

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ELIO ANTONIO CERIBOLA CRESPAM

**ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE TEMPO INTEGRAL EM CAMPO
GRANDE – MS: ESCOLARIZAÇÃO E CURRÍCULO PARA A QUALIDADE DA
EDUCAÇÃO?**

CAMPO GRANDE – MS

2018

ELIO ANTONIO CERIBOLA CRESPAM

**ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE TEMPO INTEGRAL EM CAMPO
GRANDE – MS: ESCOLARIZAÇÃO E CURRÍCULO PARA A QUALIDADE DA
EDUCAÇÃO?**

Dissertação apresentado ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fabiany de Cássia Tavares Silva.

CAMPO GRANDE – MS

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Crespam, Elio Antonio Ceribola

Escolas públicas municipais de tempo integral em Campo Grande – MS: escolarização e currículo para a qualidade da educação? / Elio Antonio Ceribola Crespam; Campo Grande – MS. UFMS. 2018.

123 p.; 30cm.

Orientadora: Prof^a Dr^a Fabiany de Cássia Tavares Silva.

Dissertação: Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

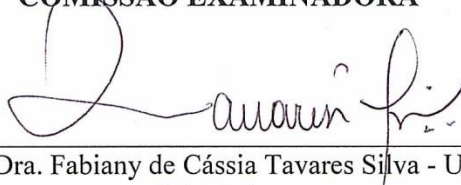
1. Educação Básica; 2. Escola de Tempo Integral; 3. Currículo; I. Silva, Fabiany de Cássia Tavares; II. Título.

Elio Antonio Ceribola Crespam

ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE TEMPO INTEGRAL EM CAMPO GRANDE -
MS: escolarização e currículo para a qualidade da educação?

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação,
do Centro de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul,
como requisito final para a obtenção do título de Mestre.

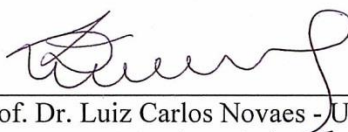
COMISSÃO EXAMINADORA



Prof.ª. Dra. Fabiany de Cássia Tavares Silva - UFMS
Orientadora



Prof.ª. Dra. Vilma Miranda de Brito - UEMS
Membro Titular



Prof. Dr. Luiz Carlos Novaes - UNIFESP
Membro Titular

Campo Grande - MS, 20 de abril de 2018

AGRADECIMENTOS

Primeiramente gostaria de agradecer a Deus e o real espírito de bondade e ajuda ao próximo que nos cabe e consolida sua presença. Construir um mundo justo e melhor parte de nossa responsável forma de interação com o ambiente e com os próximos a nós.

Ao meu amor maior Carolina, mulher forte e guerreira que além de amor e confiança me presenteou com nosso querido Pedro.

À minha orientadora Professora Doutora Fabiany de Cássia Tavares Silva, que ao seu jeito poderoso de ser entregou-me seus conhecimentos para que deles pudesse investigar, criticar e caminhar com segurança e foco durante esta pesquisa. A troca entre um professor e seu aluno constroem laços inquebráveis para o resto da vida, a isso lhe sou grato.

Aos colegas de trabalho que entenderam a pressão e o desgaste causado pela jornada que é trabalhar no ensino público e querer estudar ao mesmo tempo. E mesmo assim “seguraram as pontas”, acreditando e me fazendo acreditar que tudo daria certo ao final, obrigado.

Aos membros da banca, Professor Doutor Luiz Carlos Novaes e Professora Doutora Vilma Miranda de Brito, pela disponibilidade e contribuições necessárias e importantes para a conclusão desta pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) desta Universidade que, por meio de suas aulas e conhecimentos pude ampliar e alicerçar questões importantes quanto a meus objetos de pesquisa.

Aos queridos amigos do programa de mestrado, colegas desta jornada, que na alegria e na tristeza altruistamente souberam apoiar e construir uma amizade para vida toda. Especialmente a querida amiga Claudilene.

Obrigado.

*“A Arte nos ajuda a lembrar o que é importante: que
distâncias não existem, somos nós mesmos que
construímos nossos mapas e decidimos onde se localiza
o que (ou quem) é importante!”*

Priscila C. Crespam, querida irmã.

RESUMO

Este estudo faz parte do programa de pesquisa do/no Observatório de Cultura Escolar (OCE), que toma como fontes e objetos de estudos documentos curriculares produzidos para os espaços da educação formal e não formal entendidos como instância de formação escolar, com objetivos educativos explícitos e ação intencional institucionalizada, estruturada e sistemática; e como uma possibilidade de produção, seleção e distribuição de conhecimento fora das estruturas curriculares do ensino tradicional, respectivamente. Neste contexto, estudamos e analisamos três projetos de escola integral ofertados pela/na rede municipal de educação em Campo Grande – MS, operadas por documentos curriculares, publicados no período de 2008 a 2015, que instituem diferentes outros formatos e metodologias em espaços e tempos diferenciados. Diante disso, analisamos comparadamente esses três modelos de escola, a partir de seus documentos curriculares, na perspectiva de apreender os objetivos e as intenções dos projetos, bem como nos aproximar das discussões de escolarização de qualidade, como sinônimo do tempo integral. Para tanto, operamos com as técnicas do estudo comparado, para a identificação e análise das semelhanças, das diferenças, das diacronias e das sincronias, registradas nos documentos curriculares.

Palavras-chave: Educação Básica, Escola de Tempo Integral, Currículo

ABSTRACT

This study is part of the research program from the School Culture Observatory (OCE), which takes as source and study object curricular documents made for formal and non-formal educational spaces understood as educational training stage, explicit aiming education and institutionalised intentional action, structured and systematic; and as possibility of production, selection and knowledge distribution out of curricular structures of traditional teaching, respectively. In this context, it was studied and analysed three projects of full-time school offered by the municipal education network of Campo Grande – Mato Grosso do Sul State, operated by curricular documents published between 2008 and 2015 which set up different formats and methodologies in different space and time. Accordingly, it was comparatively analysed three models of school from their curricular documents with a view to understand the project aim and intentions as well as get closer of quality school discussions as synonymous of full-time school. Therefore, it was used comparative study techniques in order to identify and analyse similarities, differences, diachrony, synchrony registered in curricular documents.

Keywords: Basic Education, Full-time School, Curriculum.

RESUMEN

Este estudio forma parte del programa de investigación del Observatorio de Cultura Escolar (OCE), que toma como fuentes y objetos de estudios documentos curriculares producidos para los espacios de la educación formal y no formal entendidos como instancia de formación escolar, con objetivos educativos explícitos y acción intencional institucionalizada, estructurada y sistemática; y como una posibilidad de producción, selección y distribución de conocimiento fuera de las estructuras curriculares de la enseñanza tradicional, respectivamente. En este contexto, estudiamos y analizamos tres proyectos de escuela integral ofrecidos por la red municipal de educación en Campo Grande – Estado de Mato Grosso do Sul, operadas por documentos curriculares, publicados en el período de 2008 a 2015, que instituyen diferentes otros formatos y metodologías en espacios y tiempos diferenciados. En este sentido, analizamos comparables estos tres modelos de escuela, a partir de sus documentos curriculares, en la perspectiva de aprehender los objetivos y las intenciones de los proyectos, así como aproximarnos a las discusiones de escolarización de calidad, como sinónimo del tiempo integral. Para ello, operamos con las técnicas del estudio comparado, para la identificación y análisis de las semejanzas, de las diferencias, de las diacronías y de las sincronías, registradas en los documentos curriculares.

Palabras-clave: Educación Básica, Escuela de Tiempo Completo, Currículo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dissertações e Teses na BDTD	26
Quadro 2 - Infraestrutura da Escola Municipal Agrícola Governador Arnaldo Estevão de Figueiredo em 2015	99
Quadro 3 - Infraestrutura da escola Leovegildo de Melo em 2015	100

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados estatísticos: Escolas de Tempo Integral X Matrículas	66
Tabela 2 - Número de alunos matriculados no Município de Campo Grande – MS, Censo Escolar 2011 a 2014	70

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quantitativo de escolas na REME em 2015	67
Gráfico 2 - Quantitativo de escolas de tempo integral no período 2008 – 2015	68

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AA – Ambiente de Aprendizagem

AAI – Ambiente de Aprendizagem Integrador

ACC – Atividade Curricular Complementar

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

CAICS – Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB – Câmara de Educação Básica

CECR – Centro Educacional Carneiro Ribeiro

CEFOR – Centro de Formação de Professores

CEPAL – Comissão Econômica para América Latina e o Caribe

CFB – Constituição Federal do Brasil

CIACS – Centros Integrados de Atendimento à Criança

CIEP – Centro Integrados de Educação Pública

CNE – Conselho Nacional de Educação

DASE – Divisão de Ações Socioeducativas da Secretaria Municipal de Educação de CG

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

ETI – Escola de Tempo Integral

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDER - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

ME – Mais Educação

MEC – Ministério da Educação

MS – Mato Grosso do Sul

MST – Movimento dos Sem Terra

OCE – Observatório de Cultura Escolar

PAR – Plano de Ações Articuladas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PEHS – Práticas Educativas e Hábitos Sociais

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PME – Plano Municipal de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROFIC – Programa de Formação Integral da Criança

REME – Rede Municipal de Educação

SEMED – Secretaria de Educação de Campo Grande

SNE – Sistema Nacional de Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

NOTAS INTRODUTÓRIAS	15
1 A EDUCAÇÃO BÁSICA NOS ANOS 1990: A ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL..	35
1.1 SITUANDO NO ESPAÇO E NO TEMPO AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA ESCOLA BÁSICA NOS ANOS 1990	35
1.1.1 A educação básica nos anos 1990 e os contornos de uma escola de tempo integral.....	41
1.2 A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E AS NUANCES DO DESENVOLVIMENTO CURRICULAR	49
2 PROJETOS DE ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: DESENVOLVIMENTO CURRICULAR EM FOCO.....	58
2.1 OS PROJETOS DE ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL	59
2.1.1 ETI 1: Programa Mais Educação.....	60
2.2 OS PROJETOS DE ESCOLA INTEGRAL NA REDE MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE	66
2.2.1 ETI 1: Programa Mais Educação.....	69
2.2.2 ETI 2: Escola em Tempo Integral na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS	71
2.2.3 ETI 3: Escola de Tempo Integral no/do Campo	77
3 DOS DISCURSOS DA QUALIDADE EDUCACIONAL NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: COMPARAÇÕES POSSÍVEIS NOS PROJETOS EM EXECUÇÃO	86
3.1 AS ÁREAS DE COMPARAÇÃO: UM DISCURSO CONSTRUÍDO PELA/PARA A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DE QUALIDADE.....	87
NOTAS FINAIS.....	109
REFERÊNCIAS	115

NOTAS INTRODUTÓRIAS

Essa nova instituição educativa, que, conceitualmente vem sendo denominada escola de tempo integral, precisa ser redimensionada e dotar-se de instrumentos que estimulem a criança e o jovem e lhes assegurem meios de superar o conjunto de suas necessidades. (ALVES, 2004, p.253).

O primeiro contato com a temática aconteceu no ano de 2008 com a participação em formação para atuar em uma escola de tempo integral da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS. Nesse momento, as primeiras aproximações são tecidas com visão unilateral ao tema, ou seja, a imersão teórica abrangeu determinada proposta e suas intenções, deixando de lado e refutando as demais como não competentes.

Anos mais tarde, somam-se inquietações, contradições, algumas certezas e a vontade de descobrir razão em múltiplos projetos, programas, leis, etc. Tangentes ao que por tanto fora exposto como proposta correta.

Essas questões levaram ao ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, onde em contato com os estudos, proposições e especialmente com as orientações, leituras, questões e metodologias investigadas do/no Observatório de Cultura Escolar (OCE) especialmente com foco nos estudos curriculares pode-se delinear formas de abordar esta pesquisa.

A proposta deste estudo faz parte do programa de pesquisa do/no Observatório de Cultura Escolar (OCE), que tomou como fontes e objetos de estudos documentos curriculares produzidos para os espaços da educação formal e não formal entendidos como instância de formação escolar, com objetivos educativos explícitos e ação intencional institucionalizada, estruturada e sistemática; e como uma possibilidade de produção, seleção e distribuição de conhecimento fora das estruturas curriculares do ensino tradicional, respectivamente.

Neste contexto, estudamos e analisamos três projetos de escola integral ofertados pela/na rede municipal de educação em Campo Grande – MS, operadas por documentos curriculares, publicados no período de 2008 a 2015, que instituem diferentes outros formatos e metodologias em espaços e tempos diferençados.

Para fundamentar este estudo e análise, também, acessamos um conjunto de documentos legais, a saber: Lei 9.394 de 1996, que instituiu as Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDBEN), na qual a proposta de alargamento da jornada escolar figura na perspectiva de “progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino progressiva” (BRASIL, 1996, p. 12), sem determinar o que compreende tal proposta; Plano Nacional de Educação (2001 – 2011), que avançou na determinação do tempo horário diário ligado ao significado de educação integral; Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) 2007, que reuniu e apresentou um conjunto de programas, pretendendo a melhoria da educação brasileira, em prazo de quinze anos, dos quais destacamos o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) pela proposição da “diferenciação dos coeficientes de remuneração das matrículas” (BRASIL, 2007, p. 18), no caso, diferença quando a escola é de tempo integral.

Acrescemos nesse conjunto, o Programa Mais Educação, sob a Portaria Interministerial nº 17/2007, como proposta do Governo Federal com vistas a implementar nas escolas de turno regular modelo com turno integral nos contraturnos; o Decreto nº 7.083/2010 que reiterou o Mais Educação como programa base para escolas de tempo integral no Brasil.

Por fim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica 2013 (DCN), que prescrevem/orientam questões curriculares para a educação brasileira, apontando a proposta de educação integral para os vários níveis de ensino como forma de prover qualidade; o Plano Nacional de Educação (2014 – 2024), documento em vigor que traça meta decenal no intuito de “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da educação básica.” (BRASIL, 2014, p. 59); o Plano Municipal de Educação 2015, documento que a partir das metas determinadas pelo PNE (2014) traçou estratégias municipais, inclusive quanto a meta 6 que discute a escola integral; e por fim documentos Proposta das Escolas em Tempo integral: diretrizes de implantação e implementação na rede municipal de educação de Campo Grande – MS, que constituiu-se como livro proposta quanto as duas escolas integrais provenientes de projeto piloto da Secretaria Municipal de Educação do Município de Campo Grande – MS.

Tais documentos apresentam-se como determinantes para as viabilizações dos modelos de escolas integrais existentes em Campo Grande – MS, bem como justifica algumas características pertinentes aos projetos de escolas integrais, a saber:

Modelo ETI 1, a escola se organiza em turno com atividades voltadas ao núcleo comum e contra turno para desenvolver oficinas. Proposta que surge do programa do Governo Federal “Mais Educação” implantado em 2008, que apresenta para um primeiro turno com matérias equiparadas a qualquer escola pública de meio período e, outro turno, de projetos ministrados por voluntários;

Modelo ETI 2, fundamentado em proposta de currículo integrado, ou seja, o núcleo comum e o diversificado, atuando simultaneamente sem distinção de turnos, no qual as crianças ficam 9 horas diárias na escola, alimentando-se e desenvolvendo diversas atividades culturais, sociais e educativas;

Modelo ETI 3, abrange escolas do meio rural, ou do campo. Essas instituições apoiam-se em uma grade curricular sem diferenciação de turnos, focando suas atividades e projetos para além dos conteúdos comuns a uma escola regular, desenvolvendo ações fixadas na educação ambiental, agronegócio e habilidades rurais cotidianas.

Vale destacar, que este último modelo está delineado pelo artigo Art. 38 do parecer n. 7, do Conselho Nacional de Educação, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, prevendo que “a Educação do Campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura e se estende, também, aos espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas, conforme as Diretrizes para a Educação Básica do Campo (Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e Resolução CNE/CEB nº 1/2002; Parecer CNE/CEB nº 3/2008 e Resolução CNE/CEB nº 2/2008)”. (BRASIL, 2010, p. 11).

Para entendermos essa “nova” escola de tempo integral nos aproximamos da educação integral engendrada pelo movimento operário europeu, no século XIX, cuja principal bandeira proposta era a emancipação humana. Aliado a isso, a Revolução industrial, que movimentou a criação da escola pública, apreendida como um lugar para formar os filhos dos operários enquanto seus pais trabalhavam, alicerçou o interesse pela formação humana, ou do homem deste século.

Nesse sentido, foi no século 18, mais precisamente com a Revolução Francesa e a constituição da escola pública, que a educação integral voltou à cena, desta vez concretizada sob a perspectiva jacobina de formação do homem completo – o que “significava abarcar o ser físico, o ser moral e o ser intelectual de cada aluno” (Boto, 1996, p. 159). Nesta conjuntura, há dois pontos que precisam ser ressaltados: o primeiro, de que o período constitui a

instituição pública de ensino – a escola – como locus privilegiado desse trabalho educativo; o segundo, de que é evidente que essa completude contém elementos propostos anteriormente, desde a Paidéia, mas também descarta, ou pelo menos olvida outros que o pensamento anarquista, construído ao longo dos séculos 18, 19 e 20, vai trazer à tona e tornar relevantes como, por exemplo, a dimensão estética dessa formação completa. (COELHO, 2009, p. 86).

Apesar das diversas e diferentes correntes posteriores, esse discurso perdurou e ainda marca esse modelo escolar. Contudo, foi nas primeiras décadas do século XX, que a educação integral passou a ser reinterpretada por distintas perspectivas políticas, umas pautadas em visões autoritárias e elitistas e, outras, em propostas liberais.

As primeiras visões propunham uma educação integral voltada ao controle social e à transmissão de conhecimentos hierarquicamente setorizada dentro da sociedade. Em contraponto, as liberais, que na luta pela reconstrução da sociedade apareceram calcadas em um movimento democrático, possível com a formação de agentes que cooperaram para o bem de todos.

Atualmente, a escola de tempo integral renasce em atendimento às análises sobre os investimentos que os projetos da escola pública devem realizar, prioritariamente, na questão da socialização, tentando não descuidar dos objetivos instrucionais. No entanto, a volta ao passado não cumpre “capricho” histórico, mas sim, aproxima-nos de ideologias há muito criadas, sob novas interpretações de integralidade.

Para Paro (1988), as propostas atuais de escolas de tempo integral carregam as mesmas bandeiras fundadas nas ideias deweianas, que remontam as décadas de 1920, 1930 e 1950, com uma nova roupagem, isto é, não só uma preocupação focada nas questões pedagógicas mas, também, como solução diante dos problemas sociais.

Cabe a essa escola criar uma nova/velha solução para os problemas sociais advindos da modernidade, enfrentando a questão educacional e de segurança pública, atenta aos índices de violência cada vez mais alarmantes nas classes economicamente desfavorecidas, tornando o investimento nessa modalidade uma saída com promessa de qualidade. Promessa essa, que perpassa por “tirar” o menor das situações de vulnerabilidades, com pressuposto de que a forma de enfrentar o problema social passa pela formação. Daí o empenho da “formação integral” do educando (PARO, 1988).

Diante disso, focamos nosso estudo a partir da década de 1990, por entendermos que tratamos de uma “nova” escola de tempo integral, isto é, (re)configurada sob novo paradigma econômico, desde o final do século XX e início do século XXI, portanto, remodelada dentro de novos interesses que dão forma ao discurso de qualidade e assistência social.

Esse novo discurso se inicia com a utilização do termo Escola de Tempo Integral (ETI), fazendo referência, também, a um ambiente educacional dotado de tempo de estudo alargado, que pode, ou não, ser dotado de educação integral (COELHO, 2009; GUARÁ, 2006; CASTRO e LOPES, 2011; GALIAN e SAMPAIO, 2012).

O conceito mais tradicional encontrado para a definição de educação integral é aquele que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. Isso vale dizer a compreensão de um sujeito que deve ser considerado em sua dimensão bio-psicossocial. Acrescentamos, ainda, que o sujeito multidimensional é um sujeito desejante, o que significa considerar que, além da satisfação de suas necessidades básicas, ele tem demandas simbólicas, busca satisfação nas suas diversas formulações de realização, tanto nas atividades de criação quanto na obtenção de prazer nas mais variadas formas. (GONÇALVES, 2009, p. 130).

Concordamos com a forma crítica assumida na definição de Educação Integral, localizando-a na dependência de um conhecimento prévio das proposições e visões de mundo e da sociedade em questão, para depois construir-se definição própria do significado de educação integral, “[...] alicerçadas na sociedade em que se inserem e no horizonte de continuidades ou descontinuidades que se pretende construir”. (COELHO, 2009, p.90).

Neste contexto cabe a reflexão sobre a pergunta: no caso brasileiro o que compõe educar integralmente nossos alunos?

[...] é preciso considerar as novas exigências que a sociedade faz à instituição escolar cabendo encará-la de uma perspectiva mais ampla. Mas, ao fazê-lo, é importante não cair na armadilha de confundir essa mirada mais abrangente com a proposição de medidas paliativas que, além de não representarem um enfoque tendente a encarar seriamente os problemas estruturais geradores da pobreza, acabam por prejudicar as atividades pedagógicas que a escola propõe desenvolver. (PARO, 1988, p. 211).

Acresce-se a essa tentativa de resposta o Plano Nacional de Educação 2014 – 2024 (PNE), proposto pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que surge como proposta para a implantação de um Sistema Nacional de Educação (SNE), dada a situação constitutiva do cenário geopolítico brasileiro, dividido em entes federados, tornando necessária uma atuação integrada entre as esferas administrativas, União, Estados, Municípios e Distrito Federal. Para tanto, constitui não só,

consensos sobre objetivos gerais, mas principalmente para fixar instrumentos e metas de gestão educacional, com a definição de como isso funcionará na engrenagem federativa brasileira. Esse seria um passo decisivo para ter uma coalizão ativa – e não só reativa – na educação, visando dar suporte a um sistema nacional de políticas públicas. (ABRÚCIO, 2010, p. 65-66).

Diante disso, apesar de estar em meio a contradições, o PNE (2014 – 2024) insurge na tarefa de integrar e constituir uma política nacional de educação com o intuito de promover em um “regime normativo e político, plural e descentralizado em que cruzam mecanismos de participação social”, a cooperação entre os entes federados. (BRASIL, 2014).

Para tanto, suas metas e estratégias foram compostas com “[..] vistas em garantir a coordenação entre todos os atores territoriais” (ABRÚCIO, 2010, p. 42), em uma tentativa conjunta de propor políticas públicas que atuassem em todos os níveis do Estado, atingindo as diversas facetas do cenário nacional.

Em 2011, com o encerramento do decênio proposto pelo PNE 2001 - 2011, deveriam ser traçadas novas metas e perspectivas para o decênio de 2011 a 2021, mas isto não ocorreu. Por questões políticas e impossibilidades de conclusão das novas metas ocorreu um “afrouxamento” ou o que podemos chamar de empurrão para frente¹. Como podemos notar a Meta 6 prevista para este documento definia que 50% das escolas públicas de educação básica deveriam oferecer educação em tempo integral. Estas e outras metas sofreram alterações e um novo PNE só foi aprovado em 2014.

O afrouxamento ocorre sempre que existe combates/contradições políticas envolvendo interesses, no caso tensões entre os Entes da federação e a União.

¹ A “fuga para frente” conceituada por Fiori (2003) trata de motivos possíveis quanto a necessidade de empurrar para novas datas questões que não são de grande interesse ao poder público, o que nesse caso apoia-se na possível inviabilidade da concretização das ações desse plano em dez anos.

Em 2014 a Meta 6 ganhou outra roupagem, com “afrouxamento” na proposição de educação integral pelo sistema nacional de educação, passando a permitir, dentro dos 50% já propostos, que somente 25% fossem destinados à educação básica e o restante destinados à outras modalidades de ensino, considerando a “adequação” quanto as ações da federação e seus entes.

O atual PNE, que prevê a realização de suas metas no decênio 2014-2024 é composto de vinte metas, cada uma delas dotada de estratégias para sua conclusão e, neste sentido, para a Meta 6 as estratégias foram:

1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola; 2) instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social; 3) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral. (BRASIL, 2014).

Para tal instituição e promoção almejadas, estão previstas:

4) fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários; 5) estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos (as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino; 6) orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos (as) das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino; 7) atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais. (BRASIL, 2014).

E, para dar forma a essa proposição, ainda, deverá

- 8) garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas;
- 9) adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais. (BRASIL, 2014).

Os objetivos dessas estratégias pautaram-se em aumento de tempo dos alunos na escola; mudanças arquitetônicas para suportar o tempo integral e suas movimentações; prioridade no atendimento de comunidades periféricas de baixa renda; melhoria das estruturas existentes junto a articulação aos espaços públicos de viés cultural; participação de instituições privadas com contraponto de abatimento de impostos; atendimento a grupo rurais, indígenas e quilombolas, além de tratar de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, prevendo a inclusão desses alunos; ampliação do trabalho escolar com propostas de atividades de recreação, desportivas e culturais.

No contexto das “escolas integrais” criadas com o propósito de contemplar uma parcela da meta número 6, particularmente, as porcentagens estabelecidas, inferimos que não se encontravam expressos os direcionamentos específicos, a não ser sobre sua proposição curricular.

Previsto na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014 - 2024), com vigência para os próximos dez anos, apresenta em seu conteúdo de articulação com o Sistema Nacional de Educação em consonância com as exigências definidas pela nova redação dada pela Emenda Constitucional nº 59 de 2009 em relação ao art. 214 da Constituição Federal, a promoção dos seguintes objetivos:

erradicar o analfabetismo no território nacional; universalizar o atendimento escolar; melhorar a qualidade de ensino; formar para o trabalho; promover questões humanísticas, científicas e tecnológicas no País; e estabelecer meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (BRASIL, 1998).

O não detalhamento do tipo de escola integral, forma, modelo, permitiu o surgimento de escolas de tempo integral de todo tipo pelo país, assim como a viabilização de programas federais como o Mais Educação. Essas indefinições nos levam a entender que existe crescente “vontade” de prover escolas de tempo integral baseadas e/ou motivadas por ações políticas, no intuito de concretizar essa ação que aparece primeiramente na LDB (1996) em seu Art. 34. § 2º quando determina que “o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”, culminando na Meta 6 do PNE 2014 com sua projeção de “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da educação básica” até 2024.

Na educação brasileira, há temas permanentes, mas também temas recorrentes, cujo debate nem sempre se concretiza em práticas/políticas públicas consistentes. A nosso ver, a educação integral se encaixa nesse segundo perfil. Durante alguns momentos de nossa história educacional, ela se fez presente de forma espasmódica: o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, implantado por Anísio Teixeira, em Salvador (Bahia), nos anos 50, e os Cieps implantados por Darcy Ribeiro, nos anos 80 e 90, no Rio de Janeiro, constituem-se dois bons exemplos da afirmação [...]. (COELHO, 2009, p. 83).

Explicitamos como neste momento histórico a Escola de Tempo Integral, participante dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal, que ao articularem tentativas de tempo integral motivados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN), na perspectiva de cumprir o que determinam os artigos 34 e 87:

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 (art. 34.); e o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (art. 34. § 2º); todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral (art. 87. § 5º).

O uso da palavra “progressivamente” no § 2º do art. 34 dá a entender a permanência da falta de intenção quanto à definição específica da instituição de escolas dessa modalidade.

O § 2º do art. 34 afirma que o “*ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino*”. Novamente se coloca a questão da progressividade, o que nos obriga a dizer mais uma vez, que quando a maioria dos legisladores não concorda com determinada idéia – no caso com a Educação Escolar em tempo integral -, porém não quer dizer isso publicamente e se indispor com uma parcela da população (eleitores em potencial), a melhor maneira de resolver essa questão é colocar o termo “progressivamente” no texto legal. (BRANDÃO, 2005, p. 93).

Quanto ao § 5º do art. 87, percebe-se a falta de interesse público, representada no governo do então presidente, Fernando Henrique Cardoso². Falta essa, que relegava à escola de tempo integral à possibilidade de integração aos sistemas de ensino, mesmo que “todos os esforços objetivando a progressão” se dariam no sentido de fazer “o possível frente a realidade”. O macrocenário apresentado refletiu/reflete nos sistemas de ensino de formas diferentes, mas orientado/respaldado pelo que a lei permite, no tocante do alargamento do tempo como qualificação ao tempo integral.

Vale destacar que as propostas de escolas de tempo integral, reinventadas em final do século XX, continuam determinadas pela permanência dos educandos por mais tempo no espaço escolar. Para tanto, os distintos modelos implantados no Brasil tendem a convocar esse perfil, projetos em um microcenário nas redes educacionais brasileiras. Olhando para esses microcenários, particularmente, na rede de ensino municipal de Campo Grande – MS, notamos que esta oferece e aponta para diferentes âmbitos sócio-políticos, especificamente, aqueles destinados aos alunos e às famílias de baixa renda, alcançando as comunidades rurais com interesses específicos de formação.

Em presença disso, transitam na necessidade de uma assistência integral para famílias de baixa renda, com propostas de escolarização que assumem a utilização de projetos de ensino na tentativa de formação completa do cidadão ou de preparação para as funções e exigências do mundo do trabalho.

[...] as novas funções que a sociedade vem atribuindo ao estabelecimento escolar, tende a ser produzida uma instituição educacional de tempo integral, onde crianças e jovens possam viver e conviver; onde estudem e tenham acesso pleno à cultura, às práticas desportivas e ao lazer. (ALVES, 2004 p. 12).

² Presidente da República Federativa do Brasil no período de 1º de janeiro de 1995 a 1º de janeiro de 2003.

A escola de tempo integral, neste propósito, orienta-se pelo discurso de uma possível formação integral voltada para a constituição de um cidadão completo, contribuindo de forma ampla para o acatamento das necessidades sociais e destacando a importância da estrutura e objetivo desse modelo de escola, como forma de ofertar as ferramentas necessárias para a reconstrução da sociedade.

Diante disso, nos propomos investigar os formatos curriculares dos modelos de escola de tempo integral implantados na rede municipal de Campo Grande, organizados na perspectiva de atendimento aos diversos interesses sociais, econômicos e políticos. E, para tanto, incursionamos por exercícios de apreensão das questões cruciais na configuração dos currículos propostos, uma vez que não as circunscrevemos apenas ao tempo horário, ou melhorias do espaço físico, ou mesmo a educação integral.

Essa proposição desenha nossos **questionamentos**, a saber: mais tempo com qual intenção curricular? Porque as crianças necessitam ficar o dia todo na escola? Qual a intenção deste projeto, ancorado em leis e planos que determinam qual papel às escolas? O que de fato é entendido como uma educação integral em cada escola? E por fim, atingir uma educação integral é o real objetivo dessas escolas?

Para buscar responder a esse conjunto de questões e, ao mesmo tempo, produzir conhecimento sobre a escola pública integral atual, nos envolvemos com a composição dos currículos dessas instituições, ancorados na análise de suas bases teórico-metodológicas. Para tanto, recorreremos à relação entre “sociedade-cultura-curriculo-prática” (SACRISTÁN, 2000) como determinante nas/das mudanças e transformações sofridas pelo currículo no acatamento às transformações culturais e econômicas da sociedade.

Dessa forma, elencamos como **hipótese** de que todo modelo de escola, proposto em diferentes momentos histórico-sociais, resulta das forças de distintos grupos, que assumem projetos voltados ao atendimento de seus interesses. Diante disso, não negamos que a escola integral propõe inúmeros benefícios à população, com condições físico-ambientais-geográficas ímpares, se comparada a atual realidade das demais escolas, da mesma rede pública. Contudo, não negar significa que o exercício de apreensão da “real intencionalidade” de sua proposição se faz necessário.

Isto porque, a relevância das escolas de tempo integral, como possível modelo para atender as transformações culturais e econômicas nos diferentes modelos implantados por diversas secretarias de educação, não deveria se fortalecer em discursos que propõem apenas

mais tempo na garantia da assistência básica aos alunos, ancorados na criação de espaços próprios para esse atendimento.

O que estamos a indagar está determinado pelo “ideal” de qualificação do tempo, fato que nos diversos estudos investigados aparece permeado pela contradição, ou prioridade na realização, ou ainda, pouco presente na ação concreta. Para ilustrar essa alusão aos diversos estudos realizamos levantamento de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD, CAPES), selecionando as produções publicadas no período de 1996 a 2014, período que compreende as proposições contidas na LDBEN e as do atual PNE (2014- 2024).

Para esse levantamento usamos os descritores “educação integral” e “escola de tempo integral”, a fim de identificarmos os movimentos de investigação, bem como se as questões selecionadas por este trabalho, de uma forma profunda, ou superficial, já foi analisado.

Neste exercício encontramos quarenta e dois trabalhos e desse montante selecionamos os mostrados no Quadro 1.

Quadro 1 - Dissertações e Teses na BDTD

Tipo-Instituição	Título	Autor	Ano de Publicação	Descritores
Dissertação/Universidade Federal de Uberlândia	Desafios da educação em tempo integral na rede municipal de Uberlândia – Minas Gerais: limites e possibilidades	Ana Clara Gomes Nazari	2012	“Escola de Tempo Integral” e “Educação Integral”
Dissertação/Universidade Federal de Viçosa	Educação em tempo integral: cursos e percursos dos projetos e ações do governo de Minas Gerais na rede pública do ensino fundamental, no período de 2005 a 2012	Flávia Russo Silva Paiva	2013	“Escola de Tempo Integral” e “Educação Integral”
Tese/Universidade de São Paulo	Políticas para a ampliação da jornada escolar: estratégia para a construção da educação integral?	Ana Lúcia Ferreira da Silva	2014	“Escola de Tempo Integral” e “Educação Integral”

Fonte: BDTD.

Organização: Crespam, 2018.

Para uma melhor apreensão desta localização, passamos pela leitura dos resumos na perspectiva de identificar indicadores das análises da realidade das escolas integrais no Brasil.

A dissertação de Nazari (2012) construída na hipótese de que [...] a Educação Integral tem aparecido na perspectiva de tempo integral de atendimento” (p. 9), destaca o fato da escola de tempo integral não significar, necessariamente, investimento em educação de qualidade, isto é, apenas mais tempo horário e assistência.

Percebemos um cunho assistencialista marcante na implantação do projeto analisado, privilegiando uma determinada classe social para atendimento, com o discurso versando sobre a busca da qualidade para o ensino. [...] não há convencimento de que a permanência da criança na escola por um tempo maior, tal como foi feito, seja o melhor para ela. (NAZARI, 2012, p.9).

O mesmo cenário se apresenta na dissertação de Paiva (2013), ao afirmar que “os resultados da investigação revelaram que MG tem buscado ofertar a educação em tempo integral, o que não implica o oferecimento de uma educação integral, pois apesar das terminologias serem semelhantes, possuem significados diferentes. (p. 11)”.

Aparentemente a ampliação do tempo e investimento em espaço diferenciado parece resolver algumas das questões referentes aos problemas delineados pela presença das classes sociais desfavorecidas, contudo, no que se refere à qualidade do ensino, ou “educação integral”, não há comprovação de sua relação proporcional.

É assinalado em âmbito nacional que, para o uso do tempo ampliado, a escola passe a ofertar atividades complementares por meio de oficinas, as quais se assemelham às atividades desenvolvidas em projetos de cunho socioeducativo. O estudo possibilitou a compreensão de que, ainda que o alargamento da jornada escolar tenha a ampliação das oportunidades de aprendizagem como foco, fica em evidência nas escolas pesquisadas a interface educação-proteção. (SILVA, 2014, p.6).

Os trabalhos acima indicam que tempo integral aponta para mais tempo e não educação integral e, diante disso, resolvemos acrescentar o descritor “currículo” no levantamento, com o intuito de apreender se figurou nos estudos sobre tempo integral na

perspectiva de identificarmos não só a pretendida qualidade da educação³, mas como ela está delineada.

Nessa nova busca encontramos treze trabalhos, que após a leitura de seus resumos e, as vezes a necessidade de leitura das introduções, constatamos o não tratamento das questões mais voltadas ao estudo de documentos curriculares das redes de ensino.

Dessa forma, pensar documentos curriculares instituindo proposições de escolas integrais exige uma aproximação aos determinantes das políticas curriculares. Em âmbito local para as escolas integrais, os documentos curriculares parecem ter adquirido influência no contexto do projeto de formação e conformação das práticas educativas. Por meio deles, problematizamos os discursos ideológicos sobre as concepções de homem, de sociedade, de escola, de educação, de conhecimento, de desenvolvimento, entre outros.

Os conceitos, argumentos e discursos são ferramentas que refletem os conteúdos do nosso pensamento, assim como a linguagem que utilizamos – pela carga semântica que contém, a ordem gramatical e a coerência sintática – condiciona a forma de pensar e os objetivos que resume, seja em argumentações escritas, exposições, etc. Os termos que utilizamos não são lentes neutras diferentes na forma de perceber, argumentar e se situar diante do mundo e seus problemas, assim como tampouco o são a hora de ressaltar as opções para solucioná-los. (SACRISTÁN, 2011, p. 15).

Mesmo que esses documentos se intitulem “de caráter não compulsório”, mas “orientativo”, parecem capazes de expressar-se em diferentes níveis de concretização curricular nos modelos de escolas implantados, desde os aspectos de seleção e organização de turmas, de distribuição de espaços e tempos, da organização funcional e hierárquica das relações que se estabelecem no interior do processo e de seleção e organização dos conteúdos escolares. Dito de outro modo, comprometendo a autonomia e a liberdade da “integralidade” ou deterioração da valorização das especificidades culturais.

Quando deciframos sobre o que estes textos discursam, ou querem discursar, apreendemos quais as intenções depositadas nos diversos grupos da escola, assim como compreendemos quem seriam/serão os pretensos “cidadãos” formados por essa escola.

³ Intenções que repousam no atendimento a meta 6 estabelecida no Plano Nacional de Educação.

Os movimentos de organização e suas práticas culminam em distribuição dos conhecimentos selecionados na cultura, incorporados pelo/no currículo. Para Forquin (1993, p.12), a cultura seria “essencialmente, um patrimônio de conhecimentos e de competências, de instituições, de valores, e de símbolos, constituídos ao longo de gerações e característicos de uma comunidade humana particular, definida de modo mais ou menos amplo e mais ou menos exclusivo”.

Esta compreensão está ancorada nas proposições da Teoria Crítica do Currículo, que legitimam/justificam a seleção de conhecimentos e saberes em detrimento de outros, considerados não válidos ou menos importantes ao longo da história. Diante disso, atualizam e constroem diálogos específicos com outros campos científicos, como a Psicologia, História, Sociologia, Filosofia e as Artes, ao mesmo tempo que destacam no debate das questões sociais.

Os aspectos econômicos, culturais e ideológicos que organizam a sociedade e que permeiam todo o ambiente escolar, defendendo a ideia de que a educação não é uma atividade neutra, sem intenção, e que o educador está envolvido em um ato político. (APPLE, 2006, p. 35).

Contudo, as discussões atuais sobre o currículo parecem recair em rasa comparação entre o conhecimento escolar versus o conhecimento do dia a dia, relegando ao conhecimento científico, produzido historicamente pelas grandes áreas, o papel de coadjuvante no processo de distribuição do conhecimento escolar. Talvez de forma intencional.

O discurso do aprender compreende “aprender algo” ou no caso de ensinar, “ensinar algo”. Young (2016, p. 33) afirma que “há um “melhor conhecimento” em todas as áreas e a base de todas as decisões sobre conhecimento no currículo é a ideia de diferenciação, de que existem diferentes tipos de conhecimento”.

Não abandonar aquilo que constitui o valor máximo de nossa sociedade e permitir que todos tenham acesso desponta como um problema que deve ser enfrentado, isto é, “a educação pressupõe a possibilidade tanto do conhecimento como da verdade” (YOUNG, 2010, p. 176).

O currículo das escolas de tempo integral incorre pela apresentação das variações entre uma educação compensatória versus uma tentativa de formação “integral” do educando. Tentativa porque lida com as condições materiais de nosso tempo, seus interesses e

patrocínios direcionados. Essa organização do currículo tenta responder a extensão da permanência do aluno na escola como fruto de uma demanda social ou direcionada à expansão dos tempos de estudo, no intuito de alargar o conhecimento e ocupar os momentos para contribuir com a formação completa desse aluno.

Nesta perspectiva, em alguns momentos, a ideia de “proteção” dos estudantes na escola de tempo integral força para segundo plano o aproveitamento do tempo escolar voltado em acesso ao conhecimento distribuído e construção de novos conhecimentos, o que poderíamos de fato chamar de “educação integral”. Coelho (2009), aponta para formatos quanto a como as escolas de tempo integral pertencem ao sistema educacional.

Em termos sociohistóricos, podemos compreendê-la a partir das matrizes ideológicas que se encontram no cerne das diferentes concepções e práticas que a constituíram e vêm constituindo ao longo dos séculos. Mas também podemos discuti-la levando em consideração tendências que a caracterizam contemporaneamente, como a que se apresenta no binômio educação/proteção, educação integral/currículo integrado ou educação integral/tempo escolar, por exemplo”. (COELHO, 2009, p. 83).

Apenas aumentar o tempo do aluno no espaço e tempo escolares não significa, necessariamente, qualificar os processos de escolarização propostos. O aumento do tempo e do espaço pode garantir condições básicas de subsistência a essas crianças, fato não possível na escola regular, que

é um lugar específico, onde os membros das gerações jovens são reunidos por grupos de idade a fim de adquirir sistematicamente, segundo procedimentos e modalidades fortemente codificadas, disposições e competências que não são do mesmo tipo das que eles teriam podido adquirir ao acaso das circunstâncias da vida e em função de suas demandas espontâneas. Aqui a herança da experiência humana é comunicada sob a forma a mais “universal” possível, isto é, também a menos “concreta”, a menos pertinente em relação às interrogações pontuais, aleatórias ou rotineiras suscitadas pelas situações triviais da vida. (FORQUIN, 1993, p. 169).

Analisar os currículos concretos significa estudá-los no contexto em que se configuram e como se expressam em práticas educativas e resultados. E, dessa forma, entender como esses currículos são construídos e principalmente quais suas intenções.

Nesta perspectiva, temos como **objetivo geral** analisar comparadamente os três modelos de escola de tempo integral propostos na rede municipal de Campo Grande, a partir de seus documentos curriculares, na perspectiva de nos aproximarmos das intenções de escolarização de qualidade, o que requer identificar e analisar os objetivos e as intenções dos projetos de escola integral, fundamentar a comparação a partir da investigação dos documentos que propõem as estruturas curriculares destas escolas e, aproximar as análises das discussões de escolarização de qualidade por meio da relação *espaço, tempo e práticas assistenciais* (aqui tomadas como áreas de comparação).

Diante disso e para dar forma a proposta de pesquisa aqui delineada, nos aproximamos das técnicas do estudo comparado, que “indica limites para compreensão dos fatos ou fenômenos educativos que compara, apresentando-se como um importante instrumento de conhecimento e de análise da realidade educativa (SILVA, 2016, p. 213). Instrumento esse, pelo qual procuramos identificar e analisar as semelhanças, as diferenças, as diacronias e as sincronias, registradas nos documentos curriculares.

De acordo com Silva (2016), esses documentos curriculares apresentam-se na condição de fontes e objetos:

Como fontes, particularmente escritas e dialógicas, ocupam de um lado, espaço privilegiado de reconstituição das ideologias ou mentalidades educativas subtraídas a uma projeção particular, oficial e; de outro se diferenciam de outras fontes, por contemplar propósito muito particularizado, isto é, o cumprimento de funções determinadas pela difusão e o desenvolvimento prático dos processos de escolarização, a partir de uma rede de intertextualidades que se alimenta desde a política educativa ao desenvolvimento dos processos educativos nas escolas e nas salas de aulas. Na condição de objetos, entendidos como impressos, que selecionam, legitimam e distribuem conhecimentos, mobilizam discursos na produção das verdades do processo de escolarização. E, nesse sentido, operam na seleção e distribuição dos conhecimentos que chegam às escolas, e na forma como os mesmos devem ser recebidos. Esse entendimento permite a análise de sua materialidade, isto é, suporte material da construção de práticas nos espaços educativos. (SILVA, 2016, p. 214).

Para a investigação desses documentos elegemos as áreas de comparação *tempo, espaço e práticas assistenciais*,

por determinação de sua configuração, intimamente ligadas com o movimento de organização da escolaridade. Tais áreas, no caso deste estudo,

não se limitam à descrição, e, sim, intencionam expor argumentos relacionados aos conceitos teóricos, hipóteses ou modelos explanatórios, pelos quais escolhemos estabelecer a comparabilidade entre os movimentos, aqui anteriormente referendados, observados no interior dos documentos (SILVA, 2016, p. 216).

Registramos que a investigação dos espaços configura um programa para a educação escolar, proposto no tipo de composição arquitetônica e geográfica.

[...] o espaço, auxilia a descrever e analisar, que a arquitetura das escolas, das salas de aulas, é um programa de educação, uma pauta que proporciona aos indivíduos experiências culturais e escolares com objetivos implícitos. O espaço - como lugar - considera a escola como o local onde ocorre o ato pedagógico, com todas as implicações possíveis da estrutura do prédio escolar, da extensão do seu terreno e assim por diante, suas relações com tudo o que se circunscreve com outros espaços próximos, com os usos que se faz da geografia ou da arquitetura escolar. (SILVA, 2011, p. 30).

Analisar e entender os espaços como parte da integralidade e sua relação com a intenção/formato da educação proposta assume importância, pois nele concretiza-se fisicamente as realidades estruturais das escolas pensadas pela rede, uma vez que: “Os espaços educativos são constituídos de significados que podem transmitir valores, podem impor suas leis e a arquitetura escolar é “uma forma silenciosa de ensino”, que pode ser também vista como parte integrante de uma economia de tempo.” (SILVA, 2011, p. 34).

O tempo escolar, por sua vez, dita identidade para o trabalho de construção da qualidade, delimitando a condução das aulas, propostas em atividades, determinando o início, meio e fim que cada estudante terá para assimilar os conteúdos curriculares. Organizar o tempo aparece como uma das competências selecionadas como fundamental aos alunos contemporâneos, implicando junto ao espaço escolar na condução de aprender a organizar tempos dentro do espaço permitido, muito mais importante que na tarefa de receber/aprender os conhecimentos.

[...] consideramos o tempo como uma outra variável dessa tradução, associado ao espaço, pois dele se apodera e lhe oferece identidade. “Os marcos temporais são algo mais que ‘uma pequena contingência que inibe ou facilita’ a atividade da escola, toda vez que condicionam representações e percepções dos espaços e também sua planificação e seus usos (HARGREAVES, 1998, p. 107 *apud* SILVA, 2011, p. 30).

Essas duas categorias espaços e tempo, permitem olhar para uma escola pensada e condicionada por intenções sociais privadas, ou públicas, que implicam em complementações quanto a sua existência. Essas intenções transformam-se em práticas, que no caso da escola integral, posicionam-se como assistenciais e se inserem na prerrogativa que infere uma possível justiça social.

As práticas assistenciais possuem características intervencionista nas práticas curriculares, uma vez que permite “apreender os mecanismos da escola conservadora – e reprodutora – a fim de saber em que condições a escola pode se tornar libertadora – e justa”. (VALLE, 2011, p. 10).

Compreender a justiça como mera distribuição de oportunidade acaba por limitar sua potencialidade quanto sua aplicação social. A prática assistencial proveniente das tentativas de providenciar justiça social decorrentes das ações do poder público, assumem o caráter de acordo com o tipo de entendimento do que se considera essa justiça. Dado essas categorias, a existência de três modelos de escolas de tempo integral e suas importâncias dentro do cenário educativo, entendemos os Estudos Comparados método adequado para essa pesquisa.

Sem construir críticas aos diferentes momentos históricos que acompanham a confecção dos documentos curriculares, sem questionar “o porquê” da sua proposição, como se o prescrito fosse a reprodução exata da vontade social total daquele período, acabamos dessa forma erroneamente operando com o esquecimento das formas de investigação dos documentos, dotado de ideologias e contradições que projetam interesses políticos, econômicos e/ou filosóficos.

Dessa forma, analisar e discutir as igualdades, as diferenças, os discursos e os não discursos presentes nos documentos, que ultrapassam as esferas do poder público como a União, Estados e Municípios, institui “uma pluralidade de perspectivas, abordagens e metodologias ao mesmo tempo e indica limites para compreensão dos fatos ou fenômenos educativos que compara, apresentando-se como um importante instrumento de conhecimento e de análise da realidade educativa” (SILVA, 2016, p. 213).

Para exposição da análise intencionada, estamos organizados em Notas Introdutórias, três capítulos e Notas Finais. No Capítulo I, **A educação básica nos anos 1990: a escola em tempo integral**, situamos a escola básica e seu processo de produção na década de 1990, discutindo aspectos definidores dos contornos da proposta de uma escola de tempo integral sobre a premissa do neoliberalismo, entendendo as nuances de seu desenvolvimento

curricular. No capítulo II, **Projetos de escola de tempo integral: desenvolvimento curricular em foco**, procuramos identificar e analisar os projetos de Escolas de Tempo Integral propostos em âmbito nacional e, particularmente, na rede municipal de Campo Grande, focalizando os discursos propostos para o desenvolvimento curricular. Neste contexto construímos análises dos discursos produzidos para o desenvolvimento curricular dos três projetos de ETI analisados. No capítulo III, **Dos discursos da qualidade educacional na escola de tempo integral: comparações possíveis nos projetos em execução**, analisamos de forma comparada os projetos de escola de tempo integral, tendo como foco os discursos produzidos nos documentos curriculares, evidenciando a proposta de reconstrução do paradigma de qualidade educacional.

Por fim, nas **Notas Finais**, apresentamos uma síntese dos estudos realizados, com prioridade no destaque das principais discussões, assim como nos resultados a que chegamos ou mesmo a indicação de alguns percursos para futuras pesquisas.

1 A EDUCAÇÃO BÁSICA NOS ANOS 1990: A ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL

Como conceito, a educação básica veio esclarecer e administrar um conjunto de realidades novas trazidas pela busca de um espaço público novo. Como um princípio conceitual, genérico e abstrato, a educação básica ajuda a organizar o real existente em novas bases e administrá-lo por meio de uma ação política consequente. (CURY, 2008, p. 294).

Entendemos a educação básica como nível da educação escolar brasileira que compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. O conceito de educação básica brasileira foi ampliado a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, pois a lei anterior estabelecia como básico o chamado primeiro grau. Aprovada na Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009, a nova lei considera como básica para um cidadão a formação que engloba educação infantil e educação básica fundamental obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos e progressivamente obrigatória, de três a zero anos compreendendo os anos de creche. Neste contexto, este capítulo tem como objetivo, além de situar a escola básica e suas condições de produção no espaço/tempo na década de 1990, que acabam por permitir essa nova ETI, discutir os contornos da proposta de uma escola de tempo integral sobre a égide do neoliberalismo, entendendo as nuances de seu desenvolvimento curricular.

1.1 SITUANDO NO ESPAÇO E NO TEMPO AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA ESCOLA BÁSICA NOS ANOS 1990

Ao final da década de 1980 e início dos anos 1990 assistimos a um período de grandes transições políticas na América Latina e, conseqüentemente, no Brasil. Tais transições começaram a ser construídas após a crise do *Welfare State*, ou Estado do Bem-Estar Social, com seus altos índices de inflação oriundos de uma política protecionista, pós-ditadura civil militar, geradora de respostas por parte dos países desenvolvidos, com intervenções de âmbito

global que visavam preservar o sistema capitalista, propondo ideias de cunho liberal e vertente neoclássica⁴.

Destacamos como marco importante nesse contexto, o *Consenso de Washington*, que nasceu como “plano neoliberal” tendo a educação como foco e, nesse contexto, acaba por impor nessa “neo” engrenagem a teoria de capital humano para sustentação às práticas do capitalismo.

Dessa forma, a educação passava a ser vista como o motor das “etapas do crescimento”, para a qual deveria “verificar o papel das capacidades adquiridas dos agentes humanos como uma fonte mais importante dos ganhos de produtividade não explicado”. (PAIVA, 2001, p. 7). Dito de outro modo, investir no homem, na sua forma de educação, seria uma das formas mais valiosas de impulsionar a economia, preconizando o deslocamento da intenção do investimento na aprendizagem voltada ao atendimento dos interesses do capital.

Há oportunidades para se investir no homem através de um aprendizado que se faz nas próprias tarefas, da busca da informação econômica, da migração e das atividades que dão contribuição no terreno da saúde; a todos estes setores deu-se, analiticamente, uma considerável atenção. Uma classe particular de capital humano, consiste do “capital configurado na criança”, pode ser a chave de uma teoria econômica da população. A formação do “capital configurado na criança” pelo lar, pelo marido e pela mulher começaria com a criação de filhos e prosseguiria ao longo de sua educação por todo o período da infância. Uma abordagem de investimento relativamente ao crescimento da população acha-se, atualmente, trilhando um novo caminho. (SCHULTZ, 1973, p. 9).

O investimento na educação até a década de 1990, focado na demanda do bem-estar social, caminhou na busca por qualificação da denominada educação básica, voltada para o enfrentamento da complexidade do capitalismo contemporâneo. Para tanto, o investimento começou a ser desenhado pelas “reformas educativas”, pautadas na pedagogia das

⁴ A escola neoclássica, tendo como seu principal representante Milton Friedman, defende que as forças de mercado são capazes de resolver os desequilíbrios econômicos e condena duramente a intervenção estatal na economia. (YANAGUITA, 2011, p. 2)

competências⁵ e em estruturas de formação flexíveis que preparariam o indivíduo não mais para o emprego, mas para a empregabilidade.

Assim, parecia anunciar que a educação melhoraria os mecanismos de distribuição de renda, ao mesmo tempo assegurando a inserção produtiva ou o preparo dos indivíduos para o mercado de trabalho (SILVA e LENARDÃO, 2010).

Os protagonistas destas reformas seriam os organismos internacionais e regionais vinculados aos mecanismos de mercado e representantes encarregados, em última instância, de garantir a rentabilidade do sistema capital, das grandes corporações, das empresas transnacionais e das nações poderosas onde aquelas têm suas bases e matrizes. Nesta compreensão, os organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BIRD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), passam a ter o papel de tutoriar as reformas dos Estados nacionais, mormente dos países do capitalismo periférico e semiperiférico (ARRIGHI, 1998). No plano jurídico-econômico, a Organização Mundial do Comércio (OMC) vai tecendo uma legislação cujo poder transcende o domínio das megacorporações e empresas transnacionais. É interessante ter presente o papel da OMC, pois em 2000, numa de suas últimas reuniões, sinalizou para o capital que um dos espaços mais fecundos para negócios rentáveis era o campo educacional”. (FRIGOTO e CIAVATA, 2003, p. 96).

Diante disso, a década de 1990 pareceu se afastar de políticas educacionais que primassem pelo social, mesmo fundadas em discursos e resultados de documentos das Agências e Conferências Internacionais⁶ que trataram das questões educacionais em países do capitalismo periférico. No caso brasileiro, o processo de formação do capitalismo foi, estruturalmente, incompatível com a expansão de direitos de cidadania com vistas à construção de um modelo de universalização do bem-estar social. Passamos diretamente de um modelo desenvolvimentista para o neoliberalismo.

Vale ressaltar que, durante a década de 1990, essas Conferências foram financiadas por agências internacionais no intuito de adequar as políticas educativas para o desenvolvimento desses países, proporcionando uma guinada na função da educação e do conhecimento, voltados para a inserção no mundo moderno.

⁵ Conjunto de conhecimentos, qualidades, capacidades e aptidões que habilitam o sujeito para a discussão, a consulta, a decisão de tudo o que concerne a um ofício, supondo conhecimentos teóricos fundamentados, acompanhados das qualidades e da capacidade que permitem executar as decisões sugeridas (TANGUY & ROPÉ, 1997).

⁶ Jomtien (1990), CEPAL/Unesco (1992), Nova Délhi (1993), DELORS (1996).

Exemplo disso, começou a ser desenhado com a Declaração de Jomtien, intitulada Educação para Todos, que teve:

como co-patrocinador o Banco Mundial, que adotou as conclusões da Conferência, elaborando diretrizes políticas para as décadas subseqüentes a 1990 e publicando o documento *Prioridades y estrategias para la educación*, em 1995. Reitera os objetivos de eliminar o analfabetismo, aumentar a eficácia do ensino, melhorar o atendimento escolar e recomenda “a reforma do financiamento e da administração da educação, começando pela redefinição da função do governo e pela busca de novas fontes de recursos”, o estreitamento de laços da educação profissional com o setor produtivo e entre os setores público e privado na oferta de educação, a atenção aos resultados, a avaliação da aprendizagem, a descentralização da administração das políticas sociais. Retoma, também, a teoria do capital humano por meio da inversão em capital humano e atenção à relação custo/benefício. A educação básica deveria ajudar a “reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fertilidade, melhorando a saúde” e gerando atitudes de participação na economia e na sociedade”. (FRIGOTO e CIAVATTA, 2003, p. 99-100).

Essa proposta inaugura a forte presença das políticas neoliberais no âmbito educativo brasileiro uma vez que o Brasil foi, além dessa, signatário de todas as demais Conferências realizadas na década de 1990 e, em atendimento a elas, promoveu ações com o intuito de renovar os projetos de escolarização, reinventando⁷ as escolas de tempo integral.

Entendemos essa reinvenção ancorada em projetos que tomaram forma já na década de 1950, com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), e com os projetos mais recentes, como o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), o Centro Integrados de Educação Pública (CIEP), os Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs) e os Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs).

Contudo, a sazonalidade das ideias de educação integral encontra-se atrelada, neste momento histórico, à teoria do capital humano e ao desenvolvimento de competências, tomados como indicativos de qualidade. A tal atrelamento somam-se as possibilidades de proposição da escola de tempo integral, ou de educação integral, desde que assentada na promoção de mudanças no processo de escolarização.

⁷ De acordo com Hobsbwan (1984, p. 10), o termo invenção das tradições é utilizado para designar um conjunto de práticas reguladas por regras táticas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, numa continuidade em relação ao passado.

No caso brasileiro, quando falamos em educação integral, em grande parte, estamos próximos da proposta idealizada por Anísio Teixeira, ancorada na proposta de escola pública de qualidade ou, como diria Darcy Ribeiro, projeto para trazer qualidade à educação (Darcy Ribeiro). Diferente da proposta realizada no governo de Fernando Collor de Mello, isto é, voltada para a assistência à saúde, lazer e iniciação ao trabalho.

A revisão histórica da (ou das) experiência (s) tem mostrado a crença dos defensores da escola em tempo integral nas suas possibilidades qualitativas. Por outro lado, as experiências históricas não tiveram fôlego para sobreviver a queda de um administrador ou a troca de comando em um governo. (ESQUINSANI, 2008, p. 4).

Acresce-se a esse cenário que, a qualidade projetada para o processo de escolarização nas etapas da educação básica, passou forçada ao entendimento como sinônimo de educação integral, mas quase sempre vinculada ao aumento do tempo na escola, ou melhor, de carga horária, culminando em uma escola “de tempo integral”. Nota-se que, apesar de na introdução desta pesquisa atrelarmos significados a educação integral e escola de tempo integral, incorrendo em sua diferenciação e melhor entendimento, o interesse político brasileiro criou gargalos e entrelaçamentos que acabam por desconstruir seus significados na tentativa de iludir o leitor. Ao entender/confundir escola de tempo integral como educação integral, os projetos patrocinados pelos interesses públicos/privados com propostas com objetivos escamoteados para a obtenção de lucro/votos com a educação ganham “importância” e clamor popular.

No Brasil, a preocupação com a promoção da qualidade educacional em escolas públicas brasileiras está presente nos instrumentos legais que normatizam a educação, desde a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, inciso VII, que estabelece a “garantia de padrão de qualidade” como um dos princípios básicos para a promoção do ensino no Brasil, passando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei no 9.394/1996, art. 3º, IX), o Plano Nacional de Educação (Lei no 10.172/2001) e o Plano Nacional vigente (Lei no 13.005/2014) que reafirmam os princípios já postulados na Carta Magna da Nação. Contudo, o direito garantido em lei à população brasileira de usufruir de uma “educação com qualidade” encontra na conceituação dessa expressão o seu maior desafio de execução, já que não foram estabelecidos critérios e parâmetros unânimes que indiquem a presença ou ausência de qualidade na educação oferecida pelas escolas. (MORAES, 2015, p. 17-18).

Diante disso, e em que pesem as proposições de qualidade no cenário jurídico-formal, destacamos três momentos que fortalecem o sentido de qualidade e não seu significado, a saber: quando o sistema escolar não oferecia vagas para todos, para atingir a qualidade, elaborou-se a proposição da expansão quantitativa do acesso sem se preocupar com o que acontecia dentro da escola; quando hipoteticamente superada a oferta de vagas, a qualidade passou a ficar desigual, isto é, oriunda da discrepância entre a entrada de alunos e os baixos índices de conclusão dos estudos.

Com efeito, na década de 1990, foram implementadas políticas visando o declínio nas taxas de repetência como a adoção de sistema de ciclos de escolarização, uso da promoção automática e programas de aceleração da aprendizagem que, efetivamente, tiveram contribuição para uma maior homogeneização do fluxo ao longo das séries do ensino fundamental por esquivarem-se dos mecanismos internos de seletividade escolar. (MORAES, 2015, p.19).

Outra problemática relacionava-se com a percepção de que, apesar da conclusão dos estudos, os alunos pareciam não adquirir “habilidades” e “conceitos” de acordo com o grau de escolaridade.

Nesse contexto, é que se afirma Oliveira e Araujo (2005), como terceiro modelo nacional de qualidade, o relacionado aos conceitos e habilidades desenvolvidos pelos estudantes em cada etapa de ensino. Assim, o conhecimento dos alunos a respeito de conteúdos prescritos nas diretrizes e matrizes curriculares para os anos escolares é aferido por meio de avaliações em larga escala como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). (MORAES, 2015, p. 20).

O cenário brasileiro, ainda nos dias atuais, suporta as três situações dependendo da região e do público envolvido, contudo, entre as medidas para sanar os problemas da educação, ainda encontramos a proposta de “mais escola”, entendida na história educacional brasileira como discurso/proposta de qualidade (assistência integral).

“Mais escola”, segundo Nóvoa (2001), identificada com um tipo de discurso, no âmbito dos debates sobre educação, apreendido como “narrativa do atraso” cujos códigos repousam sobre as crenças de que “os problemas da escola se resolvem com ‘mais escola, o

que revela a incapacidade de compreender as insuficiências do ‘modelo escolar’, tal como foi desenhado a partir do século XIX” (p. 239).

Na tentativa de responder a essa narrativa, investigamos o ressurgimento da escola de tempo integral no cenário educativo brasileiro, analisando sua relação com uma proposta de qualidade para a educação em tempos de sociedade do conhecimento⁸.

1.1.1 A EDUCAÇÃO BÁSICA NOS ANOS 1990 E OS CONTORNOS DE UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

A proposição/desenho da educação básica na década de 1990 estava fundada, financiada e articulada, como já vimos nos relatórios/encaminhamentos das conferências internacionais, por organismos financiadores (Banco Mundial, BIRD, entre outros). Tal proposição tomou forma nas Conferências de Jomtien (1990), de Nova Délhi (1993), bem como nas ações da CEPAL, UNESCO entre outras.

Em que pese as diferenças de proposição entre elas, pelo espaço e tempo de enfrentamento das taxas de analfabetismo, a promoção da universalização do acesso ao ensino básico, defesa da distribuição de conhecimentos para o desenvolvimento de habilidades necessárias, o que dava a tônica era dar forma a meta global, isto é, “educação para todos” com o fortalecimento da/na educação básica.

Fortalecimento esse, preocupado com os reordenamentos do capital e o crescimento do mercado consumidor, solicitando o

planejamento de estratégias educativas de alinhamento as teses de desenvolvimento e globalização, propondo programas de financiamento que viabilizassem projetos de inclusão e participação no fortalecimento do sistema produtivo de países subdesenvolvidos e em desenvolvimento, também chamados de emergentes. (MARQUES, 2016, p. 57).

⁸ Segundo Hargreaves (2008, p. 17), existe uma economia do conhecimento dentro da sociedade do conhecimento. E essas economias do conhecimento são “estimuladas e movidas pela criatividade e pela inventividade, e as escolas da sociedade do conhecimento precisam gerar essas qualidades, caso contrário, seus povos e suas nações ficarão para trás”.

Em 1996, em pleno governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), com a aprovação da LDB, observamos nos já citados art. 34 e art. 87 os contornos da escola de tempo integral. Neste contexto, entendemos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional se apresentou como resposta à necessária obrigatoriedade de escolarização, particularmente, nestas etapas.

Para tanto, ao desenhar um projeto educativo nacional, ou posteriormente, uma base comum curricular normatizando os conhecimentos escolares a que todos teriam acesso nas diferentes etapas da educação básica, havia o intuito de nivelar a educação brasileira. Identificamos, nesse momento, a retomada das propostas de escolarização integral, já presente desde as reformas da década de 1990, particularmente, propostas para as fases iniciais da educação básica, mais propriamente no ensino fundamental, com intenções de atribuir qualidade a essa etapa.

Apesar de vermos a “escola de tempo integral”, citada como modelo de escola para a educação básica brasileira, como discurso interessado e possível solução dos problemas sociais, viabilizado por essa voz, não havia, ainda, metas ou planos de sua constituição, uma vez que um ano antes da promulgação da LDB foi criado o Conselho Nacional de Educação⁹ (CNE), cujas competências estavam delineadas em funções normativas e de supervisão quanto a educação brasileira. Vale registrar que o CNE era composto por “indicados” do poder executivo, “aconselhando” apenas aquilo que servia ao interesse do então governo vigente. (FRIGOTO E CIAVATTA, 2003).

No parecer n. 5 de 1997 homologado pelo Conselho Nacional de Educação, ao tratar do art. 87 da LDB, onde estava solicitada proposta de escrita do Plano Nacional de Educação (PNE), que exigia ser legalizado um ano após a promulgação da LDBEN encontramos o seguinte texto:

O artigo 87, que institui a Década da Educação, "a iniciar-se um ano a partir da publicação" da lei (23 de dezembro de 1996), trata também do Plano Nacional da Educação, de competência da União e a ser encaminhado à aprovação do Congresso Nacional, até dezembro de 1997. O PNE envolve responsabilidade do Ministério da Educação e do Desporto, assessorado pelo Conselho Nacional de Educação. Mas não se cingirá a estes dois órgãos. Haverá de receber, e é imprescindível que isto ocorra, a preciosa contribuição de Estados e Municípios, através de seus Conselhos e

⁹ Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995.

Secretarias de Educação, bem como das múltiplas entidades interessadas no aperfeiçoamento da educação brasileira, aí convocadas as universidades e demais instituições de ensino, as entidades de classe, associações de dirigentes educacionais e todos quantos possam concorrer para a elaboração de um plano adequado às necessidades do país. (BRASIL, 1997, p. 10).

Contudo, ainda que este projeto fosse retomado, não distanciamos nossas análises dos interesses manifestos no delineamento da educação básica brasileira, isto é, “financiada” por instituições financeiras que apreendiam a educação como um instrumento para inculcar os padrões do capital para a sociedade e, o investimento na educação das crianças como melhor negócio na perpetuação de consumidores/trabalhadores aos moldes do capital cultural.

Inculcação essa, que permeia a proposição do Plano Decenal de Educação Para Todos (1993-2003), organizado com discurso para eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental em projeto de atendimento das necessidades básicas por meio de competências fundamentais¹⁰. Organização essa, interpretada como forma de “ensinar” a nação em um cenário de cidadania e democracia. Elaborado em 1993 pelo MEC destina-se a cumprir o que foi determinado na Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien (1990), patrocinado/organizado pela UNESCO, Unicef, PNUD e Banco Mundial. O documento marca a concordância pelo governo brasileiro do que foi formulado na conferência, projetando Plano Decenal (1993) com ideias quanto à “preocupação” da comunidade internacional com a educação nos países pobres dado o novo paradigma entendendo-a como um “passaporte para a vida”.

Ao que tudo indica o plano foi produzido com intenção de conseguir financiamentos junto aos organismos internacionais voltados a educação, mas com uma nova busca por eficiência, com baixo investimento e redução de custos, o que pode ser interpretado como proposta que introduz na educação uma “racionalidade financeira”. (SAVIANI, 1999; CARPES, 2016). O plano não vigorou, servindo apenas de “condição” para os pretendidos financiamentos.

Outro aspecto revigorado no Plano Decenal foi a formação integral dos seres humanos, suas competências e habilidades, voltadas para prepara os alunos para os “desafios

¹⁰ O termo “competências fundamentais” faz menção a teoria das competências, que designa habilidades e competências voltadas a atender uma demanda de mercado neoliberal. Essas habilidade e competências foram incorporadas ao campo educacional por autores como Delors, Morin, Perrenoud, no intuito de prover aos estudantes, futuros trabalhadores “ferramentas” para lidar com a flexibilidade e empregabilidade do mercado.

da modernidade”, adquirindo competências que visam o “pleno desenvolvimento da cidadania” e “inserção produtiva”. (BRASIL, 2001).

Para além da educação, tais princípios norteavam, em tese, a sociedade brasileira como um todo, isto é, a educação de cidadãos livres assumia como finalidade o desenvolvimento de competências, entendendo que por meio deste exercício seria possível a efetiva participação deles nas diferentes esferas sociais. (MARQUES, 2016, p. 66).

Esse desenvolvimento de competências foi transmitido para o PNE (2001), entrelaçando-se com suas metas e proposta, principalmente focado na já referida inserção produtiva no futuro do aluno, pautado em um pensamento neoliberal de racionalidade financeira na forma de pensar a educação.

Como proposto, a ideia de uma escola de tempo integral compôs a meta 6 do plano, que foi aprovado em 2001 para o decênio 2001-2010, na perspectiva de: “oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica”. Escola essa, também prescrita na discussão do Ensino Fundamental como proposta de qualidade para o ensino e para a aprendizagem. Essa entre outras metas acabaram sendo ponto de confrontos e contradições entre os agentes das políticas educacionais brasileiras, propor transformar/oferecer tempo integral para 50% das escolas públicas na conjuntura do período em questão constituiu-se tarefa desinteressante e talvez inalcançável para o poder público. Mas o discurso de qualidade ressaltado no espaço oferecido, alargamento do tempo e prática assistencial fica claro em seu texto.

A oferta qualitativa deverá, em decorrência, regularizar os percursos escolares, permitindo que crianças e adolescentes permaneçam na escola o tempo necessário para concluir este nível de ensino, eliminando mais celeremente o analfabetismo e elevando gradativamente a escolaridade da população brasileira. A ampliação da jornada escolar para turno integral tem dado bons resultados. O atendimento em tempo integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem. (BRASIL, 2001, p. 57).

Vale registrar que, de um lado, a ideia de qualidade parece responder à resolução das questões sociais por meio da realização de práticas voltadas para a cultura, entre outras atividades citadas. De outro lado, assume a função de resolver os problemas da repetência, no sentido de oferecer mais tempo.

Diante disso, a escolarização protagonizava as reformas estruturais esperadas, fundadas na redução das desigualdades. E nesta perspectiva encontramos na UNESCO, particularmente, no Relatório Delors (1996), eco para as proposições ofertadas à população escolar brasileira, isto é, “dar um balanço das tendências educacionais face à rápida marcha do processo de globalização”. (WERTHEIN, 2000, p. 18).

Frigoto e Ciavatta (2003) complementam afirmando que:

A UNESCO e o Banco Mundial completam o quadro principal dos impulsionadores externos das reformas. Entre 1993 e 1996, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, convocada pela UNESCO, composta de especialistas e coordenada pelo francês Jacques Delors, produziu o Relatório Delors, no qual se fez um diagnóstico do “contexto planetário de interdependência e globalização”. Evidenciam-se o desemprego e a exclusão social, mesmo em países ricos. O Relatório faz recomendações de conciliação, consenso, cooperação, solidariedade para enfrentar as tensões da mundialização, a perda das referências e de raízes, as demandas de conhecimento científico-tecnológico, principalmente das tecnologias de informação. A educação seria o instrumento fundamental para desenvolver nos indivíduos a capacidade de responder a esses desafios, particularmente a educação média. (p. 99).

Dessa forma, constatava-se o desequilíbrio entre as pessoas, a mundialização (globalização) e as questões regionais, ao mesmo tempo que consolidava quatro pilares¹¹ a serem seguidos pelas políticas educacionais para a educação do século XXI.

Hoje em dia, grande parte do destino de cada um de nós, quer queiramos ou não, joga-se num cenário em escala mundial. Imposta pela abertura das fronteiras econômicas e financeiras, impelida por teorias de livre comércio, reforçada pelo desmembramento do bloco soviético, instrumentalizada pelas novas tecnologias de informação, a interdependência planetária não cessa de aumentar, no plano econômico, científico, cultural e político”. (DELORS, 1996, p. 35).

¹¹ Aprender a Viver Junto (conviver), Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer e Aprender a Ser.

Neste propósito, os pilares constituíram norte para as políticas educativas, inclusive aquelas voltadas à educação integral, na tentativa de estabelecer um modelo para o desenvolvimento de habilidades e competências. Exemplos desse alcance já estavam delineados na proposição dos Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs), criados em 1991 pelo Governo do então presidente Fernando Collor de Melo, parte do Projeto Minha Gente¹².

Tal projeto tinha como principal objetivo garantir à criança e ao adolescente, por meio de uma educação de tempo integral, além dos conteúdos comuns, assistência à saúde, lazer e iniciação ao trabalho, mas que entre 1993 e 1995 passou a ter uma nova nomenclatura, Centro de Apoio Integrado às Crianças (CAIC).

Vale destacar que este “novo” Centro passou por problemas similares aos CIACs, detectados pelo relatório produzido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em janeiro de 1995. Neste, intitulado “CAIC: Solução ou Problema” o IPEA, informava que:

O programa parece desconsiderar, na sua prática, a existência de estruturas físicas e organizacionais localmente instaladas, e que necessitam, na maioria, de melhores condições para o seu funcionamento e manutenção. Por outro lado, minimiza as dificuldades e meandros das organizações públicas, da participação comunitária e das administrações municipais, em especial. As dificuldades vivenciadas pelas secretarias estaduais e municipais de Educação para o enfrentamento diário dos problemas de gestão e manutenção dos seus sistemas, com toda a complexidade de problemas e situações, colocam de imediato dúvidas quanto à questão da viabilidade e sustentabilidade dos CAIC's, principalmente nas regiões mais carentes. (IPEA, 1995, p. 22).

A inviabilidade do programa, apontada pelo relatório, recaía sobre o elevado custo, o tamanho de sua estrutura física e serviços necessários para seu funcionamento, o que configurava despesas significativas para as prefeituras. Dessa forma, demonstravam que o CAIC seria um meio pouco provável para o governo promover “a superação dos problemas das crianças e dos adolescentes”. (BRASIL, 1992). Finalizava determinando que os desníveis entre as regiões, e mesmo dentro delas, constituía uma dificuldade “relevante” para programa de alcance nacional.

¹² O Projeto Minha Gente, criado pelo Decreto de 14 de maio de 1991, teve por finalidade promover ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social, relativas à criança e ao adolescente e a sua integração na comunidade. O decreto foi revogado em 1992. (BRASIL, 1992).

Dessa forma, o acesso a Educação Básica por meio das escolas de tempo integral, ou a qualquer outro nível de ensino, não conseguia ultrapassar as desigualdades sociais impostas pela divisão do capital, tampouco desenvolvia as competências básicas esperadas de qualquer cidadão, que é entendido como parte na efetivação de um país desenvolvido. Com um sistema de mercado globalizado, todas as peças, sejam elas principais ou secundárias, deveriam girar para um mesmo sentido, o progresso. O que, nos exemplos no âmbito do ensino integral, não se concretizou.

A proposta de uma educação integral que previa ofertar mais segurança, saúde, assistência social, nas formulações desenvolvidas na década de 1990, parece ter pormenorizado os interesses da população, colocando as necessidades dos mercados como sinônimo para o bem-estar das pessoas.

Nos documentos organizados pelas grandes conferências foram lançados propósitos e princípios de reorientação para os sistemas educativos, mas, para além de propósitos e princípios, havia neles um sentido de necessidade e urgência por reformas educativas, que operassem o que estava sendo proposto em prol de uma “educação mundial para todos”. No Brasil, algumas proposições supranacionais foram incorporadas, outras serviram de influência ou, ainda, de aporte para a legitimação dos delineamentos que seriam esboçados para a educação. O currículo assumiu a centralidade nas reformas educativas organizadas nos anos de 1990. A reorientação curricular teve suas condições dadas a partir de uma fértil combinação de fatores, entre eles a redemocratização nacional, a promulgação da Constituição Federal de 1988, a organização e publicação dos relatórios das grandes reuniões internacionais, a reforma do Estado em finais do século XX, mudanças políticas, implementação de políticas de reajuste econômico, entre outras. (MARQUES, 2016, p. 72).

Propor qualidade ao sistema de ensino, na perspectiva da escola integral, aliada ao projeto de desenvolvimento de competências, de atendimento às necessidades/interesses para a garantia da democracia e cidadania, apenas com um discurso de “mais tempo” na escola, demonstra a fragilidade na compreensão do inquestionável atrelamento ao desenvolvimento curricular.

Essa compreensão, na qual o currículo assume função central nos processos de aprendizado esperados, deveria responder sobre o conhecimento que os alunos deveriam ser capazes de adquirir na escola (YOUNG, 2010) e não se esses conhecimentos estão selecionados na perspectiva de assegurar melhores empregos.

Todo conhecimento, assim como o conhecimento disposto para/na escola, o conhecimento escolar, entrelaçado pela/na ideia de cultura, promoveria não só a deslegitimação de “verdades” no âmbito sócio-histórico, como ressignificaria a escola presumindo a exposição de seus contornos políticos e ideológicos.

No âmbito dos discursos oficiais, a modalidade de tempo integral atende ao disposto do:

Conhecimento, esperado para ser distribuído e, de como esse conhecimento seria avaliado. Contudo, foi no desenvolvimento curricular nacional que esse tripé (escola, conhecimento e avaliação) ganhou uma discussão bastante específica. Ao mesmo tempo em que serviu de sustentáculo das reorganizações educativas materializadas nos documentos curriculares. (MARQUES, 2016, p. 79).

Para esses dispositivos foram retraçados os princípios da Teoria do Capital Humano, traduzidos na teoria das competências, em um cenário com marcas de regulação e poder interessado, traduzindo formas de controle voltadas para a economia mundial e seus patrocinadores.

O papel socializador da escola e das próprias famílias adquiriu outro peso, uma vez que as características pessoais dos indivíduos, o lado subjetivo da qualificação, bem como as qualidades individuais tornaram-se mais clara e visivelmente decisivos ao bom andamento dos negócios. Assim, a nova economia da educação remete à antiga, mas lida com situações bastante diferentes. (PAIVA, 2001, p. 187).

Delinear os contornos da recriação da escola de tempo integral passa pela necessidade de investigar de forma crítica as políticas públicas globais e nacionais, no intuito de determinar ações, pressões e ideias que renascem de meios interessados em realizar ou manter determinada equação social educativa.

A escola de tempo integral figurou, portanto, como salvadora para “sanar” questões sociais relacionadas ao povo carente e, as classes de aceleração seriam modalidades inovadoras na tentativa de solucionar a universalização do ensino e minimizar a repetência.

A educação seria fator central no entendimento/interesse dos agentes que nela operariam, tanto por ser base das propostas políticas, quanto por carregar em si a possibilidade de distribuição de poder.

Construir uma escola a mais justa possível, a mais democrática possível, com papel socializador efetivo, atenta aos novos saberes e questões do conhecimento, muito provavelmente incluirá a ampliação do seu tempo e a estabilidade de seus atores. Implicará, principalmente, melhor definição de sua identidade institucional. Essa melhor definição requer seu fortalecimento como local público destinado a garantir o desenvolvimento e o bem-estar de todas as crianças e jovens brasileiros. (CAVALIERE, 2009, p. 61).

É preciso olhar para os processos que escolhem e determinam as políticas públicas, prevendo que essa política se alinha, no caso brasileiro, não com as políticas educacionais pautadas nas necessidades da escola, mas sim pelas vozes de grande poder que conseguem permear o Estado com suas propostas. Os regimes políticos, ou as formas como os governos são constituídos, demonstram como as políticas sociais e políticas são compostas. Principalmente quanto ao modo que o sistema neoliberal opera no interior dos Estados, motivando mudanças entre as classes sociais ou nos grupos que se alinham por interesses, sempre voltado para reproduzir uma força de trabalho que dê fôlego ao capitalismo, ou ao domínio intelectual sobre o povo. No caso da Escola de Tempo Integral, vista como política social, percebemos os encargos provenientes do Estado, por meio de atividades e complementações ao currículo desse modelo de escola, voltadas para desenvolver características ímpares para a força de trabalho.

1.2 A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E AS NUANCES DO DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

O desenvolvimento curricular está ligado a um processo de produção do currículo concebido dentro de uma perspectiva em grande escala, seja por desenvolvimento local ou individual.

[...] o currículo, apesar das diferentes perspectivas e dos diversos dualismos, define-se como um projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano

real, ou do processo de ensino-aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas culturais, sociais, escolares) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas. (PACHECO, 2001, p. 20).

Sendo o projeto de currículo muitas vezes inerente ao interesse cognitivo crítico e constituído pela ação e reflexão que devem ser igualmente construídas por especialistas, professores e alunos. Para entendermos o desenvolvimento curricular e seus deslocamentos quanto à escola de tempo integral no formato proposto na década de 1990, nos orientamos pela reforma curricular proposta e materializada em documentos curriculares publicados a partir dessa década para as etapas da educação básica.

Entendemos que as noções de Escola Básica e desenvolvimento curricular foram centrais para a política educativa dos anos de 1990, orientada pela relação entre história, sociedade, economia e governo, fundamentada em processos de reestruturação neoliberal, ligada às especificidades do campo educativo, identificado como Neoliberalismo Educativo. (MARQUES, 2016, p. 50).

Diante disso, a escolha de documentos curriculares para operacionalizar “a política educativa neoliberal”, parece assentar-se na presença de direcionamentos curriculares já previstos na LDBEN:

[...] em seu artigo 2º, determina como princípio e fim da educação o "pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho", apontando também para uma concepção de educação integral, embora sem assim nomeá-la. Além disso, prevê a ampliação progressiva da jornada escolar do ensino fundamental para o regime de tempo integral (art. 34, § 2o e art. 87, § 5o), embora não faça qualquer menção neste sentido aos demais níveis de escolarização. Aqui é apenas a escola que se responsabilizaria pela proposta educativa, mesmo com a presença, no texto da lei, de orientações para trabalho conjunto e articulado às comunidades. (GALIAN e SAMPAIO, 2012, p. 407).

Contudo, parece não haver uma determinação específica quanto a proposta curricular a ser edificada no interior dessa escola, mas, fica reconhecido que ela deve dar forma a um trabalho de alargamento do tempo/espço com atividades que contemplem as diversas questões em torno da transmissão dos conhecimentos acumulados pela humanidade. E, mais que isso, que promova o combate às desigualdades com ações socioeducativas, desportivas,

de lazer e fazeres artísticos. Nos contornos de seu desenvolvimento curricular, notamos que a escola de tempo integral é produzida dentro de um caráter técnico, principalmente na década de 1990, onde os programas governamentais e as grandes conferências ditaram os parâmetros para a concretização de tais escolas.

No não implantado PNE 2001 – 2011, registra-se uma complementação à ideia de escola de tempo integral, sendo destinada às camadas mais pobres, como forma de retirar das ruas as crianças e garantir sua segurança no ambiente escolar, como vislumbrado recorrentemente em outros documentos.

Neste caso, a educação integral se destinaria apenas a uma fração da sociedade; é possível supor que não se trata disso, mas do atendimento a determinadas condições e necessidades da clientela escolar, ou mesmo da ocupação ampliada do tempo a fim de permitir o cumprimento do horário de trabalho dos pais destas crianças, mantendo-as longe das ruas por um período maior de tempo. Muito provavelmente uma preocupação maior com a garantia das necessidades práticas do mundo do trabalho ou até para assegurar tranquilidade às pessoas nos espaços públicos, do que o cuidado com aquelas questões que respondem a uma formação integral das crianças e jovens nas escolas. (GALIAN e SAMPAIO, 2012, p. 407).

Essa perspectiva criou a possibilidade de convivência de dois grupos distintos dentro da escola, no entanto, acirrou o debate em torno daqueles que acreditavam que mais tempo seria igual a mais escola e, outro, que entendia esse tempo a mais como uma oportunidade de alargar o processo de acesso aos conhecimentos independente das condições sociais dos alunos. Um projeto mais próximo a um desenvolvimento que envolvesse uma práxis curricular.

Assim, não se deve perder de vista algumas lições passíveis de serem extraídas das experiências [...]. Já se pensou em educação integral como uma via para articular a formação intelectual e manual, como possibilidade de ampliação de acesso a outros bens culturais, normalmente mantidos a distância do que se costuma definir como conhecimento escolar e como forma de ampliar o tempo de contato com os desafios do conhecimento, com a busca de novas configurações de tempos, espaços e saberes a fim de garantir a aprendizagem dos alunos. (GALIAN e SAMPAIO, 2012, p. 414).

Diante disso, uma intenção escamoteada, proposta em uma cultura de acolhimento aos pobres, com base assistencialista e não de desvelamento de suas condições, no intuito de superação de sua desigualdade. Os discursos sobre a criação de uma cultura escolar regulada

parecem problematizar a construção de práticas curriculares voltadas à democratização do acesso aos conhecimentos poderosos.

Haja vista de enxergarmos conhecimentos poderosos, segundo Yong (2007):

[...] “conhecimento” em termos gerais, considero útil fazer uma distinção entre duas idéias: “conhecimento dos poderosos” e “conhecimento poderoso”. O “conhecimento dos poderosos” é definido por quem detém o conhecimento. Historicamente e mesmo hoje em dia, quando pensamos na distribuição do acesso à universidade, aqueles com maior poder na sociedade são os que têm acesso a certos tipos de conhecimento; é a esse que eu chamo de “conhecimento dos poderosos”. É compreensível que muitos críticos sociais do conhecimento escolar equiparem o conhecimento escolar e o currículo ao “conhecimento dos poderosos”. Ele realmente o foi, depois que todas as classes altas no início do século XIX dispensaram seus professores particulares e mandaram seus filhos para as escolas públicas para adquirir conhecimento poderoso (e também, é claro, para adquirir amigos poderosos). No entanto, o fato de que parte do conhecimento é o “conhecimento dos poderosos” ou conhecimento de alto status, como já expressei (Young, 1971; 1998), não nos diz nada sobre o conhecimento em si. Assim, precisamos de outro conceito, no enfoque do currículo, que chamarei de “conhecimento poderoso”. Esse conceito não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o legitima, embora ambas sejam questões importantes, mas refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo. (YOUNG, 2007, p. 1294).

Dessa forma, pensar a cultura,

na referida centralidade, no âmbito do currículo escolar, implica explicitar a relação entre cultura e poder, a regulação cultural presente nas práticas e a que se expressa nas proposições dos conteúdos curriculares, para que esta compreensão possibilite avanços na direção de uma educação democrática, transformadora, sustentando a formação integral. (GALIAN e SAMPAIO, 2012, p. 416).

No macro cenário do desenvolvimento curricular, pensado pelos organismos controladores, os anseios educacionais encontravam-se formatados por um discurso em que o Estado e o setor privado não se envolveriam diretamente com o papel desempenhado pelas escolas. Dito de outro modo, tratando

as escolas como um tipo de agência de entregas, que deve se concentrar em resultados e prestar pouca atenção ao processo ou ao conteúdo do que é entregue. Como resultado, os propósitos da escolaridade são definidos em termos cada vez mais instrumentais, como um meio para outros fins. Com as

escolas sendo controladas por metas, tarefas e tabelas comparativas de desempenho [...]. (YOUNG, 2010, p. 1291).

Neste contexto, o currículo se constituía em um dispositivo com marcas de controle, de reprodução e de juramento de possível inovação, que incorporaria o discurso hegemônico do atendimento às necessidades da sociedade pelo processo de escolarização. E, assim, retomando a proposta da escola de tempo integral?

Isto posto, nos deparamos com duas vertentes de pensamento sobre esta questão, a saber: uma ancorada no clamor popular por melhores condições, principalmente para seus filhos.

Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição”. (YOUNG, 2007, p. 1297).

Outra, no fato de utilizar os projetos curriculares como instrumentos de melhoria na intenção da educação integral, ou escola de tempo integral, desenhada como política pública, ideia nova, disponibilizada para a população como “melhoria” do que já existe, com mais tempo, com as crianças fora da rua e afastadas dos problemas da sociedade.

Em documento mais recente, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013), percebemos os desenhos propostos para o currículo da escola de tempo integral:

A escola brasileira é uma das que possui menor número de horas diárias de efetivo trabalho escolar. Não obstante, há reiteradas manifestações da legislação apontando para o seu aumento na perspectiva de uma educação integral (Constituição Federal, artigos 205, 206 e 227; Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 9.089/90; Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, art. 34; Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001; e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, Lei nº 11.494/2007). Além do mais, já existem variadas experiências de escola em período integral em diferentes redes e sistemas de ensino no país. Diante desse quadro, considera-se que a proposta educativa da escola de tempo integral poderá

contribuir significativamente para a melhoria da qualidade da educação e do rendimento escolar, ao passo em que se exorta os sistemas de ensino a ampliarem a sua oferta. Esse tipo de escola, quando voltada prioritariamente para o atendimento das populações com alto índice de vulnerabilidade social que, não por acaso, encontram-se concentradas em instituições com baixo rendimento dos alunos, situadas em capitais e regiões metropolitanas densamente povoadas, poderá dirimir as desigualdades de acesso à educação, ao conhecimento e à cultura e melhorar o convívio social. (BRASIL, 2013, p. 125).

Nas diretrizes aparece uma intenção de levar o alargamento do tempo para as escolas das redes de ensino, apontando que somente essa ação levaria qualidade as crianças com “alto nível de vulnerabilidade social, colocando a escola de tempo integral como solução dos problemas sociais. Como movimento paliativo ela até alcança melhores resultados que as escolas tradicionais, para a sociedade de baixa renda e oportunidades ela acaba sendo um porto seguro, uma bolha de cultura, mas não resolve os problemas reais, que estão no centro da sociedade e na sua forma de distribuição desigual dos capitais. O documento aponta para ela como solução, mas essa é sua função? Acalmar as mazelas da população e solucionar os problemas que não são da escola?

O documento segue afirmando:

O currículo da escola de tempo integral, concebido como um projeto educativo integrado, deve prever uma jornada escolar de, no mínimo, 7 (sete) horas diárias. A ampliação da jornada poderá ser feita mediante o desenvolvimento de atividades como as de acompanhamento e apoio pedagógico, reforço e aprofundamento da aprendizagem, experimentação e pesquisa científica, cultura e artes, esporte e lazer, tecnologias da comunicação e informação, afirmação da cultura dos direitos humanos, preservação do meio ambiente, promoção da saúde, entre outras, articuladas aos componentes curriculares e áreas de conhecimento, bem como as vivências e práticas socioculturais. As atividades serão desenvolvidas dentro do espaço escolar, conforme a disponibilidade da escola, ou fora dele, em espaços distintos da cidade ou do território em que está situada a unidade escolar, mediante a utilização de equipamentos sociais e culturais aí existentes e o estabelecimento de parcerias com órgãos ou entidades locais, sempre de acordo com o projeto político-pedagógico de cada escola. (BRASIL, 2013, p. 125).

Fica claro que o desenvolvimento curricular germinado na década de 1990 alcança a primeira década do século XXI, com a repaginação do termo “cidade educadora”, oriundo do

Relatório Faure (década de 1970), seguido pelo Relatório Delors e demais documentos produzidos nas grandes conferências da década de 1990. Como podemos notar no texto:

Ao restituir a condição de ambiente de aprendizagem à comunidade e à cidade, a escola estará contribuindo para a construção de redes sociais na perspectiva das cidades educadoras. Os órgãos executivos e normativos dos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios assegurarão que o atendimento dos alunos na escola de tempo integral das redes públicas possua infraestrutura adequada e pessoal qualificado. E para que a oferta de educação nesse tipo de escola não se resuma a uma simples justaposição de tempos e espaços disponibilizados em outros equipamentos de uso social, como quadras esportivas e espaços para práticas culturais, é imprescindível que atividades programadas no projeto político-pedagógico da escola de tempo integral sejam de presença obrigatória e, em face delas, o desempenho dos alunos seja passível de avaliação. (BRASIL, 2013, p. 125).

Não esquecendo que a cidade educadora¹³ significa uma escola que prepara para as necessidades da cidade, trabalho, encaixe nas necessidades da máquina capitalista.

A escola de tempo integral, preconizada na década de 1990 em projetos de escola pública integral, focou prioritariamente em questões sociais com um esforço dividido para não se esquecer de que são escolas e precisam ensinar conhecimentos. Apesar das escolas com a proposta integral serem oriundas de ideias deweyanas, discutidas na história brasileira nas décadas de 1920, 1930 e 1950, reinterpretadas sobre novas bandeiras ideológicas, são hoje fundadas prioritariamente como tábua de salvação dos problemas sociais frente a comunidades carentes.

Tal visão remete a tarefa de encontrar uma saída, construindo um projeto que mesmo que não combata o problema principal, a devastadora pobreza construída pela exploração

¹³ O termo “cidade educadora” A partir dos estudos publicados em 1968 por Philip Hall Coombs, sobre a crise mundial da educação, a UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*), propõe um estudo, por meio de uma Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, com pretensões principais de ajudar os países pobres e subdesenvolvidos em suas questões educacionais. Em 1972, essa comissão elabora um documento intitulado Relatório Faure, coordenador por Edgar Faure, tornando-se um forte “cânone” quanto aos caminhos da educação mundial. O Relatório não pormenoriza a escola, mas assume um caráter educador que é compromisso de/em toda a sociedade, criando uma necessidade de inter-relação entre os âmbitos sociais no intuito de promover a “evolução” dos seres humanos. Principalmente na sua conexão com o encaminhamento para o trabalho. O relatório apoiou-se em dois eixos norteadores – *educação permanente e cidade educativa* – preconizando a partir da comissão princípios políticos-educacionais para o futuro da educação no mundo.

capitalista, ergue-se como principal proposta no enfrentamento dos problemas educacionais, de segurança pública e combate às desigualdades. Esse entendimento passa pelo discurso de que a pobreza gera colossais índices de violência, dessa forma, assume que a educação integral pode ser uma forma de solução passando pelo pressuposto de que a educação pode combater, reintegrar e melhorar as situações desiguais entre as pessoas.

Daí o empenho da “formação integral” do educando (PARO, 1988), o que entedemos ser parcialmente possível, já que o problema não está na escola mas sim no interior da sociedade e sua forma de produção material. E não necessariamente precisa ser concomitante a um alargamento do tempo, já que a educação integral é aquela que considera/forma um sujeito em sua condição multidimensional. (GONÇALVES, 2006).

Como já visto, ao assumir que a definição de Educação Integral encontra-se dependente de um conhecimento dos acontecimentos da “sociedade em questão”, para depois traçarmos sua definição (COELHO, 2009, p.90), compreendemos que formar totalmente o homem interpretado pelas políticas públicas no Brasil aponta que essa formação integral significa prover assistência social antes de conhecimento, garantindo colocação no mercado antes de promover bem estar social.

A Escola de Tempo Integral, na proposição documental, assume o aumento do tempo de permanência da criança na escola como um dos determinantes para os diversos projetos, e suas demandas parecem sustentar-se por uma leitura apressada do cotidiano social que aprofunda as situações de desigualdades. Situações essas, que levam o Estado a elaborar políticas de escolarização sem a necessária apresentação de estratégias para assegurar o que seria oferecer uma educação de qualidade.

Mais tempo parece não significar, como percebemos nos projetos propostos, mais ensino. Contudo, mais tempo parece acarretar mais políticas assistências e discursos tangenciais aos reais problemas de uma educação em um país de proporções territoriais, culturais, econômicas, sociais e políticas díspares como o Brasil.

Dessa forma, não desconsideramos que no cerne dos problemas para a população mais afetada pela desigualdade, o alargamento do tempo pode não significar compensação, tampouco garantias de alimentação, higiene, desenvolvimento de hábitos sociais, acessos à cultura e aos esportes. Tal consideração ancora-se na história de uma escola regular que não demonstrou capacidade para enfrentar os problemas educativos e sociais, fora da equação “escola para todos”.

Apontamos que, talvez a retomada das discussões para a implantação de Escola de Tempo Integral, em pleno século XXI, possa estar fundada na tentativa de combate e/ou nivelamento das desigualdades, fundado no tratamento sinonímico com a Educação Integral, sem assumir as nuances de um desenvolvimento curricular desenhado para os países de capitalismo periférico desde finais da década de 1990.

Diante disso, a necessidade da Escola de Tempo Integral, ou mais tempo para atender às necessidades de alunos oriundos/vitimados por realidades distantes das tomadas como verdades, não pode ser enfrentada somente com “mais tempo na escola”.

2 PROJETOS DE ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: DESENVOLVIMENTO CURRICULAR EM FOCO

Este capítulo visa identificar e analisar os projetos de Escolas de Tempo Integral propostos em âmbito nacional, intitulado Mais Educação e, particularmente, na rede municipal de Campo Grande, focalizando os discursos para o desenvolvimento curricular. Neste contexto, destacamos que para a análise dos discursos propostos para o desenvolvimento curricular acessaremos os documentos curriculares produzidos pela rede de ensino estudada, por entendermos que

[...] produzem uma cultura especializada, com tipos de símbolos organizados e selecionados, que estão diretamente relacionados com os tipos de estudantes e com o modo com os quais eles fazem uso desse tipo de conhecimento que é estratificado socialmente e que representa conflitos. É com base nesses conflitos que se torna possível a compreensão das funções econômicas e culturais das instituições educacionais. (SILVA, 2016, p. 215).

Acresce-se a esse entendimento, que tomamos também como *fundamento* para a análise dos discursos propostos, a premissa da “qualidade” em seus desdobramentos, isto é: o que é entendido como qualidade para educação nesses projetos? E qual o verdadeiro interesse dos agentes autores desses textos na proposta de uma escola de tempo integral?

Nas DCN de 2013, encontramos a Escola de Tempo Integral citada como “lugar” para deixar/guardar os filhos da classe trabalhadora, fundada no discurso que mais tempo na escola asseguraria a qualidade, uma vez que:

[...] a partir do pressuposto de que compete a todas elas o desenvolvimento integral de suas demandas, numa tentativa de superação das desigualdades de natureza sociocultural, socioeconômica e outras. Há alguns anos, se tem constatado a necessidade de a criança, o adolescente e o jovem, particularmente aqueles das classes sociais trabalhadoras, permanecerem mais tempo na escola. (BRASIL, 2013, p. 26).

Contudo, essa qualidade parece estar construída nos pressupostos econômicos, forjados na perspectiva da formação para o trabalho, pois apreendemos uma defesa secundária

no que diz respeito aos interesses da criança, adolescente ou jovem que participam dessa escola, pois:

Tem-se defendido que o estudante poderia beneficiar-se da ampliação da jornada escolar, no espaço único da escola ou diferentes espaços educativos, nos quais a permanência do estudante se liga tanto à quantidade e qualidade do tempo diário de escolarização, quanto à diversidade de atividades de aprendizagens. Assim, a qualidade da permanência em tempo integral do estudante nesses espaços implica a necessidade da incorporação efetiva e orgânica no currículo de atividades e estudos pedagogicamente planejados e acompanhados ao longo de toda a jornada. No projeto nacional de educação, tanto a escola de tempo integral quanto a de tempo parcial, diante da sua responsabilidade educativa, social e legal, assumem a aprendizagem compreendendo-a como ação coletiva conectada com a vida, com as necessidades, possibilidades e interesses das crianças, dos jovens e dos adultos. O direito de aprender é, portanto, intrínseco ao direito à dignidade humana, à liberdade, à inserção social, ao acesso aos bens sociais, artísticos e culturais, significando direito à saúde em todas as suas implicações, ao lazer, ao esporte, ao respeito, à integração familiar e comunitária. (BRASIL, 2013, p. 26).

Esse discurso ideológico já estava previsto no PNE/2001, aparece novamente nas DCN 2013 e também no PNE/2014, para o qual o tempo integral está proposto no alargamento do tempo horário, que decorre da necessidade de igualar as defasagens na aprendizagem das crianças. Para tanto, a proposição de mais tempo significa a oportunidade de desenvolvimento da “boa aprendizagem”.

Entendemos que independente da modalidade de escola, de turno integral ou parcial, o tempo ou o seu plural precisa fundar-se em processos de seleção e distribuição de conhecimentos poderosos, uma vez que somente esses são apreendidos no espaço escolar, além de terem a função de empoderar os estudantes para o enfrentamento de seus problemas sociais, culturais, econômicos e, particularmente, educativos.

Empoderar, nos limites de nossas análises, recupera a ideia de objetividade do conhecimento como elemento chave na reflexão de uma necessária política curricular, neste caso, para a escola de tempo integral.

2.1 OS PROJETOS DE ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL

Os projetos de escola de tempo integral que compõem as proposições atuais são fruto de interesses que se aproximam em alguns aspectos e se distanciam em outros, principalmente

quanto às motivações de implantação. Em parte, uma vontade de ampliar o tempo, turno e contraturno, em escolas pré-selecionadas pelo MEC, usando como critério a localização, geralmente em capitais e regiões metropolitanas. Tal critério está voltado para “o” possível desenvolvimento regional, cujo entorno demonstre situação de vulnerabilidade social e ou baixo desempenho no IDEB¹⁴.

Nos casos específicos de redes de ensino, como a rede municipal de Campo Grande, com a perspectiva de aumentar os índices como IDER¹⁵ e IDEB, motivado pela composição de grupos de trabalho dentro da própria Secretaria municipal de Educação.

O que *per se* aponta para uma expectativa de formação em tempo integral que parece resultar da ambiguidade de seu conteúdo e da diversidade das modalidades de execução, é o que analisamos na sequência.

2.1.1 ETI 1: PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

O Programa Mais Educação, uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), aprovado pelo então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e pelo Ministro da Educação Fernando Haddad, sob o **decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**, objetivava a adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

Tal adesão significava comprometer-se com as vinte e oito diretrizes do PDE, ancorada em um diagnóstico da educação no município com intuito de elaborar o Plano de Ações Articuladas (PAR). Dessas diretrizes, destacamos as que apontam para a formação do programa em questão, no art. 2:

- IV - combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contra-turno, estudos de recuperação e progressão parcial;
- VII - ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular;

¹⁴ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

¹⁵ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande.

XXIV - integrar os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vista ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola;

XXVI - transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar;

XXVII - firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infra-estrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas.

Neste contexto, o PDE apresentava como meta geral a melhoria da educação no país em todas as etapas da educação básica no prazo de quinze anos. Dessa forma, o Programa Mais Educação fomentava “[...] a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio as atividades socioeducativas no contraturno escolar” (BRASIL, 2007), qualificando sua necessidade no cenário educativo nacional.

Acrescem-se a esse, o artigo 34 da LDB, que indica a jornada escolar no ensino fundamental incluindo pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), ao garantir “[...] às crianças e aos adolescentes a proteção integral e todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana [...]” (BRASIL, 1990) e; todas essas proposições fundadas no art. 227¹⁶ da CFB. Vale destacar que a Política Nacional de Assistência Social, insere-se neste quadro ao registrar que o Estado deve prover à criança, ao adolescente e ao jovem, o que fortalece o projeto de “mais tempo na escola”.

Destacamos ainda, a proposta de garantia de que escolas convencionais “transformem-se” em escolas de tempo integral, trabalhando em contraturnos, alargando seu tempo curricular, tornando-se parte importante nos dados para atingir as metas propostas, acabando por compor em 2014 a meta 6 do PNE:

¹⁶ Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, 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 dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010).

§ 1º O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente e do jovem, admitida a participação de entidades não governamentais, mediante políticas específicas. (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010).

Art. 1º Instituir o Programa Mais Educação, com o objetivo de 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. Parágrafo único. O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços sócio-culturais, de ações sócio-educativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos 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. (BRASIL, 2007, p. 2).

Registramos, em destaque, a “mobilização para a melhoria do desempenho educacional”, que aponta para a possibilidade do “contraturno de reforço e compensação escolar”, ancorado na “garantia da proteção social da assistência social”, que alimenta o discurso de garantia da segurança, além de alimentação, saúde e outras ditas necessidades básicas.

Isso, agregado à melhoria dos índices das avaliações nacionais, as questões sociais como determinantes para os resultados do programa. Contudo, não nos distanciamos da realidade regional das escolas, mesmo no setor público, que lidam com fatos diversos. Uma “central” que absorve alunos de regiões desenvolvidas da cidade, consequentemente aquelas com capital cultural diferenciado, em contraponto as escolas públicas da periferia, cuja desigualdade de capitais está na linha frente.

A Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, também corroborou com a proposição do Mais Educação ao autorizar a criação dos “oficineiros”, isto é, pessoas que prestam serviço para esta modalidade de forma voluntária. No caso do ME, uma remuneração que serve apenas para pagar despesas de deslocamento e alimentação dos envolvidos, com valores abaixo da remuneração dos trabalhadores do ensino regular. Outra questão que esta lei admitiu foi a não geração de vínculo empregatício pelo serviço voluntário, nem obrigação de natureza trabalhista previdenciária ou afim, fortalecendo a promoção da presença de agentes destinados à organização e efetivação do programa, com baixo custo para o Governo Federal.

A princípio, as atividades encaminhadas no contraturno aconteceriam dentro ou fora do espaço escolar, coordenadas por um “professor comunitário”, ministradas por monitores ou

estudantes universitários com formação nos macrocampos apontados pelo programa, isto é: Acompanhamento Pedagógico, Esporte e Lazer, Cultura e Artes, Direitos Humanos em Educação, Educação Ambiental, Cultura Digital, Promoção de Saúde, Investigação no Campo das Ciências da Natureza, Educação Econômica e Comunicação e Uso das Mídias.

A importância desses projetos foi defendida por seus apoiadores na escola como um segundo turno de atividades diferentes das do primeiro turno, repudiando o “mesmo do mesmo” quanto ao que estava sendo ensinado de forma opressiva no turno regular.

Dada a relevância política desses programas, somos obrigados a sermos fiéis a esses significados tão radicais e a não desvirtuá-los, a repensar as justificativas que nos levam a implementar esses programas nas escolas e redes de ensino. Uma forma de perder seu significado político será limitar-nos a oferecer mais tempo da mesma escola, ou mais um turno – turno extra –, ou mais educação do mesmo tipo de educação. Uma dose a mais para garantir a visão tradicional do direito à escolarização. (ARROYO, 2012, p. 33).

Apreendemos diante disso, que discursos negativos interferem na real função desses modelos de escola, pois questionam os motivos contrários enraizados no fazer das pessoas envolvidas nos projetos, que acabam por querer sanar o que falta para a infância-adolescência na sociedade. Isto posto, parece que o projeto atuaria como paliativo para recuperar essa falta.

Alimenta-se nesta ideia a proposição de algo diferente do que se vê no turno regular, aulas com outra concepção, complementares ao ensino, no intuito de prover o que cada ser humano merece quanto a sua educação.

Contudo, apesar dessa prerrogativa, percebemos uma descontinuidade alimentada por um discurso contraditório no delineamento do Mais Educação, pois teria que distanciar-se do ensino regular, oferecendo reforços escolares, oficinas e atendimentos, delineados pela assistência social, no contra turno. Dessa forma, as necessidades do Mais Educação são absorvidas sem a necessária modificação do Projeto Político Pedagógico (PPP), os métodos e práticas pedagógicas já desenvolvidas por toda e qualquer escola.

No Decreto nº 6.094/07, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica, encontramos em seu Capítulo I, art. 2, o estabelecimento do compromisso técnico-financeiro entre as esferas do executivo e setor público/privado, quando este por livre

vontade for firmado, as diretrizes IV e VII, respectivamente sinalizam: “combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contraturno, estudos de recuperação e progressão parcial” e “ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular”. (BRASIL, 2007).

Tal convênio permitia acordos/arranjos entre os Entes Federados quanto ao financiamento/incentivo de programas que favoreceriam e qualificariam a educação brasileira, no caso, aferida pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

As políticas educativas de financiamento, sempre presentes, trabalham de forma concomitante como o projeto, permitindo ações educativas, a partir da década de 1990, de criação consecutiva de dois fundos, gerando apoio financeiro a educação pública: o fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), implantado pela emenda constitucional nº 14/96, e regulamentado pela lei nº 9.424/96, como um fundo de natureza contábil, implantado automaticamente em todo o país, com duração de dez anos (1997 a 2006).

Após esse decênio o fundo sofreu mudanças e passou a ser denominado Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), onde vemos destinação clara de recursos para modelos de Escolas de Tempo Integral. Apesar de no texto da lei não existir relação direta com o Programa Mais Educação, esse recurso proveniente do fundo direcionou e permitiu sua consolidação no tempo de sua existência. O FUNDEB foi proposto definitivamente pela lei nº 11.494/07, como fundo contábil com seus recursos destinados à educação básica pública.

Em 2010 o Decreto no 7.083, que dispõe sobre o Mais Educação, apontou em seu art. 1º que “o Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral” (BRASIL, 2010).

O MEC e a Secad (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade) convidaram, então, educadores e gestores da Undime, do Consed, da CNTE, da Anfope e de Universidades, bem como representantes da sociedade civil organizada e de ONGs ligadas à educação, a produzirem um texto referência para estimular o debate nacional sobre Educação Integral em jornada ampliada, ou seja, sobre a possibilidade de alargar os tempos e

espaços de aprendizagem das crianças, adolescentes e jovens, por meio de atividades socioeducativas oferecidas em ampliação de jornada e articuladas aos projetos político pedagógicos das escolas, apoiadas para atuarem como catalizadoras do potencial educativo dos seus territórios. (MOLL, 2011, p. 5).

O texto referência produzido em 2009 no encontro denominado “Educação integral: texto referência para o debate nacional”, definiu os rumos da proposta quanto a escola de tempo integral brasileira e sua viabilização por intermédio do Programa Mais Educação.

O currículo dessas escolas desenvolve-se de dentro para fora, ao passo de agregar um projeto Federal a esfera de redes de ensino regionais, dando ao desenvolvimento curricular “duas faces”. Uma composta pelo próprio currículo da instituição de ensino, dependente de cada escola ou rede de ensino. Outra, um currículo que compõe o contraturno com oficinas, aos moldes de uma “cidade educadora”, com participações de voluntários e oficineiros do setor privado, propostos como uma “ajuda” que vem para auxiliar a escola a resolver problemas sociais que não lhe competem, mas que são delegados a seus cuidados na contemporaneidade.

O discurso proposto pelo Mais Educação assume proposta de um programa que tenta se desdobrar entre multisetores, no intuito de promover uma integração entre diversas esferas de poderes por meio de políticas públicas sociais, na forma de prestar serviço e garantir direitos das crianças e adolescentes. Propondo para além do setor público em propor um contraturno que trabalhe na tentativa de levar “educação integral” para os alunos, o setor privado, representado pelo trabalho voluntário e as organizações não governamentais que prometem flexibilidade e acomodação do programa em diversos cenários. Nos remetendo fortemente ao sentido já citado de uma “cidade educadora”. Notamos que essa centralização na escola para a solução de problemas sociais trabalha em consonância com o discurso de descentralização da ação do Estado, sendo que esse permite o deslocamento para órgão fora de sua esfera, no caso do setor privado. Prevendo, segundo o programa, no contraturno das escolas um espaço de compensação quanto às desigualdades sociais oferecidas e reproduzidas fora dos muros da escola. O foco é dado ao aluno, porque nesse modelo só ele está em tempo integral, a escola mantém sua estrutura de turnos. Apesar do discurso, o Mais Educação acaba sendo apenas mais um programa que aumenta o tempo, com um ensino precário, disponibilizado em espaço impróprio.

2.2 OS PROJETOS DE ESCOLA INTEGRAL NA REDE MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE

O PME 2015/2025 de Campo Grande apontou que:

No intuito de promover uma educação de qualidade, no município de Campo Grande/MS existem 79 escolas públicas que ofertam a educação em tempo integral, englobando escolas com dois turnos, Programa Mais Educação, entre outros projetos vinculados ao Ministério de Educação (MEC) contados como educação de tempo integral. (CAMPO GRANDE, 2015, p. 7).

Também disponibiliza, dos poucos e descontinuados dados encontrados por esta pesquisa, que em 2013 eram 7.204 alunos matriculados em escolas públicas de tempo integral (Tabela 1).

Tabela 1 - Dados estatísticos: Escolas de Tempo Integral X Matrículas

Dados/Indicadores	Ano			
	2010	2011	2012	2013
Matrículas de alunos em Tempo Integral				
a) Públicas	5.813	5.406	5.562	7.204

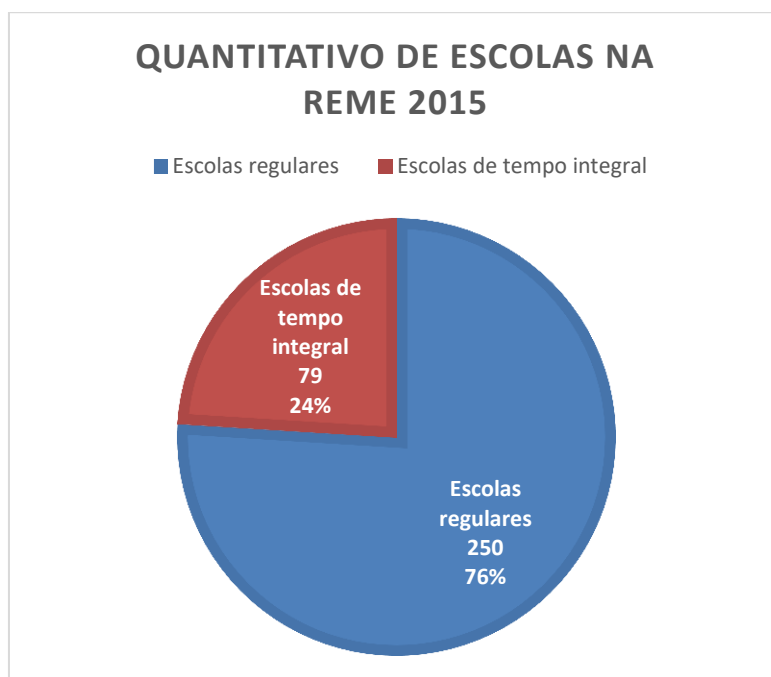
Fonte: PME/2015- Campo Grande – MS.

Após análise documental quantitativa realizada na Secretaria de Educação do Município de Campo Grande e contato direto com o Programa Novo Mais Educação¹⁷ do MEC, constatamos disparidade nas informações dispostas. Tentamos a partir dos dados dispostos determinar o número de escolas de tempo integral existentes no período. Disponibilizamos os gráficos abaixo que traçam dados sobre o objeto de estudo no período de 2008 a 2015, suas quantidades e contradições.

¹⁷ O Programa Novo Mais Educação criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017, é uma estratégia segundo o Ministério da Educação “que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola.” (BRASIL, 2018).

No Gráfico 1 apresentamos o quantitativo de escolas de tempo integral informadas pela rede no documento PME 2015. Comparadas à quantidade de escolas regulares na REME. Percebemos que ao final de nosso recorte o número de escolas integrais na rede chegou a aproximadamente vinte quatro por cento (24%) do total de escolas no município. Claramente apontando para um movimento pró escolas de tempo integral motivados pela inserção do Programa Mais Educação, no tempo investigado, presenciado desde 2008 como uma política educacional presente no município. Não encontramos dados neste documento quanto a divisão quantitativa dos tipos de escolas de tempo integral. Entendemos que esses dados propostos pelo documento se referem ao ano anterior de sua publicação, no caso 2014.

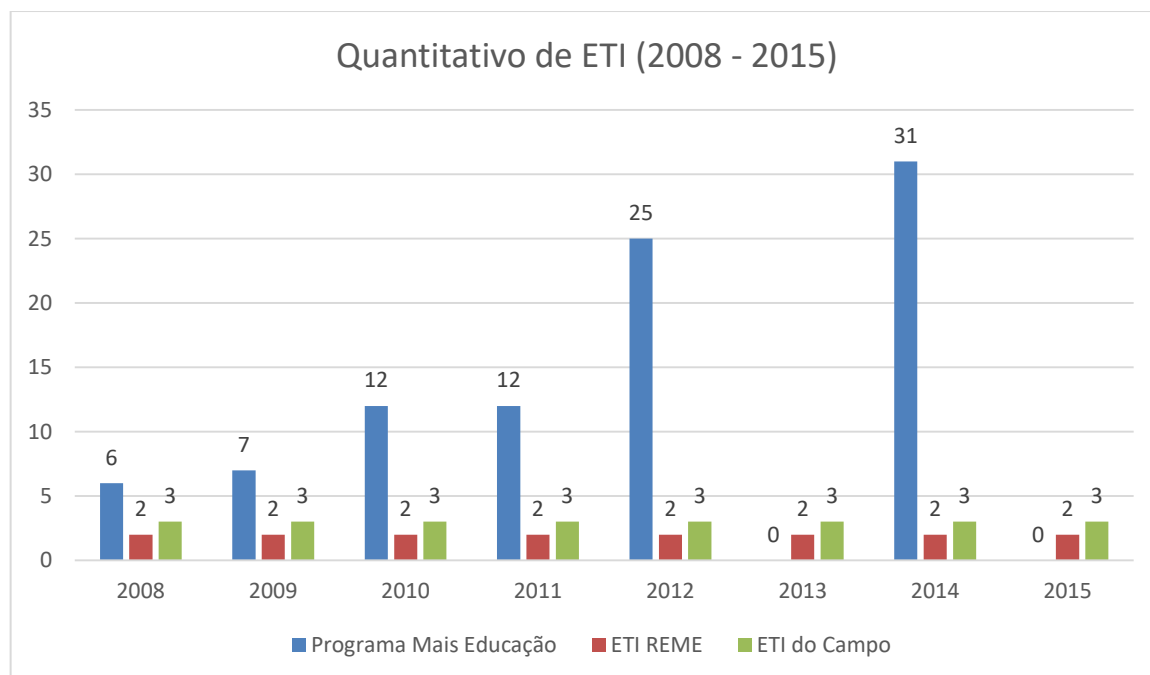
Gráfico 1 - Quantitativo de escolas na REME em 2015



Fonte: SEMED Campo Grande – MS (PME 2015).

No Gráfico 2, dispomos dados enviados pelo MEC, referente ao quantitativo de escolas de tempo integral presentes no Município de Campo Grande nas datas propostas. Temos uma visão limitada aos anos diante do número de escolas de tempo integral divididas entre Programa Mais Educação, ETI da REME e ETI do campo. Nele, notamos como a movimentação dessas escolas foi disseminada na rede apontando para disparidade de dados quando comparados com o gráfico anterior, também notamos qual projeto o município interessou-se mais.

Gráfico 2 - Quantitativo de escolas de tempo integral no período 2008 – 2015



Fonte: Programa Novo Mais Educação/MEC.

Analisando os dados percebemos uma preferência substancial ao modelo proposto pelo Programa Mais Educação. Os outros dois projetos aparecem de forma estática quanto ao seu quantitativo, provavelmente pela complexidade e necessidades diante do interesse do Poder Público. O próprio PME de Campo Grande – MS aponta em sua meta 6, que trata de estratégias que favoreçam o Programa Mais Educação, quando aponta para:

6.4 assegurar, por meio de projetos e programas, a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários; 6.5 estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos (as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica em parceria com entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical. (CAMPO GRANDE, 2015, p. 36).

Outro dado contraditório que reunimos nesta pesquisa, é a disparidade de informações quanto ao ano base 2014, reafirmada no PME em 2015. No PME temos a informação documental de existirem 79 escolas de tempo integral no Município de Campo Grande, já nos dados encaminhados pelo Ministério da Educação referente a mesma informação notamos um número menor de escolas cadastradas, apresentando apenas 36 escolas em 2014. Não tivemos acesso aos porquês de tal disparidade até o final dessa pesquisa, apenas explicações soltas que

não compõem documentos legais, sobrando espaço para novas investigações pontuais sobre tais dados.

Analisando criticamente a Meta 6 e as estratégias propostas no PME 2015 do Município de Campo Grande – MS, dizemos que tem total vínculo com que foi proposto na Meta 6 no PNE 2014. Entendendo que a União prevendo um cenário díspar no território brasileiro propõe estratégias e programas facilitadores da implantação de escolas de tempo integral nas regiões brasileiras. O Programa Mais Educação em comum acordo com o que prevê as estratégias exemplifica isso. Daí provavelmente sua preferência quanto a outros modelos e a explicação de no gráfico estarem mais escolas de tempo integral vinculadas ao Mais Educação em contraponto com os dados estáticos dos outros modelos, dado esses dependerem da movimentação e investimento regional.

2.2.1 ETI 1: PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE/MS

O Programa Mais Educação, na rede municipal de ensino em Campo Grande – MS, pautou-se nos elementos considerados fundantes, isto é, condições de “cumprimento” dos prazos determinados pelos planos federais de incorporação do formato de escola de tempo integral, de acordo com a previsão do PNE.

As escolas que aderiram ao formato integral deveriam contar com dois turnos distintos, turno e contraturno, sendo o primeiro destinado às aulas do currículo comum, com as matérias regulares da grade previstas pelos PCNs e os documentos curriculares produzidos pela rede municipal e, no outro período, a possibilidade de adequar seu espaço para atuação do Programa Mais Educação.

Campo Grande aderiu ao programa desde seu início e somou até 2011 doze escolas, a saber: E. M. Prof. Adair de Oliveira, E. M. Prof. Elízio Ramirez, E. M. Pe. Heitor Castoldi, E. M. Prof. Hércules Maymone, E. M. Prof^a. Ione C. G. Igydio, E. M. Prof João Candido de Souza, E. M. Kamé Adania, E. M. Prof^a. Leire P. de C. Correa, E. M. Nazira Anache, E. M. Pe. Tomaz Ghirardelli, E. M. Valdete R. da Silva e E. M. Wilson T. Rosalino. Todas tiveram autonomia em escolher quais atividades complementares seriam oferecidas em seu contraturno de acordo com as possibilidades oferecidas pelo programa. Em sua constituição, como previsto pelas normas do Mais Educação, foi definido um coordenador para cada

escola, que seria um professor coordenador (ou professor comunitário), auxiliado por monitores, acadêmicos oriundos da parceria com universidades, ou pessoas da própria comunidade escolar.

No relatório anual de dados e ações da divisão de ações socioeducativas/SEMED produzido pela Divisão de Ações Socioeducativas (DASE)¹⁸ apresentado em 2015, percebemos que em 2014 o município somava 31 escolas com participação do Programa Mais Educação. Dado que corrobora com informações procedentes do MEC.

[...] trata-se de um compromisso de todos: da comunidade escolar, da família, da sociedade e do poder público, pois busca-se com a educação integral a formação de cidadãos que além de críticos, conscientes de seus direitos e deveres, possam ter maiores oportunidades profissionais e de inclusão social. Para isso é extremamente importante a parceria escola-família-sociedade. (PEREIRA, 2011, p. 13).

Analisando dados do documento na progressão do Censo Escolar no período de 2011 a 2014, quanto ao número de alunos matriculados, vemos um crescimento exponencial no que tange o Programa Mais educação (Tabela 2).

Tabela 2 - Número de alunos matriculados no Município de Campo Grande – MS, Censo Escolar 2011 a 2014

SITUAÇÃO EDUCACIONAL - CENSO ESCOLAR 2011 a 2014

QUADRO VI – CONTRATURNO	ZONA	2011	2012	2013	2014
MAIS EDUCAÇÃO	Urbana	1.525	1.743	1.743	2.610
	Rural	0	0	0	250

Fonte: Relatórios do Sistema Educacenso.

¹⁸ A DASE tem como objetivo maior contribuir para a redução da desigualdade social, oportunizando espaços e atividades que possam ampliar a permanência da criança em atividades ligadas a educação, uma educação que o torne cidadão sensível ao outro, pautada em princípios de reconhecimento e respeito aos diferentes saberes, pela democratização do espaço escolar no sentido de pertencimento e o fortalecimento da integração Escola X Comunidade. (CAMPO GRANDE, 2015).

Segundo relatório investigado o Programa Mais Educação posiciona-se com número expressivo no intuito de atingir a Meta 6 do PNE (2014 – 20124), assim como, a Meta 6 do PME 2015. Em 2016, com o afastamento do poder da então Presidente da República Dilma Rousseff e a presença de um governo interino com outros interesses, o programa chegou a um período de latência, não havendo renovação dos recursos para o programa, fato recorrente desde 2015.

A qualidade no Mais Educação, apesar dos pressupostos fundados em uma ideia de Educação Integral tendo em vista a formação total do aluno, seu reforço escolar e outros fatores apontados, acaba vinculado prioritariamente ao alargamento do tempo. Ao todo, a escola garante um espaço em seu contraturno letivo, o que possibilita tirar as crianças das influências e perigos da rua e propor um sobre tempo para que os pais possam trabalhar. Vemos que o interesse desse projeto é trabalhar dentro de uma solução possível, uma escola de tempo integral que consiga atender as especificidades de cada região do Brasil, mesmo que de forma superficial quanto aos preceitos de educação integral estabelecidos.

No Município de Campo Grande – MS não foi diferente, a discrepância entre as realidades sociais e estruturais das escolas vinculadas determinou o sucesso/fracasso do programa nas instituições escolares. O conceito de educação integral e sua viabilização por meio do programa não passou de alargamento do tempo, com atividades que mantinham os alunos “ocupados”, longe dos perigos da rua.

2.2.2 ETI 2: ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE – MS

Em 2008, durante governo do Prefeito Nelson Trad Filho (PMDB), agentes da Secretaria de Educação do município elaboraram projeto para escolas piloto em tempo integral¹⁹. As políticas nacionais a época, propostas de forma a distribuir responsabilidades quanto as metas nacionais para os Entes Federados, permitiram a diversos lugares no Brasil o nascimento de projetos regionais de escolas de tempo integral.

¹⁹ O termo “em Tempo Integral” assume a ideia de distanciar-se do “de tempo integral” ao supor, segundo os agentes desse projeto, algo a mais do que o simples alargamento do tempo.

Dessa forma, o segundo modelo de Escola de Tempo Integral, que coexistiu no período de 2008 a 2015, compreendeu duas escolas, situadas em zonas periféricas da cidade que foram projetadas arquitetonicamente para ser de turno integral, ou seja, comportar as movimentações e atividades durante os turnos da manhã e tarde, mais o intervalo entre tais com almoço, lanches e descanso para os alunos. As escolas atendem especificamente alunos da Educação Infantil, níveis I e II, além do Ensino Fundamental I, que compreende alunos do 1º ao 5º ano. O projeto nasceu com proposta metodológica própria e seu desenvolvimento curricular na ETI 2 deu-se de forma própria pautado por ações particulares como podemos vislumbrar.

[...] na tentativa de resgatar os pressupostos filosóficos de educação integral, a Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, capital de Mato Grosso do Sul, decidiu implantar na rede municipal de ensino, no ano de 2008, um projeto de escola de tempo integral (ETI) com proposta que vai além do aumento da carga horária de permanência dos estudantes dentro do espaço da escola. Foram planejadas e construídas duas escolas com projeto arquitetônico e pedagógico diferenciados das demais escolas da rede. (GONÇALVES, 2014, p. 54).

O projeto assumiu um caráter precursor, de iniciativa municipal, financiado unicamente por recursos da prefeitura. A constância de ações no círculo municipal resgata 2005, quando já existia um forte programa de formação de professores na rede. Em 2006 surgiu o Centro de Formação de Professores (CEFOR), grupo que administrou a formação com a parceria de universidades da região no intuito de oferecer pós-graduação *latu-senso* exclusivamente para professores da rede municipal que não possuíam tal formação. Com o fortalecimento desse trabalho foi encaminhado a esse grupo pertencente a SEMED a criação do projeto de escola de tempo integral na rede de ensino de Campo Grande. Tanto os conceitos como os princípios delineados para este projeto são frutos de parceria entre integrantes da Secretaria Municipal de Educação, o CEFOR e o consultor Dr. Pedro Demo²⁰, que já figurava em consultorias em 2005 quando dos programas de formação para professores.

²⁰ Possui graduação em Filosofia - Bom Jesus (1963) e doutorado em Sociologia - Universität Des Saarlandes/Alemanha (1971). Professor titular aposentado da Universidade de Brasília, Departamento de Sociologia. Professor Emérito. Fez pós-doutorado na UCLA/Los Angeles (1999-2000).

O projeto contou com formação sistematizada pelo conselheiro no ano de 2008, com foco no estudo da “Metodologia da Problemática: com o arco de Maguerez”²¹, focado na teoria das competências e na construção de um currículo integrado, sem diferenciação entre os turnos, composto por núcleo comum e diversificado. Participaram desse primeiro momento sessenta professores²² da rede municipal, além dos diretores e coordenadores. No ano de 2009 as duas escolas entraram em funcionamento.

Para a implementação desse projeto a Secretaria Municipal de Educação criou um núcleo de acompanhamento especializado com técnicos que sob orientação de Demo, ficaram responsáveis pela formação e acompanhamento dos profissionais que atuavam nas ETI, que no caso de Campo Grande são duas: Escolas Municipais Professora Iracema Maria Vicente [...] e Professora Ana Lúcia de Oliveira Batista [...]. (CARRILHO, 2013, p. 46).

A intenção deste projeto está pautada na interdisciplinaridade (Hernández, 1998) para desenvolver um currículo “transdisciplinar”, cujo princípio básico seria propor os conteúdos dispostos como complementação para a solução de problemas dispostos dentro do Arco de Maguerez, em um movimento de integrar a vida e seus anseios sociais a um fazer percorrido pelo aluno. O intuito deste currículo está delineado pela organização dos conhecimentos, não só os escolares, em “tempos de estudo e pesquisa”, propondo problemas que levem os alunos a “aprender a pensar” ou como melhor identifica esse formato de proposta, aprender a aprender, de modo crítico e autônomo.

Diante disso, não há divisões entre os conhecimentos, todos merecem atenção total, que devem segundo a proposta, lograr de mesmo esforço. Notamos essa prerrogativa em Carrilho (2013), ao posicionar-se quanto ao currículo e a distribuição de conhecimento afirmando que:

Não há hierarquia do aspecto cognitivo, por exemplo, sobre o afetivo ou social. Por isso, as atividades a que é exposta devem envolver multiplicidade de aspectos para benefício de seu desenvolvimento. [...] A metodologia deve ser diferenciada, atendendo à problematização dos conteúdos, exploração

²¹ A Metodologia da Problemática (MP) com o Arco de Maguerez se constitui em cinco etapas: observação da realidade e definição do problema, pontos-chave, teorização, hipóteses de solução do problema e aplicação à realidade.

²² Para participar do projeto das Escolas em Tempo Integral os professores tiveram que inscrever-se e passar por uma seleção de acordo com edital nº 2/2008.

dos conhecimentos prévios do aluno, na qual os espaços de aprendizagem deverão propiciar possibilidades de criação, interação, e investigação, de experiências e de reflexão, seguindo os princípios propostos por Demo (2010): - de educar pela pesquisa, no qual os alunos serão levados a criar hipóteses, elaborar teorias, justificar, experimentar, construir seu conhecimento; - da aprendizagem interativa, que supõe o ser humano como conjunto das relações sociais e da aprendizagem por meio da interação entre os sujeitos; - do desenvolvimento da fluência tecnológica, no qual todos devem desenvolver os conhecimentos necessários para utilização dos recursos tecnológicos disponíveis na ETI; - de inserção crítica na realidade, que consiste na possibilidade de construção de saberes indispensáveis para sua inserção social, abertura da escola para o mundo real; - da educação ambiental, tomada de consciência do seu ambiente, buscando experiências, valores, atitudes, competências e habilidades para efetivamente atuarem na sociedade contribuindo nas decisões e soluções relativas à sustentabilidade do ambiente em que vive. (CARRILHO, 2013, p. 53).

Nesse formato de escola, evidencia-se a intenção de tomar as realidades sociais e econômicas de seus alunos, por meio de problematizações organizadas para que estas questões encontrem respostas e façam com que os alunos aprendam a aprender bem. Contudo, as problematizações não estão propostas sobre os conteúdos escolares, mas, sim, sobre problemas da realidade do estudante.

Diante disso, o conhecimento escolar atua como coadjuvante, apesar de se admitir, no percorrer da metodologia, promover sua utilidade na solução dos problemas, para os quais a promoção de habilidades e competências torna os alunos capazes de solucionar qualquer desafio.

Primeiro, sendo infinitos os conteúdos, só podemos ter deles visão seletiva. Não cabe pretender dar conta de todos os conteúdos possíveis e imagináveis. Segundo, havendo, como regra, uma diversidade de conteúdos disciplinares, imaginar dar conta de todos é supor que o aluno seja um gênio capaz de instrução infinita. Com efeito, se cada professor quiser “repassar” todos os conteúdos que lhe cabem, não haveria “cachola” para tanto. Se cada professor dá conta apenas de sua especialidade, como o aluno seria especialista de todas as especialidades? Terceiro, envelhecendo naturalmente os conteúdos, mais importante que dar conta deles é saber renová-los, do que segue que saber pensar ser mais importante que dominar conteúdos. Não se relegam conteúdos, apenas não fazemos deles o sentido da escola. Seu sentido é aprender bem. (CAMPO GRANDE, 2011, p. 26-27).

A disposição dos limites quanto aos conhecimentos escolares referente as áreas foi delineado com a não distinção entre turno e contraturno, ou seja, o Núcleo Comum composto

pelas disciplinas estabelecidas pela LDB/96 em consonância com os Parâmetros Curriculares e Referencial Teórico da Rede Municipal de Educação: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, trabalham de forma integrada, dispostos em Ambientes de Aprendizagem (AA), amarradas três a três, a saber: AA1 – Língua Portuguesa, História e Geografia; AA2 – Matemática, Ciências e Língua Portuguesa; AA3 – Língua Portuguesa, Ciências e Matemática; AA4 – Língua Portuguesa, Geografia e Matemática; AA5 – Matemática, Língua Portuguesa e História. Também as áreas especialistas, que obedecem aos delineamentos dos PCNs, e referencial da rede municipal, são propostos como Ambiente de Aprendizagem Integrador, AAI1 – Arte e AAI2 – Educação Física. Estes ambientes são da mesma forma distribuídos durante o período integral dentro do horário semanal, não se delimitando a turno.

Esses Ambientes de Aprendizagem Integradores formados pelas duas disciplinas proporcionarão novas relações de aprendizagem no processo educativo como desdobramento nas práticas diferenciadas, em que as manifestações da cultura corporal de movimento e vivências artísticas e estéticas assumem relevância na aprendizagem dos educandos. (CAMPO GRANDE, 2011, p. 48).

Em cooperação com esses AA existe o Núcleo Diversificado que foi denominado como Ambientes Curriculares Complementares: ACC1 – Projeto do professor pedagogo; ACC2 – Línguas Estrangeiras (Inglês e Espanhol); ACC3 – Educação Física; ACC4 – Arte. Momentos que também são distribuídos pelo currículo sem distinção de turnos.

[...] a organização curricular em Ambientes de Aprendizagem (AA) e a educação empreendida dentro da instituição escolar deverão enfocar o estudo e a pesquisa de temáticas relacionadas aos conteúdos específicos de cada disciplina, mas também aos conteúdos sociais, com o propósito e a tentativa de atender às necessidades das crianças na contemporaneidade. (CAMPO GRANDE, 2011, p. 47).

Entre as especificidades deste projeto, além das já citadas, estão: projeto arquitetônico viabilizado de forma a atender os alunos com espaços para atividades durante todo o dia; alimentação e cuidados assistenciais as crianças durante o período integral; formação continuada específica das equipes para atuarem nessas escolas, como estudo na Metodologia da Problemática com o Arco de Maguerez.

A proposta também conta com incentivo à prática do estudo e da formação continuada pelo corpo docente, garantidos na jornada de trabalho semanal de quarenta horas, oito horas destinadas à planejamento de atividades e metodologias, e quatro horas destinadas a estudo e aprimoramento profissional. Tem entre seus pilares básicos certos princípios norteadores, entre eles o de propor uma educação condizente com as necessidades da sociedade contemporânea, incluindo neste fator o uso das novas tecnologias da informação e comunicação no processo de ensino e aprendizagem por meio da pesquisa, elaboração e desenvolvimento da autonomia. (GONÇALVES, 2014, p. 56).

A Escola em Tempo Integral tem uma obrigação de ser diferente, prevendo ao seu aluno o “direito de aprender bem”. O professor e a escola devem ser especiais, preparados para assumir todos os detalhes para o funcionamento físico e pedagógico de uma escola desse interesse. Este anseio é proposto com a intenção de não se usar o tempo a mais com processos didáticos tradicionais centrados em aulas puramente instrucionistas. (DEMO, 2008).

Nota-se a preocupação do teórico com o significado da palavra “integral”, no sentido de que não somente o tempo deve ser associado a este termo, mas, principalmente, a aprendizagem do aluno. O aluno deve ser considerado em suas diversas dimensões (integralmente) para que o seu processo de aprendizagem seja de qualidade. O acesso à educação é um direito de todos garantido pela constituição brasileira. A escola pública tem como objetivo ser o espaço social de democratização do conhecimento. Logo, entende-se que a escola pública deve oferecer a todos as oportunidades e atividades necessárias para o pleno desenvolvimento humano. (GONÇALVES, 2014, 63).

A escola deve propor ao aluno a identificação de “situações preocupantes” que fazem parte de sua realidade, motivando-o a “busca de informações” na composição das atividades pedagógicas na escola em tempo integral. (CAMPO GRANDE, 2011). As escolas foram organizadas, segundo Demo (2008), quanto a organização do trabalho nos ambientes de aprendizagem, em princípios: educar pela pesquisa (DEMO 2005); aprendizagem interativa (VYGOTSKY, 1989); desenvolvimento da fluência tecnológica (DEMO 2009); inserção crítica na realidade (FREIRE, 2000); educação ambiental (MEC; UNESCO, 2007). Esses princípios devem ser trabalhados de acordo com as cinco dimensões propostas pelo autor/consultor quanto ao processo de ensino e aprendizagem: perguntar, investigar, criar, discutir e refletir. “Pela leitura do PPP, entende-se que o eixo norteador da proposta

pedagógica da ETI é a pesquisa, ao mesmo tempo princípio científico e educativo, prevalecendo na ETI o compromisso educativo”. (GONÇALVES, 2014, p. 64).

A escola assume, diferentemente do Programa Mais Educação, uma intenção de solucionar os problemas sociais dentro de seu turno integral regular, promovendo alimentação e segurança, enquanto tenta agenciar por meio de problematizações o enfrentamento das mazelas sociais e econômicas. “A educação reflete a sociedade em que está inserida, assim, seu papel principal é formar cidadãos que atuem de forma consciente nesse contexto social”. (CAMPO GRANDE, 2011, p. 48)

A qualidade nesse projeto parece-nos entendida como o oferecimento de um espaço/tempo voltado a construção de uma criança integral aos moldes deweyanos, reinterpretados com possíveis interdisciplinaridades, permeadas por uma metodologia que intenta em que os alunos consigam, de forma autônoma, “aprender a aprender”. Partindo do interesse da criança, direcionando-a a solucionar os problemas de sua realidade. O interesse maior demonstrado nos documentos produzidos pelos agentes responsáveis apoia-se no combate aos índices da rede nos exames internos e externos, agregado ao fator crucial, delimitado pelo projeto que é o duelo à diferença social, culminando na criação de um lugar com tempo alargado, arquitetura própria, na periferia da cidade, onde a família possa deixar seu filho em segurança para que este possa “aprender bem”.

2.2.3 ETI 3: ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO/DO CAMPO

Ao discutirmos a Escola de Tempo Integral no/do campo sabemos historicamente que este não é um lugar privilegiado de ações e políticas públicas. Historicamente sempre foi relegado ao meio rural um ensino secundarizado, pobre e de baixo investimento.

A compreensão do conceito de educação de tempo integral, desenvolvida nas primeiras décadas do século XX no Brasil, passa necessariamente pelo estudo do sistema de ensino, permanentemente formulado/redimensionado para atender às necessidades decorrentes das novas formas de produção capitalista – no campo econômico, o trabalho assalariado e, no social, as práticas assimiladas e traduzidas ou rearticuladas de acordo com os interesses locais dominantes. Essas necessidades vão delinear os processos escolares de cada época, repercutindo, também, na sociedade rural e, conseqüentemente, na escolarização dos trabalhadores do campo. (LUCAS et al, 2009, p. 1-2).

A dicotomia entre a vida no campo e na cidade levou a um processo de rebaixar a educação disponibilizada no campo como de baixa necessidade. Com a atividade econômica voltada a atividades agrícolas, de pecuária e/ou outras formas de trabalho no campo, entendeu-se que os agentes desse meio não necessitavam de qualquer tipo de educação, a não ser a mais rasa instrução para sua existência.

Historicamente, as políticas para a educação rural representaram a negação da população do campo, assim como o acesso à educação para esta parte da população não se constituía imperativo. Daí que nem todas as localidades rurais tivessem uma estrutura para que a escola funcionasse com sucesso; a distância entre as propriedades e a escola dificultava a locomoção dos alunos; estes, por sua vez, precisavam ajudar os pais nas tarefas da família, já que os filhos complementavam as atividades por ela desenvolvidas. Isso demarcou um grande desrespeito às diferenças da população do campo em relação a outras populações. (LUCAS et al, 2009, p. 7).

O campo sempre foi *locus* de interesses e disputas entre grupos relacionados aos movimentos sociais da terra e aos que da terra buscavam a acumulação de capital numa matemática de concentração de propriedades e de renda. Ao primeiro grupo acentuamos a vontade de luta pelo acesso à educação, e a manutenção de uma “agricultura camponesa” que tenta por meio de uma territorialização resistir contra um processo de hegemonização que busca sua eliminação. O segundo pauta suas atividades pelos interesses dentro de uma monocultura, exploração do trabalhador, uso extensivo de agrotóxicos, exploração dos recursos naturais, tendo no campo o meio para prover o lucro, o que encaramos como uma busca pela hegemonia do “agronegócio”. (CALDART et al., 2012).

[...]há um confronto entre modos de fazer agricultura, e a pergunta que os movimentos sociais situados no polo do trabalho estão colocando à sociedade se refere ao modo de fazer agricultura que projeta futuro, especialmente considerando a necessidade de produzir alimentos para a reprodução da vida humana, para a humanidade inteira, para o planeta. Essa é uma questão que não tem como ser formulada desde o polo do capital (ser agenda do agronegócio) senão como farsa ou cinismo. Por isso também o capital pode admitir (em tempos de crise) discutir “segurança alimentar”, mas não pode, sem trair a si mesmo, aceitar o debate acerca da “soberania alimentar” (pautado hoje pela agricultura camponesa). (CALDART et al., 2012, p. 15).

Esse é o cenário contraditório que cerca a educação do campo, de interesses de extrema dicotomia, galgados por ideologias ímpares, que assumem discursos pró-campo, mas que nem sempre em prol de quem de fato vive, respeita e matem o campo.

Vemos fortemente a criminalização dos movimentos socioterritoriais, como o Movimento dos Sem Terra (MST) ou das tribos indígenas, entre outros que são marginalizados e retirados de suas terras para dar lugar a mais pasto e mais cultura de uma planta só, que suga e deteriora o campo.

[...] é necessário ter em foco que a porta de entrada da Educação do Campo nesse confronto foi a luta pela Reforma Agrária, que trouxe para a sua constituição originária os movimentos sociais, como protagonistas do enfrentamento de classe, e determinada forma de luta social que carrega junto (nesse eixo e na relação entre os eixos) a relação contraditória e tensa entre movimentos sociais (de trabalhadores) e Estado na sociedade brasileira. (CALDART et al., 2012, p. 15).

O campo por si só, pensado como território, é um lugar de multiculturas onde diversos povos enraizaram sua existência, a modalidade Educação do Campo tem que permitir esse entendimento do pertencimento a diversas culturas ao mesmo tempo que lida com as contradições que cercam o campo.

No eixo identificado como educação (concepção de educação) temos no plano específico o confronto principal com a “educação rural” (também na sua face atual de “educação corporativa”), mas na base desse confronto está a contradição entre uma pedagogia do trabalho *versus* uma pedagogia do capital, que se desdobrará nas questões fundamentais de objetivos formativos, de concepção de educação, de matriz formativa, de concepção de escola. (CALDART et al., 2012, p. 15-16).

O debate sobre essas questões aponta para o desafio quanto as políticas públicas no intuito de dar voz e reparação às famílias de trabalhadores que residem no campo e possuem algum tipo de vínculo histórico com este lugar.

Desta forma, é urgente que a educação do campo traga uma perspectiva mais ampla, privilegiando a visão camponesa, em consenso aos seus interesses culturais, políticos e sociais. Só dessa forma teremos uma proposta que olha para o trabalhador do campo, suas lutas e conflitos contra os interesses do capital, que pretendem de forma “aliciadora” prover

projetos educativos de cunho tecnológico profissionalizante, que prioriza apenas a manutenção quanto ao trabalho na grande indústria rural. Aumentando a concentração fundiária em poucas mãos às custas do suor e dos calos de muitas.

Desta forma, não podemos desconsiderar que analisar os projetos de escolas de tempo integral que estão inseridas no campo, acaba por ter que considerar que essas instituições lidam com essas contradições citadas a cima. Sendo muitas vezes porta vozes como projeto piloto de interesses de determinado grupo. Por esse motivo, não determinamos nos projetos que pretendemos investigar se a escola é do campo, no sentido de ser do camponês ou se a escola é no campo, ao passo de ser uma instituição que partilha de vontades capitalistas voltadas a “habilitar tecnicamente” os trabalhadores rurais, escamoteando por traz de um discurso de empoderamento social que pode gerar renda, a real intenção prover mão de obra subordinada ao lucro.

No delineamento curricular na Escola do/no Campo de Tempo Integral surge um interesse de promover aos alunos um ensino sincronizado com o mundo do trabalho. As atividades rurais são entendidas como parte dos conteúdos escolares que unidos aos previstos no PCN e referenciais da rede municipal tornam-se, segundo os documentos, necessários a superação das desigualdades e enfretamento da dicotomia cidade/campo no intuito de valorizar e empoderar aqueles que permanecem longe dos grandes centros.

As Novas Diretrizes Curriculares da Educação Básica, reunidas nesta publicação, são resultado desse amplo debate e buscam prover os sistemas educativos em seus vários níveis (municipal, estadual e federal) de instrumentos para que crianças, adolescentes, jovens e adultos que ainda não tiveram a oportunidade, possam se desenvolver plenamente, recebendo uma formação de qualidade correspondente à sua idade e nível de aprendizagem, respeitando suas diferentes condições sociais, culturais, emocionais, físicas e étnicas. (BRASIL, 2013, p. 4).

Na composição deste documento podemos notar que existe um interesse legal em respeitar as diferenças e, dentro de uma proposta de inclusão propor formas de educação que compõem o cenário nacional, apesar da peça não tratar dos conflitos que residem no próprio campo. Discutindo que além das Diretrizes Gerais para a Educação Básica também são necessárias diretrizes para “a Educação no Campo, a Educação Indígena, a Quilombola, para a Educação Especial, para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos

estabelecimentos penais e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio”. (BRASIL, 2013, p. 4).

O desenho final do currículo para esta modalidade de ensino, segundo as DCN, aponta para duas formas pedagógicas quanto a seu objetivo e estruturação: a “pedagogia da terra”, que busca ações de sustentabilidade e preservação para as próximas gerações e a “pedagogia da alternância”, que prevê uma formação profissional e tecnológica para o meio rural. Nessa metodologia, o estudante percorre alternadamente dois ambientes para adquirir conhecimentos: “o escolar e o laboral”.

É bastante claro que podem predominar, num ou noutro, oportunidades diversas de desenvolvimento de competências, com ênfases ora em conhecimentos, ora em habilidades profissionais, ora em atitudes, emoções e valores necessários ao adequado desempenho do estudante. Nesse sentido, os dois ambientes/situações são intercomplementares. (BRASIL, 2013, p. 45).

Os documentos apontam para uma necessidade de interligar o trabalho do campo às atividades diárias da escola.

Outra forma de educação de tempo integral que partilhou do território das escolas do/no campo em Campo Grande foi o Programa Mais Educação. Com macrocampos específicos, voltados a questões rurais.

Sendo assim, as atividades do Programa Mais Educação dentro desta proposta, não poderão descaracterizar a realidade do campo, e as concepções pedagógicas deverão considerar a realidade local, suas especificidades ambientais e particularidades étnicas, devendo embasar seus eixos nas categorias TERRA, CULTURA E TRABALHO, sendo estas fundamentais na matriz formadora humana. (BRASIL, 2014, p. 21).

Notamos que o Mais Educação pretendeu uma forma de ensino que tentasse assimilar as necessidades locais das escolas.

Os planos de atendimento deverão ser definidos de acordo com o projeto político pedagógico das unidades escolares e desenvolvidos, por meio de atividades, dentro e fora do ambiente escolar, ampliando o tempo, os espaços e as oportunidades educativas, na perspectiva da educação integral do estudante. O Programa Mais Educação oferta para as escolas do campo, em

2014, os seguintes 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, 2014, p. 21).

O Município de Campo Grande, dentro do recorte de 2008 a 2015, contou com 9 escolas do campo pertencentes a rede de ensino. Desse total, duas escolas fizeram parte do Programa Mais Educação, Escola Municipal Darthesy Novaes Caminha e Escola Municipal Isauro Bento Nogueira. No censo escolar 2014 ao todo 250 alunos matricularam-se nessa modalidade de escola, que oferecia os macrocampos, acompanhamento pedagógico, cultura, artes e educação patrimonial. educação em direitos humanos e, esporte e lazer.

No formato escola municipal de tempo integral no/do campo, encontramos três escolas, sendo a Escola Municipal Agrícola Governador Arnaldo Estevão de Figueiredo, localizada em área rural próxima a Rodovia Estadual MS-040. Instituição que já nasceu em tempo integral, oferecendo no currículo a não diferenciação entre turno e contra turno, ou seja, propondo as disciplinas do núcleo comum e diversificado sem distinções no período integral.

Quanto ao atendimento à população na região em que atua, destaca-se a ação no ensino médio em tempo integral, caráter único na rede de ensino do município quanto ao campo, além de oferecer ensino fundamental I e II das etapas da educação básica. Acresce-se a esse rol de oferecimentos, o Ensino Médio Técnico voltado para questões do campo em seu currículo.

O núcleo comum deste ensino oferece disciplinas comuns propostas nas diretrizes curriculares nacionais e o núcleo diversificado trabalha áreas voltadas para o desenvolvimento de habilidades próximas a uma “pedagogia da terra”. Proximidade essa, delineada em práticas de preservação como a educação ambiental, em consenso com uma “pedagogia da alternância”. Essa última, desenhada no oferecimento de práticas agrícolas e ensino técnico para o meio rural. Por fim, nessa escola o aluno permanece todo o dia recebendo alimentação, espaço para descanso e desenvolvimento de Práticas Educativas e Hábitos Sociais (PEHS).

A segunda escola, Leovegildo de Melo, localiza-se próxima a Rodovia Federal BR-262, entre fazendas na área rural e; a terceira, Escola Municipal Barão do Rio Branco, localizada próxima a Rodovia Estadual MS-010, relativamente próxima ao distrito de Jaraguari.

As duas escolas possuem currículos parecidos, isto é, núcleo comum que obedece às Diretrizes Nacionais Curriculares e núcleo diversificado no atendimento às necessidades das comunidades em que estão inseridas. Para tanto, promoveram investigações quanto a realidade societal da região com o objetivo de respeitar saberes almejados pelos próprios alunos.

Na parte diversificada as escolas têm em comum o projeto *Práticas educativas voltadas para o campo* que abrangem atividades como: oficinas de leitura e linguagem e matemática e conhecimentos sobre prática do campo e horta, além de desenvolverem um ambiente que dissemina e valoriza projetos esportivos, artísticos e culturais. (CAMPO GRANDE, 2011, p. 143).

As escolas estão organizadas em salas multisseriadas, dada a diversidade de seus alunos, provenientes de assentamentos e/ou de outros distritos próximos, que com o incentivo familiar enxergam na escola de tempo integral segurança, assistência básica e uma forma de qualificar-se para o mundo do trabalho no campo.

No Plano Municipal de Educação do Município de Campo Grande, vemos alguns pressupostos voltados a Escola do Campo de Campo Grande que acabam por apontar para um *modus operandi* das escolas de tempo integral do campo.

Quanto a Meta 1, destinada a Educação Infantil, aponta para uma universalização do ensino, até 2016, a garantindo pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliação a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até 2024. Vemos em uma de suas estratégias encaminhamento sobre as escolas no campo no intuito de

garantir, até 2020, o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio de educação intercultural e do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada. (CAMPO GRANDE, 2015, p. 31).

Para o Ensino Fundamental, Meta 2, o PME além de assegurar a oferta de ensino fundamental, em especial nos anos iniciais para esse modelo de escola, aponta em uma de

suas estratégias a implantação e implementação de programas que visem articulação entre a aprendizagem dos alunos do campo com ambientes virtuais de aprendizagem, respeitando as especificidades de cada de cada modalidade de escola.

Quanto ao Ensino Médio, vemos meta que propõe a promoção da expansão de matrículas gratuitas de ensino médio integrado a educação profissional, observando-se as especificidades da população do campo em que a escola existe. Quanto a organização vemos na LDB que cabe aos estados da federação assegurar o ensino fundamental junto aos municípios, dando prioridade ao ensino médio e aos municípios a prioridade é no atendimento a Educação Infantil e Ensino Fundamental, podendo ter em sua rede escolas de ensino médio quando as demandas e necessidades de suas escolas de Ensino Fundamental forem atendidas. Campo Grande conta com uma escola de Ensino Médio (técnico), coincidentemente na área rural, a já citada Escola Municipal Agrícola Governador Arnaldo Estevão de Figueiredo.

Quanto a educação integral, Meta 6, temos uma breve citação de que o modelo em tempo integral deve ser oferecido para as populações do campo, porém não especifica como isso seria alcançado, com prazos dentro da meta.

Na Meta 7, que fala sobre a qualidade da educação básica, quanto as escolas do campo vemos o projeto de

implantar e implementar currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar às escolas do campo, com vistas às diretrizes nacionais para a educação básica do campo valorizando a vida no campo e oportunizando condições para continuidade em sua formação acadêmica e profissional. (CAMPO GRANDE, 2015, p. 38).

Durante o tempo desta pesquisa não encontramos dados parciais ou qualquer registro sobre as metas ou estratégias quanto às escolas do campo propostas pelo PME Campo Grande 2015-2025, o que revela que as relações entre conhecimentos gerais, núcleo comum e conhecimentos específicos quanto ao campo, núcleo diversificado, não corrobora se essa intenção responde às vozes dos camponeses, ou da agroindústria.

Por traz dos textos visualizados nessa modalidade apreendemos o discurso de uma “pedagogia da terra”, que visa empoderar o trabalhador do campo por currículos fundados na proposição de formas técnicas e habilidades em prol do negócio rural e sua reprodução.

Os projetos de ETI viabilizados no Município traduzem momentos ímpares para apreensão do tempo integral no período de 2008 a 2015, seja pela produção de uma cultura pautada no alargamento do tempo, tentativas de um ensino integral ou condições voltadas à assistência social em zonas periféricas da cidade. Os formatos de escolas de tempo integral em seus desenvolvimentos curriculares parecem selecionar conhecimentos cuja atenção está voltada para as necessidades básicas, de cunho social e muito pouco definidas pelos conhecimentos poderosos.

No próximo capítulo iremos analisar/desvelar porque os discursos sobre as Escolas de Tempo Integral são de fato importante na reconstrução do paradigma de qualidade educacional, incursionando pelo tempo, o espaço e a assistência social, como áreas de comparação alimentadas pelos projetos em execução no período 2008 a 2015.

3 DOS DISCURSOS DA QUALIDADE EDUCACIONAL NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: COMPARAÇÕES POSSÍVEIS NOS PROJETOS EM EXECUÇÃO

Este capítulo estuda de forma comparada os projetos de escola de tempo integral, fomentados pela rede municipal de ensino de Campo Grande – MS, tendo como foco os discursos produzidos nos documentos curriculares propostos. Para tanto, colocamos em evidência os discursos sobre as Escolas de Tempo Integral, investigando como se constituem em determinantes para a (re)construção da qualidade educacional.

Para esse exercício foram eleitas áreas de comparação, a saber: tempo, espaços e práticas assistenciais. Registramos que a escolha dessas áreas nos documentos curriculares se alimentam no interior de uma lógica social, *locus* de manifestação das intenções e ideologias humanas, ao mesmo tempo que traduzem uma hipótese na articulação dessas áreas, a saber: “os espaços escolares” como um programa de educação delineado na composição arquitetônica das escolas, aliado ao “tempo escolar” como definidor de uma identidade para o processo de distribuição de conhecimentos (práticas curriculares), fomentado por “práticas assistenciais” de característica intervencionista nas práticas curriculares.

Diante disso, analisar os projetos de escolas de tempo integral, tendo como instrumentos as áreas de comparação, nos conduz a uma apreensão dos sentidos de currículo processados pelos documentos curriculares apresentados/estudados. Assim, permite indicar como perspectiva diante dos desafios colocados a essa escola, elucidadas por novas necessidades da sociedade num contexto em transformação, isto é, a operacionalização de projetos pedagógicos referendados nas reflexões sobre três dimensões básicas, ideológico-explicativa (teórico), contextual (realidade) e operacional (prática), sendo estas perpassadas por uma quarta dimensão, a avaliativa.

No fundamento ideológico-explicativo a rede de ensino define os princípios e valores nos quais se apoia e que pretende adotar como referência para o conjunto de suas ações educativas. O fundamento contextual articula as características e necessidades próprias do processo educativo, pautado nas orientações e influências emanadas dos documentos curriculares e, diante disso, os pressupostos teóricos e os aspectos da realidade convergem e orientam a prática.

Neste contexto, a eleição das áreas de comparação está determinada pela importância e relação dessas dimensões com o caráter específico da escola de tempo integral para a rede de ensino analisada.

Vale destacar que, em comparação, assumimos a perspectiva de contribuir para interpretar os problemas educacionais da proposição nacional de uma escola de tempo integral para, a partir desse esforço, compreender e intervir sobre o que se passa em cada contexto local (a rede municipal de Campo Grande) dessa escola, neste caso, o curricular.

Nas duas últimas décadas nos discursos sobre a educação escolar e a escola tem sido comum apontar, que o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social, estando fortemente determinado pelas relações de poder que distribuem desigualmente as oportunidades de sucesso escolar aos diferentes grupos sócio-culturais. (SILVA, 2017, p. 1).

Os três projetos selecionados partilham de uma mentalidade curricular que acaba por desenvolver uma consciência no/do sistema, das formas e possibilidades quanto a sua orientação, que determinam o interesse quanto a veiculação de ações que acabam por criar um formato institucionalizado.

3.1 AS ÁREAS DE COMPARAÇÃO: UM DISCURSO CONSTRUÍDO PELA/PARA A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DE QUALIDADE

Antes de nos aproximarmos das análises dos documentos locais que estão diretamente conectados aos três modelos de escola de tempo integral, incursionamos por documentos nacionais (Decretos, Leis e Diretrizes) geradores da proposição dessa escola.

Como ponto de partida, tomamos a LDB n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 como expressão de uma proposição do tempo na configuração da educação básica. Notamos a utilização dessa expressão por sete vezes, sendo que desse montante apenas três vezes se referindo ao tempo integral, a saber: §2º do Art. 34, na III característica do Art. 52 e no §5º do Art. 87.

Nos três artigos citados o tempo escolar está descrito em seu caráter de progressividade até culminar na integralidade. Contudo, sem ser precedido de definição conceitual do que seja “tempo integral” ou mesmo quanto tempo horário determina uma escola de tempo integral.

Nessa esteira documental, o Plano Nacional de Educação em 2001 utiliza por 24 vezes a ideia de “tempo” mas, apenas em nove vezes dizendo respeito a escola de tempo integral. Acresce-se a isso que, na parte destinada aos objetivos e metas para o Ensino Fundamental, temos a primeira determinação de entendimento do tempo integral: “ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente.” (BRASIL, 2001, p. 21).

Essa determinação ancora a proposição do tempo horário mínimo para uma escola de tempo integral desenvolver suas atividades. O ritmo, ou como esse tempo será disposto, torna “livre” as interpretações, subentendendo que não há explicações no documento.

Contudo, essa aparição é mencionada como inovação incorporada ao FUNDEB,

[..] a diferenciação dos coeficientes de remuneração das matrículas não se dá apenas por etapa e modalidade da educação básica, mas também pela extensão do turno: **a escola de tempo integral recebe 25% a mais por aluno matriculado.** (BRASIL, 2007, p. 18, grifo nosso).

Essa perspectiva de financiamento reforça a ideia de complementação orçamentária, isto é, um dinheiro a mais pela sua distinção entre os outros tipos de instituições escolares. O que aponta para uma saída/interesse do poder público em construir um aporte orçamentário para sua viabilização.

Como vemos, o tempo horário determinado legalmente em âmbito nacional abrange sete horas de trabalho diário, atrelado a destinação de capital como parte de sua organização, sem explicação consistente da diferença de financiamento. A previsão do orçamento condiciona a viabilização de alguns tempos dentro da escola, se hipoteticamente entendermos que X investimento sustenta um turno de atividades, logicamente para a extensão do tempo teríamos que pensar em multiplicar por 2 esse X de investimento.

Nesta hipótese percebemos que ao agregar “25% a mais por aluno matriculado” não se chega ao coeficiente de remuneração que dobra o investimento, mas que apenas adiciona parte do dinheiro destinado a um turno para que esse seja utilizado na parte a mais de tempo das escolas integrais. O que aponta para uma conexão entre financiamento, tempo integral, espaços pensados e praticados.

Consideramos o tempo associado ao espaço, pois determina “identidade” a arquitetura e seus signos. Ele dita o ritmo dado ao uso dos espaços, marcando inícios e fins as transmissões de conhecimento, facilitando ou reprimindo tais intenções dentro da escola. (SILVA, 2011).

Diante disso, a criação da escola de tempo integral com seu tempo horário alargado, isto é, sete horas diárias de trabalho como limite mínimo, acaba determinando/interferindo nas possibilidades dos sujeitos quanto aos seus ritmos, combinações e possibilidades, os chamados tempos subjetivos, de acesso aos conhecimentos. Tempos esses que se apresentam na tentativa de combater a introdução da “ordem e previsão, certeza e racionalidade, regulação e uniformidade” (VIÑAO FRAGO & BENITO ESCOLANO, 1998, p.131).

Esta tentativa de combate parece ser desconstruída nas proposições organizadas pela Portaria Normativa Interministerial nº- 17, de 24 de abril de 2007, que institui o Programa Mais Educação, tendo no item I do Art. 2, a descrição da finalidade do programa, qual seja, um apontamento claro para eleição do contraturno como momento dado ao programa nas escolas integrais desse modelo.

I - apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica de Estados, Distrito Federal e municípios, mediante a realização de atividades no contraturno escolar, articulando ações desenvolvidas pelos Ministérios integrantes do Programa. (BRASIL, 2007, p. 2).

Essa determinação cria a existência de dois blocos de atividades, controladas dentro de um tempo determinado, organizadas com fins diferentes. No primeiro bloco o tempo é de aprendizagem de matérias do núcleo comum, com os limites pautados dentro das já conhecidas aulas. No contraturno temos a introdução do programa e sua organização

específica por oficinas, que ocorrem distribuídas durante a semana, geralmente obedecendo o tempo de uma hora, podendo ser geminados.

Esses tempos das oficinas são eleitos pelos coordenadores do programa na escola e disponibilizados aos alunos de acordo com a possibilidade de espaços dentro ou fora da escola. Apesar do programa oferecer a “flexibilidade” de aulas fora dos muros da escola, isso apenas é resultado da incapacidade arquitetônica já que o programa é oferecido em escolas que não foram projetadas para abrigar turno e contraturno. Essa falta de espaços para o desenvolvimento de tais atividades dentro da escola, dada a ocupação dos espaços pelo “turno” que está em aula, resulta em ocupação de espaços próximos ao prédio escolar, mas que ainda respondem as regras institucionais, ou seja, “espaço fechado e totalmente ordenado para a realização de cada um de seus deveres, num tempo tão cuidadosamente regrado, que não pode deixar nenhum lugar a um movimento imprevisto, cada um submete sua atividade aos ‘princípios’ ou ‘regras’ que a regem” (GUY VINCENT, 1994, p. 4).

Percebemos com o modelo **ETI 1**, correspondente as escolas que assumem proposta referente ao Programa Mais Educação, que os conhecimentos estão condicionados a blocos, determinados pelo assunto da oficina que em um primeiro momento aparentam ser diferentes dos transmitidos no primeiro turno, destinado aos conhecimentos escolares de acordo com os referencias, produzidos pela rede municipal de educação de Campo Grande – MS.

Concretiza-se desta forma, direcionamento dado ao Mais Educação, um programa federal projetado na esfera macro que se insere no micro espaço das escolas e salas de aula dessa rede, compondo novos tempos dentro de uma escola regular. Todavia não alteram as normas escolares, o que traduz os tempos escolares, as horas, os dias em “marcos de aprendizagem e em mecanismo para auto-regulação dos comportamentos (BENITO ESCOLANO, 2000, p.85)”.

Contudo, notamos uma dicotomia nos ritmos entre o turno e o contraturno, dois momentos condicionados de forma diferente, com distribuições de conhecimentos diferentes.

Marcado pela cronologia do tempo, o tempo escolar está diretamente vinculado aos ritmos da aprendizagem por parte dos agentes sociais, que constituem este espaço cronometrado, por meio dos tempos instituídos para o descanso, para as jornadas de trabalho, para as atividades, tudo isso organizado pelos calendários, fazendo da escola um lugar com regulamentações temporais, necessárias para seu funcionamento e controle. (ALMEIDA, 2009, p. 46).

A respeito disso, na Escola em Tempo Integral **ETI 2** referente às escolas em Tempo Integral do Município de Campo Grande – MS, ao analisarmos o documento “Educação Integral: uma experiência na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS. SEMED, 2011”, apreendemos que o tempo está organizado de forma contínua, ou seja, não há divisão em blocos ou turno e contraturno.

Existe uma organização quanto às aulas que o documento trata como “tempo de estudo”, divididas entre currículo comum e parte diversificada de enriquecimento curricular. O núcleo comum engloba os Ambientes de Aprendizagem (matemática, português, história, geografia e ciências) e os Ambientes de Aprendizagem Integradores (Arte e Educação Física).

Esses ambientes são organizados por tempos destinados aos conhecimentos escolares presentes nos referenciais curriculares da rede, para o qual a parte diversificada projeta as Atividades Curriculares Complementares (ACC) para a Arte, a Educação Física, o Inglês, o Espanhol e as atividades/projetos com o pedagogo.

Nas ACC temos um tempo de “mistura” entre as turmas da mesma série, por exemplo: a disposição seis professores de Arte, cada um oferecendo um projeto diferente dentro das possibilidades das linguagens artísticas (teatro, cinema, música, arte circense, pintura, técnicas manuais) para que os alunos escolham a linguagem de interesse.

Essa movimentação cria novos tempos dentro da escola, traduzidos pela rede em organização curricular de “tempos de estudo (os ambientes de aprendizagem), dois pela manhã, dois pela tarde, com horários flexíveis e amplos (nem muito longos, nem muito estreitos).” (CAMPO GRANDE, 2011, p. 27).

Contudo, esses tempos destacam “as problemáticas que acompanham o horário escolar, tanto substantivas como metodológicas. Por uma parte se coloca a delimitação conceitual de término, por outra, a maneira como se chega ao conteúdo” (GAIRÍN SALLÁN, 1993, p.242).

A par disso, os conhecimentos no modelo **ETI 2** não se encontram condicionados aos blocos, sendo distribuídos de forma contínua durante o dia letivo, para o qual propõe um condicionamento imitando/projetando os tempos da vida. O aluno chega na escola e recebe o café da manhã, passando assim para o primeiro tempo de estudo, depois pausa, almoça e encaminha-se ao segundo tempo de estudo antes de ir embora. Constrói um ritmo que o prepara para o ritmo laboral e permite “o estabelecimento de unidades cronológicas de diversa

índole resulta uma condição imprescindível para a adequada ordenação, racionalização e desenvolvimento da atividade educativa (GAIRÍN SALLÁN, 1993, p. 233)”.

Na **ETI 1** essa “adequação, ordenação e racionalização do tempo” está presente, de forma seccionada pela divisão de turnos e contraturnos. Na **ETI 2** essa homogeneização do tempo parece muito mais potente, por não haver quebra entre os turnos, construindo uma imagem que se assemelha ao “dia de trabalho”.

É imposto aos indivíduos um tempo pleno, rigoroso, em que as determinações sociais ocorrem de forma homogênea, criando a ideia de tempo coletivo. É criada uma forma de produção-reprodução de uma nova moral do tempo, na qual a escola ocupa uma posição de destaque no processo de socialização e reprodução de valores, por se tratar de um espaço eficaz na produção e concepção de uma disciplina do tempo. (ALMEIDA, 2009, p. 48).

No tocante às determinações sociais encontramos na **ETI 3**, destinada às escolas integrais do/no campo, referência específica ao Art. 28, da LDB:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996, p. 10).

Notamos nesta proposição a diferenciação quanto aos quesitos para uma escola ofertada no meio rural, suas peculiaridades e intenções para a organização curricular, tendo por destaque a organização do tempo, pautada no “ciclo agrícola”, além da adequação dos conteúdos às necessidades e realidades dos homens e mulheres do campo.

A alternativa à escolarização dominante para um projeto cultural diferente implica um constante esforço por decodificar as condições da escolarização, porque sem a transformação dessas condições não há possibilidades de mudanças curriculares ou culturais, já que é inerente ao conceito de currículo o fato de que ele está ligado a uma forma de estruturação das instituições educacionais (GIMENO-SACRISTÁN, 1996, p.37).

Dito isso, apreendemos que no PNE 2001 o reforço da necessidade de tratamento diferenciado quanto a escola do/no campo funda-se, ainda, no debate entre a cidade e o campo, uma vez que:

A escola rural requer um tratamento diferenciado, pois a oferta de ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do País e a ampliação da oferta de quatro séries regulares em substituição às classes isoladas unidocentes é meta a ser perseguida, consideradas as peculiaridades regionais e a sazonalidade. (BRASIL, 2001, p. 18).

Nesse propósito, a Meta 8 deste mesmo documento registra a preocupação com a elevação dos níveis de escolarização da população do/no campo, mas tal só será realizada nas proposições das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) publicadas em 2013, a saber:

Particularmente propícia para esta modalidade, destaca-se a pedagogia da alternância (sistema dual), criada na Alemanha há cerca de 140 anos e, hoje, difundida em inúmeros países, inclusive no Brasil, com aplicação, sobretudo, no ensino voltado para a formação profissional e tecnológica para o meio rural. Nesta metodologia, o estudante, durante o curso e como parte integrante dele, participa, concomitante e alternadamente, de dois ambientes/situações de aprendizagem: o escolar e o laboral, não se configurando o último como estágio, mas, sim, como parte do currículo do curso. Essa alternância pode ser de dias na mesma semana ou de blocos semanais ou, mesmo, mensais ao longo do curso. Supõe uma parceria educativa, em que ambas as partes são corresponsáveis pelo aprendizado e formação do estudante. (BRASIL, 2013, p. 45).

Contudo, parece materializar uma dualidade discursiva entre os processos de seleção de conteúdos que dariam forma aos referenciais das redes de ensino e aqueles orientados pelas necessidades de empregabilidade no/do campo. Isto posto, abre-se a possibilidade de a escola do/no campo constituir-se em espaço para estudo e desenvolvimento de práticas agrícolas no intuito de manter os homens e as mulheres no campo.

No Art. 35 das DCN 2013, ao tratar das modalidades da educação básica em sua seção IV, encontramos “três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica”, como forma de concretizar o proposto no Artigo 28, da LDB n. 9.394 de 1996. Acresce-se a esse quadro, a estratégia 6.7, do PNE (2014 – 2024), que prevê “atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em

consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais.” (BRASIL, 2014, p. 60).

O que depreendemos em relação à escola no/do campo delinea-se por aspectos particularizados quanto ao tempo, o estudo em tempo integral e dois turnos, sendo um voltado ao ensino dos conteúdos regulares e outro privilegiando a formação técnica.

No tocante ao tempo, ao compararmos os três modelos de escola, apreendemos que a **ETI 1**, ao organizar-se por turno e contraturno, obedece ao projeto de propor alargamento do tempo com a inserção de atividades voltadas à Arte e ao Desporto. Neste contexto, prescreve conteúdos distantes ou desconexos uma vez que no contraturno o interesse está fundado no índice e não na proposição da Meta 6 do PNE 2014. Por fim, baixa-se o custo ao transformar-se em escola de tempo integral.

A **ETI 2** é organizada em dois turnos letivos, manhã e tarde, funcionando como um bloco só e orientada por um currículo, que distribuí os conhecimentos escolares em um tempo único, dividido em tempos de estudo. Dessa forma, prescrevendo uma tentativa de formação moderna mais próximo ao integral, com tempos propostos de forma interdisciplinar.

Quanto à **ETI 3**, nos deparamos com uma disputa pelo campo, de um lado o interesse por uma escola campesina no intuito de formar pessoas com conhecimentos que permitam sua autossuficiência e integração com a natureza e, de outro, o agronegócio com pretensões de transformar os alunos em futuros empregados do meio de produção agrícola. Essa dicotomia prescreve uma dualidade curricular estabelecida pelo tempo, um voltado aos conhecimentos escolares comuns e outro determinado por uma leitura técnica dos conhecimentos específicos do campo de acordo com o interesse local.

A organização do tempo escolar cumpre, então, seu objetivo maior, que é o de controle. Controle esse traduzido na distribuição dos conteúdos acadêmicos em diferentes disciplinas, pelos professores ao materializarem esses conteúdos, com a premissa de que tudo deve ocorrer devido às “orientações” impostas pela subjetivação e adjetivação em tempos de aprendizagens. (SILVA, 2011, p. 32).

Dessa forma, cada projeto de escola, seguindo uma organização temporal, tenta determinar ritmos, construir momentos diferenciados entre cada projeto mas, também

associado a espaços escolares específicos, isto é, um lugar que também influencia nos paradigmas em curso e as decorrentes transformações quanto às formas de escolarização.

Para se fazer um bom uso desse tempo, podendo responder a todas as determinações impostas por ele, de forma a deixar clara as obrigações a serem seguidas, de modo a não perder tempo, sempre foi importante uma inter-relação com o espaço. Esse espaço é pensado para dar novos sentidos à arquitetura do tempo. Como construção social o espaço jamais é neutro, pelo contrário, ele carrega em sua configuração como território e lugar, signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais daqueles que o habitam. (SILVA, 2011, p. 32).

No modelo **ETI 1**, temos espaços que já existiam e atendiam a dois turnos distintos antes da proposição do programa Mais Educação. Quando as escolas aderiram ao programa e seu investimento tiveram que encontrar saídas, uma vez que dispunham apenas de espaços comuns como as salas de aulas, quadra de esporte (quando existente), pátio, corredores e, quando não haviam espaços suficientes, as oficinas utilizavam praças próximas a escola, espaços cedidos por empresas privadas, entre outras “adaptações” necessárias para a continuidade do programa.

No § 1º, Art. 1º do Decreto Nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010 que dispunha sobre o Programa Mais Educação especificava a possibilidade do uso de outros espaços.

Para os fins deste Decreto, considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais. (BRASIL, 2010, p. 1).

Vale destacar que esta mesma citação aparece no DCN 2013 em duas notas de rodapé quando prevê alternativa para as escolas tornarem-se instituições de tempo integral. A possibilidade de outros espaços, que no documento apresenta-se como espaços educacionais, faculta às escolas que não possuem prédio adequado que possam utilizar espaços fora dos muros da escola, em contraturno, tornando-os “educacionais”.

Na mesma portaria o Art. 2º tece princípios quanto a educação integral prevista no Programa Mais Educação nos itens II e V, incluindo tentativas de sanar a falta de espaços das inúmeras e plurais escolas que abrangem o território brasileiro.

II - a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas; V - o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares, incluindo a acessibilidade, e à gestão, à formação de professores e à inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos. (BRASIL, 2010, p. 1).

Vemos que a consideração de que as escolas não contam com espaços disponíveis tampouco adequados para receber o contra turno, figura no documento na condição de “antecipação”, ou melhor, prevendo alternativas/saídas para que os sistemas de ensino de cada região façam parte do programa e incrementem seus índices.

Os tempos e os espaços das escolas que aderiram ao Mais Educação seguem as mesmas necessidades de organização apresentadas ao primeiro turno, contudo sofrem com a escassez e a falta de previsão arquitetônica para sua realização. O espaço da aula, regido por um tempo horário, depende da adequação possível para sua realização, o que com certeza influencia na transmissão dos conhecimentos a que cada oficina se compromete, “a distribuição interna dos espaços, usos e funções requer uma análise geral e permite, por sua vez, análises específicas de cada um dos mesmos” (VIÑAO-FRAGO & BENITO ESCOLANO, 1998, p. 111).

No modelo **ETI 2**, referente às duas escolas em tempo integral no Município de Campo Grande, vemos espaços escolares que foram construídos para abrigar esse modelo, uma vez que os prédios acomodam aproximadamente 500 alunos, além dos multiespaços previstos no projeto.

Os dois prédios entregues para uso em 2009 contavam com salas de gestão escolar, sala para o secretariado, biblioteca e salas de estudo para os professores em seu primeiro bloco, palco e espaço aberto coberto, 12 salas de aula com lugar para refeição em sua nave principal, espaço para cozinha industrial, cinco salas para o desenvolvimento de atividades complementares, laboratório de arte, laboratório de ciências, duas salas de informática, quadra de esporte coberta, um bloco separado para a educação infantil que conta com duas salas de aula, duas salas para atividades complementares e área central coberta para refeições.

Toda essa composição dos prédios tinha como prescrição “[...] um projeto de Escola em Tempo Integral fundamentado em uma concepção de educação integral, que deve

conjugar esforços e espaços potencialmente educativos existente na escola e fora dela”. (CAMPO GRANDE, 2011, p. 60).

Ao contrário do modelo **ETI 1**, dada a inexistência de espaços projetados para o tempo alargado mas que contava com adequações possíveis dentro e no entorno da escola, o modelo **ETI 2** pretendeu um espaço além de comportar o número de alunos matriculados, a previsão de espaços para o trabalho em ambientes de Aprendizagem e para o desenvolvimento de Atividade Complementares dentro do currículo prescrito.

[...] os Ambientes de Aprendizagem são espaços onde organizam-se os blocos de disciplinas que congregam os conteúdos a serem trabalhados em cada ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, conforme os Referenciais Curriculares da REME”. (CAMPO GRANDE, 2011, p. 60).

Vale registrar que não pretendemos analisar a realização dos projetos, ou seja, se esses de fato aconteceram como estava prescrito nos documentos, mas que estamos interessados nos três modelos de escola afim de capturar suas familiaridades, diferenças, interesses visíveis e escamoteados.

Os espaços destinados a cada projeto e como se apresentam nos documentos apontam para uma distinção entre os dois primeiros modelos **ETI 1 e ETI2**. Na **ETI 1**, os espaços destinados ao programa apontam para adaptações e flexibilizações colocadas em mãos dos gestores e coordenadores do Mais Educação. A distribuição do espaço escolar em outros lugares, que não somente o prédio da escola, leva a uma descaracterização do lugar onde distribui-se o conhecimento escolar ao mesmo tempo que produz agentes que não mais respondem aos estímulos/transmissões selecionados e sistematizados no formato geográfico/arquitetônico da escola. “O espaço construído na/pela escola serve para configurar os indivíduos que fazem parte deste jogo social, ou seja, esses indivíduos são os resultados desses espaços que habitam”. (SILVA, 2011, p. 33).

Quanto ao modelo **ETI 2**, encontramos um projeto que aparentemente prevê um tipo de formato espacial que em parte atente ao já habitual ensino proposto dentro da caixa, composta por mesa do professor e carteiras para os alunos, obedecendo não só a um formato em séries, mas também aponta para possíveis movimentações e opções dentro dos outros espaços da escola. O que depreendemos disso são as possibilidades de um ensino que fomente uma formação integral dos alunos.

Os espaços escolares procuram transformar a escola em um lugar legível, portanto passível de controle por estabelecer relações com a sociedade como um todo, pretendendo disciplinar os movimentos nesses espaços. A escola, com seus espaços delimitados e criados, com sua arquitetura peculiar, com todas as suas subdivisões, constitui-se em uma produção de significado próprio, de um lugar próprio, ou seja, de uma forma definida de espaço escolar. (ALMEIDA, 2009, p. 45).

Os espaços em si apontam para o que pode ou não ser produzido na escola, ritmado pelos tempos e suas frações pontuais, redirecionam como e em quanto tempo os alunos devem apreender os conteúdos.

Nas escolas do/no campo, **ETI 3**, temos predominantemente um espaço formado por um prédio similar às escolas da rede municipal de Campo Grande, com salas de aula comuns. Não fomos a campo investigar a real condição/situação dos prédios escolares, apenas consideramos aquilo que os documentos prescrevem.

Ao acessarmos o site do QEDU²³, que contem as informações quanto infraestrutura e matrículas das escolas brasileiras, a Escola Municipal Agrícola Governador Arnaldo Estevão de Figueiredo está identificada por possuir uma infraestrutura com vários quesitos apontados pelo site como importantes, isto é, biblioteca, cozinha, sala de informática, laboratório de ciências, quadra de esportes, sala de diretoria, sala dos professores e sala de atendimento especial (Quadro 2).

Sabemos que esta escola atende a população com ensino em tempo integral no Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e Ensino Técnico, organizada por núcleo comum e núcleo diversificado com intenções a uma “pedagogia da terra” em comunhão com uma “pedagogia da alternância”. O espaço comporta alunos que passam o dia todo recebendo alimentação e espaço para descanso nos intervalos.

No tocante a “pedagogia da terra” entendemos que os seus sujeitos históricos, com sua condição social objetiva e sua identidade construída e em construção, vão adentrando o espaço do ensino fundamental no campo e em tempo integral como sujeitos que trazem algumas marcas distintivas fundamentais. Na perspectiva da pedagogia da alternância, assistimos à atribuição de importância à articulação entre momentos de atividade no meio sócio profissional do jovem e momentos de atividade escolar propriamente dita, nos quais se

²³ Site vinculado as empresas privadas Meritt e Fundação Lemann.

focaliza o conhecimento acumulado, considerando sempre as experiências concretas dos educandos.

Quadro 2 - Infraestrutura da Escola Municipal Agrícola Governador Arnaldo Estevão de Figueiredo em 2015

Infraestrutura (dependências)

Existe sanitário dentro do prédio da escola?	Sim
Existe sanitário fora do prédio da escola?	Sim
A escola possui biblioteca?	Sim
A escola possui cozinha?	Sim
A escola possui laboratório de informática?	Sim
A escola possui laboratório de ciências?	Sim
A escola possui sala de leitura?	Não
A escola possui quadra de esportes?	Sim
A escola possui sala para a diretoria?	Sim
A escola possui sala para os professores?	Sim
A escola possui sala de atendimento especial?	Sim

Fonte: <http://www.qedu.org.br>

A escola Leovegildo de Melo, localizada próxima a Rodovia Federal BR-262 entre fazendas na área rural, é uma instituição que foi adaptada para ser de tempo integral. Em pesquisa no mesmo sítio encontramos informações sobre a precariedade de sua infraestrutura quando comparada à primeira escola apresentada, contando apenas com cozinha, laboratório de informática, laboratório de ciências, sala para a diretoria e sala para os professores (Quadro 3).

Quadro 3 - Infraestrutura da escola Leovegildo de Melo em 2015

Infraestrutura (dependências)

Existe sanitário dentro do prédio da escola?	Sim
Existe sanitário fora do prédio da escola?	Não
A escola possui biblioteca?	Não
A escola possui cozinha?	Sim
A escola possui laboratório de informática?	Sim
A escola possui laboratório de ciências?	Sim
A escola possui sala de leitura?	Não
A escola possui quadra de esportes?	Não
A escola possui sala para a diretoria?	Sim
A escola possui sala para os professores?	Sim
A escola possui sala de atendimento especial?	Não

Fonte: <http://www.qedu.org.br>

No site não conseguimos acesso a terceira escola, Escola Municipal Barão do Rio Branco, localizada próxima a Rodovia Estadual MS-010, relativamente próxima ao distrito de Jaraguari – MS.

Contudo, sabemos que as duas escolas se assemelham quanto aos seus currículos, mas diferem quanto aos espaços, pois comporta salas multisseriadas para atender a demanda diversificada dos alunos remanescentes de assentamentos e/ou de distritos próximos. Nessas escolas encontram lugar “seguro”, alimentação e cuidados básicos não oferecidos em seus distantes e precários locais de moradia.

Apesar da pedagogia da terra ser objetivo prescrito para essas instituições em seus documentos curriculares percebemos que o lugar a qual pertencem, o espaço arquitetônico que dispõem, interfere nas possibilidades de desenvolvimento de suas atividades e pretensões diárias.

Compreender como as práticas assistenciais permeiam os projetos das Escolas de Tempo Integral apoia-se no fato de analisar por meio de um olhar crítico como nos documentos curriculares a partir da década de 1990 subjaz o significado de justiça social.

O conceito de justiça social defendido pelo Estado determina como as políticas públicas, e conseqüentemente as práticas assistências, serão distribuídas a nação. Segundo Crahay (2013), a justiça perpassa por três condições: *justiça igualitária*, no sentido de que todas as pessoas são iguais e merecem os mesmos direitos; *justiça meritocrática*, considerado o mérito de cada um no percurso da vida, seus esforços e recompensas pessoais e *justiça corretiva*, as desigualdades são corrigidas quando algum órgão, geralmente o governo, lança mão de ações reparadoras dessas disparidades. Dessa forma, a justiça é balanceada de acordo com o que cada um merece.

Além do superficial sentido de entender a igualdade como simplesmente prover uma escola para todos, sobressai a necessidade de corrigir de forma justa as disparidades sociais que atingem os alunos em seus mais diversos sentidos. Crahay (2013) questiona a forma de se transmitir os conhecimentos na escola quanto ao seu objetivo, principalmente, quanto a ideologia da igualdade.

No primeiro, compatível com a ideologia da igualdade de oportunidades, considerar-se-á que é necessário tornar real uma escola sob medida, isto é, uma escola que ofereça oportunidades educacionais que sejam proporcionais aos talentos de cada um. No segundo sentido, consoante aos princípios da justiça corretiva, convém levar em conta a diversidade individual para conduzir cada aluno ao domínio dos objetivos definidos como fundamentais. (CRAHAY, 2013, p. 16).

As práticas assistenciais assumem intenção/importância nos documentos selecionados para este trabalho. Diante disso, percebemos e analisamos aquilo que foi/é prescrito como prática assistencial, pelo discurso do poder público, descrito nos documentos históricos, quanto ao significado de justiça social.

Valle (2011), aponta para o sentido de igualdade e mérito dentro das políticas públicas.

Consideramos que para entender o conceito de justiça escolar, objetivo a que nos propomos neste momento, é necessário recuperar algumas reflexões que

estão na base de constituição dos sistemas escolares. Por essa razão, nos debruçaremos sobre os princípios da igualdade e do mérito. Eles estão na base dos discursos, das políticas e vêm orientando as práticas educacionais ao longo do século XX, tendo ganhado força e legitimidade nas reformas aprovadas para a educação brasileira do novo milênio. O primeiro é considerado como um dos princípios ao mesmo tempo mais evidentes e mais complexos da justiça; o segundo é incontornável na imagem de um mundo justo, no qual cada um seria recompensado unicamente em função de seu mérito, de seus esforços e dos resultados destes. (VALLE, 2011, p. 4).

Mais do que compor as leis e documentos prevendo uma escola justa socialmente, sobressai a necessidade de uma real definição de igualdade e mérito. Isto aparece no PNE 2001, Lei N° 010172, de 9 de janeiro de 2001, na definição de Escola de Tempo Integral, ao assumir a posição de correção determinada como “prioridade neste plano, segundo o dever constitucional e as necessidades sociais”, quando da “prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas.” (BRASIL, 2001, p. 6).

Considerando, no entanto, as condições concretas de nosso País, sobretudo no que se refere à limitação de meios financeiros e técnicos, este plano propõe que a oferta pública de educação infantil conceda prioridade às crianças das famílias de menor renda, situando as instituições de educação infantil nas áreas de maior necessidade e nelas concentrando o melhor de seus recursos técnicos e pedagógicos. Deve-se contemplar, também, a necessidade do atendimento em tempo integral para as crianças de idades menores, das famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa. Essa prioridade não pode, em hipótese alguma, caracterizar a educação infantil pública como uma ação pobre para pobres. O que este plano recomenda é uma educação de qualidade prioritariamente para as crianças mais sujeitas à exclusão ou vítimas dela.

A expansão que se verifica no atendimento das crianças de 6 e 5 anos de idade, conduzirá invariavelmente à universalização, transcendendo a questão da renda familiar. (BRASIL, 2001, p. 11).

Claramente apreendemos neste documento que a Escola de Tempo Integral assume a forma de reparação, o que inicialmente aparenta ser uma justiça de reparação, mas acaba transformando o simples acesso à escola como suficiente para superar as desigualdades. Acesso esse que, quando destinado às camadas mais pobres, toma a forma de universalização e superação dos problemas sociais.

Embora, em termos legais, a igualdade do direito à educação seja chave na consolidação dos projetos de democratização, ela nunca garantiu que, em

nível igual de talento, motivação e competência, todos tenham as mesmas perspectivas de sucesso, independentemente do meio social, da educação familiar e dos processos de socialização que marcam, de forma distinta, a trajetória de cada um. Além disso, nas sociedades onde as desigualdades são profundas, tal como a brasileira, o sonho da igualdade está longe de se tornar realidade. Ele suporia não apenas a mobilidade e a ascensão social, mas deveria permitir que cada um pudesse frutificar seus dons, por meio da expansão do acesso aos “bens sociais primários”, da conciliação entre “universalidade e diversidade”, da promoção de uma “moral mínima”, eliminando assim todas as diferenças que impedem a manifestação dos méritos individuais. Em síntese, e radicalizando, ela demandaria a transformação do sistema social e econômico vigente... (VALLE, 2011, p. 5).

Parece que a aposta do poder público se apoia na superação das desigualdades e dos problemas de baixa qualidade de ensino pela pretensão de um tempo a mais na escola. Apesar da prescrição situar-se na busca por qualidade, o que realmente depreendemos do simples alargamento do tempo, reveste-se de assistências básicas dentro dos muros da escola.

A oferta qualitativa deverá, em decorrência, regularizar os percursos escolares, permitindo que crianças e adolescentes permaneçam na escola o tempo necessário para concluir este nível de ensino, eliminando mais celeremente o analfabetismo e elevando gradativamente a escolaridade da população brasileira. A ampliação da jornada escolar para turno integral tem dado bons resultados. O atendimento em tempo integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem. O turno integral e as classes de aceleração são modalidades inovadoras na tentativa de solucionar a universalização do ensino e minimizar a repetência. (BRASIL, 2001, p. 18).

Percebemos a mesma prerrogativa assistencial na Portaria normativa interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, referente ao Programa Mais Educação, que prescreve em seu Art. 1º o objetivo de “contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens”, tendo como mote a implementação por meio do

[...] apoio à realização, em escolas e outros espaços sócio-culturais, de ações sócio-educativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação

para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos 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. (BRASIL, 2007, p. 1).

Quando o Estado assume e determina a Escola de Tempo Integral como ação no combate às desigualdades sociais, desloca o sentido da escola, isto é, de espaço de transmissão/apropriação dos conhecimentos historicamente selecionados para uma assistência reparadora dos problemas sociais, que tomam forma fora dos muros da escola.

Vemos no modelo **ETI 1**, essa premissa na promoção de reforço escolar e de atividades culturais no intuito de igualizar os alunos a um contexto de pertencimento distante de sua realidade concreta. Essa tentativa de viabilizar um cenário de igualdade esbarra em um mal-entendido.

[...] ao examinar a noção de democratização da educação na obra de Pierre Bourdieu, é por meio do mal-entendido linguístico e pedagógico, instaurado na relação de comunicação entre o corpo docente e os estudantes, que a instituição escolar e, geralmente, os sistemas de ensino acabam reduzindo o ideal da democratização a uma pura igualdade formal que, na verdade, age como conceito reprodutor das desigualdades sociais. (VALLE, 2011, p. 7).

Portanto, essa idealizada igualdade de acesso dos documentos referentes ao Programa Mais Educação acaba apenas por reproduzir as desigualdades sociais, pois a escola não consegue resolver os problemas sociais por constituir-se essencialmente local de transmissão/apropriação de conhecimentos e, o Estado, por defender um discurso de solução dessas desigualdades, apenas utilizando a escola como lugar de solução desses conflitos.

A escola integral continua parte do discurso de solução das mazelas referentes à desigualdade e passa a consolidar-se em discursos ideológicos presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN 2013) uma vez que se apresenta como *locus* para o desenvolvimento social no intuito de prover/atender “suas demandas, numa tentativa de superação das desigualdades de natureza sociocultural, socioeconômica e outras.” (BRASIL, 2013, p. 26).

Nesse sentido, continua afirmando que “há alguns anos, se tem constatado a necessidade de a criança, o adolescente e o jovem, particularmente aqueles das classes sociais

trabalhadoras, permanecerem mais tempo na escola”. (BRASIL, 2013, p. 26). Reafirmando esse modelo de escola como espaço de solução dessas desigualdades, provendo o que falta para igualar as crianças que nela chegam.

Percebemos essa mesma tônica nas estratégias relacionadas a Meta 6 do PNE (2014 – 2024), quando assumem a necessidade/prioridade “em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social” (BRASIL, 2014, p. 60). Essa prerrogativa é perpassada para o documento de Campo Grande – MS nas estratégias quanto à Meta 6 relacionada ao Plano Municipal de Educação (2015), na mesma intenção de uma escola de tempo integral em zonas carentes, de baixa renda, assumindo sua construção “prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social, em 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, nestas regiões, durante a vigência deste plano”. (CAMPO GRANDE, 2015, p. 36).

Vemos como marca dos documentos oficiais a escola de tempo integral como instrumento de enfrentamento dos problemas sociais, entendida como solução suficiente de combate aos problemas econômicos. Ao projetar essa solução na escola parece que o interesse caminha para uma formação/formatação da população pobre para o trabalho assalariado.

Escolas projetadas para atender os pobres no intuito de tratá-los como pobres e perpetua-los em sua função de trabalhadores, apenas pela “autorização” do acesso, mas nunca pela superação das desigualdades. Isto expõe um significado intrínseco, a racionalidade e a dinâmica das escolas de tempos integrais, isto é, os processos culturais vividos pelos jovens das classes menos favorecidas, ou do campo, sobretudo as formas pelas quais esses processos contribuem de um lado para a cultura operária/campesina em geral e, de outro, de forma prevista para a reprodução e manutenção da ordem social.

As práticas assistenciais na política educacional brasileira alimentaram-se de um processo de mercadorização para o qual a justiça social fica condicionada ao interesse do mercado e sua vontade de gerar lucros acima das responsabilidades com as novas gerações e seus direitos quanto a uma assistência justa.

No modelo **ETI 2** temos a parceria do público-privado quando a secretaria de educação de Campo Grande – MS contrata os serviços de um especialista para que este proponha um “Sistema de Ensino”. “Uma das grandes justificativas para a inserção dos sistemas de ensino nas escolas públicas tem sido a de que estes sistemas qualificariam e homogeneizariam o ensino das escolas públicas.” (LIMA; GANDIN, 2017, p. 933).

Qual o contexto que se insere essa citação quanto a este modelo de escola? O que podemos notar é que existe uma ideia de despreparo/culpabilização do professor, essa premissa sustenta no caso relacionado ao desse modelo de escola a necessidade de um Sistema de Ensino pronto e à prova de erros. Essa assistência dada ao professor demonstra a intenção de favorecer o privado como melhor, mais preparado, ao passo que ignora os motivos que transformam a escola pública em “pior” que a privada.

O baixo capital cultural trazido dos lares, a falta de investimento e salário digno, a desconexão intencional entre o que é produzido nas universidades federais e a escola pública, a superlotação das salas de aula, um ensino pautado por índices e não voltado aos processos dos educandos, entre outros fatores não vistos ou citados pelo poder público e que são ignorados quando se aponta apenas o professor como responsável pelo baixo índice da escola pública.

No modelo **ETI 2** vemos a dicotomia entre a tentativa de inserção de um sistema de ensino e o não enfrentamento dos problemas sociais que cercam a escola e são trazidos para dentro dos muros escolares.

É fundamental estabelecer as conexões entre os processos globais e aqueles que ocorrem em nível nacional/local, pois, ao reconhecer estas ligações, é possível pensar ações e desenvolver teorias que busquem maior justiça social. Conhecer os desdobramentos das ações educacionais para a justiça social é crucial e, como demonstramos neste texto, condição *sine qua non* para vivenciá-la. (LIMA; GANDIN, 2017, p. 939).

No modelo **ETI 3** uma vontade dualizada configura esta escola, por um lado a possibilidade de um currículo que trabalha sobre uma perspectiva de educação camponesa, que prevê o enfrentamento dos problemas daquele local, viabilizando/empoderando seus agentes e por outro lado um ensino técnico, voltado simplesmente no atendimento do mercado e sua obtenção de lucros.

Crahay (2013) divide a diferenciação de objetivos de ensino em dois grupos, uma pautada na construção de conhecimentos de acordo com as características do alunado, o que leva a uma aceitação das desigualdades pré-escolares e sua perpetuação. Já no segundo caso, o autor posiciona um interesse em um objetivo mutuo para a turma, sendo nesse caminho suprida as necessidades individuais, dentro de uma proposta reparativa quanto ao ensino.

É comum afirmar que é preciso diferenciar o ensino levando em conta as características dos alunos. Legrand (1995) teve o mérito de ressaltar que o termo “diferenciação” pode assumir dois significados opostos. Por um lado, podemos adaptar o ensino de modo que ele conduza o aluno para um objetivo social e/ou profissional. Por outro lado, podemos atribuir um objetivo comum a todos os alunos e nos esforçarmos para adaptar os recursos de ensino à sua diversidade. (CRAHAY, 2013, p. 29).

Essas frentes de trabalhos distintos fazem relação com os projetos de escolas integrais, mas principalmente com o modelo **ETI 3**, onde percebemos esses conflitos presente nos projetos investigados.

Para entender a noção de justiça escolar, que pode representar um avatar das políticas para a educação, foi necessário revisitar os princípios que vêm fundando os movimentos de escolarização das sociedades modernas e orientando os projetos de democratização da educação e as reformas educacionais. Estes remetem a uma imagem idílica da escola concebida como uma instituição naturalmente integrada, que une harmoniosamente as atividades de seus membros em torno de fins universais e preconiza uma função pedagógica única que hierarquiza papéis e condutas. Todavia, essa imagem nunca refletiu a dura realidade dos sistemas de ensino, como vimos. Ao contrário, ela representa uma norma (um padrão) desejável, que permite idealizar um projeto educacional e apresentá-lo como fruto de um consenso. (VALLE, 2011, p. 7-8).

Dessa mesma forma aparecem os três modelos de escola aqui investigados, em um primeiro momento aparentam ser fruto de um propósito social nobre, quando são entregues à sociedade com discurso de qualidade e investimento, mas que acabam enfrentando as duras e diversas realidades mostrando sua real função/intenção desde a década de 1990, de escolher a educação como forma de combater a desigualdade social retirando a atenção e responsabilidade do poder público, repassando essa função a quem não tem força para tal combate, fazendo com que ela perca sua função maior de repassar conhecimento, acabando por ser *locus* de reprodução das desigualdades sociais.

Para além de um pragmatismo vulgar, baseado em soluções rápidas e superficiais com base a “melhorar” os menos favorecidos, deve-se engajar-se em responder com soluções pautadas em um pragmatismo crítico, forjado dentro de um entendimento histórico e cultural das questões de desigualdade e enfrentamento dessas questões.

Em um momento em que o futuro da educação pública pende na balança como nunca antes, quando aquilo que é ensinado e como é ensinado na escola virou um importante campo de luta, é particularmente importante que a teoria e a pesquisa educacional crítica tornem-se mais engajadas – não apenas em criticar o discurso e a prática existentes nas escolas, mas também na formulação de uma resposta progressista e democrática baseada em uma nova visão daquilo que poderia ser. (CARLSON; APPLE, 2003, p. 50).

Que as práticas assistências não sejam o principal atributo das escolas de tempo integral, para além dessa função, que seus tempos e espaços permitam que se concretizem sua capacidade de perpetuar uma proposta de educação democrática e de acesso aos conhecimentos que são direitos de nosso povo.

NOTAS FINAIS

Ao analisar os projetos de escolas públicas municipais de tempo integral em Campo Grande – MS apreendemos questões cruciais no entendimento da função/intenção dos currículos propostos no período de 2008 a 2015 como forma de integrar a Meta 6 do Plano Nacional de Educação (2014 – 2024). Comparando peças documentais fundantes e definidoras da educação integral no Brasil a partir da década de 1990, na procura pelos diferentes formatos, metodologias, espaços, tempos, práticas assistenciais, encontramos um currículo pautado em um discurso da/sobre qualidade da educação.

A principal diacronia revelada está no significado de educação integral proposto nos documentos analisados que aponta, divergindo de seu amplo significado de formação integral do ser humano, para um esforço retórico/discursivo que acaba em simples tentativa de alargamento do tempo, determinado por práticas assistenciais paliativas com intenção de suprir/sanar problemas sociais que não pertencem ao campo pedagógico, alçada funcional da escola.

Apesar de perpassarmos por vozes que lembram questões próximas a uma educação integral, entre eles destacadamente Anísio Teixeira, ao fim os documentos acabam por permitir/direcionar para o *tempo a mais* definido pelo paradigma neoliberal que determinou as reformas educativas de finais do século XX.

Como vimos, a Escola Básica brasileira e seu desenvolvimento curricular operacionalizado pelo novo paradigma “econômico-educativo” a partir dos anos de 1990, apontam para intervenções extranacionais representadas por organizações internacionais vinculadas ao mercado.

Nos documentos identificamos essas intervenções/discursos escamoteados em definições/conceitos traduzidos pelas políticas educacionais em esforços para (re) apresentar valores nacionais, heterogeneidade cultural, diferenças, diversidades e igualdade, pautados em um discurso de direto a educação para todos.

A educação integral surge como uma dessas propostas de revitalizar a educação com discurso de qualidade e universalização da educação.

Durante as comparações identificamos uma sazonalidade quanto aos projetos de escola integral, no recorte temporal investigado por esta pesquisa, o último período do florescimento dos projetos/discursos reformistas propostos em finais da década de 1990.

O discurso quanto a escola de tempo integral apresenta-se como proposta de salvação aos problemas sociais, ao passo que incursiona em questões que vão além da sua real função histórica, isto é, de transmissão dos conhecimentos selecionados na cultura. Tal premissa não tem força ao percebermos, nos três projetos e demais propostas investigadas, que a escola de tempo integral atual consegue apenas aumentar a permanência das crianças e adolescentes no prédio/espço escolar. As demais intenções pautadas em possível qualidade são parciais ou não se comprovam, muitas vezes tendo mesmo valor precário quando comparadas às escolas normais divididas em turnos.

No Programa Mais Educação (**ETI 1**), a possível qualidade esbarra na definição do *tempo* e *espço* por estes dependerem da situação possível dentro de cada escola. Não há garantias quanto a viabilidade do programa considerando a diversidade arquitetônica, geográfica e econômica de cada prédio escolar. A precariedade e falta de espaços levam a adequações possíveis, condenando ao acaso a transmissão de conteúdos. Falta qualificação quanto aos “oficineiros” levando a *práticas assistências* que limitam-se a oferecer “abrigo” e possível alimentação, dando mais tempo sob a tutela da escola.

Na Escola em Tempo Integral (**ETI 2**), a qualidade está arquitetada e selecionada para aliar-se/espelhar-se ao mundo do trabalho. Os *tempos*, *espaços* e *práticas de assistência* condicionam os agentes a um simulacro do que está por vir no mundo moderno. Em tempo, não incursiona em situar e libertar seus componentes provendo-lhes de escolhas, conhecimentos e poder para enxergar além do prescrito.

Quando analisamos este formato de escola encontramos algo aproximado da educação integral aos moldes modernos. O *espço* previsto no projeto é adequado, os *tempos* limitam e condicionam o que foi planejado para a escola e a *assistência* permite passar o dia no prédio escolar. Diante disso, percebemos o modelo que se alinha com as intenções extranacionais, voltada a construir um aluno/trabalhador que aprende a aprender e facilmente se integrará ao mercado de trabalho e suas exigências.

A discussão acerca do que seja a educação em tempo integral e de como operacionalizá-la, em benefício da classe trabalhadora, não está acabada[...].

Ela ainda está no seu estágio inicial e demanda muitas outras pesquisas acerca de suas finalidades e organização.

Para além dos limites postos, temos a clara certeza de que a Escola de Tempo Integral é, hoje, o local privilegiado para desenvolver integralmente o aluno visando à sua emancipação plena como ser humano e não apenas o preparando para o mercado de trabalho”. (CASTRO, p. 279).

Dessa forma, nos leva a pensar sobre as possibilidades de educações integrais com propósitos diferentes.

Por fim, nas Escolas de Tempo Integral do/no Campo vemos a dualidade entre duas políticas, uma que olha para o camponês e outra que interessa ao mercado agrícola. As duas propostas esbarram na diacronia do ensino prescrito, relegado ao pouco investimento e desigualdades abissais quanto a seus agentes.

A escolha de um ou outro modelo dá-se com base em realidades específicas dos níveis da administração pública que os coordenam – governo federal, estaduais ou municipais – em suas possibilidades políticas e de infraestrutura, mas também pode representar, conforme veremos adiante, correntes de pensamento divergentes em relação ao papel do Estado e da instituição na sociedade”. (CAVALIERE, 2009, p. 52).

Depois de extensa discussão e pretensa chegada a um resultado, retornamos a um questionamento importante, qual a intenção curricular de propor mais tempo? Percebemos, infelizmente que mais tempo na escola não serve ao povo, às crianças e adolescentes, mas responde a interesses que definem esses agentes, dentro de uma história autorizada por órgãos internacionais, países desenvolvidos ou superdesenvolvidos e empresas privadas, que encontram na escola a possibilidade de também ser “mercado” e preparar para o mercado, neste caso, em tempo alargado.

O currículo deveria ser pensado, como destaca Young (2011), menos com o objetivo de “contribuir com a economia” ou “motivar aprendizes descontentes” e mais em atendimento à finalidade primordial da escola, qual seja, levar os alunos para além de suas experiências pessoais e garantir o acesso a um conhecimento não disponível em seu cotidiano.

Entretanto, parece que ocorre o inverso, isto é, retirando os alunos do contato com a cultura local e preparando-os para serem cidadãos do mundo moderno,

interligados/conectados pelo ciberespaço, individualistas, consumidores e peça da engrenagem capitalista.

Dessa forma, é imposta a necessidade da criança e adolescentes encontrarem-se em mais tempo na escola, garantindo que serão muito mais influenciados pela instituição do que por sua cultura ou família.

No caso brasileiro, em sua grande maioria, essa questão reveste-se de uma proposta assistencial, sendo a escola “tábua de salvação” das crianças provenientes de diferentes infâncias que procuram a escola para atender às necessidades básicas.

Nos discursos ideológicos sobre a educação integral figura como “regra” a qualidade assegurada do/no processo educacional, porém tal qualidade assume diferentes formatos, como investigado por esta pesquisa. Ora ela está no *tempo a mais*, ora nos *diferentes formatos*, ora nas *necessidades da clientela*.

Contudo, esses discursos acabam por fortalecer nas redes de ensino a procura pela qualidade, isto é, modelos de escolas que resultam do interesse e das forças de grupos distintos uma vez que:

Sempre existe, pois, uma política do conhecimento oficial, uma política que exprime o conflito em torno daquilo que alguns vêem simplesmente como descrições neutras do mundo e outros, como concepções de elite que privilegiam determinados grupos e marginalizam outros. (APPLE, 1995, p. 60).

Confirmamos esta hipótese quando percebemos que os *espaços* propostos nos três modelos de escolas de tempo integral permitem a visibilidade e determinam os tipos de programa de educação destinado a cada grupo-interesse, que o *tempo* providencia identidade aos objetivos de cada grupo e as *práticas assistências* operam intervenção pública garantindo condições de continuidade aos projetos, providenciando a presença do aluno na escola, a comida, o abrigo e a higiene.

Constatamos ainda que os projetos, mesmo para construir um ambiente educacional de qualidade, voltam-se à transmissão e à construção de conhecimentos. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum modo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das

tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 2000).

Abordar a educação integral e o desenvolvimento de uma escola em tempo integral implica um compromisso com a educação pública que extrapole interesses políticos partidários imediatos; que se engaje politicamente numa perspectiva de desenvolvimento de uma escola pública que cumpra com sua função social, qual seja, a de socializar as novas gerações, permitindo-lhes o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados, contextualizando-os e contribuindo na ampliação do capital simbólico existente, propiciando às crianças e jovens conhecer o mundo em que vivem e compreender as suas contradições, o que lhes possibilitará a sua apropriação e transformação”. (GUARÁ, 2006, p. 135).

Visualizamos nos contornos da Escola de Tempo Integral engendrada na década de 1990, que culmina nos projetos apresentados nesta pesquisa, sua submissão a um discurso de possível qualidade para o sistema público de ensino concentrada dentro de um modelo de instituição escolar ainda organizado no interior de disputas ideológicas entre grupos que buscam obter a hegemonia na definição de valores, atitudes e conhecimentos, que fazem parte da formação das crianças e adolescentes.

Ainda que não neguemos a demanda popular por uma escola de qualidade e de tempo integral, não nos afastamos da ideia de que esse apelo está fundado em discursos políticos, que apresentam essa escola como um espaço onde seus filhos possam de fato aprender e usufruir de um projeto social.

Precisamente quando se pretende introduzir mudanças na instituição escolar, visando ao incremento de suas atividades e a melhoria de seu desempenho, é que se constitui momento privilegiado para se considerar a necessidade de participação popular nas atividades e nas decisões que envolvem a escola. Não há razão para se fugir a essa norma quando se trata de promover a extensão diária da escolaridade. Por isso, nas reflexões a respeito do assunto, quer se leve em consideração o papel pedagógico-instrucional da escola, quer se pense na solução dos problemas não estritamente pedagógicos, o que não se pode deixar de levar em conta são os reais interesses das amplas camadas trabalhadoras e a valorização do trabalho no interior da escola. Por um lado, é preciso, ouvindo os trabalhadores, sair do âmbito meramente assistencial-moralista e elevar ao nível político seu direito a espaços e tempo culturais e educativos; por outro lado, é preciso que a escola seja investida da necessária autonomia legal e material e tenha suas atividades organizadas de tal forma que permita a dignificação do trabalho escolar e a participação efetiva da comunidade em sua gestão”. (PARO, 1988, p. 230).

Essa prerrogativa está assumida como transformação nos projetos de um aluno de tempo integral que, de acordo com Cavaliere (2011), recebe assistência nos dois turnos, mas encontra-se reinterpretado nos documentos como educação integral para uma escola que exerce realmente de forma democrática e integral seu dever/poder de empoderamento de seus agentes.

O que vemos é a substituição da ideia de oferecer uma educação integral a alunos em uma escola de tempo integral por um propósito de atender o máximo possível de crianças no contraturno da escola em uma escola com tempo alargado. O principal exemplo é o Programa Mais Educação que, pelo intermédio do poder público, propõe formato hegemônico atingindo maior visibilidade no país, oferecendo no contraturno resposta disponível e barata para as redes de ensino estaduais e municipais atingirem a Meta 6 do Plano Nacional de Educação (2014 – 2024).

No conjunto das possibilidades e formatos de escolas de/em tempo integral, Cavaliere (2002) sugere questões necessárias e fundantes para uma escola integral adequada aos fundamentos de uma verdadeira educação integral voltada as crianças do povo.

Como sugestões provisórias e já incorporando o conjunto das idéias apresentadas, podemos apontar os seguintes elementos como indispensáveis à vida escolar: a) experiências diversificadas que envolvam aspectos cognitivos, morais, estéticos, políticos e práticos; b) permeabilidade aos fenômenos da vida pública que correm fora da escola; c) permeabilidade às injunções sóciocomunitárias locais e específicas que afetam a população infantil da escola; d) estruturas e regras definidas de maneira a envolver o conjunto da escola, ensejando um funcionamento democraticamente sustentado; d) recepção de cada indivíduo em suas múltiplas dimensões psicológicas e sociais”. (CAVALIERE, 2002, p. 266).

Por fim, após este trabalho, ainda, compreendemos a escola de tempo integral na contramão da concretização e viabilização de um projeto emancipatório, refletindo certos tipos de interesses, incluindo algumas coisas e excluindo outras, estratificando o conhecimento, valorizando algumas coisas em detrimento de outras, mas não explorando os diferentes interesses envolvidos em todo esse processo.

REFERÊNCIAS

ABRÚCIO, L. F. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnósticos e propostas de aperfeiçoamento. In: OLIVEIRA, R. P. de; SANTANA, W. (Orgs.). **Educação e Federalismo no Brasil**: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, 2010.

ALMEIDA, C. A. A. de. **Estudos sobre escola**: tempos e espaços na Escola Maria Constança Barros Machado. Dissertação UFMS, Campo Grande. 2009.

ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.

APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995. p. 59-91.

APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: SILVA, T. T., MOREIRA, A. F. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2000.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea**. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BENITO ESCOLANO, A. **Tiempos y espacios para la escuela**. Ensayos históricos. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB**: passo à passo: Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), comentada e interpretada, artigo por artigo. 2. ed. atual. São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 16 de abril de 2017.

BRASIL. **Lei nº 8.069/90 Estatuto da Criança e do Adolescente**. 1990. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 14 de abril de 2017.

BRASIL. **Decreto nº 539/92**. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 10 de junho de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 de agosto de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer cne/ceb nº 5/1997**. 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 31 de janeiro de 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.608/98 Serviço voluntário**. 1998. Disponível Em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 16 de abril de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2001**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 1 de fevereiro de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> 2007. Acesso em: 14 de abril de 2017.

BRASIL. **Decreto nº 6.094/07**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 25 de abril de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. UNESCO, 2007. 248 p. Vários colaboradores. ISBN 978-85-60731-01-5 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 18 de junho de 2017.

BRASIL. **Decreto nº 7.083/2010** – Programa Mais Educação. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 20 de junho de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2011**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 de setembro de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação no campo: marcos normativos**. 2012. Disponível em: <<http://pronacampo.mec.gov.br>>. Acesso em: 09 de junho de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 de setembro de 2016.

BRASIL. **Lei 13.005 de 25 de julho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE, com vigência por 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, na forma do Anexo, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal. Disponível em: <<http://legislacao.planalto.gov.br>>. Acesso em: 26 de agosto de 2016.

BRASIL. Ministério da educação. **Programa Novo Mais Educação.** Portaria MEC nº 1.144/2016 regido pela Resolução FNDE nº 17/2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>>. Acesso em: 3 de maio de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual operacional de educação integral.** Brasília, 2014b. Disponível em: <<http://anexos.datalegis.inf.br/arquivos/1240866.pdf>>. Acesso em: 12 de junho de 2017.

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo.** São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CAMPO GRANDE. **Coleção saberes educacionais em foco.** Superintendência de Gestão de políticas Educacionais. Educação Integral em diferentes contextos. / organizadoras, Angela Maria de Brito, Célia Silva Lima, Rosângela Antunes Estrada. Campo Grande – MS, 2011.

CAMPO GRANDE. **Educação Integral:** uma experiência na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS. SEMED, 2011.

CAMPO GRANDE. **PROMOVER Educação de Qualidade:** Programa Municipal de Avaliação Externa de Desempenho de Alunos da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS. SEMED, 2011.

CAMPO GRANDE. **Lei 5.565 de 23 de junho de 2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação Campo Grande/ms pme 2015-2025. Disponível em: <<http://www.pmcg.ms.gov.br>>. Acesso em: 26 de agosto de 2016.

CAMPO GRANDE. **Plano Municipal de Educação de Campo Grande/MS 2015 - 2025.** Anexo à Lei 5.565 de 23 de junho de 2015. DE 23 DE JUNHO DE 2015. Disponível em: <<http://www.pmcg.ms.gov.br>>. Acesso em: 26 de agosto de 2016.

CAMPO GRANDE. **Relatório anual de dados e ações da divisão de ações socioeducativas/SEMED.** Campo Grande – MS, 2015.

CARLSON D; APPLE M. W. Teoria educacional crítica em tempos incertos. In: GANDIN, A. L; HYPOLITO, A. M. (Org.) **Educação em tempos de incertezas.** 2. ed. – Belo Horizonte: Autêntica, p. 11 – 58, 2003.

CASTRO, A; LOPES, R. E. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. **Ensaio:** aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 259-282, abr./jun. 2011.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n.81, p.247-270, dez. 2002.

CAVALIERE, A. M. Escolas de Tempo Integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p 51-63, abr. 2009.

CARRILHO; L. de M. **A prática pedagógica e a formação de professores na implementação de uma Escola em Tempo Integral**: expectativas e dilemas. Campo Grande, 2013. 128 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Católica Dom Bosco - UCDB.

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

CURY, C. R. J. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

CRAHAY, M. Como a escola pode ser mais justa e mais eficaz? São Paulo: **cadernoscenpec**, 2013, p. 9-40.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília, DF. MEC/UNESCO, 1996.

DEMO, P. **Educar pela Pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2005.

DEMO, P. **Aprender bem/mal**. Campinas: SP. Autores Associados, 2008.

DEMO, P. **Educação hoje**: “novas” tecnologias, pressões e oportunidades. São Paulo: Atlas S.A, 2009.

ESQUINSANI, R. S. S. A trajetória da escola em tempo integral no Brasil: revisão histórica. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5., 2008, Aracaju. **Anais...**Aracaju: SBHE, 2008. Disponível em: <
http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe_2008/trabalho_completo.php?id=840>. Acesso em: 25 de janeiro de 2017.

FIORI, J. L. **O vôo da coruja**: uma leitura não liberal da crise do estado desenvolvimentista. Rio de Janeiro: Record, 2003.

FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura**: as bases epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FRIGOTO, G; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.

GAIRÍN SALLÁN, J. Aspectos Didáctico-organizativos de la temporalización. In: Paciano Feroso (org). **El tiempo educativo y escolar**. Estudio Intesdisciplinar. Barcelona: PPU, 1993.

GALIAN, C. V. A; SAMPAIO, M das M. F. Educação em tempo integral: implicações para o currículo da escola básica. **Currículo sem Fronteira**, v. 12, n. 2, p. 403-422, maio/ago. 2012.

GIMENO-SACRISTÁN, J. G. Escolarização e cultura: a dupla determinação. In: SILVA, L. E. da (Org.). **Reestruturação Curricular**: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 34-57.

GIMENO-SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

GIMENO-SACRISTÁN, J. G. 10 teses sobre a aparente utilidade das competências em educação. In: SACRISTÁN, G. e col (org.). **Educar por Competências, o que há de novo?** (p.13 -63). Ed. Artmed, 2011.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos CENPEC**, n. 2, 2006.

GONÇALVES, R. C. de A. **Tecnologias em ambiente escolar**: o impacto da integração das TIC na avaliação do IDEB de duas escolas de tempo integral de Campo Grande – MS. Campo Grande, 2014. 186 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

GUARÁ, Isa Maria F. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos CENPEC**. 2006. n. 22.

HARGREAVES, A. **O Ensino na Sociedade de Conhecimento**. A educação na era da insegurança. Tradução de Jorge Ávila de Lima. Porto: Porto Editora, 2003. 285 p.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação**: Os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOBSBAWM, E.; RANGER, T. (orgs.). **A invenção das tradições**. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. Págs. 9-23.

- LIMA, I. G. de; GANDIN, L. A. Justiça social na educação: pressupostos e desdobramentos práticos. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 929-941, set./dez. 2017
- LUCAS, R. E. A; PALUDO, C.; NUNES, G. H. L.; HACK, J. L.; GRITTI, S. M. **Desafios da escola do campo: educação integral/tempo integral**. 2009. Disponível em: <<http://www.portalanpedsul.com.br>>. Acesso em: 10 de junho de 2017.
- MARQUES, A. R. **Neoliberalismo educativo no contexto do desenvolvimento curricular da escola básica (1998 – 2013)**. 2016. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2016.
- MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada (CECIP)**. Série Mais Educação. Brasília: MEC/SEB, 2011.
- MORAES, V. L. R. C. **Escola de tempo integral: análise do processo de implementação em Campo grande**. 2015. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2015.
- NAZARI, A. C. G. **Desafios da educação em tempo integral na rede municipal de ensino de Uberlândia – Minas Gerais: limites e possibilidades**. 2012, 251p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade federal de Uberlândia, 2012.
- NÓVOA, A. O espaço público da educação: Imagens, narrativas e dilemas. In **Espaços de Educação, Tempos de Formação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p. 237-263. 2002.
- PACHECO, J. A. **Currículo: teorias e práxis**. Porto: Porto Editora. 2001.
- PAIVA, F. R. S. **Educação em tempo integral: cursos e percursos dos projetos e ações do governo de Minas Gerais na rede pública do ensino fundamental, no período de 2005 a 2012**. 2013, 178p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa, 2013.
- PAIVA, V. Sobre o conceito de capital humano. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 185-191, julho/2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a10n113.pdf>>. Acesso em: 29 de junho de 2016.
- PARO, V. **Escola de Tempo Integral: desafio para o Ensino público**. São Paulo: Cortez, 1988.
- PEREIRA, A. B. **Programa Mais Educação: escola, família e sociedade**. SÉRIE CADERNOS DE FORMAÇÃO – Volume IV- SEMED, Campo Grande, 2011.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1999.

SCHULTZ, T. W. **O capital humano**: investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SILVA, A. L. F. da. **Políticas para a ampliação da jornada escolar**: estratégia para a construção da educação integral? 2014. 258p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2014.

SILVA, E. C. da; LENARDÃO, E. Teoria do capital humano e a relação educação e capitalismo. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS, 8, 2010. Londrina. **Anais...** Londrina, 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/sepech/sumarios/temas/teoria_do_capital_humano_e_a_relacao_e_ducacao_e_capitalismo.pdf>. Acesso em: 29 de junho de 2016.

SILVA, F. de C. T. Estudo comparado de documentos curriculares oficiais (1979 e 1999). **Acta Scientiarum Education**. Maringá, v. 33, n. 1, p. 29-35, 2011.

SILVA, F. de C. T. **Estudos comparados como método de pesquisa**: a escrita de uma história curricular por documentos curriculares. v.21, n. 64, p. 209 – 224, jan – mar. 2016.

SILVA, F. de C. T. Procedimentos para a escrita comparada de documentos curriculares: dissertações e teses produzidas entre 2000 a 2012. **IX Seminário Internacional Redes Educativas e Tecnologias**. Rio de Janeiro, 2017.

SOBRINHO, J. A; PARENTE, M. M. de A. **CAIC**: Solução ou Problema? Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/TDs/td_0363.pdf>. Acesso em: 27 de julho de 2016.

TANGUY, L; ROPÉ, F. (Orgs.) **Saberes e Competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. São Paulo: Papirus, 1997.

VALLE, I. R. do. Uma escola justa contra o sistema de multiplicação das desigualdades sociais. **Anais da II Conferência do Desenvolvimento**, CODE 2011, Brasília DF.

VINCENT, Guy. **L'éducation prisonnière de la forme scolaire?** Scolarisation et socialization dans les sociétés industrielles. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1994.

VIÑAO-FRAGO A; ESCOLANO A. B. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WERTHEIN, J. **Fundamentos da nova educação**/Jorge Werthein e Célio da Cunha. Brasília: UNESCO, 2000. 84 p. – (Cadernos UNESCO. Série; 5).

YANAGUITA, A. I. As políticas educacionais no Brasil nos anos 1990. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25. CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2., 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ANPAE, 2011. Disponível em: < <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0004.pdf>> . Acesso em: 24 de janeiro de 2017.

YOUNG, M. F. D. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set. / dez. 2007.

YOUNG, M. F. D. **Conhecimento e currículo:** do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação. Porto: Porto Editora. 2010.

YOUNG, M. F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira** de Educação, v. 16 n. 48, set./dez. p. 609-623, 2011.

YOUNG, M. F. D. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? **Cadernos de Pesquisa**. v.46, n. 159, p. 18-37, jan – mar. 2016.