASIL, 2009a), o Manual Operacional de Educação integral (BRASIL, 2014a), documento de orientação anual às escolas e respectivos entes federados envolvidos no referido programa, retoma o capítulo III da Portaria interministerial nº 17 (BRASIL, 2007), “Das diretrizes para apoio a projetos e ações”, estabelecendo, no art. 6º, que o PME pretende fomentar, segundo orientação (BRASIL, 2014a, p. 5), através de “[...] sensibilização, incentivo e apoio, projetos ou ações de articulação de políticas sociais e implementação de ações socioeducativas oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens”, segundo as orientações abaixo:

I. Contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela noção de formação integral e emancipadora; II. Promover a articulação, em âmbito local, entre as diversas políticas públicas que compõem o Programa e outras que atendam às mesmas finalidades; III. Integrar as atividades ao projeto político-pedagógico das redes de ensino e escolas participantes; IV. Promover, em parceria com os Ministérios e Secretarias Federais participantes, a capacitação de gestores locais; V. Contribuir para a formação e o protagonismo de crianças, adolescentes e jovens; VI. Fomentar a participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas, bem como da sociedade civil, de organizações não governamentais e esfera privada; VII. Fomentar a geração de conhecimentos e tecnologias sociais, inclusive por meio de parceria com universidades, centros de estudos e pesquisas, dentre outros; VIII. Desenvolver metodologias de planejamento das ações, que permitam a focalização da ação do Poder Público em territórios mais vulneráveis; e IX. Estimular a cooperação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios (BRASIL, 2014a, p. 5).

Percebe-se assim que esse documento de operacionalização (BRASIL, 2007) ratifica a relevância da ampliação do tempo e espaço educativo em rede sob a “noção de formação (integral) e emancipadora” para “formação e protagonismo” das crianças, adolescentes e jovens. Para tanto, esta deve se dar através da participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas; do envolvimento da sociedade civil, organizações não governamentais e esfera privada através da articulação das políticas públicas. Além destas orientações, explicita recomendações citadas em documentos anteriores, como: inter-relação das atividades do programa ao Projeto Político Pedagógico (PPP) das redes/escolas; parceria com universidades e centros de pesquisa para ampliação de conhecimentos e tecnologias sociais; além da “focalização da ação do poder público em territórios mais vulneráveis”.

Quanto à permissão e participação de outras instituições (públicas ou privadas), torna-se necessário ressaltar (BRASIL, 2007, p. 5) a condição de que “[...] as atividades sejam oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens e que estejam integradas ao projeto político-pedagógico das redes e escolas participantes”, questão evidenciada no art. 4º, § 2º deste documento. No entanto, a participação de instituições privadas a ser estabelecida através de parcerias, ou seja, sem custos financeiros, deve ter caráter colaborativo, o que dificulta sua viabilização devido às divergências originais e históricas dos seus respectivos propósitos, o que, consecutivamente, fragiliza tanto a inter-relação com o projeto político pedagógico da escola quanto com a ação formativa dos sujeitos pertencentes a essas esferas e realidades diferentes, questões fundamentais à qualidade do processo educativo. As pesquisas demonstram que essa possibilidade é mais evidente em regiões que possuem melhor poder econômico, como o Sudeste.

Esse processo de elaboração e prioridades do MEC, para viabilização desse programa, fundamentou-se a partir de estudos sobre Educação Integral e análise de experiências históricas “bem sucedidas”, realizados pela Secretaria de Educação Continuada,

Alfabetização e Diversidade (Secad) e Secretaria de Educação Básica (SEB), para a qual deslocou a centralidade da política setorial para a garantia da “prioridade infância e juventude”, conforme exigência do ECA (1990). Assim, o PME se estruturou inter-relacionando-se com vinte e cinco (25) programas federais de seis Ministérios (Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, do Esporte, da Cultura, da Ciência e Tecnologia e do Meio Ambiente), na perspectiva da intersetorialidade, unidos pelo potencial educativo dos sete macrocampos definidos pelo MEC: Saúde e Alimentação, Meio Ambiente, Esporte e Lazer, Direitos Humanos, Arte e Cultura, Acompanhamento pedagógico e Inclusão digital (BRASIL, 2009b). Durante o período de efetivação desse programa se tem alterado o número de macrocampos, de atividades, dos ministérios e entidades participantes, conforme possibilita a portaria inicial em seus artigos 4º e 5º (BRASIL, 2007). O manual ainda ratifica:

Trata-se da construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira. Fazem parte o Ministério da Educação, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, o Ministério da Ciência e Tecnologia, o Ministério do Esporte, o Ministério do Meio Ambiente, o Ministério da Cultura, o Ministério da Defesa e a Controladoria Geral da União (BRASIL, 2014a, p. 4).

A concepção de gestão que envolve os respectivos ministérios para consecução dos objetivos desse programa fundamenta-se na “visão intersetorial e sistêmica de educação” do PDE, eixo de sua sustentação. Esta visão propõe a articulação das políticas setoriais para um propósito comum e reconhece as conexões entre os níveis e modalidades da “educação básica, ensino superior, tecnológica e alfabetização” a fim de potencializar as políticas educacionais (SILVA E SILVA, 2013). Sua concepção de gestão utiliza as “categorias ‘ações integradas’ e ‘intersetorialidade’ como elementos de uma gestão inovadora e democrática”, garantindo a participação da família, da comunidade, da sociedade civil e organizações não governamentais na gestão educacional.

A intersetorialidade, aspecto de caráter “inovador”, defendido como fundante na viabilização dessa “proposta” educacional, consolida-se, segundo o documento “Gestão intersetorial no território” (BRASIL, 2009b), na corresponsabilidade das políticas setoriais entre os ministérios citados através de trocas horizontalizadas das “relações políticas, gerenciais e técnicas” articuladas com o propósito comum do programa que é a oferta de educação integral a crianças, adolescentes e jovens nos municípios brasileiros. A participação social e convergência das políticas setoriais, entre outros, são orientações elaboradas pelo MEC/Secad/SEB para as redes de ensino, através da trilogia: Educação integral: texto

referência para o debate nacional (BRASIL, 2009a); Gestão Intersetorial no Território (BRASIL, 2009b); e Rede de Saberes (BRASIL, 2009c).

O documento de orientação “Gestão intersetorial no território” (BRASIL, 2009b) reconhece a complexidade da realidade social e histórica das políticas públicas e ressalta dois momentos imprescindíveis ao papel dos gestores: “gestão da incerteza” que representa a necessidade de definir prioridades comuns e as estratégias para alcançá-las; e a “gestão transversal”, momento de tomada de decisões coletivas no processo a partir da avaliação e monitoramento, conforme a necessidade detectada. A efetividade dessa gestão depende da consolidação dos princípios de “Construção de recursos de poder e legitimidade”, que se dá através de trocas horizontais e reconhecimento da capacidade das políticas setoriais, e “gradualidade” que significa compreender que o alcance dos objetivos dá-se a partir da estratégia de “negociação, planejamento e replanejamento”; da publicização de resultados periódicos; e da participação dos seus agentes instituídos, crianças e adolescentes, de forma contínua, a fim de consolidar as ações.

Considerando a expansão do PME nas escolas públicas e sua relação enfática com a diminuição da desigualdade e valorização da diversidade cultural, exposta também no art. 2º, das suas finalidades apontadas pela Portaria nº 17 (BRASIL, 2007), o programa passou a atingir tanto a área urbana quanto o campo a fim de “contribuir’ com a educação de qualidade. Assim, definiu macrocampos específicos articulados às quatro áreas de conhecimento da base comum nacional (linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Humanas), às características urbanas e ao “modo de viver, pensar e produzir das populações identificadas com o campo” (BRASIL, 2007, p. 21), por denominá-los como sujeitos de direitos, a fim de “[...] expandir o horizonte formativo do estudante e estimular o desenvolvimento estético, ético e histórico” (p. 8). Nesse sentido, defende a relação da educação integral aos quatro pilares da educação do Relatório Jacques Delors (Unesco): aprender a ser, aprender a conviver, aprender a conhecer e aprender a fazer (BRASIL, 2014a).

As atividades da área urbana desenvolvem-se a partir dos macrocampos: Acompanhamento pedagógico (obrigatório); Comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica; Cultura, artes e educação patrimonial; Educação ambiental, desenvolvimento sustentável e economia solidária e criativa/educação econômica (educação financeira e fiscal); Esporte e lazer; educação em direitos humanos; e Promoção da saúde. Por identificar as especificidades ambientais e particularidades étnicas do campo, embasa seus eixos nas categorias “Terra, Cultura e Trabalho”, consideradas fundamentais para a formação humana. Suas atividades originam-se a partir dos macrocampos: Acompanhamento Pedagógico;

Agroecologia; Iniciação Científica; Educação em Direitos Humanos; Cultura, Artes e Educação Patrimonial; Esporte e Lazer; e Memória e História das Comunidades Tradicionais (BRASIL, 2014a).

Os documentos de implementação, orientações e legitimação do referido programa enfatizam a necessidade da relação entre a proposta curricular do ensino “regular” e as atividades “complementares” estabelecidas a partir dos macrocampos definidos. Porém, como ressalta a orientação (BRASIL, 2009c), a organização curricular deve ocorrer através da proposta de “Mandala de Saberes”, a qual serve como instrumento pedagógico, capaz de produzir um processo em que ‘diferentes sujeitos possam escolher suas condições, sequências e formas, transformando a prática educacional em espaço de diálogo e negociação, ou talvez de criação’, ou seja, risco ou fragilidade no que diz respeito à qualidade da educação pública.

A orientação ainda explícita que a principal proposta sugerida pelo programa ao currículo considera as diferentes realidades, articulando o diálogo entre as diferentes culturas assim como a relação entre os ‘saberes comunitários’ e ‘escolares’. A concepção “Mandala de saberes”, instrumento para construção de projetos pedagógicos, foi inspirada nas ideias de “antropólogos e pensadores da cultura contemporânea”, dentre eles Bourdieu, Foucault, Boaventura e Umberto Eco, a fim de que se construam propostas interculturais para educação integral, pois estes definem a “noção de cultura” como um sistema de relações. Assim, o programa adota a educação intercultural, desenvolvida na busca por espaços de interação entre grupos diferentes, a fim de que se enriqueçam nesse processo (BRASIL, 2009c).

Contraditoriamente, a sustentação conceitual do PME se fortalece na defesa da ampliação dos tempos e espaços educativos; mudança de paradigma da educação escolar; cidade como território educativo-educador; e intersetorialidade entre as políticas públicas dos diversos campos (novo modelo de gestão de políticas sociais), a fim de potencializar a oferta de serviços públicos e seus resultados para humanização e qualidade de vida. Esses conceitos e parâmetros viabilizados por tal programa são divulgados em nome da qualidade dos serviços educacionais oferecidos à sociedade, os quais vêm acontecendo na contramão das condições ofertadas e têm sido questionados pelos estudiosos.

Torna-se indispensável ressaltar alguns aspectos relevantes destacados tanto pelo MEC quanto por pesquisadores que acreditam nessa proposta. A centralidade da escola e novas concepções de gestão (CAVALIERE, 2010); a necessidade de aprofundamento de conceitos relativos a aspectos como tempo, espaço, formação, articulação de saberes, relação escola comunidade, entre outros (PACHECO, 2008); a inter-relação curricular e profissional

presente pelo efeito “contraturno”, oriundo dos próprios documentos do MEC⁷; a formação dos envolvidos e permanência docente na mesma escola; a avaliação específica desse programa (MAURICIO, 2013); e a articulação com o projeto político-pedagógico da escola (BRASIL, 2009b), questões estas imprescindíveis ao processo educativo.

Outros aspectos também são imprescindíveis e representam a sustentação histórica negada à escola pública. Dentre elas as necessárias condições de trabalho, das escolas e dos profissionais, e urgente investimento público para uma real qualidade da escola pública (SILVA, SILVA, 2012; SAVIANI, 2009, 2014). Tais questões representam alguns dos desafios desse programa e da política educacional brasileira, registrados em seus documentos ou em estudiosos, que refletem na qualidade ou fragmentação do processo ensino e aprendizagem. Nesse sentido, Silva, Silva (2012) é enfático e sucinto:

[...] o *Mais Educação* revela-se muito mais como parte da lógica de ampliação das responsabilidades da Escola e da comunidade, do que de fato como indutor de uma formação integral. Ampliar o espaço educativo para além dos espaços da escola, envolvendo sujeitos e organizações das comunidades, sem melhoria das condições de trabalho, com a desvalorização dos profissionais da educação, com um piso salarial limitado, um financiamento aquém da amplitude do projeto ensejado e lançando mãos de um instrumento de regulação baseado no controle de resultados, é notadamente a transferência do modelo de gerenciamento empresarial para o âmbito da educação. Considerando esses elementos, podemos perceber que as propostas em curso não tratam de resolver a problemática da escola como instituição total e sim de mascarar as fragilidades desta para realizar a sua tarefa ao mesmo tempo em que outras tarefas começam a lhes ser impostas (SILVA; SILVA, 2012, p. 49).

As contradições pertinentes explicitadas são apontadas também nas orientações elaboradas pelo MEC quando reconhece as necessidades de infraestrutura e meios para viabilização da educação integral, mas responsabiliza a escola pela formação, acesso, permanência e aprendizagem na educação pública, sem as “condições de partida”:

A Educação Integral exige mais do que compromissos: impõe também e principalmente projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implantação. Ela será o resultado dessas condições de partida e daquilo que for criado e construído em cada escola, em cada rede de ensino, com a participação dos educadores, educandos e das comunidades que podem e devem contribuir para ampliar os tempos e os espaços de formação de nossas crianças, adolescentes e jovens na perspectiva de que o acesso à educação pública seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem (BRASIL, 2009a, p. 6).

Baseando-se na divergência entre o “ideal” proposto e o real viabilizado, identifica-se nos referidos documentos que a escola (pública) é desafiada da qualidade da

⁷Efeitos do contraturno no Programa Mais Educação (PME) – há diferença profissional e distanciamento entre quem ministra aulas e quem monitora as oficinas, causando um currículo fragmentado e a desvalorização profissional pelo formato de inserção e pagamento dos monitores.

educação, mas o que se percebe é a contradição entre o “desejo” em ofertar a concepção de educação integral e as condições estruturais que impedem esse objetivo. Educação de qualidade requer, primeiramente, buscar cumprir o que já foi regulamentado, através do fortalecimento de outras políticas sociais (trabalho, saúde...) e educacional (direito e efetividade dos mecanismos) que contribuam para que a instituição educativa cumpra o seu principal papel (socialização do conhecimento).

Atualmente, o PME é coordenado pela SEB/MEC, em parceria com as Secretarias Estaduais e/ou Municipais de Educação, e é direcionado ao EF. No que diz respeito à operacionalização financeira, esta ocorre através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE/Educação integral) e pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). A participação das instâncias subnacionais (estadual, municipal ou do distrito federal) e recebimento de assistência técnica e financeira dependem, primeiramente, da assinatura do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (adesão), após comprovação de regularidade junto à União; e elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR), política prevista para quatro anos, que objetiva cumprir o Plano de Metas com diretrizes também voltadas para a educação integral e tempo integral (BRASIL, 2009b; BRASIL, 2014a).

Os critérios de atendimento e execução do PME e orientações estão disponíveis no Manual Operacional de Educação Integral do MEC. Para o recebimento dos recursos em nome de cada Unidade Executora (UEX) que representa cada entidade de ensino, as Secretarias de Educação e escolas precisam cumprir os prazos junto à SEB/MEC, conforme:

Liberação de senhas no PDDE Interativo pelas secretarias de educação estaduais, municipais e distrital, para os diretores das escolas participantes do PME; Preenchimento no PDDE Interativo do Plano de Atendimento pelas escolas; Avaliação pelas secretarias estaduais, distrital e municipais de educação do Plano de Atendimento das escolas, e envio, via PDDE Interativo, para avaliação do MEC; Aprovação do Plano de Atendimento, pelo MEC e finalização pelo PDDE Interativo (BRASIL, 2014a, p. 17).

A Resolução do FNDE/CDN nº 19, de 15/05/08 e o Manual Operacional de Educação Integral, reformulado anualmente, definem, além da disponibilização dos recursos à Unidade Executora e de escolha das escolas, o número de participantes das unidades escolares (mínimo de 100, com exceção); macrocampos (mínimo de 3 e máximo de 7) e atividades de acordo com seu projeto político-pedagógico e sua especificidade; formação de turmas (até 30 crianças) com exceção de “Orientação de Estudos e Leitura” e “Campos do Conhecimento” (15 alunos); tempo de atividade dos estudantes inscritos (pelo menos sete horas diárias ou 35

semanais); previsão de recursos materiais e “contratação” de serviços; elaboração dos Planos de Atendimento da escola por seus profissionais e “responsável pela adesão, da habilitação e prestação de contas; da consolidação dos planos de atendimento das escolas assim como o valor de referência por monitor e tutores (BRASIL, 2009b; BRASIL, 2014a).

Faz-se necessário destacar que, segundo as orientações, os critérios para a seleção de escolas (adesão) são estabelecidos por área de abrangência (urbana ou campo) e dos estudantes, por nível de aprendizagem (baixo), abandono e defasagem idade/série, pertencentes às séries finais do primeiro e segundo segmento do ensino fundamental. Quanto às escolas da área urbana, são enfatizados: participações anteriores, baixo índice do IDEB delimitado por anos (iniciais e finais), abrangência de todos os municípios e participação (igual ou superior a 50%) no Programa Bolsa Família. Para o campo, centram-se nas condições do município, com 15% ou mais de ‘não alfabetizados; 25% ou mais de pobreza rural; 30% da população “rural”; assentamento de 100 famílias ou mais; e com escolas quilombolas e indígenas (BRASIL, 2014a, p. 17), o que demonstra uma relação direta da educação às questões sociais e aos problemas do campo.

A relação histórica de atrelamento da escola à “resolução” dos problemas sociais (ALGEBAILLE, 2009) é também explicitada na proposição das finalidades, no art. 2º da Portaria nº 17 de implementação do programa (BRASIL, 2007) quando atribui:

[...] II - contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar; III - oferecer atendimento educacional especializado às crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais, integrado à proposta curricular das escolas de ensino regular o convívio com a diversidade de expressões e linguagens corporais, inclusive mediante ações de acessibilidade voltadas àqueles com deficiência ou com mobilidade reduzida; IV - prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens, mediante sua maior integração comunitária, ampliando sua participação na vida escolar e social e a promoção do acesso aos serviços sócio-assistenciais do Sistema Único de Assistência Social – SUAS [...] (BRASIL, 2007, p. 5).

Os critérios de seleção dos municípios e/ou escolas e as finalidades desse programa, citados, demonstram o complexo desafio imputado à escola pública que envolve desde problemas educacionais ainda não resolvidos pela política educacional brasileira (reprovação, distorção idade/série; atendimento e integração dos educandos com alguma deficiência à proposta curricular, entre outros), até à falta de efetividade de políticas sociais (exploração e violência infanto-juvenil) resultante da própria sociabilidade capitalista.

Outra questão fundante do PME diz respeito aos sujeitos que sustentam a sua realização no ente federado e na escola. No âmbito das secretarias, um “Técnico” deve ser

nomeado para ser responsável pela coordenação (geral) do programa e também participar do Comitê do PDDE Interativo. No âmbito da escola, o responsável denomina-se ‘Professor Comunitário’ que deve ser um professor da escola com 20 e, preferencialmente, com 40 horas, o qual se responsabilizará pelo acompanhamento pedagógico e administrativo do programa e seu vínculo será a “contrapartida” da Entidade Executora (EEEx) (BRASIL, 2014a, p. 17-18). Os “Monitores” e “tutores”, considerados voluntários, são responsáveis pelo desempenho das atividades, podendo ser “preferencialmente” estudantes universitários com formação específica, “pessoas da comunidade” que realizem alguma atividade específica e educativa como judô, capoeira, contador de histórias, agricultor, etc., ou ainda “estudantes da modalidade EJA e do ensino médio que tenham “competências, saberes e habilidades”.

O ressarcimento de monitores e tutores se dá por turma. Os primeiros recebem R\$ 80,00 (oitenta reais) por atividades realizadas em escolas urbanas e R\$ 120,00 (cento e vinte) em escolas do campo. Os tutores, responsáveis por atividades específicas, além dos macrocampos delimitados no art. 3º, § 2º ao 7º, têm por finalidade estimular a permanência, na escola, dos alunos de 15 a 17 anos que não concluíram o EF, recebem R\$ 80,00 (oitenta reais), independente da área de atendimento. Em ambos os casos, é obrigatória a “celebração do Termo de Adesão e Compromisso do Voluntário” (BRASIL, 2013).

Esse aspecto do voluntariado é uma questão que contradiz e limita a consecução “das finalidades” estabelecidas, dentre elas a melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar, porque atinge tanto a qualidade do currículo quanto da valorização do profissional, considerados componentes básicos para o fomento da qualidade da educação pública.

Os monitores são considerados a espinha dorsal do PME, admitidos pela Lei do Voluntariado, nº 9.608/1998 (CAVALIERE, 2014), porém, faz-se necessário a crítica ao interesse dos empresários (mercado), partícipes dessa política, centrada na ‘pedagogia dos resultados’ (ajuste pela avaliação) para a qual a ‘pedagogia das competências’ (conhecimentos necessários ao mercado) e ‘qualidade total’ (organização para satisfação dos clientes) são imprescindíveis para conduzir a educação com pouco investimento público (SAVIANI, 2009).

Em complemento ao problema do financiamento, presente no PNE/2014, o que influencia diretamente a qualidade da educação básica é o magistério no que diz respeito à formação e às condições de trabalho, pois, segundo Saviani (2014a), quando o/a docente trabalha em péssimas condições há um reflexo negativo na compreensão e percepção

formativa da profissão que incide sobre os novos profissionais e sobre os educandos. Para tanto, esse autor destaca dois pontos de estrangulamento que precisam ser resolvidos:

[...] instituir a carreira dos profissionais da educação aumentando significativamente o valor do piso salarial dos professores e estabelecendo a jornada de tempo integral em uma única escola com no máximo 50% do tempo destinado a ministrar aulas.
[...] criar uma rede consistente de formação de professores ancorada nas universidades públicas (SAVIANI, 2014a, p. 87).

Impõe-se, assim, a urgência de que a qualidade educacional e seus resultados exigidos pela política educacional sejam articulados a condições propícias da escola bem como da qualidade de vida de seus profissionais no que se refere ao ambiente adequado, remuneração e formação condizente com o papel social desse trabalho, a fim de que se possa “dizer”, algum dia, que a educação é prioridade nacional. E para este fim faz-se necessário além do aspecto salarial o tempo em uma única escola pertinente a essa responsabilidade e para os quais o investimento público é fundamental, ou seja, não pode ser adiado, como tem confirmado os planos e metas elaborados (PNE/2001-2010; PDE/2007; PNE 2014-2024).

Independente das contradições político-sociais, o PME vem crescendo em demanda na política educacional brasileira. Segundo dados da Diretora de Currículos e Educação Integral (Dicei) da SEB/MEC, inicialmente (2008), o número de escolas envolvidas no referido programa, no país, era de 1390 escolas e 317.874 alunos; e em 2011, já alcançava 14.995 escolas e 3.367.703 alunos (MENEZES, 2012). De acordo com o portal do Instituto Nacional Estatística e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (Inep), publicação referente ao Censo 2014, de dia 11/02/2015, as “matrículas de educação integral apresentam crescimento de 41,2%”. Esses dados relacionam-se às matrículas nas escolas públicas, que segundo o PNE 2014-2024, pretende alcançar 50% (Meta 06) delas, o que demonstra um aumento significativo. Além de evidenciarem um crescimento em ascendência, enfatizam o PME e seus respectivos recursos, enviados pelo MEC, como responsável por esse avanço.

Pelo quinto ano consecutivo, as matrículas em educação integral apresentam crescimento expressivo. O número de alunos que permanecem, pelo menos, sete horas diárias em atividades escolares aumentou 41,2%, passando de 3,1 milhões para 4,4 milhões. Desde 2010, o contingente de crianças e adolescentes atendidos em tempo integral mais que triplicou. É o que mostra o Censo Escolar da Educação Básica de 2014, divulgado [...] pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). O presidente do Inep, Chico Soares, afirmou que o censo aponta, a cada ano, empiricamente, os resultados das políticas públicas. ‘A expansão da educação integral é fruto do programa Mais Educação, desenvolvido pelo MEC, por meio do qual são transferidos recursos às escolas para manter os alunos em jornada estendida’, disse o presidente (BRASIL, 2015).

Para o fomento da política de educação integral, instituída pelo PME, é imprescindível à constituição de comitês locais, metropolitanos, regionais e/ou estaduais no sentido de estimular “processos de inter-apoio” entre as instituições e pessoas envolvidas, reconhecendo-a como uma política em construção (MOLL, 2012). Porém, percebe-se que a consolidação desses comitês depende da articulação entre várias esferas institucionais e sociais e do seu processo de interação para o cumprimento das responsabilidades elaboradas, o que requer extrapolar concepções e posicionamentos políticos além das descontinuidades de governos.

Compreende-se a partir dos estudos realizados que as orientações definidas para o PME são fundamentais no processo de ampliação da responsabilidade social, da proposta curricular e da gestão educacional e escolar, as quais de modo geral redirecionam as propostas de ensino da escola pública, apesar de suas especificidades. O PME atende somente alguns alunos em tempo integral expandindo a relação com a comunidade de forma mais ampliada, através de parcerias para a utilização de espaços educativos, entre outros; e a escola de tempo integral amplia o tempo de todos os alunos matriculados e dos profissionais, tendo possibilidades educacionais de ampliação das oportunidades educativas, mas concentrando-se na escola conforme as condições estruturais e experiências brasileiras. Entende-se que esta opção de reorganização escolar tem maior possibilidade de contribuir para a construção da identidade da escola e valorização profissional, embora a questão financeira configure-se como um entrave histórico para sua efetividade.

Numa perspectiva avaliativa de experiências de “Escola de Tempo Integral” (ETI) pesquisadas, observam-se ainda grandes abismos para a efetividade qualitativa dessa proposta. Mesmo considerando que houve avanço na regulamentação da educação em tempo integral, é preciso chamar a atenção de aspectos importantes que apontam a fragilidade das ETI (CAVALIERE, 2014). Dentre eles, inadequação da estrutura das escolas, pouca compreensão conceitual de educação integral e do currículo, insuficiência de outros profissionais para a efetividade do trabalho, além da dependência dos governos municipais e estaduais para viabilização de concepções e práticas e do uso de nomenclatura inadequada utilizada no censo escolar desde 2013 que associa matrículas de ‘educação integral’ a ‘matrículas em tempo integral e atividades complementares’. Vale destacar que

As escolas são instituições complexas e uma ETI é ainda mais complexa. Primeiramente, não temos construções escolares preparadas para a rotina em tempo integral e todas estão ocupadas por, no mínimo, dois grupos de alunos por dia. Construir e reformar escolas é condição *sine qua non* a um projeto de médio e longo prazo para a implantação das ETI. Em segundo lugar, não há conceito ou prática

firmados sobre o que seja educação integral escolar. Outra condição, portanto, é formular/aperfeiçoar modelos de trabalho articulando áreas disciplinares e temáticas, o que necessariamente terá que ser feito no âmbito das discussões mais aprofundadas sobre currículo. Uma outra condição ainda é aumentar o efetivo de professores e incorporar, regularmente e não precariamente, profissionais de diferentes formações, para além dos professores (CAVALIERE, 2014, p. 1213).

Torna-se indispensável perceber os diversos desafios da política educacional e consequentes propostas instituídas na escola pública em nome da qualidade da educação que tem relação direta e histórica. Assim, é imputada à escola a responsabilidade de dirimir a pobreza suscitando-lhe outras funções que dissimulam a omissão do Estado na ampliação de políticas sociais (ALGEBAILLE, 2009).

A educação integral, como um dos principais desafios institucionalizados, é uma necessidade que depende da escola que faz parte da sociedade atual, sendo prejudicada pela estrutura socioeducacional disposta por esta (MORAES, 2009b). Nesse sentido, impõe o resgate do conceito de educação integral, articulada a um novo modelo de sociedade, a qual seja capaz de abranger a totalidade do ser humano e de suas expressões, relações, produções e práticas.

O que vem sendo chamado de educação integral é um grande conjunto de atividades de diferentes naturezas, às quais se junta o reforço escolar. Ela é o carro chefe do PME, mas não só dele. Há programas como o Segundo Tempo do Ministério dos Esportes, e no MEC o Escola Aberta e o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), que vêm sendo tratados em conjunto com o PME na estruturação da chamada educação integral. [...] Apesar da utilização do termo como epíteto ou mesmo slogan, o tipo de trabalho que vem sendo realizado nas escolas, a partir do PME, na maioria das vezes passa longe de uma prática que poderia vir a ser nominada de educação integral, visto que o modelo organizacional é liminarmente incompatível com a sua realização (CAVALIERE, 2014, p. 1214).

Portanto, resta à gestão e comunidade escolar aprofundar esse debate que interfere na organização do trabalho pedagógico e, principalmente, na função da escola pública, atualmente foco de controle social, o que coloca aos educadores, como ratifica Moraes (2009b, p. 37), a tarefa da “[...] produção de uma nova instituição educacional pública que possa garantir uma educação integral” independente do tempo e do espaço ampliado, mas que relacione concepção e prática, objetivos e estratégias, educação e sociedade.

Diante dessa política educacional permeada pelo conceito de educação integral e educação em tempo integral como questões distintas e, muitas vezes, mescladas e contraditórias, presente em diversas experiências brasileiras, propõe-se na próxima seção analisar a proposta de Educação (em tempo) integral desenvolvida pela Rede pública de ensino municipal de São Luís-MA, a partir da análise de uma Escola em Tempo Integral (ETI), pois o PME possui maior estudo nesse município enquanto a ETI, que também se

propõe almejar à concepção de educação integral, está em caráter de implementação. Tal propósito tem por fim possibilitar aos profissionais da educação, à comunidade escolar e à própria esfera de ensino a análise e reflexão sobre o referido tema e proposta por compreender a escola como um espaço e instrumento de luta e disseminação do conhecimento necessário à construção de uma sociedade emancipada e formação de sujeitos plenos.

4 EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS-MA: condicionantes históricos, limites e desafios atuais de uma escola pública

A educação (escolar) compreendida enquanto elemento contraditório deve estar a serviço da formação integral de sujeitos históricos em prol de uma sociedade emancipada⁸. A escola pública, como principal instrumento desta formação social, é reorientada pela política educacional, condicionada ao contexto socioeconômico que, na conjuntura do governo Lula/Dilma, implementou a proposta de educação em tempo integral como “possibilidade” de qualidade educacional e proteção social.

Em nome da expansão escolar impulsionada desde os anos de 1990, a escola pública brasileira tem sido utilizada de forma instrumental para atender a demandas sociais diversas, não específicas da política educacional. Desse modo, ao abarcar responsabilidades de políticas externas a seu objetivo fim, que é a apropriação do conhecimento, contribui para a desqualificação do ensino e dissimulação da omissão ou diminuição do papel do Estado (ALGEBAILÉ, 2009), questão ampliada com a regulamentação da responsabilização social.

A proposta de educação em tempo integral, regulamentada em âmbito nacional, vem sendo debatida, aprofundada e reconstruída pela Rede pública municipal de São Luís-MA através de intencionalidade política do governo local; da elaboração de documentos; e consolidação de experiências, refletindo-se na reorganização do trabalho da escola pública municipal. Tal proposta político-educacional foi implantada nesta esfera educativa através do PME e escola de tempo integral, em momentos distintos e sequenciados, com a finalidade de implementar uma concepção de “educação integral de qualidade social⁹”, contra a qual se impõe a realidade das escolas públicas.

Diante dos condicionantes a serem identificados nesta seção, a avaliação de uma política educacional implica perceber como se configuram as decisões do Estado, como poder público instituído (SAVIANI, 2008), compreendendo-a num contexto das relações objetivas e subjetivas, em que as propostas são sistematizadas e reinterpretadas pelos sujeitos que a implementam. Nesse sentido, com a finalidade de analisar os condicionantes históricos, limites e desafios atuais que permeiam o processo de implementação da proposta de educação em tempo integral em uma escola pública municipal de ensino fundamental de São Luís-MA,

⁸Sociedade emancipada (comunista) – sociedade em que o eixo seja “o gênero humano como expressão de uma força assumida conscientemente pelos indivíduos – que estabelece os fins (o atendimento das necessidades dos indivíduos) e busca as formas mais adequadas para atingi-los. O fim maior é [...] a própria autoconstrução do homem como um ser cada vez mais humano” (TONET, 2005, p. 141).

⁹Educação integral de qualidade social – denominação da concepção de educação adotada pelo Plano Municipal de São Luís-MA (PME/SL-2015-2024), aprovado em 2015.

configurada como escola de tempo integral, estabeleceu-se uma relação teórico-prática sobre a temática abordada por percebê-la como parte da totalidade social.

Essa abordagem foi desenvolvida a partir dos resultados da pesquisa *in loco*, que se realizou interligada a seus determinantes histórico-sociais. Para tanto, a pesquisa de campo se efetivou através dos procedimentos de observação do cotidiano escolar, entrevistas semiestruturadas com professores, coordenadores e gestores selecionados, segundo critérios previamente definidos, além de análise documental referente ao processo de implementação do regime de escola de tempo integral na Unidade de Educação Básica (UEB) Esperança, que ocorreu no período de 2013 a 2015.

Nesse sentido, esta seção contextualizará a Rede pública municipal de ensino responsável pela orientação político-educativa desta experiência, a fim de identificar as condições gerais em que se integram as escolas públicas de São Luís-MA e o processo de implantação da proposta de educação em tempo integral. Primeiramente, serão apresentados alguns elementos das condições socioeconômicas do município, demanda educacional atendida, estrutura física, formação docente, valorização profissional e, no segundo item, as ações e respectivos dados advindos da ampliação da jornada escolar.

Posteriormente, será realizada uma análise do processo histórico de implementação da proposta de educação em tempo integral, na versão regime de tempo integral, em uma escola pública municipal de São Luís-MA. Neste item, abordaremos a forma de inserção, condições estruturais e profissionais, demanda de estudantes configurada nesta proposta, ações institucionais escola/Semed, forma de transição PME/escola de tempo integral, limites entre outros.

Por fim, analisaremos as concepções e alguns elementos da organização do trabalho pedagógico sistematizados pelos profissionais do magistério no processo de reorganização do trabalho da escola pesquisada, a fim de identificar a orientação e inter-relações do processo ensino e aprendizagem. Além das entrevistas semiestruturadas realizadas, serão utilizadas as orientações do livro didático adotado e horário escolar anual.

4.1 Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís-MA: elementos contextuais

A Rede pública municipal de ensino de São Luís pertence à capital do Estado do Maranhão, que se localiza na região nordeste do Brasil. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), possui uma área territorial de 834,785 km², com uma

população de 1.014.837 habitantes, estimada para 1.073.893 em 2015 (IBGE, 2010); e faz parte do arquipélago do golfão maranhense composto por outros municípios: São José de Ribamar, Paço do Lumiar e Raposa.

As condições socioeconômicas da população ludovicense revelam o contraste da realidade do nordeste brasileiro. A maioria encontra-se alijada de condições sociais dignas, advindas de políticas deficitárias de governos da capital e do próprio Estado, ampliadas pela migração de municípios maranhenses em busca de alguma condição de emprego ou estudos. Tal situação incide na existência de vários bairros populares visivelmente com pouquíssima estrutura de segurança, de saúde pública, de transporte e escolas, insuficientes para atender à demanda local. Pesquisas (SINPOL, 2016) têm apontado São Luís-MA como uma das cidades mais violentas do mundo (21^o lugar) e 6^a (sexta) no Brasil, o que tem repercutido aliado à insuficiência de políticas públicas na insegurança das escolas públicas.

Apesar de representar a principal cidade do Estado maranhense, com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,768, identificam-se outros dados que apontam as limitações socioeconômicas da população que se refletem negativamente nas condições objetivas e/ou educativas da comunidade escolar. Possui o 2^o maior percentual de moradias inadequadas das capitais do Nordeste, pois 1/5 da população ainda vive em aglomerados e tem índices precários de saneamento básico; a população economicamente ativa distribui-se no setor primário (9,3%), secundário (26%) e terciário (67%), apresentado alto índice de trabalho informal e 1/3 de desempregados; possui o 2^o maior Produto Interno Bruto (PIB) da região nordeste, mas tem a menor renda *per capita* e 3^o maior índice (38%) de pobreza (MARANHÃO, 2015a). Essa situação demonstra ainda grandes desafios políticos e sociais a serem enfrentados, para que sejam garantidos os direitos da população.

No que concerne à educação escolar em São Luís-MA, a oferta é realizada pelas esferas municipal, estadual, federal e privada de ensino, nos níveis da educação básica e ensino superior. As etapas de Educação Infantil (EI) e Ensino Fundamental (EF) são ofertadas principalmente pela esfera privada e municipal conforme Tabela 01:

Tabela 01: Matrícula Inicial¹⁰ por esfera administrativa do Município de São Luís-MA, 2014

ESFERAS	EI	(%)	EF	(%)
FEDERAL	-	-	303	0,2
ESTADUAL	-	-	37.491	25,4
MUNICIPAL	13.780	28,4	61.508	41,7
PRIVADA	34.668	71,6	48.307	32,7
TOTAL	48.448	100,0	147.609	100,0

Fonte: Censo 2014, MARANHÃO, 2015a.

¹⁰Esta matrícula (inicial) está composta pelos estudantes com e sem deficiência das esferas apresentadas.

Torna-se mister destacar que a esfera municipal de São Luís concentra sua oferta na etapa do EF atendendo à demanda de 41,7% (61.508) dos estudantes do respectivo município, compartilhando a responsabilidade com as esferas estadual (25,4%), que atende a 37.491 estudantes; a esfera privada (33%), com 48.307; e até a federal (0,2%), com 303 estudantes. Identifica-se ainda que a esfera privada também atende a 71,6 % (34.668) dos estudantes da EI e o EF está bastante distribuído, conforme dados demonstrados, concluindo-se que a Rede pública de ensino analisada ainda não atende plenamente a responsabilidade educacional, que é a EI e EF, conforme artigo 11 da LDBEN/1996.

A educação (escolar) ofertada pela Rede pública de ensino municipal de São Luís-MA acompanha as diretrizes da política nacional, no que diz respeito ao estabelecimento dos princípios e ações. Nesse sentido, aprovou seu PME/SL 2015-2024, demandado pelo PNE 2014-2024, e elencou demandas educacionais históricas já regulamentadas, estabelecendo metas e estratégias para a “universalização e democratização de uma educação integral de qualidade social” (MARANHÃO, 2015a, p. 10). Este objetivo inclui a retomada da concepção de educação integral, historicamente determinada, que é evidenciado no texto de apresentação do Plano Municipal reiterada pelo atual prefeito, Edivaldo Holanda Jr (2013-2016):

O Plano Municipal de Educação de São Luís - PME para o decênio 2015-2024, documento ora apresentado, é um planejamento de longo prazo, que abrange, entre outras coisas, um conjunto de medidas para aperfeiçoar a participação cidadã, a gestão democrática, o financiamento da educação, a atualização do currículo, a valorização dos profissionais da educação; contendo metas e estratégias voltadas para a universalização e democratização de uma educação integral de qualidade social, pautada nos valores humanos, na inclusão, igualdade, diversidade e promoção da justiça social (MARANHÃO, 2015a, p. 10).

O PME/SL se apresenta como um “planejamento de longo prazo” que possui um conjunto de medidas para o aperfeiçoamento da participação cidadã, gestão democrática, financiamento, atualização curricular e valorização profissional, aspectos que significam limitações históricas da política educacional brasileira a serem analisadas neste trabalho.

Para compreender a situação da política educativa da Rede pública municipal de ensino de São Luís-MA e suas contradições, faz-se necessário conhecer sua demanda educacional mais recente. Esta atende a EI, EF e as modalidades Educação Especial (EE) e Educação de Jovens e Adultos (EJA), além dos programas Projovem¹¹, Brasil alfabetizado¹² e

¹¹Projovem urbano – é um programa do governo federal criado para promover a inclusão social dos jovens brasileiros de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental, através da reinserção na escola e no mundo do trabalho.

¹²Brasil alfabetizado – programa do governo federal, iniciado pelo MEC em 2003, que visa alfabetizar jovens, adultos e idosos, em parceria com escolas comunitárias, união de moradores, igrejas e outras instituições sociais.

outros. A matrícula 2015 da esfera municipal, conforme Tabela 02, corresponde a 15,7% (12.405) dos estudantes na EI, 70,4% (55.803), no EF e 13,9% (10.999) na modalidade EJA.

Tabela 02: Matrícula por etapa e modalidade EJA da Semed/São Luís-MA, 2015

ETAPAS	ANOS/MODALIDADE	QUANT.	%	TOTAL
EI	Creche	3.450	15,7	12.405
	Pré-escola	8.955		
EF	Anos iniciais	33.984	70,4	55.803
	Anos finais	21.819		
EJA	Modalidade	5.545	13,9	10.999
	Projovem Urbano	1.807		
	Brasil alfabetizado	3.500		
	Outros	147		
TOTAL	-	79.207	100,0	79.207

Fonte: Relatório de Gestão 2016 - Assessoria Técnica Pedagógica/Semed, 2016

Percebe-se, também, a partir desses dados, que coerente com a demanda educacional ofertada pelo município o atendimento da Rede pública municipal de São Luís-MA se concentra no EF, coerente com a realidade nacional, pela demanda de obrigatoriedade exigida pela primeira versão da LDBEN/1996. Quanto à demanda de estudantes priorizada, atende principalmente a pré-escola que abrange 72,2% (8.955) dos estudantes pertencentes à EI; e aos anos iniciais do EF que abrange 60,9% (33.984) dos estudantes, o que reflete o baixo atendimento ofertado às creches infantis e o “afunilamento” dos estudos da sociedade em geral quando dos anos finais, ratificado pelas avaliações externas.

Quanto à modalidade específica¹³ EJA, a matrícula compreende 50,4% (5.545) dos jovens, adultos e idosos, dividida com outras formas de atendimento a essa faixa etária, que tem como função garantir o direito social à educação daqueles que não tiveram acesso na idade adequada. Esta demonstra atender de forma equilibrada, com outros programas, tendo em vista as características de mobilidade dos estudantes por motivos de instabilidade empregatícia, de moradia, entre outros. Neste ano, o programa Brasil Alfabetizado atendeu a 31,8% dos jovens, adultos e idosos dessa modalidade, dado considerado bem expressivo.

Todas as etapas e modalidades atendidas pela Rede pública municipal de São Luís-MA adotam a política de inclusão, conforme orientação nacional. Nesse sentido, a Semed possui uma Superintendência e Equipe Pedagógica, específicas para a orientação e acompanhamento da proposta de “educação inclusiva”.

A modalidade de EE atende a estudantes com e sem deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular e EJA,

¹³A palavra “específica” refere-se aos alunos da modalidade para diferenciar dos outros alunos inseridos nos vários programas da Semed de São Luís, considerados por esta como matrícula da EJA.

matriculados em classes comuns¹⁴ e classes especiais¹⁵ (sala bilíngue). Todos os estudantes matriculados têm direito a salas de recursos multifuncionais, organizadas para o atendimento educacional especializado (AEE), realizado no turno “oposto” ao do ensino regular de tempo parcial ou não.

Tabela 03: Matrícula Geral¹⁶ da Semed/São Luís-MA, 2015

ETAPAS	Sem deficiência	Classe comum	Classe especial (Bilíngue)	Educação especial
EI	12.405	112	08	1,0 %
EF	55.803	1.378	66	2,5%
EJA	10.999	127	25	1,4%
TOTAL	79.207	1.617	99	2,1%
		1.716		
		80.923		-

Fonte: Relatório de Gestão 2016 - Assessoria Técnica Pedagógica/Semed, 2016

Conforme a Tabela 03, a taxa de estudantes com deficiência, matriculados em 2015, corresponde a 1,0% (120) dos estudantes da EI; 2,5% (1.444) do EF; e 1,4% (152) da modalidade EJA, dados considerados baixos, mas que representam um crescimento significativo nessa esfera educativa. Dessa demanda absorvida, 42,5% (730) dos estudantes frequentam sala de recurso multifuncional¹⁷, o que se pode considerar um avanço, pois dependem muitas vezes de locomoção e acompanhamento do responsável que geralmente tem dificuldade financeira ou de tempo para tal.

Apesar de a base legal ter ampliado o direito das pessoas com deficiência e do avanço na concepção de inclusão em âmbito nacional e local, ainda há muita carência em termos de condições pedagógicas; de profissionais especializados na área; de cuidadores para apoiar ao trabalho pedagógico; assim como de delimitação do número de estudantes por professor. O que se observa é que houve esforço nos últimos anos em garantir o acesso exigido legalmente como direito dos estudantes sem a devida absorção de profissionais e estruturação das escolas, condições estas não adequadas às exigências legais. A realidade vivida por essa modalidade é apresentada no próprio PME/SL (MARANHÃO, 2015a), quando justifica o número reduzido de alunos nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM):

¹⁴ Classe comum – turma que contempla estudantes com e sem deficiência.

¹⁵ Classe especial ou bilíngue – turmas formadas apenas por estudantes com surdez que ainda não se apropriaram da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

¹⁶ Matrícula dos alunos com e sem deficiência

¹⁷ Sala de Recursos Multifuncionais: é um espaço de AEE, oferecido no turno oposto, que atende de forma diferenciada o estudante incluído via escolarização. Tem a função de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade para possibilitar a plena participação e aprendizagem dos estudantes.

Considera-se que este fato decorre da não oferta de acesso ao transporte gratuito para os responsáveis por estes estudantes; da falta de confiança da família no processo de aprendizagem do estudante, discriminações existentes no ambiente escolar; inadequação ambiental e estrutural das SRM; carência de professores de Educação Especial (com especialização em Educação Especial e/ou em AEE) para atuarem nas SRM; bem como do profissional de apoio e/ou cuidador para atendimento dos estudantes com deficiência que apresentam dificuldades acentuadas na autonomia, professores de libras (preferencialmente surdos), Intérpretes de Libras, guias-intérpretes para atendimento dos estudantes surdo cegos, instrutores de braile, transcritor de textos em braile, revisor de textos em braile, instrutor de orientação e mobilidade como forma de garantir um atendimento de qualidade aos estudantes com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação (MARANHÃO, 2015a, p. 40).

As dificuldades apresentadas no desenvolvimento das atividades das salas multifuncionais demonstram parte das necessidades vivenciadas por esta Rede de ensino. Durante os últimos cinco anos, fortalecidos pela bandeira e legalização da valorização profissional, os professores dessa instituição realizaram três greves (2012, 2014 e 2016), cujas pautas tiveram como principais reivindicações: a melhoria da infraestrutura das escolas, das condições de trabalho e atendimento ao dispositivo legal, artigo 05 (cinco), do Piso salarial profissional Nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, Lei Federal¹⁸ nº 11.738/2008. Tal situação tem causado grande insatisfação e desmotivação profissional, presentes também nos movimentos dos educadores em âmbito nacional, muito difundida na mídia e redes sociais.

Outra questão, consideravelmente delicada para o desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem e trabalho dos professores da educação, relaciona-se aos diferentes espaços ofertados às etapas e modalidades de ensino, demarcada há mais de uma década nessa esfera municipal.

Tabela 04: Distribuição das escolas da Semed/São Luís-MA por áreas no ano de 2016

ETAPAS	TOTAL	POLO		ANEXO		ESCOLAS	
		URBANA	RURAL	URBANA	RURAL	URBANA	RURAL
EI	99	53	27	14	05	67	32
EF	167	81	32	43	11	124	43
		134	59	57	16	191	75
TOTAL	266	193		73		71,8%	28,2%

Fonte: Relatório de gestão 2016 - Assessoria Técnica Pedagógica/Semed, 2016

¹⁸Lei que atrela a atualização salarial ao valor anual mínimo por aluno do Fundeb/2007, um dos instrumentos de valorização profissional do magistério.

Atualmente a Rede pública de ensino de São Luís possui 193 escolas-polos¹⁹, e 73 anexos²⁰ (MARANHÃO, 2016a). Os anexos representam 27,4% dos espaços de atendimento aos estudantes e não oferecem as condições apropriadas para a qualidade educacional desejada, ensejando insatisfação da comunidade escolar. As escolas e/ou anexos são divididos pela Semed por área territorial (bairros) para facilitar o processo de orientação e acompanhamento, distribuindo-se em 7 núcleos. A maioria dos núcleos e/ou escolas se concentram na zona urbana, que compreende 67,7% (67) da EI e 74,2% (124) do EF (MARANHÃO, 2016a), demonstrados na tabela 04.

Além das condições dos anexos, muitas escolas-polos também enfrentam a necessidade de reforma. Por isso, diante do embate entre gestão municipal e os Profissionais do Magistério, na greve de 2014, vários acordos (Termo de Ajustamento de conduta) foram assinados pela prefeitura junto ao Ministério Público do Estado do Maranhão (MP/MA, 2016)²¹. Esta instância buscou “ajustar” a reivindicação dos profissionais ao discurso da insuficiência de recursos, proferidos pela prefeitura, e encaminhou reformas às escolas selecionadas. Porém, identifica-se que muitas escolas ainda não foram atingidas pelas reformas acordadas e o salário do professor ao longo dos anos não absorveu, conforme tabela 05, o repasse recebido anualmente pela administração municipal.

Durante o período de 2011 a 2015, o índice de reajuste do Fundeb foi, em sua maioria, acima de 20% enquanto o que foi recebido pelos profissionais do magistério está abaixo de 9%. Essa relação aponta uma perda em sua maioria superior a 50%, chegando até a quase 70% anuais para essa categoria, o que demonstra um rebaixamento quantitativo e qualitativo numa das condições indispensáveis de viabilização do processo de ensino e aprendizagem.

No ano em curso (2016), em que o crescimento do custo aluno foi de 11,36%, houve um retrocesso do repasse financeiro aos profissionais da educação. Foi realizado de forma imposta, rebaixada e parcelada com 5,5% em junho, com efeito retroativo a janeiro, e 4,9% em novembro sem retroativo. Independente da crise político-econômica, reivindicada pelos governantes, o que se pode verificar é que a valorização, tão defendida nos documentos oficiais, não é realidade nesta localidade como em muitas outras, tanto por parte das condições de trabalho quanto da questão salarial demonstrada na Tabela 05.

¹⁹Escola polo - espaço físico construído especificamente para a finalidade educativa.

²⁰Anexos- casas alugadas e/ou “adaptadas” para a finalidade educativa, que se caracteriza muitas vezes por espaço físico e de ventilação inapropriados para a oferta da educação de qualidade, situação questionada incisivamente por seus profissionais.

²¹Órgão responsável pela ordem jurídica e garantia de direitos da sociedade.

Tabela 05: Reajuste anual dos Profissionais do Magistério²² da Semed-São Luís-MA (2011 a 2015)

ANO	ÍNDICE DE CRESCIMENTO DO FUNDEB (%)	ÍNDICE RECEBIDO (%)	PERDAS	
			Índice	(%)
2011	15,80	7,00	8,80	55,7
2012	22,22	7,00	15,22	68,5
2013	21,75	9,50	12,25	56,3
2014	19,00	5,90	13,10	68,9
2015	20,01	13,10	6,91	34,5

Fonte: Relatório de gestão 2016, Semed/São Luís/MA, 2016

Em geral, a equipe de profissionais do magistério municipal é composta por professores de nível superior (73,7%) e médio (5,1%), especialistas²³ (8,1%) e professores contratados (13,1%), de acordo com o a Tabela 06:

Tabela 06: Quantidade de Profissionais do Magistério da Semed/São Luís-MA, 2015

PROFISSIONAIS	QUANTIDADE	%
PROF. NÍVEL SUPERIOR	4.372	73,7
PROF. NÍVEL MÉDIO	300	5,1
PROFESSOR CONTRATADO	775	13,1
ESPECIALISTA	482	8,1
TOTAL	5.929	100,0

Fonte: Relatório de gestão 2015, Semed São Luís - MA, 2015

Identifica-se que essa esfera de ensino possui um índice considerável de professores de nível superior (73,7%), mas também de contratados, admitidos para suprir a carência advinda da redução de carga horária quando da aplicação do parágrafo 4º, art.2º da Lei do Piso, nº 11.738/08. Tal situação contraria os dispositivos legais regimentados em prol da qualidade e valorização profissional, evidenciada pela Emenda Constitucional (EC), nº 53, de 2006 define:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) grifo nosso.VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL, 2006).

²²Profissionais do magistério público da educação básica – aqueles que desempenham atividades de docência ou suporte pedagógico à docência (direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais), conforme parágrafo2º, artigo 2º, da Lei do Piso, nº 11.738/2008.

²³Especialistas – denominação oficial dos supervisores e/ou coordenadores pedagógicos lotados nas escolas ou em equipes técnicas da Semed.

De acordo com os princípios citados e convalidados pela LDBEN/1996 em seu art. 67, inciso I e III, os sistemas de ensino devem valorizar os profissionais da educação (magistério), entre outros, através de concurso público e aplicação do piso salarial profissional, o que conforme explicitam os dados não atinge a todos (SAVIANI, 2014a). A valorização profissional configura a principal pauta de reivindicação do movimento dessa categoria, impulsionada por pesquisas que a torna legítima, como fundamento da qualidade do trabalho educacional a ser ofertado à população.

A avaliação do desempenho educacional da Rede pública do município de São Luís reflete a situação dos dados caracterizados, configurando-se de forma preocupante. O resultado do IDEB demonstra o alcance das metas nos anos de 2009 e 2011 enquanto nos anos seguintes (2013 e 2015) aponta um rebaixamento do índice ou o não alcance da meta estabelecida, tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais, conforme Tabela 07.

Tabela 07: IDEB do Ensino Fundamental, Semed/São Luís-MA (2009-2015)

ANOS/META	2009	2011	2013	2015
ANOS INICIAIS	4,3	4,2	4,1	4,6
META	3,8	4,2	4,5	5,1
ANOS FINAIS	4,1	3,9	3,7	4,0
META	3,0	3,3	3,7	4,5

Fonte: PME/SL (MARANHÃO, 2015a); www.qedu.org.br, 2016

Ainda que essa avaliação deva ser considerada de forma limitada em vários estudos (SAVIANI, 2009; 2014a), a queda desse índice representa o processo de “desqualificação” do ensino demonstrada nos últimos anos, tal como é evidenciada. Corroborando com tais dados, a avaliação realizada pela própria Rede de ensino, evidenciada na Tabela 08, demonstra essa realidade.

Tabela 08: Resultado do IDEB 2013 – Semed/São Luís-MA

ANOS	Nº DE ESCOLAS	SUPERARAM		ALCANÇARAM		NÃO ALCANÇARAM		OUTRAS SITUAÇÕES	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
INICIAIS	84	23	27,4	05	6,0	52	61,9	04	4,8
FINAIS	67	38	56,7	03	4,5	21	31,3	05	7,5
TOTAL	151	61		08		73		09	
-	100%	45,7%				48,3%		6,0%	

Fonte: Relatório de gestão 2015 - Semed/São Luís-MA, 2015

Enquanto 46% (69) das escolas do EF alcançaram e/ou superaram a meta prevista, 48% (73) não a alcançaram. Dentre as que não alcançaram a meta desse ano, destaca-se que

61,9% (52) correspondem à avaliação dos anos iniciais (1º ao 5º ano) e 31,3% (21) dos anos finais (6º ao 9º ano), dados que revelam a fragilidade de conhecimentos em ambos os ciclos/anos, ou seja, de todo o EF.

Embora se questione o formato e objetivos das avaliações externas, esse resultado caracteriza a educação brasileira, principalmente nordestina, na qual os estudantes apresentam problemas relacionados à leitura e escrita, há muito tempo diagnosticados, conforme dados utilizados pelas reformas latino-americanas e conseqüente proposições de programas educacionais.

A educação, que tende a extrapolar os objetivos específicos deste tipo de avaliação, tornou-se bastante difícil nas duas últimas gestões municipais, incluindo a administração atual. Como característica dos referidos pleitos, entre outras, acentuaram a política de descontinuidade, principalmente, no que diz respeito à alteração da gestão da Semed. Somente no mandato do prefeito atual, esta pasta encontra-se na responsabilidade do terceiro Secretário de Educação, o que tem dificultado a continuidade do desenvolvimento das propostas educativas das respectivas escolas. Essa política de descontinuidade acentuada tem afetado a organização do trabalho das escolas desse município demonstrada pela não implementação das diretrizes definidas pela gestão, inclusive a proposta de educação em tempo integral, que será objeto de análise na subseção a seguir.

4.2 Implantação da proposta de educação em tempo integral na Rede pública municipal de ensino de São Luís-MA

A proposta de educação em tempo integral mais recente, desenvolvida na Rede pública municipal de São Luís-MA, vem sendo construída há menos de uma década, conforme intervenção da política nacional e reinterpretação da administração e sujeitos locais. Nesse período recente, desenvolveram-se propostas, legislações e experiências que incidem na reorganização da escola pública desse município assim como em críticas, desafios e aprendizagens.

A sistematização da proposta de “educação integral de qualidade social” intitulada e orientada pelo PME/SL (MARANHÃO, 2015a), considerando as condições existentes, iniciou com o debate, fomentado pela Semed, sobre educação integral a partir da composição de equipes e grupos de estudos para implantação do PME em 2008, advindo da proposta nacional. Para tanto, definiu uma coordenação para este programa, responsável pela

orientação e acompanhamento das escolas envolvidas; e equipe de estudos sobre a concepção de educação integral, que progressivamente teria o propósito de implantar a escola de tempo integral²⁴.

Dentre as decisões da Semed/São Luís-MA, foi designada uma equipe denominada Núcleo de Educação Integral, institucionalizada junto à Superintendência Adjunta de Ensino (SAE) para responder pelas ações gerais sobre essa temática, inclusive a implantação da escola de tempo integral, enquanto a coordenação do PME, criado anteriormente, permaneceu subordinada à Superintendência de Ensino Fundamental (Saef), etapa para o qual esse Programa foi destinado. Nesse âmbito, o necessário debate sobre a concepção de educação integral que se propõe integrada aos âmbitos educativos e com gestão intersetorial, independente das equipes criadas, ainda não é percebida de forma articulada no que diz respeito ao trabalho das equipes citadas.

A coordenação e/ou equipe do PME desenvolveu, desde o ano de 2008/2009, um intensivo trabalho com a orientação, formação e acompanhamento das escolas que, a partir desse ano, foram aderindo progressivamente, de acordo com as circunstâncias e condições. Diante das mudanças políticas, forma de gestão, compreensão do programa, mecanismos de adesão e recebimento de verbas, conforme exposto na seção anterior, além das insuficientes condições estruturais das escolas, muitas críticas foram lançadas, mas muitas escolas e alunos tornaram-se partícipes desse programa.

Contemplando a concepção de ampliação da jornada escolar como forma de oportunizar a socialização de atividades socioeducativas, justificadas pelas lacunas de aprendizagem e insuficiência dos recursos investidos na educação brasileira, houve um crescimento significativo de matrículas nesse programa, no período de 2009 a 2015, conforme dados da Semed informados na Tabela 09.

Tabela 09: Crescimento de Matrícula – PME/EF da Semed/São Luís-MA (2009 e 2015)

ANO	ESCOLAS (Nº)	(%)	ALUNOS	(%)
2009	17	100,0	3.388	100
2015	56	329,4	12.395	365,8

Fonte: Coordenação do PME/Semed; e Relatório de gestão 2015 – Semed/São Luís-MA, 2015

²⁴A reorganização da escola de tempo respalda-se nos dispositivos legais que regem a educação nacional que, segundo a LDBEN nº 9394/1996, define a conjugação de esforços de todos para cumprir o objetivo das redes públicas urbanas para o “regime de escolas de tempo integral” (art. 87, parágrafo 5º).

Ainda de acordo com os dados do PME²⁵, a Tabela 10 apresenta um crescimento significativo de 329,4% (56) na adesão de escolas e 365,8% (12.395) na inclusão de estudantes, de EF, alcançados no período de 2009 a 2015.

Tabela 10: Relação PME/Escolas de EF da Semed/São Luís-MA, 2015

ESCOLAS / ESTUDANTES	EF TOTAL	PME	(%)
ESCOLAS	167	56	33,5
ESTUDANTES ²⁶	57.247	12.395	23,7

Fonte: Relatório de gestão 2015 – Semed/São Luís-MA, 2015

Em acordo com a exigência da meta do PNE 2014-2024, os dados do último ano, expressos a seguir, também demonstram um considerável atendimento que equivale a 33,5% (56) das escolas e 23,7% (12.395) dos estudantes, aproximando-se da exigência legal (PNE 2014-2024), embora passíveis de análises das condições de funcionamento e condução da proposta.

Com o intensivo crescimento de matrículas, faz-se necessário repensar então o formato do PME configurado nacionalmente como uma “política em construção”. Como reitera alguns estudos (ALGEBAILLE, 2009; SILVA; SILVA, 2012), esse tipo de proposta/programa tem colaborado para a ampliação da responsabilidade da escola pública e/ou comunidade escolar, sem as mínimas condições legais instituídas, que possibilitariam oportunidades para os respectivos estudantes.

No município de São Luís-MA como outras cidades, o envolvimento nesse programa tem demonstrado o esforço coletivo de profissionais que acreditam na importância da educação (escolar) como forma de política social, mas também e muitas vezes ilusória estratégia de superação das condições existentes. Apesar de ampliar alguma oportunidade educativa aos alunos oriundos de uma classe social intensamente desfavorecida, pesquisas locais (GODOY, 2012; SANTOS, 2015; JESUS, 2015) também apontam “limites” e a necessidade de avanço para a qualidade na proposta de ensino da escola, objetivo para o qual foi criado segundo discurso oficial.

O histórico da política educacional demonstra que a experiência de “educação integral” no Brasil debatida via PME não é recente e é marcada pela descontinuidade. Nesse sentido, faz-se necessário lembrar que o município de São Luís-MA foi influenciado pela

²⁵Os dados do PME variam de acordo com a fonte porque, segundo a coordenação de São Luís-MA, a data de emissão do censo escolar não acompanha o movimento de adesão e/ou realidade das escolas/Rede de ensino. No documento Maranhão (2015b) há números diversos, identificando-se a diferença entre escolas que estão funcionando e as que estão cadastradas. Em 2015, indica-se um cadastro de 91 escolas e 24.624 estudantes.

²⁶Número de estudantes com e sem deficiência.

implantação da experiência desde os anos de 1990. A política do PDT, na administração do Prefeito Jackson Lago (1989-1992/1997-2002), nesta cidade, e de Leonel Brizola (1983-1986; 1991 a 1994), governador do Estado do Rio de Janeiro, implantaram os Cieps em seus respectivos âmbitos federativos, proposta essa de “educação integral” que é reconhecida como a de maior repercussão e experiência em atendimento educacional transplantada para São Luís-MA, mas com os mesmos problemas enfrentados pela experiência vivenciada nos Cieps cariocas (política de governo e alto custo).

A proposta dos Cieps foi idealizada por Darcy Ribeiro com influência de Anísio Teixeira. Em atendimento às demandas históricas de carências educacionais e sociais, visou então estabelecer as melhores condições educacionais para as necessidades específicas da maioria dos alunos, proveniente dos segmentos sociais de baixa renda. A estrutura física dos prédios era composta por três blocos divididos e integrados: o primeiro com salas de aula, áreas de apoio e lazer, centro médico, cozinha, refeitório; o segundo, com ginásio e vestiários; e o último com biblioteca escolar e moradia para residentes, na parte superior (RIBEIRO, 1986). Apesar das críticas realizadas posteriormente a esse projeto, que se caracteriza como política de governo (MENESES, 2012), proporcionou debates e o desenvolvimento de novas experiências que se refletem até os dias atuais.

Nesse contexto, a Rede pública municipal de São Luís vivenciou, através da administração de Jackson Lago, do PDT, a implantação de escolas de tempo integral nos anos de 1990. Foram criados então os Cieps, nas escolas UEB José Augusto Mochel, localizada no bairro Maracanã, zona rural da capital; e UEB Carlos Madeira, no bairro Anjo da Guarda, na zona urbana. Recebiam alunos das 1^a e 2^a series (2^o e 3^o anos) e objetivavam garantir a alfabetização na perspectiva de diminuir o alto índice de estudantes não alfabetizados e distorções idade/série. Em menos de dois anos, a administração seguinte encerrou essa organização de tempo integral.

Assim, após mais de duas décadas, impulsionado pela legislação vigente e interesse político, o prefeito Edivaldo Holanda Junior (PDT) assumiu, em campanha eleitoral (2012), o compromisso da implantação da escola de tempo integral como um dos objetivos de gestão (2013-2016), respaldado pela proposta de educação em tempo integral fortalecida governo federal (2011-2014); e como resposta aos anos difíceis da administração de João Castelo (2009-2012), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Nesse sentido, partindo da experiência com o PME, iniciada em 2008/2009; da organização de novas equipes e estudos realizados; a Semed oficializou as escolas municipais como: de tempo parcial, jornada ampliada e tempo integral, formato organizado a partir da primeira versão da proposta

de educação integral da Rede municipal sistematizada em 2014, mas não publicada oficialmente.

A escola de tempo parcial é a escola que atende turnos e estudantes independentes entre si; a de jornada ampliada refere-se àquelas que aderiram ao PME e oferecem “oficinas” a alguns estudantes selecionados e estimulados a participarem, no turno oposto, durante a semana, e os que executam ou não o programa escola aberta oferecendo oficinas, também no final de semana, aos interessados da escola e da comunidade; e escola de tempo integral é a que funciona diariamente com turnos integrados atendendo aos estudantes matriculados em dois turnos. Com formatos diversificados de organização, todas as instituições educativas da Rede pública municipal de ensino de São Luís-MA visam ao objetivo e concepção de educação integral, ideal almejado de acordo com os documentos oficiais, referenciados nesta seção e ainda incipiente nas propostas de ensino.

No ano de 2015, como resultado do processo de implantação da escola de tempo integral e sistematização da política educacional dessa Rede de ensino, ocorreu:

- A aprovação da Lei nº 5.975, de 3 de junho de 2015, que altera a Lei promulgada 318/2013 sobre a Educação em Tempo Integral nas escolas de São Luís-MA;
- Elaboração e aprovação do PME/SL, 2015-2024, no Fórum Municipal de São Luís-MA;
- Aprovação da Lei nº 6.001, de 9 de novembro de 2015, que institui o PME/SL e anexa às respectivas metas e estratégias.

De modo geral, esses documentos atendem às demandas da política nacional e seus princípios, definindo como centralidade educacional a proposta de educação em tempo integral e a inclusão social, articulada ao projeto político-pedagógico. Nesse sentido, enfatiza a reorganização dos espaços, tempo e saberes; a conversão das políticas e programas intersetoriais; e estratégias diversas, estruturais e humanas para a garantia desse propósito, o que tem se configurado com muitos limites a serem demonstrados na respectiva subseção referente à pesquisa de campo. Neste trabalho, vai se utilizar a sistematização contemplada pelo PME/SL 2015.

As escolas de tempo integral ainda estão em processo de implementação em razão da recente implantação e de entraves políticos já identificados anteriormente. Assim, foram implantadas no município de São Luís-MA: 2 (duas) escolas de EI, em 2013; e 2 (uma) de EF, sendo uma em 2014 e a outra em 2015. A matrícula, em 2015, do Programa Escola de Tempo Integral implantado corresponde, segundo Tabela 11, a 3,6% (740) dos estudantes da EI e apenas 1,0% (574) do EF, totalizando 1,4% (1.012) dos atendimentos nessa versão (MARANHÃO, 2015a; e 2016). Porém, cabe salientar que a totalidade desses dados é de

caráter documental e por isso não significa que corresponda à efetivação da Proposta de educação em tempo integral, o que requer investigação para devida comprovação.

Tabela 11: Matrícula²⁷ das Escolas de Tempo Integral (ETI) da Semed/São Luís-MA em /2015

ESCOLA MODALIDADE	UEB ETI	BAIRRO	MATRICULA Total	ESTUDANTES ETI	(%)
EI	02	Cidade Operária Centro	12.525	450	3,6
EF	02	Alemanha São Raimundo	57.247	562	1,0
TOTAL	04	-	69.772	1.012	1,4

Fonte: MARANHAO, 2015a; e 2016a

Outra observação importante trata-se da relação dessa proposta com uma das características pertinentes às experiências historicamente realizadas no Brasil, demonstrada pela localização das escolas. Das 4 (quatro) escolas selecionadas para a implantação da ETI, 75% (03) são localizadas em bairros periféricos e/ou populares que concentram maior contingente populacional e, conseqüentemente, com maior vulnerabilidade social, um dos principais critérios dessa proposta educacional.

Assim, a proposta de Educação em tempo integral (EDTI) da Rede pública municipal de ensino de São Luís-MA apresenta um significativo atendimento à demanda de matrícula, demonstrado na Tabela 12.

Tabela 12: Matrícula de Educação em Tempo Integral (EDTI), Semed/São Luís/MA, 2015

ETAPA/ MODALIDADE	MATRICULA ²⁸	PME	ETI	EDTI	EDTI SL (%)	DIFERENÇA PNE 2014 (%)
EI	12.525	-	450	450	3,6	21,4
EF	57.247	12.395	562	12.957	22,6	2,4
TOTAL	69.772	12.395	1.012	13.407	19,2	5,8
		17,8%	1,4%	19,2%	-	-

Fonte: Relatório de gestão 2015 - Semed/São Luís-MA, 2015

Considerando o número total de escolas apresentado na Tabela 04 e de estudantes na Tabela 12, estimulado pela proposta de EDTI nacional, a Rede pública municipal de São Luís-MA possui 1,0% (02) das 99 escolas e 3,6% (450) de estudantes na EI; e 34,7% (58) das 167 escolas e 22,6% (12.395) de estudantes no EF, significando 19,2% (13.407) de matrícula na ampliação do tempo e reorganização escolar (PME e ETI).

²⁷Matrícula da ETI da SEMED – foram incluídos nesse dado os estudantes com deficiência.

²⁸Matrícula – total de alunos com e sem deficiência.

Convém observar que a participação da Educação Infantil nessa proposta está bastante abaixo do que orienta o PNE 2015/2024, tanto em relação ao número de escolas quanto ao número de alunos. O Ensino Fundamental apresenta um índice maior de escolas e alunos envolvidos devido à adesão destes ao PME, o que indica a necessidade de maior investigação diante das análises (pesquisa) já realizadas, conforme já citado.

No que se refere à sistematização da proposta de educação integral que objetiva orientar a proposta curricular das escolas, houve um “avanço significativo” no ano de 2015, circunstanciado pela saída de parte das equipes técnicas municipais²⁹. A Semed instituiu, nesse ano, um novo grupo de estudos composto por representantes de diversas equipes técnicas e das escolas que implantaram a versão escola de tempo integral a fim de sistematizar a proposta de “educação integral”, reiniciada a partir de uma versão sistematizada em 2014 e experiências do próprio grupo. Este finalizou a segunda versão da proposta em questão, a qual não foi oficializada nem socializada às escolas desta rede de ensino até o primeiro semestre de 2016, pois aguarda as orientações do atual Secretário de Educação³⁰ também recente no cargo.

Tendo em vista o expressivo crescimento de matrícula dos estudantes atendidos pela proposta de EDTI, nas versões do PME e ETI, apontados nos documentos oficiais da Semed e regimentados pelo PNE 2014/2024 e conseqüente reorganização dessa Rede pública de ensino, torna-se de fundamental relevância a análise das condições estruturais e conceituais das escolas para as quais se propõe a educação integral de qualidade social (MARANHÃO, 2015a). Diante desse contexto que já demonstra condicionantes políticos de gestão na implantação da proposta em questão, intervindo na reorganização da educação (escolar) oferecida, será analisado, nesse momento, o processo de implementação de uma escola de tempo integral a partir das suas próprias características, inter-relações e ações desenvolvidas.

4.3 Implementação do regime de “escola de tempo integral” na UEB Esperança

A proposta de educação em tempo integral vivenciada pela escola, campo de pesquisa, vem desenvolvendo-se desde 2008³¹ com adesão ao PME e, posteriormente, com a

²⁹A saída de parte da equipe técnica da Semed se deu devido ao mandato do governador Flávio Dino (PCdoB), que sendo apoiado pelo Prefeito municipal, disponibilizou ao governo estadual, profissionais que pertenciam às duas Redes de ensino.

³⁰O atual Secretário da Administração municipal, no mandato 2013-2016, é o professor de economia da UFMA, Moacir Feitosa que compôs o cargo no início do último ano do referido pleito, como terceiro em exercício.

³¹Essa data foi registrada devido à existência de prestação de contas do Programa Mais Educação (PME) na UEB Esperança informada pela gestora geral e inicialmente ressaltada pela coordenação pedagógica da escola, informação não captada na SEMED.

implantação da escola de tempo integral “coerente” com a política de educação nacional, mas perpassada por questões específicas que serão abordadas a seguir e que a restringe em seu papel social. O período investigado (2013-2015), que decorre do mais recente processo de reorganização municipal, compreende basicamente o esforço pedagógico da equipe escolar para o desenvolvimento da proposta de ensino concomitante ao processo de reivindicações e/ou implantação das condições estruturais e humanas para a qualificação da proposta em estudo.

A UEB Esperança foi criada, inicialmente em 1970, como escola comunitária de tempo parcial, destinada a oportunizar acesso à educação a filhos de estivadores, funcionando no sindicato dessa categoria profissional que se situava no centro da cidade. No ano de 1992, a demanda de estudantes dessa escola foi deslocada para outro prédio, construído na administração (1989-1992) do prefeito Jackson Lago (PDT), cuja estrutura destinava-se a funcionar em tempo integral.

O projeto que orientou a construção dessa escola contemplava uma infraestrutura adequada aos objetivos educacionais, com recursos humanos e materiais ajustados às que constituíram bandeira do PDT, e conforme equipe gestora entrevistada nesta pesquisa. Porém, esse projeto não foi efetivado por interrupção da administração seguinte (1993-1997) da prefeita Conceição Andrade, do PSDB, eleita com apoio do prefeito anterior.

Vale enfatizar que essa escola foi construída e equipada com recursos materiais e humanos para servir de referência como proposta de educação integral porque, segundo a entrevistada P5³², este centro educacional representava “a menina dos olhos dele” (do prefeito Jackson Lago). Esta entrevistada destacou ainda que a escola *tinha tudo: estufa, frigorífico, bandeirão de inox, comida de qualidade (como pescada), cardápio feito pelos profissionais da própria escola [...]*. Tal situação demonstra uma das características da política maranhense, a exemplo da política nacional, de descontinuidade e descompromisso para com a escola pública, caracterizando-se como política de governo, ou seja, ação provisória que incide em constantes desperdícios de recursos públicos.

Em 2013, após cinco anos de experiência no PME (2008-2013)³³, a UEB Esperança que atendia aos anos iniciais e finais do ensino fundamental (1º ao 9º ano) foi escolhida pela Semed como a primeira instituição de EF a configurar-se como escola de

³²P1 – foram estabelecidos nesta exposição os códigos P1 a P7 para referir-se às profissionais do magistério entrevistadas (professoras, coordenadoras e diretora), no sentido de cumprir o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, Apêndice C desse trabalho.

³³A Semed tem registro que a UEB Esperança integrou o grupo das primeiras 17 (dezessete) escolas da Rede municipal que aderiram ao PME de acordo com os critérios estabelecidos pela política nacional.

tempo integral, com a finalidade de ampliar a jornada escolar de todos os alunos matriculados, conforme dispositivo legal (art. 87, LDBEN/1996) e, no caso específico de São Luís-MA, pelo compromisso assumido pelo prefeito Edvaldo Holanda Jr, em campanha eleitoral (2012).

Entre os critérios adotados por essa administração para a implantação da proposta de escola de tempo integral, identifica-se uma variedade de motivos apontados por profissionais do magistério, que se concentram em aspectos internos da escola analisados no Quadro 01.

Quadro 01: Critérios de implantação da ETI - Semed/São Luís-MA

CATEGORIAS	Respostas /entrevistas	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7
ESTRUTURA FÍSICA	Estrutura física da escola	X	X	X	X		X	
	Escola projetada para educação integral					X		
	Aspecto físico							X
	Referência na Rede de ensino			X				
PROFISSIONAIS	Equipe disponível	X						
	Corpo técnico com experiência				X	X		
	Coletivo docente		X					
	Experiência da coordenação		X					
ÁREA POPULAR	Comunidade carente				X			
	Localidade (invasão próxima)					X		X
GÊNERO/TRABALHO	Mães que trabalham					X		
PME/POLÍTICA EDUCACIONAL	Participação/experiência no PME	X					X	
	Necessidade da Rede de ensino							X
INTERESSE POLÍTICO	Objetivo do prefeito					X		

Fonte: Apêndice A e B, 2016

Contraditoriamente, as opiniões das entrevistadas demonstram o reconhecimento de condições básicas para implantação da proposta em questão. Dentre elas, destacam-se a estrutura física e equipe de profissionais, como docente e coordenação experiente.

A estrutura física foi evidenciada pelos profissionais por apresentar, na época, uma situação de destaque em relação às demais escolas da Rede municipal, embora carente de manutenção e adaptação. Possui um tamanho de porte médio, construída para o objetivo da educação integral dos anos de 1990, coerente com a situação local. Dentre os espaços, possui: auditório (01), posto de saúde que inclui gabinete dentário (01), sala de assistência social (01) e sala de primeiros socorros (01); além de refeitório amplo com cozinha equipada com fogão industrial (01). Dentre outras características, a escola conta com 14 (quatorze) salas de aula, incluindo sala de recurso (01), que atende portadores de deficiência física e intelectual, e laboratório (01); espaços educativos como “biblioteca” (01) adaptada; dependências para direção (01) com banheiro, secretaria (01), coordenação pedagógica (01) e de docentes (01); arquivo (01); pátios coberto (01) e descoberto (01) e quadra esportiva descoberta (01);

banheiros para professores (02 individuais) e alunos (02 coletivos) além de uma área 500 m² atrás das salas de aula e não utilizada devido à falta de limpeza da cobertura vegetal.

O diferencial (estético) dessa instituição dentre as escolas que integram a Rede municipal é relevante pelo padrão arquitetônico e aparência física para a época. Porém, identificam-se em documento³⁴ da Semed problemas estruturais não resolvidos desde o início da reorganização do trabalho escolar recente (2013) que até o momento continuam dificultando fundamentalmente o desenvolvimento da proposta em questão. Nesse sentido, a equipe responsável pela referida implantação e gestão da escola decidiram iniciar as atividades como resposta à pressão da comunidade, através de “adaptações emergenciais e paliativas”, como expõe o texto.

[...] 3. Não disponibilizaremos o banho para as crianças, pois, há necessidade de reforma do espaço do vestiário no banheiro da escola. No entanto, a escovação após as refeições será mantida. Nesse sentido, necessitamos de conserto nas pias dos banheiros; 4. Alguns reparos, reformas e materiais são urgentes – na rede elétrica e hidráulica da escola toda, instalação de ventiladores nas salas de aula, abertura de veneziana das janelas de algumas salas de aula, aquisição de 06 armários de aço com chave e de 02 estantes de aço para salas de aula, aquisição de 06 conjuntos de mesa e cadeiras para o professor; 5. Afirmamos que a decisão de iniciar o período integral com o 1º ciclo da UEB (Esperança) foi pautada nas constantes cobranças por parte da comunidade de pais e alunos e reiteramos que as adaptações feitas se constituem como emergenciais e paliativas para esse momento, portanto, é importante manter todo o processo de reforma, reparos e adaptações do espaço da unidade de ensino para consolidação das atividades na educação integral em jornada ampliada. (nome da escola alterado para esta publicação) (MARANHAO, 2013b, s/p).

Quanto à equipe de profissionais, observa-se que as respostas correspondem à existência da maioria dos professores, coordenadoras e gestoras no quadro da escola, no início da implementação. A composição do corpo³⁵ docente dessa escola foi feito gradativamente e contemplou profissionais de carga horária diversa, de 48h, 40h, 24 h e 20h. Durante o período de 2013 a 2015, os professores interessados na ampliação da jornada escolar, que ministram os conteúdos que integram o núcleo comum³⁶ (1º ao 5º ano), tiveram sua carga horária ampliada para dois turnos (40h e 48h) e outros, que trabalham com os componentes curriculares específicos (especialistas³⁷), ou seja, a parte diversificada, educação física, e letras. Estes são professores que pertenciam a ciclos diferentes (6º ao 9º ano) e foram

³⁴Documento – trata-se de uma carta elaborada por equipe da Semed, responsável pelo propósito de orientação e implantação da escola de tempo integral, que junto com os responsáveis da escola informaram à Semed (SAE) a condução e início das atividades de ensino sem ter sido realizada a reforma solicitada.

³⁵ O quadro de professores estava instável até início de 2016, quando foram incorporadas mais três professoras de núcleo comum.

³⁶Professores de núcleo comum – aqueles que ministram todas os componentes curriculares do 1º ao 5º ano.

³⁷Professores especialistas – denominação a ser utilizada pela pesquisadora para os professores de componentes curriculares específicos.

mantidos na escola, embora com vínculo em outras esferas ou instituições, o que impulsionou a coordenação a organizar o trabalho pedagógico conforme as condições e profissionais disponíveis, mesmo que respeitando a habilitação profissional/formação.

Assim, ao final de 2015, a equipe docente da UEB Esperança compunha-se de 12 (doze) professores de núcleo comum; 04 (quatro) professores especialistas, sendo 03 (três) de educação física e 01 (uma) da língua inglesa; e 02 (duas) professoras de Sala de Recursos Multifuncionais, equipe constituída basicamente pelo sexo feminino (15), representando 83,3%. Os professores do núcleo comum, que tiveram sua carga horária ampliada, tem considerável tempo de serviço nesta Rede de ensino (de 11 a 35 anos), de acordo com a Tabela 13, mas com pouco tempo na escola, viabilizado pela implantação do regime de escola de tempo integral. Nesse caso, 83% (08) desses professores têm menos de 05 anos na escola, sendo que 50% (04) destes têm apenas 1 ano, enquanto 16,7% têm mais de 20 anos.

Tabela 13: Tempo de serviço dos Profissionais do Magistério - UEB Esperança - 2015

PROFISSIONAIS	Nº	TEMPO DE SERVIÇO/REDE DE ENSINO (ANOS)						TEMPO NA ESCOLA (ANOS)				
		6/10	11/15	16/20	21/25	31/35	36/40	01/05	06/10	11/15	16/20	21/25
PROFESSORES / NÚCLEO COMUM (40h E 48h)	12	-	08	02	-	02	-	10	-		-	02
PROFESSORES ESPECIALISTAS (20h E 24h)	04	01	-	-	03	-	-	01	02		-	01
PROFESSORES SALA DE RECURSO NÚCLEO COMUM (24h)	02	01	01	-	-	-	-	-	01	01		-
COORDENADORAS PEDAGÓGICAS (40h)	02		01				01		01		01	
GESTORAS³⁸ (40 h)	02			01	01			01			01	

Fonte: Profissionais da escola, 2016

Os professores especialistas e da sala de recurso, que trabalham apenas 20h ou 24h, nesta escola, possuem um tempo considerável na Rede de ensino municipal (07 a 23 anos) e na escola (04 a 23 anos). Ambos já integravam o quadro de servidores da escola antes dessa reorganização escolar, sendo que 75% (03) dos professores especialistas oriundos dos anos finais (6º ao 9º ano) do ensino fundamental foram deslocados para essa proposta há (02) dois anos, quando foi priorizado o atendimento ao estudantes dos anos iniciais. As 02 (duas)

³⁸ Gestoras – será utilizada essa nomenclatura para as diretoras em exercício representadas pela diretora geral e a adjunta.

professoras da Sala de Recursos Multifuncional atendem, em turnos distintos, somente estudantes com deficiência, fim específico do processo de inclusão orientado e acompanhado pela equipe da educação especial da Semed.

O processo de composição do corpo docente, um dos pré-requisitos de implantação do processo de reorganização da escola de tempo integral, não ocorreu de forma planejada para garantir antecipadamente o professor de tempo integral. 33,3% (04) dos professores do núcleo comum substituíram outros, contratados de 30h, e possuíam apenas 01 (um) ano na escola no início do corrente ano; e os professores dos componentes curriculares específicos (educação física e língua inglesa) e da Sala de Recursos Multifuncional atendem somente em 01(um) turno de trabalho que equivale a 33,3% (06) do corpo docente, embora se complementem na área de conhecimento. Sendo assim, o quadro de professores apenas se completou de forma quantitativa no início deste ano (2016) com a lotação de três professoras, ainda com cargas horárias diversas,

Considerando a fala da entrevistada P3, a existência de docentes com cargas horárias distintas dificulta o desenvolvimento das atividades de ensino e a integração do trabalho e/ou planejamento docente, questões fundamentais reiteradas nos documentos nacionais (PNE, 2014-2024) e locais (PME/SL 2015), mas ainda não consolidadas. Nesse sentido, o tempo recente de professores e a diversidade de cargas horárias também entre os segmentos de profissionais na escola dificultam o planejamento de forma coletiva e o melhor desenvolvimento da proposta pedagógica coerente com a concepção de educação integral, que contribuíram para a construção da identidade da escola e qualificação do ensino. Quanto à proposta de ensino, essa situação foi “amenizada” pelo empenho da equipe pedagógica, de acordo com a fala a seguir:

[...] nós, professores, tivemos que assumir tudo, tudo³⁹! Então, foi uma parte muito desgastante. Foi bem maçante mesmo, ao ponto da gente chegar junho não ter voz, na última semana de aula. Então, a proposta teórica ela é uma, mas a implementação é diferente. Ela não te dar todos os aparatos que você precisa. É uma escola que tem um espaço muito grande, mas não foi trabalhado realmente isso. Não existe uma estrutura física, realmente ainda adequada para educação integral. [...] na prática, na hora do realmente vamos ver, a gente tem que se desdobrar (P1).

Embora se perceba a inequívoca separação entre teoria e prática, a fala da profissional demonstra um pouco da angústia que sofreram no processo em questão, causada pela falta e troca de professores, o que reflete o descompromisso político-social da

³⁹Tudo significa principalmente a responsabilidade pelo processo de ensino e aprendizagem, o qual extrapolou a carga horária de professores que cobriam as carências docentes ou outros no período de 2013 a 2015.

administração municipal. Tal processo foi conduzido e as dificuldades atenuadas pela equipe gestora contando ainda com o apoio parcial de profissionais da Semed, dentro das condições existentes.

A coordenação pedagógica e equipe gestora, constituída somente por profissionais do sexo feminino, possuem de 10 a 36 anos de tempo de serviço na Rede de ensino e 03 a 24 anos, na escola, sendo que nesta, 75% (3) delas estão há mais de 10 anos na instituição, o que “equilibrou” a orientação e acompanhamento da reorganização do trabalho pedagógico, mas não a sobrecarga de trabalho, manifestada anteriormente pela entrevistada P1.

Outra importante característica da equipe de profissionais do magistério (2015) que tem contribuído para sustentar a reorganização do trabalho da escola diz respeito à forma de ingresso e formação da equipe, apesar de exceções que ainda fazem parte da política local. 77,3% são concursados e 22,7%, distribuídos entre nomeados (02) e contratados (02); e 100% possui formação de nível superior na área de atuação. Os contratos referem-se à gestão (direção) escolar, pois até o momento não se efetivou a prática de eleição da gestão escolar, discutida nos movimentos dos professores e reuniões da Semed, contrariando a exigência do novo PNE (2014-2024) que estabeleceu o prazo de 02 anos para esta Meta (19), questão que será abordada posteriormente.

Os dados do quadro anterior, no tocante à formação dos profissionais do magistério que atuam na escola, evidenciam que foi realizada, em maioria, em universidade pública e no curso de pedagogia. Os professores do núcleo comum, que fizeram outros cursos de graduação, também fizeram o magistério e os especialistas lecionam de acordo com suas respectivas áreas de formação. A coordenação pedagógica e gestoras também exerceram a atividade docente, o que é significativo para o processo ensino e aprendizagem.

Quadro 02: Formação dos Profissionais do Magistério – UEB Esperança - 2015

PROFISSIONAIS	FORMA DE INGRESSO			FORMAÇÃO	Nº	UNIVERSIDADE	
	CONCURSO	NOMEAÇÃO	CONTRATO			PÚBLICA	PRIVADA
PROFESSORES NÚCLEO COMUM	10	02	-	Pedagogia	09	05	04
				História	01	01	-
				Letras	02	02	-
PROFESSORES ESPECIALISTAS	03	01	-	Letras	01	01	-
				Educação física	03	02	-
PROFESSORES SEM	02	-	-	Pedagogia	02	02	-
COORDENAÇÃO	02	-	-	Pedagogia	02	01	01
GESTORES	-	-	02	Pedagogia	01	01	-
				Artes plásticas	01	01	-

Fonte: Resumo de ponto da escola, 2016; Profissionais da escola, 2016

Retomando os principais critérios de inserção da escola mencionados pelas entrevistadas (estrutura física e equipe de profissionais), de acordo com a tabela 13, identifica-se que estes superam os critérios localização e/ou comunidade carentes (14,3%), a experiência no PME e/ou política nacional (14,3%), o atendimento a mães que trabalham (4,8%) e interesse político (4,8%). Entende-se, conforme seção anterior, que estes critérios menos evidenciados correspondem aos reais motivos de implantação da proposta de escola de tempo integral nos âmbitos educativos, como também sinaliza esta pesquisa.

Conforme tais critérios, a intencionalidade política da gestão municipal de São Luís - MA articula-se à política nacional e/ou vulnerabilidade das famílias desprotegidas (criança em situação de risco social) como fundamento desse processo, necessidade que é apontada também pela política educacional regulamentada e demonstrada pela entrevistada P5, quando fala que a escola foi projetada para ser de educação integral devido a:

[...] localidade, por ser uma escola onde tem invasão próxima; atender mães que necessitam trabalhar e não tem onde deixar o filho. Essa é a meta. Foi o carro-chefe do prefeito Edvaldo Holanda. O objetivo era esse: dizer que ele ia fazer uma escola de tempo integral para que as mães, em vez de deixar o filho na rua, deixassem na escola e pudessem trabalhar (P5).

Embora não tenha sido destacada pela maioria das entrevistadas, a centralidade do interesse político e da política nacional, focada na vulnerabilidade social, torna-se explícita pelos critérios localização da escola e baixa renda familiar, o que significa que ambas as esferas, nacional e local, reforçam o caráter exacerbado da relação educação e resolução dos problemas sociais.

Tal posição reconhece as desigualdades de condições sociais da população brasileira, mas, contraditoriamente a reforça, imputando à escola pública a responsabilidade por políticas sociais que extrapolam o papel da educação e que são de responsabilidade do Estado (ALGEBAILLE, 2009).

Quanto à experiência no PME como critério de inserção da escola, observou-se que as entrevistadas o compreendem como necessário à reorganização da escola de tempo integral, servindo de experiência para a comunidade escolar no aspecto ampliação do tempo e espaço. Porém, vale destacar que apontam fragilidades, principalmente no que se refere aos profissionais externos, denominados de monitores, pela pouca valorização financeira e falta de vínculo com a instituição. Percebem que este formato, pertinente à política nacional, resulta em falhas na qualidade das oficinas ofertadas devido ao frequente afastamento e desvalorização destes, questão apontada na segunda seção deste trabalho. Como exemplo desse contraste de falhas e necessidades, as entrevistadas ressaltaram:

Monitores, a gente acredita que não tem um compromisso maior com os alunos. Eles são estudantes, faltavam demais, não tinham aquele compromisso. De cinco a gente contava com um no dedo. O que foi bom foi que a gente passou a entender como é que iria funcionar os dois horários. Então, foi importante essa parceria deles pra gente entender (P4).

Isso que foi o lado bom do Mais Educação: as crianças e os pais perceberem que passar o dia na escola não é enfadonho, não é chato, não é só estudar, não é só ficar dentro da sala de aula, não é só ficar copiando coisa no livro não. É lazer, é prazer! E assim eles perceberem que é melhor e seguro está dentro da escola do que fora (P6).

O Mais Educação, no meu entender, é uma preparação para a escola em tempo integral. Eu acho muito importante! Todo mundo que vai partir pra educação integral seria bom passar primeiro no Mais educação (P7).

Coerente com as condições, os critérios e análise dos profissionais, apresentados, a Semed iniciou a versão escola de tempo integral, no ano de 2013, pautada pelo propósito político e educacional que “diagnostica”, mas não prioriza as demandas e necessidades da escola pública. Nesse sentido, através de coordenação específica, elaborou e enviou uma orientação à instituição, lócus da pesquisa, denominada “Projeto Básico de Implantação da Escola em tempo integral”. Conforme este documento,

A implantação da Educação Integral como política pública é parte da elaboração de um projeto coletivo e estratégico, comprometido com a qualidade de ensino oferecida a crianças e adolescentes das Escolas Municipais, construído pelo coletivo de educadores/as, alunos/as, família e sociedade civil, assumido por todos, no sentido de garantir a continuidade de suas ações enquanto política pública (MARANHAO, 2013a, s/p).

Esse documento de cunho institucional estabelece a educação integral como “política pública”, ressaltando-a como “projeto coletivo e estratégico” comprometido com a qualidade de ensino. Compartilha que a “continuidade das ações” depende de que “todos” assumam essa responsabilidade, discurso bastante contraditório no que diz respeito às condições de estrutura física em que se encontram as escolas públicas. Para dar sustentação a essa política, a Semed definiu inicialmente como princípios da “educação integral em jornada ampliada”:

O incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação de prédios escolares, incluindo a acessibilidade, e à gestão, à formação de professores e a inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos; A articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais; A afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política e de nacionalidade, por meio da inserção da temática dos direitos humanos na formação de professores e nos currículos (MARANHAO, 2013a, s/p).

A análise da citação acima aponta, contraditoriamente, a defesa e “compromisso” com a estrutura das escolas, gestão, formação dos sujeitos, construção de um currículo e a articulação com conceitos atuais (meio ambiente, diversidade, entre outros) e direitos humanos, com a readequação dos espaços sustentáveis, aspectos imprescindíveis à construção e qualidade da proposta implantada. Porém, durante os anos de 2013 a 2015, a implementação da ETI na UEB Esperança desenvolveu-se em etapas lentas devido às poucas condições ofertadas pela administração municipal, sendo operacionalizada basicamente pelo trabalho dos profissionais da escola com o apoio inicial da Coordenação de implantação da educação integral em jornada ampliada, equipe da Semed.

Em geral, as ações desenvolvidas pela Semed foram: reuniões com a gestão escolar e equipe pedagógica para orientação administrativa e pedagógica; definição dos anos iniciais do EF (1º ao 5º ano) como foco de ensino; definição do livro didático Projeto “Vivace” da Editora Positivo; e encontros formativos para os profissionais do magistério realizados em parceria com essa editora. A escola também realizou: estudos para entendimento da proposta conduzidos, principalmente, pela coordenação pedagógica; e outros como: elaboração do Projeto de EDTI⁴⁰, organização do plano de trabalho, viabilização da proposta de ensino do 1º ao 5º ano do EF com horários e rotinas, reunião de pais, entre outros.

Durante os anos de 2013 e 2014, os estudantes da escola de tempo integral e os de tempo parcial conviveram simultaneamente no mesmo espaço escolar, a fim de garantir a saída progressiva dos estudantes dos anos finais (6º ao 9º ano) e a execução de verbas pendentes do PME, que foram reprogramados até os referidos anos. Por antecipação a essa situação, a permanência de todos os estudantes em tempo integral contemplou primeiramente apenas o 1º ciclo (1º ao 3º ano), a partir do segundo semestre de 2013, e funcionou exclusivamente como escola de tempo integral somente em 2015, como demonstra a diminuição de matrícula na Tabela 14:

Tabela 14: Matrícula Inicial da UEB Esperança - 2012 / 2015

ANOS	2012	2013	2014	2015
1º ao 5º (INICIAIS)	209	215	215	253
6º ao 9º (FINAIS)	257	181	86	-
INCLUSOS	09	10	11	12
TOTAL	475	406	312	265

Fonte: www.qedu.org.br; MEC/Inep

⁴⁰Projeto de educação em tempo integral – plano elaborado pelos profissionais do magistério da escola pesquisada a partir projeto similar.

Esse período proporcionou momentos de instabilidade organizacional do trabalho pedagógico devido à demanda de alunos, profissionais e objetivos/ações distintos. Conforme desabafo da entrevistada, foi um momento muito difícil, mas necessário aos familiares:

A gente fazia esse tempo integral com eles na escola. Era muito difícil! Tu não tens noção. Se hoje é difícil antigamente era muito mais difícil. Só que eles ficavam só pela manhã, mas mesmo assim, você ficar com oito turmas dos pequeninhos e dividindo o mesmo banheiro, o mesmo espaço, a mesma quadra, o mesmo auditório. Professores de vários níveis. Foi um pouco complicado, mas precisou ser assim para os pais terem tempo de arranjar outra escola mais perto de casa. Tudo isso foi muito trabalhado até o ano de 2015 que foi o primeiro ano que a gente trabalhou sozinho. Demorou três anos pra gente conseguir. Foi bem lento, foi passo a passo até a gente conseguir (P6).

A citação anterior demonstra a compreensão da estratégia utilizada como necessária à reorganização do trabalho da escola, mas também apresenta muita angústia respaldada pelas poucas condições evidenciadas por esta seção. Entende-se então que esse cenário é reflexo da falta de planejamento e de priorização da administração municipal para com a implantação de uma proposta educacional que iniciou sem as condições básicas de funcionamento.

É nesse contexto de interesses, que combinam o acesso aos direitos públicos de forma legal e nem sempre real, que o processo de implementação da proposta de educação (em tempo) integral na escola revela aspectos e/ou limites fundamentalmente conflitantes demonstrados no Quadro 03.

Quadro 03: Limites da implementação da ETI – UEB Esperança, abril/maio de 2016

PROFISSIONAIS	SÍNTESES DOS LIMITES RELATADOS
P1	<i>Financeiro, estrutural, falta de profissionais...</i>
P2	<i>Não ter pessoas suficientes como os cuidadores; não ter espaço do descanso da criança... A estrutura é boa, mas falta a área primordial, a parte do descanso da criança e dos professores também.</i>
P3	<i>A estrutura física da escola não oferece condição pra você trabalhar, de modo geral. Falta muita coisa, principalmente material, pra você trabalhar com as crianças (recursos pedagógicos).</i>
P4	<i>Primeiro fato é estrutura física (dormitório e banheiro), cuidadores e professores com qualidade.</i>
P5	<i>Qualidade estrutural... vamos separar: estrutura de prédio e estrutura funcional. Cuidador! Uma educação integral não pode funcionar sem cuidador. Dois tipos de cuidador: o cuidador pros alunos com e sem deficiência. Um médico, um psicólogo, um assistente social (equipe multiprofissional)</i>
P6	<i>Dificuldade é a Semed: falta de dinheiro, estrutura física, falta de material didático, de material pedagógico, falta de local para a criança descansar, falta da hora de tomar banho, falta de uma formação geral.</i>
P7	<i>A falta de cuidadoras e de certa forma de mais profissionais que estejam mesmo envolvidos. Estamos precisando de vigilantes, não temos porteiro. Quando tem num mês não tem no outro. Outra coisa que falta muito aqui é a limpeza (da área externa verde).</i>

Fonte: Apêndice A e B, 2016

Após três anos de implantação da escola de tempo integral na UEB Esperança, ainda persistem os problemas nas redes hidráulica e elétrica, a falta de banheiros adequados para atender à demanda estudantil, inclusive o banho diário, e de ambiente adequado para o descanso destes, os quais não foram resolvidos até o primeiro semestre de 2016, período desta pesquisa.

O indispensável ambiente de biblioteca ainda não é prioridade nesta esfera de ensino, funcionando em local inadequado, e o laboratório de informática, como em outras escolas, não é utilizado em decorrência de constantes problemas de manutenção dos equipamentos, questões estas observadas em outras escolas. Também foram apontados como limites, por algumas entrevistadas, a qualidade e envolvimento insuficientes de profissionais, percebidos pela pesquisadora como a falta de participação de todos no desenvolvimento da proposta, explicadas pelos desencontros da relação Semed/escola/gestão e condições inadequadas de trabalho, além da concepção de educação e gestão a serem analisadas na próxima subseção.

Em relação ao quadro de profissionais, as entrevistadas apontam como imprescindíveis a lotação de cuidadores para viabilizar a proposta de ampliação da jornada escolar e apoio aos portadores de deficiência a lotação de cuidadores⁴¹. Entre 2013 e 2014, a escola contava com a participação insuficiente dos monitores do PME e em 2015, a Semed utilizou o serviço de trabalhadores que estavam em período de “indenização”, ou seja, cumprindo acordo de serviço de forma temporária. Em 2016, com a extinção desse acordo e não execução da reforma do prédio houve atraso⁴² do ano letivo, prejudicando o processo de ensino e aprendizagem. Para garantir o cumprimento do tempo integral e responder à pressão da comunidade, os profissionais do magistério dessa escola decidiram novamente atender aos estudantes de forma improvisada com sobrecarga de trabalho de alguns e remanejamento de funcionários administrativos para o horário do descanso, após três meses do início do ano letivo da respectiva Rede de ensino.

A prefeitura de São Luís-MA, sob pressão da comunidade escolar e municipal, lançou em junho deste ano o edital para seletivo do profissional em questão para atender à demanda da escola de tempo integral e da educação especial, segundo a Portaria nº 143 (MARANHÃO, 2016b), embora sob o contrato de trabalho de condições limitadas. O referido edital ofereceu 110 (cento e dez) vagas para o cargo de cuidador distribuídas por área, urbana

⁴¹Profissão recentemente aprovada, em caráter conclusivo, pela Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania da Câmara dos deputados, em dezembro de 2015, sendo bastante demandada nesta localidade desde então.

⁴²As aulas do ano letivo de 2016 iniciaram em 23 de maio por falta de cuidador e problemas de infraestrutura.

e rural, com carga horária de 40h/semanais, em contrato temporário de 06 (seis) meses, prorrogáveis por mais seis, e salário mínimo.

As atribuições destacadas nesse edital identificam como função desse profissional: atividades de cuidados, acompanhamento, administração de remédios e apoio aos estudos. Dentre as tarefas, incluem-se: recepção e acompanhamento da saída dos estudantes, auxílio a procedimentos corporais cotidianos (alimentação, sentar, levantar, higiene, entre outros), de estudo (escrita, digitação, comunicação, entre outros), atividades lúdicas, administração de medicamentos com prévia orientação familiar, registro e encaminhamento de ocorrências à gestão escolar, participação de formação da escola ou da Semed, além do cuidado e apoio aos estudantes com deficiência e transtorno (MARANHÃO, 2016b).

Vale ressaltar que a valorização profissional, a ser significada pela formação, remuneração e forma de ingresso, é fundamental para a qualidade do atendimento educacional, o que nesse momento faz-se de forma questionável, pelas características contempladas no edital de contrato. Embora haja uma preocupação com a formação mínima de ensino médio, curso de primeiros socorros e informática, experiência comprovada e qualificação, esse formato de ingresso (contrato) é insuficiente para com a responsabilidade educacional e valorização profissional, principalmente no que diz respeito ao salário e demanda de trabalho.

Nesse momento, o objetivo da administração municipal restringe-se apenas a contratar recursos humanos para garantir o preenchimento do cargo, bastante reivindicado pelas escolas e ainda incipiente no PME/SL, aprovado recentemente (2015). Ao expor as estratégias referentes ao ensino fundamental, que define como meta principal a universalização do ensino fundamental de 9 (nove) anos, o PME/SL (2015-2024) anexo da lei nº 6.001, de 09 de novembro de 2015, que instituiu o referido plano, sinaliza concurso público para diversos profissionais, “de acordo com a necessidade”, mas não inclui nessa forma de ingresso o cargo de cuidador, como se pode constatar nas estratégias destacadas:

2.10 realizar periodicamente concurso público para professores, de acordo com a necessidade, como forma de assegurar, durante todo o ano letivo, em 100% da Rede pública municipal, da cidade e do campo, a presença de professores no ensino fundamental. 2.11 Assegurar, via concurso público, de acordo com a necessidade, o ingresso nas escolas do Ensino Fundamental, de assistentes sociais, bibliotecários, fonoaudiólogos, psicólogos, psicopedagogos, terapeutas ocupacionais e fisioterapeutas, objetivando o atendimento às especificidades dos estudantes da Rede Pública Municipal de Ensino. 2.12 garantir, via concurso público, de acordo com a necessidade, o ingresso de coordenadores pedagógicos, profissionais da área administrativa e operacional em 100% das escolas da rede pública municipal, da cidade e do campo, visando o pleno funcionamento (MARANHÃO, 2015b, p. 3).

A forma de ingresso na Rede municipal através de concurso público para “profissional de apoio ou cuidador” só é explicitada no PME/SL (2015-2024), anexo da lei citada, somente quando se refere às metas da EI (Meta 01), na estratégia 1.10; e da Educação Especial (Meta 04), na estratégia 4.11. Quando trata da Meta 06, que especifica a oferta de educação em tempo integral em 50% das escolas tanto na EI quanto do EF, é observada a compreensão em garantir vários profissionais, inclusive o de apoio ou cuidador, para as escolas de tempo integral, porém sem evidência de concurso público para este profissional nessa Meta (06). Assim, explicita a estratégia 6.11:

Garantir às escolas de tempo integral da Rede Pública Municipal, da cidade e do campo, quadro de servidores operacionais, administrativos e pedagógicos, monitor de transporte, profissional de apoio e/ou cuidador e uma equipe multiprofissional composta por: assistentes sociais, fonoaudiólogos, psicólogos, psicopedagogos, terapeutas ocupacionais e fisioterapeutas, objetivando o atendimento durante todo o ano letivo (MARANHÃO, 2015b, p. 4).

Compreende-se que as diferenças de abordagem entre as etapas de ensino e/ou metas específicas ocorrem pela recente absorção e necessidade desse profissional nesta esfera de ensino assim como pela pouca inter-relação com a demanda da escola de tempo integral, recentemente criada, o que também é resultante das frequentes mudanças de cargos na gestão municipal, interferindo na condução política. O que se percebe é que existe um longo caminho de luta para a efetivação de todos os profissionais explicitados nesse documento por força das leis nacionais, configurando-se no momento apenas como contrato provisório para 110 cuidadores, número inferior ao número de escolas da EI e EF que são denominadas de “inclusivas”. A oficialização da profissão de cuidador no quadro das escolas ainda é algo a ser consolidado nesta Rede de ensino, de acordo com a demanda dos estudantes com deficiência e as recentes necessidades demandadas pelas escolas de tempo integral.

Além da instabilidade dos recursos humanos e da inadequação da estrutura física que evidencia a falta de espaços para o descanso, da quadra inutilizada sem condições de uso há mais de um ano, do laboratório e posto de saúde parados para manutenção e a improvisação da biblioteca em espaços inadequados, destaca-se que os profissionais da escola têm buscado outras formas de superação “não estatais” para resolver os problemas didático-pedagógicos. Pela “ausência” da administração municipal bastante reivindicada, a equipe de profissionais do magistério escolar busca suprir a falta de recursos materiais e a viabilização didática do processo de ensino e aprendizagem através de uma estratégia (brechó) que denota

como característica a privatização do espaço público, embora a tenham iniciado para possibilitar melhores condições de brincadeira aos estudantes, como expressa a profissional:

O brechó acontece por doação. Doação de quê? De roupas em geral e artigo geral. Hoje, toda a escola tá envolvida, inclusive os pais. Eles mesmos perguntam se podem doar, a gente diz: pode! Pais, a Semed (funcionários)... Iniciamos nos quatrocentos anos de São Luís! Foi quando a gente começou. Arrecadamos pouco, mas deu pra encher. O foco foi fazer o dia das crianças, foi esse o objetivo. No segundo ano, nós vimos assim: vamos comprar brinquedos! Tu viste o parquinho daqui da escola? Foi comprado com brechó. Esse pula-pula foi comprado com dinheiro do brechó. Nós temos dois desse tamanho. Nós temos máquina de algodão doce, temos pebolim, discobol... Nós temos três mesas de tênis de mesa. Tudo isso a gente quer trazer porque a prefeitura não dá. É uma escola de tempo integral onde não tem parquinho! Onde a quadra tá parada há não sei quanto tempo. Se a gente não qualificar esse tempo... A criança precisa brincar, precisa de brinquedo. Então, a gente disse assim: agora todo brechó vai ser voltado pra isso: trazer esse lado do recreio. Tem que ter um escorregador, pula-pula, um balanço...A criança precisa disso! (P6).

Demonstra-se que a criação do brechó, realizado há quatro anos na escola, iniciou articulado às atividades de comemoração ao dia das crianças e consolidou-se para dar sustentação às atividades lúdicas consideradas pela equipe pedagógica como sendo imprescindível ao desenvolvimento dos estudantes, atendendo à especificidade das crianças na faixa etária de 06 a 10 anos. Porém, a insuficiência de condições para realização do trabalho pedagógico tem estimulado a viabilização dessa estratégia para a aquisição de outros materiais como máquina copiadora, impressora, entre outros. Os pais, comunidade escolar em geral e outros (parceiros) são estimulados pela equipe escolar a dar sustentação às ações pedagógicas da escola através de: compra de rifa, contribuição financeira, doações de utensílios para projetos de ensino, serviços em geral.

Apesar de a participação da comunidade escolar (financeira ou doação material), ser explicitamente “voluntária” e da evidente consciência dos profissionais sobre o papel da administração municipal, percebe-se que, em função do compromisso com a educação dos estudantes, buscam suprir a “ausência” do papel do Estado. Assim, a manutenção do trabalho pedagógico e de outros recursos está sendo feita pela própria comunidade escolar, questão complexa que não é demonstrada nem analisada nos resultados avaliativos da escola pública e reforça o descumprimento da responsabilidade estatal com a política anunciada, como sucintamente avalia uma das entrevistadas: *Eu acho que ainda não era o momento de ter começado, sem as cuidadoras, sem a quadra e sem a sala de descanso. São as três coisas que pesam mais (P7).*

Tal situação corresponde também à falta de recursos oficiais enviados anualmente às escolas públicas⁴³. Cabe observar que esta escola não recebe recursos anuais desde o ano de 2013, contando apenas com o recurso reprogramado do PME que foi utilizado até 2014, sendo que em 2015 não dispôs de nenhuma verba oficial, o que torna impossível alcançar a qualidade almejada conforme exigem os organismos internacionais, o MEC e a mídia sensacionalista “interessada”.

Nesse sentido, a falta de condições mínimas e/ou descompromisso com o alto índice de impostos não retornáveis à política social e/ou educacional exige a reação não só da comunidade escolar, mas de toda a sociedade para que as condições materiais sejam realmente colocadas a serviço da “qualidade social”. Demonstra-se então que os objetivos pautados na regulamentação, já de forma limitada, não são implementados pelos governantes, tornando-se fundamental a organização política para combater a omissão do poder público estatal para com o direito constitucional da educação.

Portanto, o processo de implementação da escola de tempo integral neste município reflete, além do paradigma da privatização que tem impregnado as orientações e/ou diretrizes socioeconômicas, a regulamentação da política educacional brasileira dentro de um formato local de privatização forçada pelo descaso da administração municipal com as responsabilidades da escola pública, a qual reforça o discurso da responsabilidade social sem o cumprimento do mínimo necessário a qualquer escola, esboçado na legislação vigente.

4.4 Organização do trabalho pedagógico “em implementação” na UEB Esperança: elementos para reflexão

A proposta pedagógica da referida escola, como centralidade da organização do trabalho pedagógico que objetiva a qualidade do ensino, encontra-se em fase de elaboração, configurando-se a partir do trabalho de seus próprios sujeitos e/ou profissionais. Inicialmente, receberam orientação da Secretaria Municipal de Educação, mas o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem está sendo conduzido pela equipe pedagógica com considerável orientação da coordenação pedagógica que possui experiência na função docente e é reconhecida pela equipe docente.

⁴³Registra-se na Rede municipal que várias escolas não receberam recursos por falta de prestações de contas. Porém, algumas escolas informam que a enviou à Semed.

Nesse sentido, serão abordados, nesta análise, alguns elementos iniciais da organização do trabalho pedagógico da escola em estudo que estão diretamente relacionados à proposta pedagógica a ser sistematizada, dentre eles o PPP, a sinalização da concepção de educação integral e dos objetivos de ensino pelos profissionais do magistério, os resultados de avaliação externa e gestão da proposta em implementação, compreendidos na inter-relação com os determinantes sociais.

Fundamentando-se em estudos individuais e/ou coletivos sobre a temática educação integral, a equipe pedagógica construiu ferramentas para o desenvolvimento da proposta de ensino, apoiando-se em instrumentos já realizados pela Rede pública municipal de ensino de São Luís-MA como: planejamento, formação continuada, projetos didáticos, orientação curricular construtivista, entre outros, embora com formatos específicos da proposta de educação em tempo integral.

A proposta pedagógica não é um fim em si mesma, pois tem relação direta com a formação de sujeitos (estudantes) e, conseqüentemente, da sociedade que almeja, fortalecida pela intrínseca relação entre educação e sociedade identificada neste trabalho científico. Nesse sentido, a proposta deve estar pautada no PPP, documento que representa a identidade da escola, ou seja, sua visão de sociedade, de educação e de homem e no qual se define o caminho para cumprir a sua função social, que é a apropriação do conhecimento, de forma articulada a essa visão construída coletivamente pelos sujeitos da comunidade escolar.

Cabe salientar que a organização do trabalho pedagógico escolar é resultante da inter-relação entre os condicionantes sócio, político-econômicos e a ação dos sujeitos que compõem o espaço educativo. Com a regulamentação da gestão democrática, da autonomia, da participação e, por fim, conforme Fonseca (2003) da consolidação de orientações gerenciais, demonstradas pela sobreposição do PDDE interativo sobre o PPP, houve a centralização dos objetivos educacionais de forma racional para a redução de custos financeiros, o que explica o significativo afastamento da escola pública da importância desse documento e, principalmente, em seu papel de viés político.

Embora a legislação vigente e a proposta de educação em tempo integral defendam o “Projeto Pedagógico” ou Projeto Político Pedagógico, como fundamental para o fortalecimento do trabalho coletivo articulado aos objetivos de ensino e/ou qualidade, a política educacional cria novas ferramentas como o PDDE interativo que funciona como controle do processo educativo não investindo na inter-relação com o PPP (BRASIL, 2011; CARNEIRO, 2015). Assim, o viés político transforma-se numa bandeira abafada tanto pela legislação neoliberal obscurecida pelos novos conceitos legitimados, entre outros, citados

anteriormente, como pelos instrumentos de controle que visam o alcance de metas estabelecidas, numa perspectiva neotecnicista (SAVIANI, 2010).

Nesse contexto, a UEB Esperança possui um PPP que se encontra desatualizado em relação à proposta de educação em tempo integral e da reorganização da escola de tempo integral, mesmo que ressaltado pelas várias instâncias da gestão educacional. Segundo as entrevistadas, houve alguns (poucos) encontros para pautar o debate sobre o PPP, os quais são considerados iniciais para a sistematização oficial demonstrado na referente pesquisa.

O Quadro 04 demonstra o desencontro de informações no que se refere ao tempo de elaboração do PPP existente e a sua reformulação, porém a maioria evidencia que está em estudo (inicial), justificada pela falta de tempo e da ausência da proposta de educação integral que estava sendo elaborada pela equipe de profissionais da Semed, com a participação de representantes das escolas envolvidas nessa proposta.

Quadro 04: Inter-relação da Proposta de EDTI (ETI) com o PPP da UEB Esperança

PROFISSIONAIS	RESPOSTAS
P1	<i>Foi reformulado e está relacionado um com o outro.</i>
P2	<i>Ele já está inserido ao projeto de educação integral. Ele é ligado. Nós fazemos (estudo) sempre no começo do ano. Agora já estão fazendo outro projeto, reorganizando o integral ai vai reorganizar o político pedagógico, pra inserir.</i>
P3	<i>Não sei te dizer. Não tive muito contato.</i>
P4	<i>O projeto daqui está em construção porque é antigo. A gente já teve uma ou duas formações em 2013 ou 2014. Foi muito bom. Nós colocamos várias coisas que não tinha. No projeto, não tinha nada sobre sala de recursos que é bem antiga. Nasceu junto com a escola. A gente recebe aqui muitas crianças com “problemas”. Acrescentamos e ficou pra se discutir, mas nunca tivemos tempo, ate porque foi feita só a primeira, mas foi bem discutido. Falta colocar esse item integral que acho que ainda não está. Estamos esperando!</i>
P5	<i>Com a educação integral não. Não tinha, agora vai ter. Ainda é o do ensino regular, 2008 (dúvida). Confirmou que esse trabalho ainda não foi feito nem com a Rede de ensino nem na escola. Ainda aguardam a proposta da Rede que tá sendo elaborada.</i>
P6	<i>Eu não sei se já implementaram no projeto político pedagógico (a proposta). A gente estava estudando. Eu acredito que uma reunião tem que tá todo o corpo: professores, coordenadores, até alguém da Semed. Já respondi o que era cabível da educação integral.</i>
P7	<i>Não existe. O último PPP está com uns quatro anos. A gente tem que botar a educação integral. Esse ano já tá terminando e ainda nem começou. Ainda não aconteceu nada, principalmente com os professores novos. A gente precisa fazer isso e é urgente. Agora tudo é urgente. Como está funcionando como integral, tem que constar no PPP da escola. Não tem como abrir mão disso não. Essa proposta tem que ser colocada (no PPP).</i>

Fonte: Apêndice A e B, 2016

As respostas das entrevistadas, destacadas no Quadro 04, apontam o desconhecimento de alguns profissionais e um distanciamento destes no que diz respeito à relação entre a sistematização da identidade da escola (PPP) e a proposta pedagógica em desenvolvimento, o que também interfere na perspectiva coletiva do processo de ensino e

aprendizagem. Esta situação torna-se incoerente com os princípios que devem nortear a gestão democrática, definida pela LDBEN nº 9394/1996 em seu artigo 14, incisos I e II, os quais enfatizam a necessidade de participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e das comunidades (escolar e local) nos conselhos escolares ou equivalentes (CARNEIRO, 2015), o que ainda é um desafio na realidade da escola pública, também apontada na “Síntese do diagnóstico”⁴⁴ do PPDE interativo da UEB Esperança.

A compreensão da maioria dos sujeitos da escola sobre a importância da inter-relação entre a proposta de educação em tempo integral ou “projeto integral” ou “item integral” ou “educação integral” com o PPP revelam a necessidade de maior fundamentação e sistematização coletiva, confirmada pelo não envolvimento de alguns profissionais da equipe pedagógica. O atraso na efetivação da sistematização tanto do PPP quanto da proposta pedagógica da escola fragiliza a concepção de educação coletiva, a superação das fragmentações apresentadas no item anterior e a qualificação da proposta de ensino, o que, como se demonstrou, extrapola a ação dos sujeitos envolvidos.

O trabalho educativo (escolar) alimenta-se pela concepção de sociedade, de educação e de homem para a definição coletiva dos fins e caminhos a serem trilhados. Assim, a concepção de educação integral desenvolvida pela escola pesquisada expressa inter-relação com a orientação da política nacional, mesmo que de forma não homogênea e com especificidades locais, apresentada no Quadro 05.

Quadro 5: Concepção de Educação Integral⁴⁵ da UEB Esperança

CATEGORIAS	SÍNTESE/RESPOSTAS	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7
CONHECIMENTO FORMAL E INFORMAL ALFABETIZAÇÃO AMPLIAÇÃO E OPORTUNIDADE EDUCATIVA	Conteúdos/áreas/estudo Informações	X		X				X
	Ambiente alfabetizador/leitura	X						X
	Formação em todos os aspectos							X
	Ampliação de Conhecimento Oportunidade educativa	X			X	X		
	Consciência ambiental				X			
ESPORTE	Atividades esportivas			X				
POLÍTICA	Criticidade						X	
AÇÃO DO SUJEITO	Atitude		X					X
	Autonomia		X					
RELAÇÕES HUMANAS/ PRINCÍPIOS REGRAS	Socialização		X					
	Valores (humanos e/ou cristãos)/ humanidade				X		X	X

⁴⁴ Síntese do diagnóstico – resultado da análise do PPDE interativo 2015 da UEB Esperança, plano que significa a forma comum da gestão das escolas públicas e privadas realizarem seu planejamento através de plataforma do MEC, disponível no portal pddeinterativo.mec.gov.br, e acessível às diversas instâncias: secretarias, escolas, MEC e Compromisso Todos pela Educação.

⁴⁵ Um dos aspectos mais expressivos demonstrado por todas as entrevistadas na abordagem da concepção de educação integral refere-se às inadequadas ou inexistentes condições materiais ofertadas ao desenvolvimento do trabalho pedagógico, retirados dessa análise específica devido à abordagem anterior.

	Convivência				X			
	Afetividade						X	
	Ludicidade: o brincar			X	X			
	Pessoal/social					X		
PROTEÇÃO TRABALHO	Segurança das crianças/trabalho dos pais	X	X					
RISCO SOCIAL	Vulnerabilidade	X						
CONTRATURNO	Escola de turnos			X				
CONDIÇÕES	Qualidade de ensino					X		

Fonte: Apêndice A e B, 2016

De forma geral, os profissionais do magistério entendem a concepção de educação integral como uma oportunidade de ampliação de conhecimentos em todas as áreas, explicitados por conhecimentos formais e informais, alfabetização e/ou leitura, atitude ou autonomia do estudante e relações humanas, os quais propõem orientar-se por valores humanos, convivência/socialização, a brincadeira e afetividade, questões também captadas em outros momentos das entrevistas. Apontaram que essa centralidade responde, além da demanda sociocultural, às demandas sociais reveladas pela necessidade de combater a violência, agressividade ou desestrutura familiar tão presente nas escolas públicas. Como ressaltam as entrevistadas, muitos familiares não entendem a proposta da “educação integral” e consideram uma forma de deixar a responsabilidade para a escola, apesar de proporcionarem encontros formativos para este fim.

Além dos aspectos atividades esportivas, criticidade, questão ambiental e “contraturno”, pouco evidenciados por questões específicas da falta de estrutura escolar ou de entendimento da concepção de educação integral de alguns e conseqüente reorganização do trabalho pedagógico, identifica-se a ênfase já ressaltada pelos critérios de inserção da escola no que diz respeito aos aspectos de vulnerabilidade social, proteção das crianças e oportunidade para os pais que trabalham. Tais características não abordadas em todas as respostas são convalidadas através de depoimento de vários profissionais quando da visita à escola no período de observação, configurando-se como política focalizada de fundamento neoliberal, pautada na equalização social, e não atrelada a um projeto mais amplo de educação e sociedade emancipada.

Coerente com a concepção de educação integral que amplia oportunidades educacionais em diversas áreas de conhecimentos aos que mais precisam, a equipe de profissionais do magistério delimita como principais objetivos da proposta de educação em tempo integral: trabalhar coletivamente para proporcionar um ensino de qualidade de formação integral; desenvolver um ambiente educativo de formação humana, com limites e afeto; tirar as crianças da rua para que vejam o mundo de outra maneira (responsável).

Apesar do empenho da equipe educativa, observado pela pesquisadora na escola, com a efetivação de soluções distintas dos princípios públicos para viabilização e qualificação da proposta de ensino, torna-se questionável o alcance de tais objetivos, principalmente os voltados para a formação humana, pois a escola não é uma mini sociedade como defendia John Dewey. Diante dos determinantes socioeconômicos e realidade específica de um país de capitalismo dependente, com características extremamente desiguais e desumanas, que utiliza a escola para reproduzi-las (FREITAS, 1995), tal esforço profissional é desviado do seu propósito universal, resultando em posicionamento crítico e luta daqueles que acreditam em uma sociedade mais justa e geralmente nas angústias daqueles que acreditam poder contribuir para a “equalização social” dentro de uma sociedade injusta.

Quanto à reorganização do processo de ensino e aprendizagem da escola de tempo integral, destaca-se que houve duas etapas iniciais que se alteraram conceitualmente pelas condições ofertadas. A primeira, no segundo semestre de 2013 até o final de 2014, desenvolveu-se com os recursos financeiros e monitores do PME, com concentração das aulas dos componentes curriculares “oficiais”, no turno matutino e oficinas em sua maioria orientadas pelos macrocampos do PME, realizadas no turno vespertino. A ideia de “contraturno” foi sua marca. A segunda etapa foi realizada em 2015⁴⁶ a partir da composição do quadro docente e aquisição do livro didático pela Semed que direcionou para esse tipo de proposta (tempo integral), mesmo considerando como insuficiente para a composição curricular da proposta de ensino municipal. Iniciou-se então a reorganização da proposta de ensino pautado na concepção de integralidade entre os turnos e dos componentes curriculares.

Em acordo com o objeto dessa pesquisa, a análise será concentrada sobre os componentes curriculares adotados em 2015 a partir do novo material (coleção de livros) da editora Positivo, denominada “A Solução Educacional Tempo Integral”, por significar o principal instrumento da proposta de ensino da escola, no referido ano, mesmo que a orientação da Semed tenha sido da utilização junto com os livros didáticos adquiridos através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), recebidos por todas as escolas dessa Rede de ensino.

A partir de então, houve a inclusão dos eixos curriculares da coleção da editora Positivo que passaram a compor a definição das áreas de conhecimentos utilizadas no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes dessa escola. Os eixos da referida coleção são: Estudos Orientados – Língua Portuguesa e Matemática; Linguagens e Leitura –

⁴⁶Esta etapa de consolidação da proposta de educação em tempo integral adotou o material didático da coleção “A Solução Educacional Tempo Integral, da Editora Positivo, por um ano, e no ano seguinte (2016) por interrupção de contrato, os professores voltaram a adotar somente os livros do PNLD.

Literatura e Arte; Tecnologia Educacional – Diário da Vida; Cidadania, Sustentabilidade e Criatividade; Identidade, Alteridade e Memória; e Vida, Corpo e Movimento, inseridos conforme Quadro 06:

Quadro 06: Componentes Curriculares/CH – UEB Esperança / 2015

Nº	COMPONENTE CURRICULAR	ANOS INICIAIS				
		1º	2º	3º	4º	5º
01	Língua Portuguesa	4h.	4h.	4h.	4h.	4h.
02	Estudos orientados de Língua Portuguesa ⁴⁷	2h.	2h.	2h.	2h.	2h.
03	Linguagem e leitura (literatura)	2h.	2h.	2h.	2h.	2h.
04	Oficina de letramento	3h	3h	3h.	2h.	2h.
05	Língua estrangeira: inglês	1h.	1h.	1h.	1h.	1h.
06	Matemática	4h.	4h.	4h.	4h.	4h.
07	Oficina de Matemática	1h.	1h.	2h.	2h.	2h.
08	Estudos orientados de Matemática	2h.	2h.	2h.	2h.	2h.
09	História	2h.	2h.	2h.	2h.	2h.
10	Geografia	2h.	2h.	2h.	2h.	2h.
11	Ciências	2h.	2h.	2h.	2h.	2h.
12	Ensino Religioso	1h.	1h.	1h.	1h.	1h.
13	Arte	1h.	1h.	1h.	1h.	1h.
14	Linguagem e leitura (Arte)	2h.	2h.	2h.	2h.	2h.
15	Identidade, alteridade e memória	2h.	2h.	2h.	2h.	2h.
16	Cidadania, sustentabilidade e criatividade	2h.	2h.	2h.	2h.	2h.
17	Tecnologia educacional	1h.	1h.	-	1h.	1h.
18	Vida, corpo e movimento	2h.	2h.	2h.	2h.	2h.
19	Teatro	1h.	1h.	1h.	1h.	2h.
20	Apoio didático	3h.	3h.	3h.	3h.	2h.
TOTAL		40h	40h	40h	40h	40h

Fonte: Horário escolar da UEB Esperança, 2015

Pode-se perceber, no Quadro 06, que a UEB Esperança passou a mesclar componentes curriculares da Base comum nacional com os da Coleção da editora Positivo e as atividades complementares relacionadas à experiência do PME, totalizando 40 h/semanais. Cada “componente curricular” foi dividido em algumas subáreas de 50 minutos cada, totalizando 8 horas/aulas diárias, com o tempo de almoço de 1:50 h (11:10-13:00 h). Em acordo com o PME/SL (MARANHÃO, 2015c), a escola aproxima-se da definição tempo escolar, pois ainda desenvolve um trabalho inicial de 15 minutos, destinado à recepção, informação e orientação dos estudantes. No referido documento, identifica-se que a Meta 06 visa assegurar “8 horas diárias de efetivo trabalho pedagógico e multidisciplinar” para o EF e EI (estratégias 6.1 e 6.2); e 2 horas para almoço, higiene pessoal e descanso, questão destacada apenas na estratégia 6.1 que se refere à EI, evidenciando-se a necessidade de revisão e sistematização.

⁴⁷Os componentes em negrito no Quadro 05 são da Coleção “Solução Educacional de Tempo integral”, da Editora Positivo.

No que se referem às atividades de Teatro e oficinas de letramento e de matemática, estas foram selecionadas pela equipe pedagógica por terem considerado pertinentes às necessidades educacionais dos estudantes e/ou pela coerência com os conteúdos intrínsecos às áreas envolvidas na proposta em construção. Percebe-se é que a coordenação pedagógica da escola buscou adequar as orientações da política nacional com as necessidades dos estudantes e condições materiais e humanas disponíveis tanto no que diz respeito ao tempo quanto às áreas e/ou atividades selecionadas.

Vale ressaltar que as áreas de Língua portuguesa (11h) e Matemática (7h) tiveram maior ampliação de carga horária, condizendo, portanto, com o maior número de aulas do currículo nacional. Porém, torna-se evidente a relação principal com as carências educacionais da comunidade escolar e desafios das avaliações externas, que suscitam a priorização da leitura e escrita, entre outros, através de diversos instrumentos citados. A maioria das outras áreas da Base Nacional Comum Curricular (História, Geografia, Ciências, Educação Física, esta ministrada através do componente Vida, Corpo e Movimento, da Editora Positivo) permanece com a mesma lógica da carga horária anterior, ou seja, não foram ampliadas, demonstrando a sobreposição de umas sobre outras.

A coleção “Solução educacional Tempo integral”, identificada como base do processo de ensino dessa escola, orienta-se pelos pilares da Unesco e Meta 06 do PNE (2014-2024). Nesse sentido, os eixos norteadores objetivam inter-relacionar conhecimentos das áreas da Base Nacional comum com conceitos de solidariedade, convivência, socialização, autonomia para ações empreendedoras, expressão corporal responsável, cultura, diversidade cultural, entre outros, através de atividades que valorizem o conhecimento de forma a extrapolar a sala de aula.

Percebe-se que tais eixos, de acordo com relatos proferidos na escola, apontam a sinalização da centralidade da subjetividade a partir da focalização da valorização das relações dos sujeitos, evidenciada tanto na concepção de educação integral como dos objetivos principais elencados pelas entrevistadas. Tal característica é resultante da orientação dos quatro pilares da educação, denominados “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser” que representam a orientação educacional elaborada para responder às exigências do novo contexto socioeconômico, demonstrado na primeira seção.

Embora a UEB Esperança tenha percebido certo esvaziamento referente à apropriação do conhecimento, estabelecendo estratégias para equacioná-lo, seus conceitos estão impregnados na concepção de educação desenvolvida pela escola, a qual sinaliza um papel educacional desvinculado do papel político. Contraditoriamente, as críticas se revelam

na oratória contra as condições de trabalho ofertadas, mas não na prática pois, mesmo diante de tal desgaste, buscaram formas alternativas e até financeiras com apoio da equipe escolar e familiares para alcançar as metas definidas pela política nacional.

Independente da questão conceitual sobre avaliação externa que se centra nos resultados, faz-se necessário demonstrar a relação existente entre índices educacionais e situação da escola pública. Conforme a Tabela 15, a situação educativa entre escola e Rede municipal de ensino é bastante diferente, analisando os índices do IDEB e das metas a serem alcançadas.

Tabela 15: IDEB da UEB Esperança X Rede Municipal de São Luís-MA

ANO	ANOS INICIAIS (ESCOLA)	META	ANOS INICIAIS (REDE MUNICIPAL)	META
2007	3,9	3,3	4,0	3,6
2009	3,9	3,6	4,3	4,0
2011	4,1	4,0	4,2	4,4
2013	4,8	4,3	4,1	4,7
2015	4,6	4,6	4,5	5,0

Fonte: MEC/Inep

Os resultados do IDEB da escola pesquisada, contraditoriamente, superam a realidade das condições da escola e o decréscimo do desempenho da esfera municipal, demonstrando que está na contramão da realidade da maioria das escolas, devido ao grande esforço proporcional realizado pelos respectivos profissionais tanto para alcançar a “educação de qualidade” que defendem, mas também para atingir as metas pré-definidas nacionalmente. Tal esforço faz-se coerente com o determinante tempo ampliado, conforme reorganização escolar, contribuindo também para ampliação dos conhecimentos priorizados pelos profissionais, aspecto analisado anteriormente no quadro 5, dos componentes curriculares de língua portuguesa e matemática para atender às exigências do alcance das metas do IDEB e trabalhadas pela respectiva Rede de ensino.

Enquanto a UEB Esperança superou as metas projetadas pelo MEC/Inep no período de 2007-2013, para os anos iniciais, a Rede municipal iniciou um decréscimo no ano de 2011 que se aprofunda nos anos seguintes (2013-2015). Como se destacou anteriormente, a escola não se faz isolada do seu contexto, demonstrando no último ano um rebaixamento lógico à realidade existente, embora ainda tenha se mantido na meta. Essa situação evidencia que o principal objetivo educacional de apropriação do conhecimento, numa perspectiva da formação humana, de concepção integral, faz-se articulada às condições materiais e que se

torna possível quando se pensa uma sociedade igualitária, de fato e de direito, e não pelas contradições entre discursos legais, protelados pela política educacional brasileira.

Diante dos aspectos da organização do trabalho pedagógico até então analisados, torna-se imprescindível compreender a gestão da proposta de educação (em tempo) integral como centro da orientação e encaminhamento da implementação da política educacional, mas principalmente como instrumento de qualificação do processo de ensino e aprendizagem. Identifica-se nesta pesquisa que a gestão dessa proposta, na UEB Esperança, ainda se encontra em fase de construção inicial porque reflete a instabilidade política da gestão municipal na oferta das condições básicas de funcionamento e consequente forma de composição da equipe de gestão escolar, além do pouco tempo de elaboração e experiência.

A proposta pedagógica (ou de ensino), que sofre interferência e/ou orientação da Secretaria Municipal de Educação e da gestão *in loco*, não tem sido construída de forma coletiva, refletindo-se também na forma de organização do trabalho educativo e consecução dos seus objetivos. As respostas das entrevistas e a realidade observada indicam que a gestão da proposta em questão concentra-se no papel desenvolvido pela coordenação pedagógica, conduzido junto aos professores e estudantes, resultando em isolamento pedagógico e não efetividade da gestão “democrática” que é fundamento de possibilidade da construção da qualidade desejada. Esta situação é identificada na defesa da participação e orientação de todos, ressaltada por uma entrevistada: *Eu acredito que a educação integral precisa formar desde o porteiro, do varredor, do cozinheiro, do cara que tá capinando. Todos são educadores (P6).*

Porém, como evidenciam os resultados alcançados, a equipe pedagógica da escola tem contribuído de forma isolada e distinta para a consecução das metas “impostas” pela Rede municipal/MEC, mesmo diante das dificuldades apresentadas e da não efetivação da gestão democrática, demandadas pela CF/1998 e LDBEN/1996 e/ou pelos movimentos sociais que lutam por uma gestão pautada na participação dos sujeitos para construção de uma sociedade realmente igualitária. A referida fragmentação, explicitada na reorganização do trabalho pedagógico, ocorre através da divisão das funções administrativas e pedagógicas, demonstradas também pela não efetividade do PPP, realidade ainda presente em muitas escolas desse município.

Nesse contexto, a mudança da situação da gestão escolar pode ser alterada com a implementação legal do PME/SL (2015-2014), de acordo com a participação e/ou envolvimento da comunidade escolar. Para tanto, o Plano municipal destaca que a gestão democrática será efetivada até 2017 (Meta 19) com a “nomeação de 100% dos gestores

escolares (geral e adjunto), o fortalecimento das instâncias colegiadas e dos conselhos de controle social” (p.8), envolvidos diretamente na educação. A administração pública municipal pretende alcançar a Meta 19 através de eleição, segundo “critérios técnicos de mérito e desempenho”. São eles: cargo efetivo; aprovação em tempo probatório; disponibilidade de 40 horas; formação em pedagogia, licenciatura ou especialização em administração ou gestão escolar; experiência de 03 (três) anos como professor, gestor escolar, secretário escolar, especialista em educação ou coordenador pedagógico (MARANHÃO, 2015c). Referida meta ainda tem muito a avançar, como reitera Dublante (2011):

Para que o ideal acerca da gestão se torne verdadeiro é fundamental que sejam garantidas as condições para sua viabilização a partir do espaço escolar. A escola não pode mais servir apenas como instituição executora das políticas educacionais, nem os sujeitos nela inseridos podem ser vistos somente como cumpridores das metas estabelecidas externamente e à revelia de seus interesses para que se atinja uma pseudo qualidade do ensino público (DUBLANTE, 2011, p. 120).

De acordo com o PNE 2014-2024, o cumprimento do instrumento de “democratização” efetivado legalmente (eleição) deve estar articulado impreterivelmente ao posicionamento político da comunidade escolar e sociedade em geral, o que se entende necessário à implementação de uma escola de tempo integral em coerência com a concepção de educação integral que, como analisado na primeira seção, apresenta articulação com o tipo de sociedade que pretende. Uma gestão comprometida com a formação plena de sujeitos históricos, conscientes de sua realidade social, deve se pautar na perspectiva omnilateral evidenciada pela concepção socialista que se centra na liberdade do sujeito, oposta à concepção liberal que, de acordo como o movimento escolanovista, defende a “equalização social”, pressupostos ressignificados nos últimos anos pela política educacional brasileira quando “robustece” a escola pública para “isentar-se” do papel de Estado.

Além do processo interno da gestão escolar, outras relações e instâncias compõem o fortalecimento do processo educativo. Porém, evidencia-se nesta pesquisa um considerável distanciamento na relação da gestão escolar, equipe pedagógica e profissionais da Semed, o que se torna incoerente com as orientações da política nacional, principalmente pela necessária atuação coletiva da gestão escolar vinculada à formação de sujeitos plenos. Contrapondo-se a essa situação, as entrevistadas denotam a necessidade de vínculos efetivos entre as instâncias responsáveis pelo trabalho educativo, a fim de melhorar a reorganização da escola de tempo integral que se objetiva na concepção de formação integral. Essa articulação é fundamental para a reivindicação e fortalecimento de condições estruturais, tomada de decisão coletiva e centralidade e qualidade do processo ensino e aprendizagem.

O papel de orientação e acompanhamento da Semed e/ou da administração municipal foi identificado como lacuna determinante no desenvolvimento dessa proposta. Nesse sentido, as entrevistadas entendem que a desarticulação da gestão como tripé organizacional (escola/Semed/profissionais) também tem dificultado o alcance do objetivo a que se propõem devido à dependência e descumprimento do papel da gestão municipal, principal responsável pela condução da política educacional. Um dos exemplos foi a desarticulação do Núcleo de Educação integral, equipe responsável pela orientação e acompanhamento dessa reorganização escolar.

Todo o processo de consolidação da gestão democrática na escola pública implica, para além dos muros da escola, relações de poder de âmbito governamental e social a ser construído no contexto histórico e relações de luta dos profissionais da educação, a fim de possibilitar avanço real da política educacional.

Porém, considerando a adoção da ‘via democrática’ de perspectiva reformista, percebe-se que as orientações atuais são construídas dentro do contexto histórico determinante, “induzindo” a práticas neoliberais que combinam participação e responsabilização social em âmbito local, com tomada de decisões e controle (avaliações) implementados segundo a macropolítica nacional e internacional, e conjugando interesses para manutenção dos seus propósitos, sem de fato atingir a qualidade da escola pública (TONET, 2005).

Nesse contexto e realidade da organização do trabalho pedagógico da UEB Esperança, assim como da escola pública brasileira, desafiadas pela implantação do regime de ETI, nas condições suscitadas, torna-se imediata a reação dos profissionais da educação de forma a aprofundar conhecimentos de perspectiva política articulados à função social da escola para fortalecimento da formação de sujeitos conscientes de sua realidade.

A escola capitalista contribui para a reprodução dessa sociedade desigual, pois é extremamente elitista quando seleciona os que entram, uma vez que nem todos conseguem vaga, e ao eliminar muitos dos estudantes quando reprova no processo e/ou oferta caminhos diferentes para profissões valorizadas ou marginalizadas (FREITAS, 1995).

Nesse sentido, além de participar da luta para a viabilização de uma sociedade mais justa, torna-se imprescindível construir na escola uma organização do trabalho pedagógico que articule a função de todos profissionais com o processo de ensino e aprendizagem, em suas atividades específicas e também coletiva, realizadas através do fortalecimento da tomada de decisão fomentada pelos objetivos educacionais, elaborados coletivamente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A efetivação desta pesquisa objetivou analisar os condicionantes históricos, limites e desafios atuais que permeiam o processo de implementação da proposta de educação em tempo integral em uma escola pública municipal de ensino fundamental de São Luís-MA. Para tanto, resgatou as concepções de educação integral desenvolvidas no Brasil; o processo de regulamentação da política de educação (em tempo) integral reconfigurada pelo contexto socioeconômico dos últimos anos; e analisou o processo de implementação do “regime de escola de tempo integral” em uma escola pública municipal de ensino fundamental de São Luís-MA.

Os estudos sobre as concepções de educação integral desenvolvidas no Brasil apontaram a relação intrínseca entre educação e sociedade, evidenciada por contextos históricos determinados. Nesse sentido, percebeu-se que as concepções de educação integral elaboradas historicamente contemplam diversas dimensões da formação do gênero humano: física, intelectual, espiritual, social, individual, entre outros. Porém, coerente com o tipo de sociedade e/ou homem que deseja formar, explicitamente ou não, busca sistematizar objetivos, metas, formas de organização, conhecimentos, valores, entre outros, que os articulem, mesmo que com possibilidade de contraposição de sujeitos e concepções distintas.

As concepções de educação integral brasileira manifestaram-se, principalmente, no século XX articuladas a movimentos políticos sociais, sendo retomadas e/ou ressignificadas às “necessidades” do século XXI através da política educacional brasileira. A partir dos anos de 1990, com a reforma educacional orientada por organismos internacionais para a América Latina, passou a fundamentar-se na concepção neoliberal que ressignificou a concepção liberal do movimento escolanovista que reforça interesses da burguesia, adaptando-a ao contexto socioeconômico mediante conjuntura internacional, embora sob a luta social arrefecida de concepção socialista/marxista.

Contrapondo-se ao processo dessa reforma, a concepção socialista marxista manifesta-se como ideologia, análise crítica de vários autores (FREITAS, 1995; DUARTE, 2003; TONET, 2005; SILVA; SILVA, 2012; 2013, entre outros), movimentos sociais e sistematização de orientação educacional. Como exemplo desta, Saviani (2003) elabora os fundamentos da pedagogia histórico-crítica e Gasparim (2009) a respectiva proposta didática, os quais visam a uma proposta omnilateral para a emancipação social, contrária ao ajustamento da educação à estratégia de “equalização” e ajuste às necessidades do capital.

Nesse contexto diverso, pautada por interesses específicos de governos e/ou necessidades socioeconômicas da sociedade capitalista, a política educacional brasileira principalmente através do governo Lula/Dilma (2003-2016) “retomou” a concepção educacional do movimento escolanovista, de forma “ressignificada”, em nome da qualidade da educação e/ou projeto de sociedade, articulando novos conceitos à diminuição das desigualdades sociais oriundas desse sistema. Em atendimento a compromissos financeiros internacionais, priorizou o fortalecimento da relação público-privado; sistematizou novos paradigmas educacionais como gestão democrática, autonomia, participação social, responsabilização social, controle por resultados e implementou a proposta de educação em tempo integral fomentada principalmente pela versão *aluno* de tempo integral, através do PME que serviu de experiência para implementação da *escola* de tempo integral.

O presente estudo aponta que a estratégia de governo implementada e/ou intensificada por esse governo articulou paradigmas (citados) que conciliam interesses de recomposição da hegemonia neoliberal às bandeiras de lutas dos movimentos sociais por acesso/qualidade educacional e provimento de políticas sociais, voltadas para o atendimento da sociedade, as quais se desdobraram na forma de políticas “compensatórias” na escola pública. Nesse sentido, demandas como democracia, autonomia, participação social, entre outros, são ajustados a programas de alimentação, saúde, esporte, entre outros, com o acréscimo da política de inclusão e proteção social às crianças, adolescentes e jovens, articuladas pela crítica aos resultados da escola pública, condicionada pela própria política.

Vale lembrar que tal proposição traduz a valorização da política focalizada utilizada como atenuante do acirramento da violência e desigualdade social oriunda de tal contexto, que não converge com a política de valorização do direito universal e do compromisso para com a política de Estado responsável por políticas sociais de valorização do gênero humano. A fim de reduzir os déficits socioeducacionais, várias experiências de educação escolar se espalham pelo Brasil com o desafio de desenvolver a concepção de educação integral como estratégia de qualidade e “equalização social” a ser construída pelos sujeitos tanto na perspectiva da ampliação de oportunidades educativas para alguns alunos quanto para reorganização de toda a escola, configurada como escola de tempo integral.

Orientada pela legislação vigente e/ou política de educação nacional das primeiras décadas do século XXI, a educação de tempo integral foi institucionalizada na Rede pública municipal de ensino de São Luís-MA, principalmente, através implantação do PME desde os anos de 2008/2009 e da escola de tempo integral em algumas escolas a partir de 2013, o que foi permeado por interesse político da administração municipal, que vincula-se ao Partido

Democrático Trabalhista (PDT) ao retomar a bandeira de educação integral em tempo integral, já vivenciada nos anos de 1980. Porém, a UEB Esperança, escola campo de pesquisa, obteve apoio “restrito” da Secretaria Municipal de Educação de São Luís-MA na implementação do “regime de escolas de tempo integral”, pois ao ampliar conceitualmente a proposta de ensino e o tempo de ensino para 8 horas diárias, definindo como prioridade estudantes do 1º ao 5º ano, não recebeu as condições pedagógicas e de infraestrutura para a consolidação efetiva de uma proposta de educação em tempo integral.

Coerente com a realidade de várias escolas municipais, a análise do processo de implementação da proposta de educação em tempo integral na escola UEB Esperança, analisada no período de 2013-2015, demonstra uma situação de gestão educacional incoerente com as orientações e princípios defendidos tanto pela legislação nacional como local. Esta situação foi amenizada pelo esforço de profissionais que acreditam e têm esperança na construção de uma escola de qualidade, o que neste trabalho é percebido como circunstancial e não como alternativa para a resolução dos problemas educacionais que afetam a Rede pública municipal de ensino de São Luís-MA.

Nesse sentido, a proposta de educação “em implementação” nesse município ocorre de forma extremamente contraditória não só pelas origens de sua orientação política que responde aos reflexos da sociedade desigual e combinada, neoliberal, mas também pela disparidade entre as exigências externas imputadas à escola pública e a falta de condições materiais (físicas, pedagógicas e humanas) imprescindíveis à reorganização do trabalho escolar. Essa realidade é desproporcional tanto à apropriação do conhecimento na perspectiva da formação humana quanto ao alcance das metas da avaliação externa que influencia a equipe de profissionais a responder “positivamente” tal como confirma o alcance das metas do IDEB pela escola investigada, independente das condições ofertadas.

Embora se tenha constituído equipes, documentos e processo de implantação, as condições gerais da escola pesquisada demonstram um processo realizado sem requisitos mínimos para a implementação de uma proposta de educação que pretendia ser de “qualidade social”, distanciando-se da proposta defendida por Anísio Teixeira e legislação vigente. No que se refere às condições de infraestrutura, a escola apresenta dificuldades de ordem geral, interferindo negativamente na operacionalização da proposta no que se refere ao desenvolvimento de estudos, formação de hábitos de higiene, atividades esportivas, uso do horário de descanso de forma adequada, entre outros, pois alguns espaços precisam de reformas, de manutenção e adaptação, ou construção, dentre eles a quadra, consultório médico, laboratório de informática, biblioteca, sala de descanso e banheiros.

Diante da realidade evidenciada, o espaço que segundo as orientações da política educacional deve ser ampliado, junto com o tempo para a oferta de maiores oportunidades educativas, configura-se historicamente de forma restrita às salas de aula, com o apoio de pátios e alguns ambientes adaptados, dentre eles a biblioteca. Os principais limites da implementação dessa proposta, identificado pelos próprios profissionais da escola entrevistados e também observado *in loco*, ocorre pela falta ou insuficiência de condições básicas (física, de recursos pedagógicos e profissionais). Esta situação tem sido parcialmente resolvida através de “estratégia privatizante” (brechó), utilizada pelos profissionais do magistério a fim de suprir algumas condições pedagógicas para o melhor desenvolvimento da função da escola, o que representa uma inversão de valores do sistema público vivenciada por outras unidades de ensino.

A insuficiência de profissionais na educação e/ou precarização do trabalho, evidenciada na rede pública de ensino, configuram como condicionantes históricos da educação escolar que se propõe de qualidade. A análise dos dados pesquisados permite inferir que o “compromisso” da gestão municipal com a implantação/implementação da reorganização da escola de/em tempo integral como política pública limitou-se, até o momento, na viabilização da maioria dos profissionais e de livro didático específico para o processo de ensino e aprendizagem, ainda ocorrendo de forma lenta e fragilizada. No que se refere à composição da equipe de profissionais, contemplou docentes de diversas cargas-horárias, na maioria de 40/48h. e minoria de 20/24h., além da contratação de outros profissionais diretamente envolvidos, o que incide em dificuldade na construção coletiva do projeto político pedagógico e viabilização da proposta de educação integral.

A realidade da escola aponta, assim, um cenário de pouca valorização do profissional da educação, no que concerne à Meta 17 do PNE 2014-2024 sobre o ajuste anual do Fundeb (2007) e à ausência de outros profissionais necessários a essa proposta, principalmente no período pesquisado. O profissional de apoio ou cuidador, cuja ausência fora suprida temporariamente via contrato (em julho/2016), será amenizada via concurso público em viabilização, apesar de seus condicionantes. Convém destacar que esta profissão está sendo configurada ainda pela precariedade do trabalho e não atende à demanda dos estudantes com deficiência e das escolas de tempo integral desta Rede de ensino, servindo apenas para amenizar uma situação de carência.

Apesar da evidência do esforço dos profissionais do magistério da UEB Esperança para implementação da referida proposta e “superação” das dificuldades apresentadas, torna-se imprescindível refletir sobre alguns elementos fundamentais para o fortalecimento da

organização do trabalho e consolidação da proposta pedagógica da escola, dentre eles o Projeto Político Pedagógico (PPP), a gestão democrática e a concepção de educação integral, percebidos como condicionados pelas contradições do contexto socioeconômico e o papel desempenhado pela Prefeitura de São Luís-MA.

O PPP tem como propósito o fortalecimento da identidade da escola e viabilização de um projeto de sociedade e, segundo documentos oficiais, é importante para a implementação da proposta de educação em tempo integral. Porém, encontra-se preterido pela UEB Esperança, como em muitas escolas, em virtude de orientação da macropolítica (MEC), contrariando a consciência de profissionais sobre a contribuição desse instrumento para a gestão democrática, refletindo-se em certa passividade.

Essa escola, orientada pela política nacional, prioriza o PDDE interativo. Trata-se de uma forma de planejamento e controle das ações da escola pública pelas esferas nacional e administrações educativas, com participação da gestão escolar, cuja finalidade implícita é monitorar os resultados educacionais como: indicadores e taxas; distorção e aproveitamento, ensino e aprendizagem, gestão e comunidade escolar e infraestrutura. Esse plano coaduna-se a elevar as taxas da avaliação externa (IDEB) e fomentar o gerencialismo na educação, “contradizendo” a orientação dos documentos oficiais sobre educação em tempo integral e a organização do trabalho escolar na perspectiva da gestão democrática. Tal ferramenta (PDDE interativo), “construída para assessorar a gestão escolar”, se objetivasse o aprimoramento da gestão e processo ensino e aprendizagem deveria articular-se ao PPP da escola, com participação ativa dos sujeitos e/ou profissionais, a fim de realmente possibilitar o fomento da democracia e qualidade da escola pública, o que exige a efetivação do senso crítico e atuação da categoria do magistério para este fim.

Mesmo sob a égide dissimulada do neoliberalismo, e/ou dos desafios da promulgação da LDB/1996 a 20 anos, a gestão democrática possui muitos limites para sua efetivação percebida na experiência escolar observada e na rede pública de modo geral, representando uma contradição histórica da política educacional. Apesar das relações subjetivas da UEB Esperança demonstrarem certa harmonização, a gestão democrática configura-se como um obstáculo ao desdobramento legítimo à proposta em questão tanto no âmbito da gestão educacional quanto da escola, afetando a consolidação de melhores condições básicas de funcionamento pela comunidade escolar; o desenvolvimento da proposta de ensino articulada aos objetivos e/ou à concepção de educação (integral); e interferindo na própria orientação de participação e responsabilidade dos estudantes.

Implícita pelos limites e condicionantes vivenciados, a concepção de educação integral, apontada pelos profissionais do magistério que participaram da pesquisa possui contradições que integram a proposta de educação em tempo integral regulamentada pela política educacional e pelos desafios suscitados à escola pública. Nesse contexto, a educação integral é concebida como possibilidade de ampliação cultural, social, física e afetiva dos estudantes, porém articulada à “reparação” de uma realidade pautada pela violência, família desestruturadas, meninos e meninas com vulnerabilidade social, entre outros.

Devido a essa concepção “socializadora” de conhecimentos alijados da classe trabalhadora e equalizadora, diante das desigualdades sociais e oriunda do cenário de afronta aos direitos sociais, os profissionais envolvidos nessa proposta escolar esforçam-se para suprir as carências educacionais através de uma “proposta reduzida” às condições ofertadas. Para tanto, ampliam a base comum curricular na perspectiva quantitativa (tempo) principalmente dos componentes curriculares mais solicitados (língua portuguesa e matemática) e incluem atividades de acordo com a formação/capacitação do quadro de professores, tais como: música, ludicidade e um intensivo trabalho de alfabetização, além da adoção de estratégias que buscam suprir a falta de condições e recursos necessários para este fim, mesmo que tal posição contrarie os ideais de política pública sob a responsabilidade do Estado.

Apesar das fragilidades apresentadas quanto às condições materiais de implantação/implementação da proposta de educação (em tempo) integral presentes na escola pesquisada, vale ressaltar a oportunidade vivenciada de reflexão e análise crítica da concepção de educação integral pelos profissionais envolvidos, assim como a ampliação do tempo escolar dos estudantes da escola pública, a qual demonstra ainda maior necessidade de aprofundamento conceitual e curricular pela referida rede de ensino, além do envolvimento de todos que fazem parte desse processo educativo.

Compreende-se que implantar uma política social e/ou educacional de qualidade implica conceber que o ser humano é o centro do processo de formação da sociedade, ou seja, que todos os recursos produzidos sejam compartilhados por toda a sociedade, o que contraria o enriquecimento de uns às custas do trabalho da maioria. Nesse sentido, as contradições apontam que houve “avanços” na ampliação da obrigatoriedade do ensino para toda a educação básica, com destinação de recursos financeiros, porém não proporcionais ao atendimento da demanda, resultando em uma escola pública cuja realidade ainda demonstra disparidades entre o discurso regulamentado e a execução das propostas, questão pertinente à manutenção do tipo de sociedade atual.

A sociedade capitalista configura-se pela centralidade do valor monetário em âmbito internacional e consequente desigualdades de classes sociais que atinge as políticas sociais. Nela, a classe dominante detém os meios de produção, o sistema monetário, os meios de comunicação e “orienta” o Estado a adaptar-se aos desígnios dos respectivos imperativos da economia, suscitando à escola pública tornar-se o principal alvo de reprodução da hegemonia neoliberal, mesmo com a resistência de parte da classe trabalhadora. Nesse ínterim, a concepção de educação (integral), embora reconhecida neste estudo como dimensão mediadora da possibilidade de contradição em prol da formação plena de todos os sujeitos, é condicionada a dissimular interesses político-econômicos sob a bandeira de proteção, inclusão e qualidade educacional.

Diante dessa investigação, percebe-se que o fundamento principal e condicionante histórico que faz parte do processo de implementação da proposta de educação em tempo integral é a subordinação das diretrizes educacionais às orientações e interesses socioeconômicos capitalistas, o que representa empecilho à consolidação da concepção de educação integral que objetiva a formação plena dos sujeitos e a emancipação social. Como consequência deste fato, impõem-se à educação a falta de investimento financeiro suficiente e descontinuidade política, aspectos marcadamente provenientes dos interesses da classe dominante; e, por fim, a pouca expressão da consciência de classe e de posição política dos sujeitos que compõem o processo educativo, questão “coerente” com os processos de hegemonia neoliberal que dissimulam propostas em nome da qualidade educacional e “compromisso de todos pela educação”.

Tais condicionantes suscitados à educação pública estiveram presentes no governo Lula/Dilma mesmo que de forma “conciliatória”, iniciando-se uma nova política extrema de redução de gastos promovidos pelo “novo governo” Temer, mostrando de forma exacerbada o condicionante de subordinação de toda a política social aos imperativos do mercado, o que exige a retomada da luta da sociedade pelos 10% do PIB à educação pública.

Todos os condicionantes e limites citados perpassam a escola pública, desafiando seus profissionais a aprofundar conhecimentos sobre a “educação, trabalho e sociedade” como inter-relações dialéticas em constante alteração; buscar por meio da contradição da educação escolar, bastante limitada nos dias atuais, proporcionar a apropriação do conhecimento que inclua além dos conhecimentos científicos a compreensão da realidade vivida que envolve: poderes, relações, classes sociais, posições políticas, entre outros; assim como se assumirem sujeitos de mudança ao fazer parte das lutas desenvolvidas pelos movimentos sociais, a fim de compreender e comprometer-se na luta por melhores condições de vida por uma sociedade

realmente emancipada. Como se afirmou durante esta pesquisa, a concepção de educação comprometida com a formação de sujeitos (plenos) articula-se à concepção socialista marxista que pretende a emancipação e não alienação do trabalhador.

Assim, faz-se necessário compreender que a escola pública encontra-se inserida na sociabilidade capitalista, porém entendida como espaço condicionado e contraditório. Para tanto, os princípios do ensino regulamentados (BRASIL, 1996) como igualdade de condições de acesso e permanência; respeito à liberdade e apreço à tolerância; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização do profissional da educação escolar; gestão democrática do ensino público; garantia de qualidade; vinculação entre educação escolar/trabalho/práticas sociais; diversidade étnico-racial, entre outros, precisam deixar de ser “letra morta”, ou seja, discurso. O fortalecimento da relação teórico-prática em prol da formação plena depende da ação dos sujeitos da comunidade escolar e/ou sociedade para o desenvolvimento do trabalho coletivo no cotidiano escolar entre profissionais, estudantes e familiares, desenvolvido também com compromisso político de combate à diminuição do papel do Estado para com as políticas sociais a fim de sistematizar uma proposta de educação em tempo integral articulada, realmente, aos interesses da classe trabalhadora e sua formação integral.

Considerando outras possibilidades deste trabalho, não objetivados nesta pesquisa, aponta-se como desafios a outras pesquisas a investigação e aprofundamento da relação público-privado, fortalecida pela responsabilização social implementada na regulamentação da política educacional que vem retirando do Estado a responsabilidade e promoção da escola pública de qualidade; da nova configuração da proposta educacional a partir da nova base curricular em relação à proposta de ampliação do tempo escolar; e a análise do investimento (recursos) na escola pública de tempo integral que ampliou a demanda de atendimento para a educação básica sem ampliar, proporcionalmente, os recursos públicos.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Malila da Graça Roxo. **O pensamento pedagógico socialista**: reflexões sobre a experiência educacional desenvolvida na Rússia pós-revolucionária e suas contribuições para o projeto educacional da sociedade contemporânea - Dissertação (Mestrado) em Educação. UFMA, São Luís: 2011.
- ALGEBAILLE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil**: a ampliação para menos. Rio de Janeiro: LAMPARINA, 2009.
- BARBOSA, Jefferson Rodrigues. A relação entre as conjunturas do Brasil no início do século XX e a construção do ideário integralista. **Revista de Iniciação Científica**. FFC, v. 4, n. 2, 2004.
- BARBOSA, Jefferson Rodrigues. A Ascensão da Ação Integralista Brasileira (1932-1937). *Revista de Iniciação Científica da FFC*. v. 6, n. 1/2/3, p.67-81, 2006.
- BARREIROS, Débora Raquel Alves. **O sistema nacional de avaliação da educação básica**: vínculos entre avaliação e currículo. Dissertação de Mestrado em Educação. Rio de Janeiro: UERJ, 2003.
- BOULOS JUNIOR, Alfredo. **História, sociedade & cidadania**. São Paulo: FTD, 2006.
- BRASIL. **Caminhos para elaborar uma proposta de educação integral em jornada ampliada**: como ampliar tempos, espaços e oportunidades educativas para crianças, adolescentes e jovens aprenderem. Brasília: MEC, Secad, 2011.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Congresso Nacional, 1988.
- _____. BRASIL. [Estatuto da criança e do adolescente (1990)]. **Estatuto da criança e do adolescente**: lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata[recurso eletrônico]. – 9. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010. 207 p. – (Série legislação; n. 83)
- _____. **Emenda Constitucional nº 53 da Constituição Federal de 1988**. 2006
- _____. Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 abr. 2007a.
- _____. Portaria Normativa Interministerial nº 19, de 24 de abril de 2007. Estabelece as diretrizes para cooperação entre o Ministério da Educação e o Ministério do Esporte, com o objetivo de definir critérios visando a construção de quadras esportivas ou infra-estrutura esportiva em espaços escolares. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 abr. 2007b.

_____. **Plano Nacional de Educação.** Rio de Janeiro: MEC, DP&A, 2001.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**, 2016. Disponível portal.inep.gov.br/

_____. **Resolução CD/FNDE nº 34 de 6 de setembro de 2013.** Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, para assegurar que essas realizem atividades de educação integral e funcionem nos finais de semana, em conformidade com o Programa Mais Educação. Disponível no site do FNDE.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.** Lei Federal nº 9.394, de 26 de dezembro de 1996. Brasília: Senado Federal, 1996.

_____. **Educação integral:** texto referência para o debate nacional. Série Mais Educação. Educação Integral. Brasília: MEC, Secad, 2009a.

_____. **Gestão intersetorial no território.** Série Mais Educação, Brasília: MEC, Secad, 2009b.

_____. **Redes de saberes.** Série Mais Educação, Brasília: MEC, Secad, 2009c.

_____. **Manifesto dos Pioneiros da Educação (reedição).** Coleção dos Educadores. 2010

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Manual da Educação Integral em Jornada Ampliada para obtenção de apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE/Educação Integral.** Programa Mais Educação, Brasília: 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Manual da Educação Integral em Jornada Ampliada para obtenção de apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE/Educação Integral.** Programa Mais Educação, Brasília: 2014a.

_____. Projeto de Lei n. 13.005/2014. Estabelece o novo Plano Nacional de Educação – PNE, 2014-2024. Brasília, DF, 2014b.

_____. Resolução/CD/FNDE nº 34, de 6 de setembro de 2013. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, para assegurar que essas realizem atividades de educação integral e funcionem nos finais de semana, em conformidade com o Programa Mais Educação. Disponível site fnde.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matrículas em educação integral apresentam crescimento de 41,2%**, em 11 de fev. 2015 Disponível portal.inep.gov.br/

CABRAL NETO, Antonio. Gerencialismo e gestão educacional: cenários, princípios e estratégias. In: FRANÇA, Magna; BEZERRA, Maura Costa (Org.). **Política educacional: gestão e qualidade do ensino**. Brasília: Liber, 2009.

CABRAL NETO, Antônio; RODRIGUEZ Jorge. Reformas educacionais na América Latina: cenário, proposições e resultados. In: CABRAL NETO et al. **Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: liber, 2007.

_____. Reformas Educacionais na América Latina. In: COUTINHO, Adelaide Ferreira (org.). **Reflexões sobre políticas educacionais no Brasil: consenso e dissenso sobre a educação pública**. São Luís: EDUFMA, 2009, p. 23-35.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva**, artigo a artigo. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

CASASSUS, Juan. A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo: nº 114, nov., 2001.

CAVALIERE, Ana Maria. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

_____. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. *Em Aberto*, v.21, p. 51-63, 2009a

_____. Questões sobre uma proposta nacional de gestão escolar local. In: IV Congresso Luso Brasileiro. **Espaço público da educação: emergência de políticas e práticas de gestão local, regional e nacional**. Espanha: v. 9: 1-11, 29 e 30 de abril e 1 e 2 de maio de 2010.

_____. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado? **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 35, nº 129, p. 1205-1222, out.-dez., 2014.

COELHO, Lígia Marta Coimbra da Costa (org). Educação brasileira e(m) tempo integral, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

_____. História(s) da educação integral. **Revista Em Aberto**, Brasília: v. 22, n. 80, abr., 2009.

_____. Educação integral e integralismo fontes impressas e história(s). **Acervo**, Rio de Janeiro: v. 18, n. 1-2, p. 83-94, jan/dez 2005.

DIDONET, Vital. **Apresentação: plano nacional de educação**. Brasília: Plano, 2000.

DOURADO, Luís Fernandes. Sistema nacional de educação, federalismo e os obstáculos ao direito à educação básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 761-785, jul.-set. 2013 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões**. São Paulo: Autores Associados, 2003

DUBLANTE, Carlos André Sousa. **Gestão escolar: fundamentos e práticas no contexto da escola pública**. São Luís: EDUFMA, 2011, 224p.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Políticas educativas no Brasil. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (orgs). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FONSECA, Marília. O projeto político-pedagógico e o plano de desenvolvimento da escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar maríliafonseca. **caderno cedes**, campinas, v. 23, n. 61, p. 302-318, dezembro 2003 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

FREITAS, Cezar Ricardo de. **O escolanovismo e a pedagogia socialista na União Soviética no início do século XX e as concepções de educação integral e integrada**. Cascavel-PR: UNIOESTE, 2009.

FREITAS, Luís Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 6. ed. São Paulo: Papirus, 1995.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GALLO, Silvio. A Educação Integral numa perspectiva anarquista. IN: COELHO, Lígia Maria Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria. **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5 ed. São Paulo: Autores Associados, 2009.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

GODOY, Cláudia Márcia de Oliveira. **Programa mais educação: mais do mesmo? Um estudo sobre a efetividade do programa na rede municipal de São Luís**. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Brasília. Brasília: 2012, 134f.

JESUS, Claudia Maria Santos de. **Educação Integral: uma análise da implementação da E. I. no município de São Luís – MA**. Dissertação (Mestrado) em Educação. UFMA, São Luís: 2015.

KONDER, Leandro. **Ideias socialistas no Brasil**. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

LECLERC. Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. **Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade?** Em Aberto, Brasília, v. 25, n. 88, p. 17-49, jul./dez. 2012

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à Filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular Ltda, 2008.

LIMA, Francisca das Chagas Silva; ALMADA, Jhonatan Uelson Pereira Sousa de. Educação integral: concepções, experiências e a sinalização do projeto de lei do Plano Nacional de Educação 2011-2020. IN: LIMA, Francisca das Chagas Silva; LIMA, Lucinete Marques; CARDOZO, Maria José (orgs.). **Educação integral: ideário pedagógico, políticas e práticas**. São Luís: UFMA, 2013.

LIMA, Lucinete Marques. Educação Integral: confrontos filosóficos e reconhecimento político. IN: LIMA, Francisca das Chagas; LIMA, Lucinete Marques; CARDOZO, Maria José Pires (orgs). **Educação Integral: ideário pedagógico, políticas e práticas**. São Luís: Edufma, 2013.

LOMBARDI, José Claudinei. **Reflexos sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. São Paulo, 2010.

MANZINI, Eduardo José. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Revista Percursos – NEMO**. Maringá, v. 4, n. 2, p. 149- 171, 2012 ISSN: 2177- 3300

MARANHÃO. **Projeto básico de implantação da escola em tempo integral**, 2013a.

MARANHÃO. **Carta da Coordenação de implantação da educação integral em jornada ampliada**, 2013b.

MARANHÃO. **Lei nº 5.975 alteração de lei de implantação da educação em tempo integral na rede municipal de São Luís - MA**, 2015.

MARANHAO. **Plano municipal aprovado no Fórum Municipal de São Luís –MA**, 2015a.

MARANHÃO. **Relatório de gestão da Secretaria Municipal de Educação de São Luís - MA**, 2015b.

MARANHÃO. Lei municipal nº 6.001, de 09 de novembro de 2015. Institui o Plano municipal de Educação e dá outras providências/anexo. **Diário Oficial do Município de São Luís – MA**, Poder executivo, São Luís, 09 nov. 2015c

MARANHÃO. **Relatório de gestão da Secretaria Municipal de Educação de São Luís - MA**, 2016a.

MARANHÃO. **Edital seletivo/Portaria nº 143/2016 da Secretaria Municipal de Educação de São Luís – MA**, 2016b

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Questões colocadas pela ampliação da jornada escolar no Brasil. In: LIMONTA, Sandra Valéria [et al.] (organizadores). **Educação Integral e Escola Pública de Tempo Integral**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2013.

MENDONÇA, Augusta aparecida Neves de *et al.*, A Educação Integral ao longo da história da educação brasileira a partir do século XX. In: LEITE, Lúcia Helena Alvarez; CARVALHO, Levindo Diniz; VALADARES, Juarez Melgaço. (orgs.). **Educação integral e integrada: Módulo II – desenvolvimento da educação integral no Brasil**. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 2010.

MENEZES, Janaína S.S. Educação em tempo integral: direito e financiamento. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 137-152, jul./set. 2012.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO MARANHÃO. **JUSBRASIL. SÃO LUÍS - TAC mediado pelo MPMA põe fim à greve dos professores**. Disponível: <http://mpma.jusbrasil.com.br/noticias/137838265/sao-luis-tac-mediado-pelo-mpma-poe-fim-a-greve-dos-professores>. 1 ano atrás (2015). Visto em 18/08/2016, as 11:32 h.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Disponível: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10241-estudo-sobre-lei-piso-salarial&Itemid=30192, acesso em 13/09/2016, às 5:56 h. **estudo sobre a lei do piso salarial**

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline *et. al.*, **Caminhos da Educação Integral no Brasil**. Porto Alegre: PENSO, 2012, 504p, p. 129-146.

MORAES, José Damiro. Educação e trabalho: reflexões anarquistas na Primeira República no Brasil. In: MARTINS, Angela Maria Souza; BONATO, Nailda Marinho da Costa. (org.). **Trajetórias históricas da educação**. Rio de Janeiro: ROVELLE, 2009a.

MORAES, José Damiro. Educação integral: uma recuperação do conceito libertário. In: COELHO, Martha Coimbra da costa. **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Rio de Janeiro: faperj, 2009b.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto alegre, v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago.2009.

PACHECO, Suzana M. **Elementos para o debate necessário**. Salto para o futuro: Educação Integral. Ano XVIII boletim 13 – agosto de 2008. p. 03-10.

PASCAL, Maria Aparecida. A pedagogia libertária, um resgate histórico. In: **Educar para o trabalho: estudos sobre os novos paradigmas**. São Paulo: Arauco, 2006.

PINHEIRO, Fernanda Picanço da Silva Zarour. **Programa Mais Educação: uma concepção de educação integral**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 2009.

RIBEIRO, Darcy. *O Livro dos CIEPs*. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1986. 152 p.

SANTOS, Leda Maria Silva. **O programa mais educação no ensino fundamental: educação em tempo integral na perspectiva do currículo integrado**. Dissertação (Mestrado) em Educação. UFMA, São Luís: 2015.

SAVIANI, Dermerval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 1993.

_____. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Autores Associados, 2010.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**. 8. Ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

_____. **PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC**. São Paulo: Autores Associados, 2009.

_____. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação**, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008.

_____. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significados, controvérsias e perspectivas**. São Paulo: Autores Associados, 2014a.

_____. Plano Nacional de Educação (2014-2024): teor integral conforme edição extra do Diário Oficial da União de 26/06/2014. Suplemento do Livro: **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significados, controvérsias e perspectivas**. São Paulo: autores associados, 2014b.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da; SILVA, Katharine Ninine Pinto. **Educação Integral no Brasil de hoje**. Paraná: CRV, 2012

_____. SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da; SILVA, Katharine Ninine Pinto. **Analisando a concepção de Educação Integral do governo Lula/Dilma através do Programa Mais Educação**. Educação em Revista. vol. 30 n.1 Belo Horizonte jan./mar. 2014;

_____. SILVA, Jamerson Almeida; SILVA, Katharine Ninive Pinto. Educação integral, intercultural e sistêmica: “a hegemonia às avessas” no programa mais educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n.1, p. 135-145, jun. 2013.

SILVA, Maria Ozanira da. O padrão de proteção social e a reforma das políticas sociais no Brasil. **Revista de políticas públicas**, 2015 disponível em: ufma.br/site/download.php?id_publicacao=51

SINDICATO DOS POLICIAIS CIVIS DO ESTADO DO MARANHÃO (SINPOL-MA). **São Luís está entre as 50 cidades mais violentas do mundo**. 2016 Disponível: sinpolma.org.br/sao-luis-esta-entre-as-50-cidades-mais-violentas-do-mundo.

Teixeira, A. (1994). **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ. (Original publicado em 1957).

SOARES, Rosemary Dore. **A concepção gramsciana do Estado e o debate sobre a escola.** Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana.** Ijuí: Inijuí, 2005.

_____. Marxismo, educação e pedagogia socialista. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 8, n. 1, p. 37-46, jun. 2016. ISSN: 2175-5604.

UNESCO. **Declaração mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. JOMTIEN, 1990. Disponível em: [unesdocUnesco.org/images/0008/000862/086291](https://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291)

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS PARA PROFESSORES

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

IDENTIFICAÇÃO:

FAIXA ETÁRIA (ANOS):

	25 A 30		31 A 35		36 A 40		41 A 45
	46 A 50		51 A 55		56 A 60		MAIS DE 61

SEXO: () MASCULINO () FEMININO

CARGO/FUNÇÃO: _____

FORMAÇÃO/TEMPO: _____

TEMPO DE PROF/A NA REDE MUNICIPAL E NA ESCOLA:

ENTREVISTA:

1. Que critérios foram utilizados para que essa escola fosse selecionada para ser de educação em tempo integral, na versão “regime de escola de tempo integral”?
2. O que você leciona na escola (disciplinas)? Quando (CH)? Onde (espaços)?
3. Que contribuições o Programa Mais Educação (PME), vivenciado pela escola, proporcionou à implementação da escola de tempo integral?
4. A escola relaciona a proposta de educação em tempo integral (EDTI) ao seu projeto político pedagógico? Como? Quem participou?
5. Qual a concepção de educação integral desta escola?
6. Que objetivos são buscados pelo coletivo de professores no que diz respeito à proposta de educação (em tempo) integral em implementação?
7. Que estratégias você mais utiliza no desenvolvimento das atividades de ensino?
8. Existe espaço para planejamento e formações a fim de desenvolver a proposta de educação em tempo integral na escola? Como e quando acontecem? Quem participa?
9. Como funciona a gestão dessa proposta na escola? Quem participa? Como?
10. No âmbito externo, quem/instituições intervém(ê) ou contribui(em) para o desenvolvimento dessa proposta? Como?
11. Que ações a Semed realiza para orientar a implementação e/ou desenvolvimento da proposta de educação em tempo integral na escola?
12. Na sua percepção, essa proposta contribui para a aprendizagem dos educandos? Como?
13. Que limites você percebe que essa proposta apresenta na prática pedagógica no que diz respeito aos objetivos elencados pela escola?
14. Que considerações quer registrar nesta pesquisa?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS PARA GESTORES/COORDENADORES

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

IDENTIFICAÇÃO:

FAIXA ETÁRIA (ANOS):

	25 A 30		31 A 35		36 A 40		41 A 45
	46 A 50		51 A 55		56 A 60		MAIS DE 61

SEXO: () MASCULINO () FEMININO

CARGO/FUNÇÃO: _____

FORMAÇÃO/TEMPO: _____

TEMPO NA REDE DE ENSINO E NA ESCOLA? QUE FUNÇÃO?

ENTREVISTA:

1. Quais critérios foram utilizados para que essa escola fosse selecionada para ser de educação em tempo integral, na versão “regime de tempo integral”?
2. A escola relaciona a proposta de educação em tempo integral (EDTI) ao seu projeto político pedagógico? Como? Quem participou?
3. Qual a concepção de educação integral desta escola?
4. Que objetivos são buscados pelo coletivo da escola no que diz respeito à proposta de educação (em tempo) integral em implementação?
5. Informe-nos as atividades/estratégias pedagógicas que estão sendo desenvolvidas na escola, a partir dessa proposta?
6. Que ações você desenvolve para orientar e acompanhar o desenvolvimento da organização do trabalho pedagógico e/ou proposta de ensino da escola?
7. Que espaço existe para o planejamento e formações a fim de desenvolver a proposta de educação em tempo integral na escola? Como e quando acontecem? Quem participa?
8. Como funciona a gestão dessa proposta (ETI) na escola? Quem participa? Como?
9. Que ações a Semed proporcionou para orientar a implementação e/ou desenvolvimento da proposta de educação em tempo integral na escola?
10. No âmbito externo, quem/instituição intervém ou contribui para o desenvolvimento dessa proposta? Como?
11. Que contribuições o Programa Mais Educação (PME), vivenciado pela escola, proporcionou à implementação da escola de tempo integral/regime de tempo integral?
12. Essa proposta contribui para a aprendizagem dos educandos? Como?
13. Que limites essa proposta vem apresentando na viabilização da proposta pedagógica da escola em implementação?
14. Que desafios a reorganização da escola de tempo integral tem apontado na implementação a concepção de educação integral da escola?
15. Que considerações você quer registrar nesta pesquisa?

**APENDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PROFESSORES/ GESTORES/COORDENADORES)**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Convidamos Vossa Senhoria a participar como voluntário (a) da Pesquisa intitulada **EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL NA ESCOLA PÚBLICA: condicionantes históricos, limites e desafios atuais**, sob a responsabilidade da pesquisadora Ducenilde da Costa Furtado, a qual pretende analisar os condicionantes históricos, limites e desafios atuais que permeiam o processo inicial (2013-2015) de implementação da proposta de educação em tempo integral em uma escola pública municipal de ensino fundamental de São Luís-MA, por ser este um assunto que tem impactado a organização do trabalho escolar desta esfera de ensino e influenciado diretamente a qualidade da aprendizagem dos respectivos educandos.

Informamos que esta pesquisa utilizará as técnicas de pesquisa bibliográfica; análise documental; observações; e entrevistas semiestruturadas, com gravações a fim de alcançar o respectivo objetivo assim como contribuir para o aprofundamento teórico-prático sobre o título deste trabalho e possibilitar ampliação científica dos profissionais da escola e referida Rede de ensino. Esclarecemos ainda que a participação dos sujeitos é voluntária e que a qualquer momento da realização desse estudo qualquer participante/pesquisado ou o estabelecimento envolvido poderá receber os esclarecimentos adicionais que julgar necessários, além de se recusar a participar ou retirar-se da pesquisa em qualquer fase da mesma, sem nenhum tipo de penalidade, constrangimento ou prejuízo aos mesmos. O sigilo das informações será preservado através de adequada codificação dos instrumentos de coleta de dados para devida preservação da identidade das pessoas.

Todos os registros efetuados no decorrer desta investigação serão usados para fins unicamente acadêmico-científicos, apresentação de dissertação do mestrado em educação *latu sensu* e produção de artigos científicos. Para qualquer outra informação, Vossa Senhoria poderá entrar em contato com o referido pesquisador no endereço à Rua 04, casa 05, unidade 105, bairro Cidade Operária, pelo telefone (98)32474004/988478597, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, situada na Avenida dos Portugueses, s/n, Campus Universitário do Bacanga, no Prédio do CEB Velho, PPPG, Bloco C, Sala 07, fone – (98) 3272-8708, e-mail- cepufma@ufma.br.

Desde já agradecemos sua colaboração e nos comprometemos a disponibilizar a esta instituição os resultados obtidos nesta pesquisa, tornando-os acessíveis a todos os participantes.

AUTORIZAÇÃO:

Eu, _____, após leitura ou escuta deste documento e ter tido a oportunidade, junto à pesquisadora responsável por esta pesquisa, para esclarecimento de dúvidas, afirmo que estou informado e ciente de que minha participação é voluntária, podendo retirar-me a qualquer momento sem penalidade ou perda de qualquer benefício. Também tenho conhecimento dos seus respectivos objetivos, dos procedimentos aos quais serei submetido assim como da confidencialidade e da garantia de esclarecimentos que julgar necessários. Concordo assim em participar, de livre e espontânea vontade, deste estudo.

Assinatura do(a) voluntário(a)

Ducenilde da Costa Furtado

Pesquisadora responsável pela obtenção do consentimento

Declaro que este Consentimento Livre e Esclarecido de participação do referido (a) voluntário (a) neste estudo foi obtida de forma apropriada e voluntária.

Ducenilde da Costa Furtado

Pesquisadora responsável pela obtenção do consentimento

Profª Drª Francisca das Chagas Silva Lima

Orientadora da Pesquisa

DA COSTA FURTADO, DUCENILDE.
EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA PÚBLICA :
Condicionantes históricos, limites e desafios atuais /
DUCENILDE DA COSTA FURTADO. - 2016.
159f.

Orientador(a): FRANCISCA DAS CHADAS SILVA LIMA.
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Educação/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís,
2016.

1. EDUCAÇÃO INTEGRAL. 2. ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL. 3.
ESCOLA PÚBLICA. 4. POLÍTICA EDUCACIONAL. I. DAS CHADAS
SILVA LIMA, FRANCISCA. II. Título.