UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANA LUCIA FERREIRA DA SILVA

Políticas para a ampliação da jornada escolar: estratégia para a
construção da educação integral?

SÃO PAULO
2014

ANA LUCIA FERREIRA DA SILVA

**Políticas para a ampliação da jornada escolar: estratégia para a
construção da educação integral?**

Tese de doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração:
Estado, sociedade e educação

Orientadora: Profa. Dra. Rosângela Gavioli Prieto

SÃO PAULO

2014

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

379.64 Silva, Ana Lucia Ferreira da Silva
S586p Políticas para a ampliação da jornada escolar: estratégia para a
construção da educação integral? / Ana Lucia Ferreira da Silva;
orientação Rosângela Gavioli Prieto. São Paulo: s.n., 2014.
258 p.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação.
Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação) -- Faculdade
de Educação da Universidade de São Paulo).

1. Escola de tempo integral 2. Educação - Proteção 3. Escola
pública I. Prieto, Rosângela Gavioli, orient.

Nome: SILVA, Ana Lucia Ferreira da.

Título: Políticas para a ampliação da jornada escolar: estratégia para a construção da educação integral?

Tese apresentada à Faculdade de Educação
da Universidade de São Paulo para obtenção
do título de Doutor em Educação.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof^ª. Dr^ª. Rosângela Gavioli Prieto

Instituição: Universidade de São Paulo/USP

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. Vitor Henrique Paro

Instituição: Universidade de São Paulo/USP

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. Rubens Barbosa de Camargo

Instituição: Universidade de São Paulo/USP

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof^ª. Dr^ª Vera Maria Vidal Peroni

Instituição: Universidade Federal do Rio
Grande do Sul/UFRGS

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof^ª. Dr^ª Ana Maria Villela Cavaliere Instituição: Universidade Federal do Rio de
Janeiro/UFRJ

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Dedico este trabalho à minha filha,
Stephanie, com quem tenho aprendido que
a vida pode ser mais leve, e ao meu filho,
Olavo, que tem me ensinado que devo ser
mais generosa comigo mesma.

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos à Prof^a. Dr^a. Rosângela Gavioli Prieto, pela competência, seriedade e dedicação durante a orientação deste trabalho.

Aos professores que constituíram a Banca de Qualificação: Prof. Vitor Henrique Paro e Prof. Rubens Barbosa de Camargo, pela leitura deste trabalho e valiosas contribuições para a sua redação final.

Aos professores do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina, especialmente aos colegas da Área de Política e Gestão da Educação, que me possibilitaram a condição para a realização desta tese.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas e Gestão da Educação para a América Latina e Caribe (PGEALC), em especial Amélia, Eliane e Marleide, pelas ricas discussões que contribuíram para minha formação e, sobretudo, pela inestimável vivência do significado do valor da amizade.

Aos meus filhos, com quem compartilho minhas tristezas e alegrias e que me incentivam a alçar novos voos.

A meu pai, José (*in memoriam*), e à minha mãe, Judith, exemplo de força e coragem.

Às minhas queridas irmãs, Maria, Roseli, Vilma e Nair, irmãos, Matusalén e Genivaldo, pelo apoio constante, e aos demais familiares, que, mesmo sem compreenderem de maneira mais precisa o significado deste trabalho acadêmico, sempre me apoiaram.

Às pessoas que compõem o Núcleo Regional de Educação da Secretaria de Estado da Educação do Paraná e à Secretaria Municipal de Educação de Londrina, pela viabilização deste trabalho; aos Diretores das Escolas que me receberam na etapa inicial e gentilmente me cederam seu tempo e informações importantes; aos Diretores das Escolas estaduais e municipais pesquisadas, pela autorização concedida; aos professores, pedagogos, monitores e alunos, pelas entrevistas concedidas, pelas observações realizadas em campo e, especialmente, pelo respeito com que fui recebida nesses espaços. A vivência propiciada pelo trabalho de campo foi fundamental para a conclusão desta pesquisa.

SILVA, Ana Lucia Ferreira da. **Políticas para a ampliação da jornada escolar: estratégia para a construção da educação integral?** 2014. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2014.

RESUMO

Esta pesquisa tem como foco a análise da política de ampliação da jornada escolar no Brasil, em especial o período delimitado entre 2007 a 2013. O objetivo geral é analisar as políticas públicas de ampliação da jornada escolar em curso no Brasil na esfera federal, estadual do Paraná e municipal de Londrina, no período de 2007 a 2013. O problema que guiou esta pesquisa é explicitado pela seguinte questão: Quais concepções de educação, expressas em documentos de âmbito federal, estadual do Paraná e municipal de Londrina, dão sustentação ao desenvolvimento das propostas de ampliação da jornada escolar em escolas localizadas nesse município? Trata-se de estudo conduzido por meio de abordagem qualitativa. Foi realizada pesquisa bibliográfica e análise documental das principais fontes que orientam propostas de ampliação da jornada escolar. Por fim, foi desenvolvido trabalho empírico, mediante observações em campo e aplicação de entrevista, com base em um roteiro semiestruturado, com diretores, pedagogos, professores e monitores de duas escolas públicas situadas no município de Londrina-PR, uma pertencente à rede estadual e outra à municipal. O estudo mostrou que, a partir do ano de 2008, tem se observado um maior número de propostas e ações em âmbito nacional, inclusive no estado do Paraná, com o objetivo de ampliar a jornada escolar. Revelou ainda que, desde a implantação do Programa Mais Educação, o qual objetiva induzir e fortalecer experiências dessa natureza, bem como auxiliar, conforme indicam seus documentos norteadores, na construção de uma agenda pública de educação integral em escala nacional, a política de ampliação da jornada escolar proposta pelo governo federal tem evidenciado a ideia da focalização desta política. Em âmbito local, o trabalho empírico evidenciou a fragilidade com que a política de ampliação da jornada escolar vem tomando forma no município estudado. 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. No estudo realizado, sobressaem as contradições relativas ao processo de implementação da política de ampliação da jornada escolar, além de possibilitar a compreensão de que, embora o alargamento da jornada escolar tenha a ampliação das oportunidades de aprendizagem como foco, fica em evidência, nas escolas pesquisadas, a interface educação-proteção.

Palavras-chave: Escola de tempo integral. Educação-proteção. Escola pública.

SILVA, Ana Lucia Ferreira da. Policies to expand the school day: strategy for the construction of integral education? 2014. 258 f. Thesis (Doctor in Education) – Post-Graduate Program in Education, Faculty of Education of Universidade de São Paulo, São Paulo. 2014.

ABSTRACT

This research focuses on the analysis of the extension of the school day policy in Brazil, especially the defined period between 2007-2013. The overall objective is to analyze public policies to expand the school day underway in Brazil at the federal, state and municipal level of Paraná in Londrina, from 2007 to 2013. The problem that guided this research is explained by the following question: What conceptions of education, expressed in federal documents, state of Parana and municipal of Londrina, sustains the development of the expansion proposals of the school day in schools located in this city? This is a study conducted through qualitative approach. Literature and document analysis of the main sources that drive expansion proposals of the school day was accomplished. Finally, empirical work was developed through field observations and interview, based on a semi-structured, with directors, educators, teachers and monitors of two public schools located in the city of Londrina, one belonging to the state system and another to the city. The study showed that, from the year 2008 has been observed a greater number of proposals and actions at the national level, including the state of Paraná, with the aim of expanding the school day. The survey revealed that since the implementation of the Programa Mais Educação, which aims to stimulate and strengthen experiences of this nature, as well as auxiliary, as indicated by its guiding documents, to build a public agenda of integral education on a national scale, the expansion policy of school day proposed by the federal government has shown the idea of focusing this policy. Locally, empirical work has highlighted the fragility of the policy of expanding the school day have been taking shape in the city studied. It is marked - at the national level - that, for the use of the extended time, the school passes to offer complementary activities through workshops, which are similar to the activities developed in socio-oriented projects. In the study conducted, stands contradictions regarding the implementation of the extension of the school day process and also enables the understanding that, although the extension of the school day has the expansion of learning opportunities on focus, is highlighted in schools surveyed, the interface protection education.

Keywords: Full-time school. Education-protection. Public school.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGEE	Agenda Globalmente Estruturada para a Educação
Alga	Associação Londrinense de Ginástica Artística
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BF	Bolsa Família
BM	Banco Mundial
BPC	Benefício de Prestação Continuada
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAIC	Centro de Atenção Integral da Criança
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
Cenpec	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
Cepal	Comissão Econômica para a América Latina
CF/88	Constituição Federal de 1988
Cieps	Centros Integrados de Educação Pública
Cras	Centros de Referência da Assistência Social
Deidhuc	Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
HIV/AIDS	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Loas	Lei Orgânica de Assistência Social
Mare	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
ME	Ministério do Esporte
MEC	Ministério da Educação
Mercosul	Mercado Comum do Sul
Minc	Ministérios da Cultura
MMA	Ministério do Meio-Ambiente
MCT	Ministério da Ciência e da Tecnologia
NRE	Núcleo Regional de Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial de Saúde
Ongs	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PAC	Plano de Aceleração do Crescimento
PACCC	Programa de Atividades Complementares Curriculares em Contraturno
PAR	Plano de Ações Articuladas
PBF	Programa Bolsa Família
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento Educacional
PEE	Programa Especial de Educação
Peti	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE	Plano Nacional de Educação

Pnud	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPC	Proposta Pedagógica Curricular
PPP	Projeto Político Pedagógico
Precuni	Programa Esporte Cidadão UNILEVER
PRN	Partido da Reconstrução Nacional
Profic	Programa de Formação Integral da Criança
Promic	Projeto Municipal de Incentivo à Cultura
Pronasec	Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais para o Meio Rural
Prodasec	Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais para as Populações Carentes Urbanas
Provopar	Programa do Voluntariado Paranaense
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSS	Processo Seletivo Simplificado
PT	Partido dos Trabalhadores
SAE	Sistema de Administração Escolar
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Scielo	Scientific Eletronic Library Online
SEB	Secretaria de Educação Básica
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Seed	Secretaria Estadual de Educação
Sere	Sistema Estadual de Registro Escolar
Sesi	Serviço Social da Indústria
SMADS	Secretaria Municipal de Assistência Social de São Paulo
SME	Secretaria Municipal de Educação
Sued	Superintendência da Educação
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 METODOLOGIA DA PESQUISA	26
1.1 Procedimentos da pesquisa.....	26
2 O CONTEXTO HISTÓRICO DE CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR.....	35
2.1 Crise estrutural do sistema do capital e sociometabolismo da barbárie	35
2.2 Crise estrutural do capital e ofensiva neoliberal: reestruturação produtiva, neoliberalismo e contrarreforma do estado	38
2.3 Crise estrutural, exponenciação da “questão social” e políticas neoliberais	47
2.4 A definição das políticas públicas nacionais a partir de consensos globais	51
2.5 Educação ao longo da vida: pressupostos teóricos que amparam a ampliação da jornada escolar.....	57
3 POLÍTICA DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR: ESTRATÉGIA PARA A RESSIGNIFICAÇÃO DAS FUNÇÕES DA ESCOLA	69
3.1 Educação e redução da pobreza.....	70
3.2 Municipalização, território e intersetorialidade: estratégias para a consolidação da política de ampliação da jornada escolar	74
3.3 A confluência entre programas de enfrentamento à pobreza e a ampliação da jornada escolar	79
4 A CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR NO BRASIL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS.....	87
4.1 A escola e a ampliação de sua jornada	87
4.2 Ampliação da jornada escolar na contemporaneidade: concepções subjacentes.....	92
4.3 Diferentes experiências de ampliação da jornada escolar	101
4.4 Ampliação da jornada escolar em âmbito federal: pressupostos legais.....	104

4.5	Escola de tempo integral e suas funções	118
-----	---	-----

5 POR MAIS EDUCAÇÃO: A IMPLEMENTAÇÃO DE PROPOSTAS DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR NA REDE PÚBLICA (ESTADUAL E MUNICIPAL) DE LONDRINA-PR 127

5.1	Caracterização do Estado do Paraná.....	127
5.1.1	Política de ampliação da jornada escolar no estado do Paraná	135
5.1.2	Ampliação da jornada escolar na rede municipal de Londrina-PR.....	142
5.2	Caracterização da escola Estadual.....	147
5.3	Caracterização da escola Municipal	153
5.4	Implementação da proposta de Ampliação da Jornada Escolar em turno único na rede pública de Londrina-Pr	162
5.5	A Jornada ampliada x estrutura nas escolas pesquisadas	177
5.6	A formação continuada de professores nas escolas pesquisadas.....	184
5.7	Ampliação da Jornada Escolar X ampliação de oportunidades de aprendizagem nas duas escolas pesquisadas	193
5.8	Ampliação da Jornada Escolar e funções da escola nas escolas pesquisadas	197
5.9	Ampliação da jornada escolar: financiamento e gestão impactando o cotidiano das escolas pesquisadas	203

CONCLUSÕES..... 215

REFERÊNCIAS..... 227

APÊNDICES 248

APÊNDICE A: ROTEIRO PARA SELEÇÃO DAS ESCOLAS PARA O TRABALHO DE CAMPO.....	249
APÊNDICE B: ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO EM CAMPO.....	250
APÊNDICE C: ROTEIRO DE ENTREVISTAS	252

ANEXOS..... 253

ANEXO A: COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA.....	254
---	-----

ANEXO B: AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE LONDRINA-PR.....	255
ANEXO C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	256
ANEXO D: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	257

INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda políticas públicas¹ de ampliação da jornada escolar no Brasil em âmbito federal, estadual do Paraná e municipal de Londrina. Em especial a partir da reforma do Estado brasileiro, o direcionamento dado às políticas públicas e educacionais tem colocado esse tema em cena e se constituído como desafios para a escola pública. Entre estes, novas formas de relação entre o público e o privado, as quais têm se efetivado por meio de parcerias. Embora os anos de 1990 sejam considerados o ponto de partida para este estudo, o intervalo de tempo compreendido entre 2007-2013 consiste no foco deste trabalho por entendermos que, neste período, vêm sendo engendradas propostas que visam à ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola e têm evidenciado as contradições advindas do processo de implantação dessa proposta.

A ampliação da jornada escolar² no Brasil começou a se delinear e a ser amparada por uma legislação que normatiza os direitos de proteção integral de crianças e adolescentes. Em sua base legal, destaca-se a Constituição Federal (CF/88), promulgada em 05 de outubro de 1988 (BRASIL, 1988); o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990); e, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96), Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996)³.

¹ Entende-se por políticas públicas, de acordo com Pereira (2008), as ações elaboradas e formuladas para concretizar direitos sociais conquistados e atender a demandas sociais legítimas. Como não são o resultado apenas da atividade política do Estado ou governo, as políticas públicas envolvem a ação ativa da sociedade e, portanto, estão sujeitas a uma correlação de forças e conflitos de interesses. Ou seja, referem-se a “[...] um conjunto de decisões e ações que resulta ao mesmo tempo de ingerências do Estado e da sociedade [...]” (p. 95).

² Sobre a designação da expressão “ampliação da jornada escolar”, destaca-se que publicações oficiais, assim como a literatura acadêmica trazem diferentes denominações acerca da extensão das horas em que o aluno passa a ficar na escola há, em alguns casos, o uso indiscriminado desse termo, significando uma dada concepção de educação, nesse caso, a integral. Expressões diversas, como: escola de tempo integral, jornada ampliada, escola de dia inteiro, educação integral, escola integral, muitas vezes, são utilizadas como se fossem sinônimos. A opção feita neste estudo pela terminologia “ampliação da jornada escolar”, em nosso entendimento, abarca as diferentes formas pelas quais, na atualidade, a oferta da ampliação do tempo escolar tem sido proposta e distingue a oferta do tempo com a proposição de uma dada concepção de educação, conforme será discutido adiante neste trabalho.

³ A LDBEN/96 é a esteira para a ampliação do debate e da consolidação de propostas oficiais, prevendo a ampliação gradativa da jornada escolar, bem como faz referência à necessidade da conjugação de esforços dos entes federados para o alcance dessa finalidade. Tais elementos serão retomados e aprofundados no decorrer deste estudo.

Conforme análise de Perrude (2013), inúmeros programas passaram a ser desenvolvidos por ações do poder público e por iniciativas de segmentos da sociedade civil, embora sem as condições físicas necessárias e com recursos financeiros nem sempre condizentes com a realidade. Dentre os programas⁴ ofertados pelo poder público, destacam-se: o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), o Bolsa-Família, o Programa Segundo Tempo, o Programa Escola Aberta, o Programa Mais Educação, dentre outros. Existem ainda experiências em curso sendo desenvolvidas por redes públicas em diferentes estados brasileiros⁵ e que têm ampliado seu horário de atendimento escolar, ofertando atividades complementares e diversificadas em turno contrário ao da escolarização.

Destaca-se que a escolarização obrigatória, a qual durante décadas foi dos sete aos 14 anos, a partir da Emenda Constitucional nº. 59, de 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009a), passou a ser dos quatro aos 17 anos, obrigatória a partir do ano de 2016.

O Fundeb (BRASIL, 2007a) estabelece um valor orçamentário a ser destinado a cada nível e modalidade de ensino da educação básica. Destaca-se o art. 10, no qual o tempo integral⁶ foi considerado como um dos tipos de matrícula a receber diferenciação no que se refere à distribuição proporcional de recursos, de forma que o aluno matriculado no ensino fundamental em escola de tempo integral⁷ equivale a

⁴ De acordo com Perrude (2013), tais programas são sustentados por diferentes concepções e são integrados a outros programas vinculados à área da assistência social, com o objetivo de atender a crianças e adolescentes em situação de risco, visando à melhoria da qualidade educacional e a inclusão social.

⁵ No Rio de Janeiro, a escola de tempo integral teve origem com o Centro Integrado de Educação Pública (Ciep); em São Paulo, no ano de 2012, foi implantado o Programa de Ensino Integral; outra experiência é a Escola Integrada de Belo Horizonte, o programa foi criado em 2006; em Curitiba, foi implantado o Centro de Educação Integral (CEI); também no Paraná, há a experiência de Apucarana – Programa de Educação Integral –, implantado no ano de 2001, e que vem se destacando como referência nos documentos elaborados pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), um exemplo é o documento *Caminhos para elaborar uma proposta de educação Integral em Jornada Ampliada* (BRASIL, 2011).

⁶ Passou a ser considerada jornada de tempo integral a proposição e oferta com duração igual ou superior a sete horas diárias, mantida durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que um mesmo aluno permanecerá na escola ou em atividades escolares, conforme disposto no Decreto nº. 6.253, de 13 de novembro de 2007 (BRASIL, 2007b).

⁷ Em sentido restrito, refere-se à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar, também denominada, em alguns países, como jornada escolar completa. Em sentido amplo, abrange o debate da educação integral – em que se consideram as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros – no qual a categoria “tempo escolar” reveste-se de relevante significado tanto em relação à sua ampliação quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar (MOLL (2010), apud OLIVEIRA; DUARTE; VIEIRA, 2010 s/p).

1,25, percentual 25% superior ao valor destinado ao aluno matriculado no ensino fundamental urbano, para o qual é destinado um valor de 1,0 (BRASIL, 2007a).

Na presente tese, parte-se do pressuposto de que, em especial a partir da última década (2007-2013), tem sido ampliada a confluência entre políticas e programas⁸ e, mais particularmente, entre as políticas educacionais e os programas assistenciais⁹ na escola básica em detrimento do caráter educativo que deveria conter tais propostas. Essa convergência tem fomentado as discussões que atribuem à escola a responsabilidade por ser a “[...] intermediadora entre o poder público e o atendimento das necessidades da comunidade carente e vulnerável, reforçando-se a ideia de que a educação é uma das principais estratégias de proteção e superação das desigualdades sociais” (PERRUDE, 2013, p. 15). Esta perspectiva tem estimulado a escola pública a ampliar sua jornada, a assumir responsabilidades e compromissos que extrapolam seu caráter educacional, aproximando-a de ações de caráter assistencial, particularmente as escolas situadas em regiões periféricas, cujas ações, entre elas as educativas, são voltadas à população em situação de vulnerabilidade social¹⁰. Segundo Guará (2009), esta vinculação faz com que ocorra um processo de prevalência da ideia de proteção em detrimento do caráter educativo.

No Brasil, a incorporação dos princípios de equidade e de justiça equitativa nas políticas públicas foi, conforme argumenta Riscal (2011), desde o início, vinculada à concepção de desenvolvimento econômico, entendido como diminuição das diferenças por meio da elevação da capacidade de empregabilidade da população

⁸ De acordo com Höfling (2001, p. 31), “[...] é possível se considerar Estado como o conjunto de instituições permanentes – órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação dos governos; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período”. Feitas estas considerações, uma política é pensada no âmbito de ação do Estado, enquanto um programa ou projeto se situa na esfera da ação de governos.

⁹ A Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), promulgada em dezembro de 1993 (BRASIL, 1993), no art. 15, reconhece a legitimidade das ações emergenciais, visto que é preciso suprir as necessidades básicas de seus usuários. Assim, ainda que em termos da legislação se tenha avançado no sentido do direito social, destaca-se, com base em Alayón (1995), que muitos programas e ações desenvolvidos pelo Estado têm se caracterizado como assistencialistas, ou seja, ações que não visam a emancipação dos usuários, ao contrário, tendem a reforçar a subalternidade dos sujeitos perante os serviços prestados pelo Estado.

¹⁰ “Vulnerabilidade social refere-se ao impacto resultante da configuração de estruturas e instituições econômico-sociais sobre comunidades, famílias e pessoas em distintas dimensões da vida social. Crises econômicas, debilidade dos sistemas de seguridade e de proteção social e fenômenos de precariedade e instabilidade laboral intensificam a dificuldade enfrentada por indivíduos e grupos em sua inserção nas estruturas sociais e econômicas, gerando uma zona instável entre integração e exclusão” (XIMENES (2010), apud OLIVEIRA; DUARTE; VIEIRA, 2010, s/p).

e, por esse motivo, “[...] os projetos educacionais têm sido articulados com política de estabilidade e crescimento da economia” (p. 255). A dimensão da equidade teve início ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), e foi herdada pelos governos seguintes, Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Housseff (2011-2014), e tem circulado em textos e programas oficiais do Ministério da Educação. Para Riscal (2011), esses documentos vêm promovendo um direcionamento nas políticas educacionais, cuja base é a otimização e a eficiência de recursos públicos, os quais privilegiam o financiamento de programas e projetos focalizados nos setores sociais tidos como desprivilegiados.

No governo de Luiz Inácio Lula da Silva, são encontrados programas que promovem a justiça distributiva em todas as áreas sociais (assistência, saúde, trabalho, educação) e,

[...] em todos os casos, podem ser identificados inúmeros projetos voltados para a contenção da pobreza por meio de ações compensatórias. No entanto, é no Ministério da Educação que se encontra de forma explícita a elevação da política compensatória à condição de política de Estado (RISCAL, 2011, p. 256).

De acordo com autora supracitada, a concepção de ações compensatórias voltadas para a equidade social começa a ser destacada na política educacional a partir das orientações que foram delineadas na Conferência Mundial de Educação para Todos¹¹, realizada em Jomtien (Tailândia) em 1990 (UNESCO, 1990). Nesta Conferência, os países signatários, entre eles o Brasil, comprometeram-se, como afirma Riscal (2011), a desenvolver projetos visando à equidade e à maximização de recursos financeiros e orientados pela perspectiva definida no Relatório Delors (1999), o qual, segundo a autora citada, tem a equidade como pano de fundo.

Ao analisar o documento Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), Libâneo (2012) observa que a proposição de uma concepção de escola para a integração social tem origem nesse documento. Entende que amplia o

¹¹ De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2000), a Conferência foi financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial, marcou o lançamento, no Brasil, da Década de Educação para Todos e culminou com a elaboração da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e do Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem (UNESCO, 1990), no quais foram delineadas novas possibilidades de trabalho no que diz respeito à educação básica, visando a sua valorização e a busca pela equidade.

campo da educação para outras dimensões além da escola, ao definir as necessidades básicas de aprendizagem e abranger, além de conteúdos teóricos e práticos, valores e atitudes para viver, sobreviver e desenvolver as capacidades humanas. Essa Conferência marca a década de 1990 e, segundo Torres (2001, p. 8), a Educação para Todos serviu como marco para “[...] o delineamento e a execução de políticas educativas no mundo inteiro, principalmente em educação básica”, trazendo uma nova conjuntura para este campo e dinamizando um processo de expansão e reforma educativa iniciado ainda antes desse período em muitos países em desenvolvimento. A *Educação para Todos* é tomada para discussão com base em um enfoque abrangente, capaz de ir além de recursos, de estruturas institucionais, de currículos e sistemas convencionais de ensino.

Segundo Torres (2001), ao longo das avaliações e revisões da Declaração em encontros e reuniões posteriores realizadas entre os organismos internacionais e os países envolvidos, a proposta original sofreu modificações. A “visão ampliada” da educação básica “encolheu”, ou seja: a) *de educação para todos para educação dos mais pobres*; b) *de necessidades básicas, para necessidades mínimas*; c) *da atenção à aprendizagem, para a melhoria e avaliação dos resultados do rendimento escolar*; e, d) *da melhoria das condições de aprendizagem, para a melhoria das condições internas da instituição escolar* (organização escolar).

No mesmo ano da Conferência Mundial de Educação para Todos, tem-se, no Brasil, a promulgação do ECA (BRASIL, 1990), fruto da CF/88, o qual incorporou avanços importantes à legislação. Este estatuto dispõe sobre um conjunto de normas do ordenamento jurídico, que tem como objetivo a proteção integral da criança e do adolescente¹², a partir de então consideradas como pessoas em desenvolvimento e sua formação em termos de valores, conhecimentos e habilidades como uma tarefa a ser feita de forma coletiva pela comunidade, envolvendo, dessa forma, a família, a escola e outras instituições.

Conforme Guará (2009), o ECA passou a exercer forte influência em termos sociais para além de regulamentar, em termos legais, os aspectos referentes à criança e ao adolescente. Após sua promulgação, cresceu o número de entidades tanto

¹² “A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade” (BRASIL, 1990, art. 3º).

governamentais quanto não governamentais que passaram a prestar atendimento a crianças e adolescentes, em especial no contraturno escolar, na oferta e desenvolvimento de atividades socioeducativas¹³, mais especificamente no âmbito da educação não formal¹⁴.

A demanda por instituições de período integral carrega como justificativa mais recorrente para a sua viabilização “[...] a situação de pobreza e exclusão que leva grupos de crianças à situação de risco pessoal e social, seja nas ruas, seja em seu próprio ambiente” (GUARÁ, 2009, p. 67). Destaca a autora que a educação em tempo integral é pensada como alternativa de equidade e de proteção para os grupos mais desfavorecidos da população infanto-juvenil e, adverte que, muitas vezes, a ideia da proteção subsume o caráter educativo das atividades realizadas no horário expandido. A ampliação das funções e tarefas escolares para além da escolarização básica

[...] tem implicado, contemporaneamente, na necessidade de estender o tempo de permanência dos estudantes na escola, tempo que tem sido destinado também a outros conhecimentos e atividades além daquelas de ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares, que visam contribuir no processo de desenvolvimento dos alunos e se fazem importantes principalmente para as crianças e jovens que estudam na escola pública, que, muitas vezes, não têm acesso a outra instituição formativa que não seja a escola (LIMONTA, 2014, p. 122).

A análise de Libâneo (2012) utiliza a expressão “escola do acolhimento social” quando tece uma crítica ao processo de precarização dos processos de ensino e aprendizagem dos conteúdos formais nas escolas públicas brasileiras. Destaca a questão do fracasso escolar brasileiro, o qual deixou de se situar no âmbito do elevado número de reprovação, para, neste momento, descrever um contexto em que um grande número de crianças alcança séries e níveis mais elevados da educação básica

¹³ Para efeitos deste estudo, toma-se, como referência, material produzido pela Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social de São Paulo (SMADS) em parceria com o Centro de Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) e a Fundação Itaú Social, publicada no ano de 2007 (CENPEC, 2007), o qual define atividades socioeducativas aquelas que se desenvolvem por meio de ações e processos não vinculados ao sistema de méritos e níveis – típico do sistema escolar formal – e possibilita aprendizagens articuladas que contribuem para o desenvolvimento pessoal e social de crianças e adolescentes, atualizando e complementando conhecimentos já trazidos por estes de sua vivência familiar e experiência cultural.

¹⁴ “[...] aborda processos educativos que ocorrem fora das escolas, em processos organizativos da sociedade civil, ao redor de ações coletivas do chamado terceiro setor da sociedade, abrangendo movimentos sociais, ONGs e outras entidades sem fins lucrativos que atuam na área social; ou processos educacionais frutos da articulação das escolas com a comunidade educativa, via conselhos, colegiados, etc. [...]” (GOHN, 2008, p. 7).

sem que, contudo, tenham aprendido os conteúdos mais elementares. O que se observa é que a escola tem encontrado dificuldades para planejar a organização e a articulação da estrutura do currículo com esses novos conhecimentos e atividades, de forma que as ocupações do tempo escolar, que foi ampliado por intermédio de novas demandas, com frequência, nas palavras de Limonta (2014, p. 121), “[...] não se articulam com os objetivos e conteúdos de aprendizagem e desenvolvimento e acabam por se tornar vazias de significado e sentido tanto para os alunos quanto para os educadores”.

Fruto das discussões referentes à inclusão social¹⁵ e à qualidade do ensino, a implementação da política de ampliação da jornada escolar vem ocupando espaço não apenas quando se trata do trabalho de seus formuladores, mas, em especial, nas escolas, que vêm aderindo a esta proposta¹⁶. O Programa Mais Educação é considerado uma estratégia do governo federal para indução da política de educação integral no Brasil e seu objetivo é o fomento de ações que visam à ampliação da jornada escolar em caráter experimental. O programa foi instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº. 17, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007c), e passou a integrar o conjunto das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)¹⁷. O Programa Mais Educação “[...] passou a induzir e a fortalecer experiências, bem como a auxiliar a construção de uma agenda pública de educação integral em escala nacional” (MOLL; LECLERC, 2012, p. 18). O programa foi elaborado e implantado no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), sendo posteriormente dada sua continuidade na gestão de Dilma Rousseff, do mesmo partido que seu antecessor. Esse programa oferece às escolas públicas localizadas em áreas de vulnerabilidade social, com baixo rendimento escolar, de acordo com o Índice de

¹⁵ Conforme assinala Cury (2005, p. 14-15), as políticas inclusivas podem ser entendidas como “[...] estratégias voltadas para a universalização de direitos civis, políticos e sociais. Elas buscam, pela presença interventora do Estado, aproximar os valores formais proclamados no ordenamento jurídico dos valores reais existentes em situações de desigualdade”.

¹⁶ A pesquisa intitulada *Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira*, desenvolvida por um grupo de professores de universidades públicas federais, mediante solicitação da Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania (Deidhuc) da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, do Ministério da Educação (Secad/MEC) (BRASIL, 2009c), apresenta um quadro significativo referente à ampliação da jornada escolar no Brasil.

¹⁷ O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi lançado pelo Ministério da Educação (MEC) em 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007d). Na mesma data, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação foi instituído pelo Decreto nº. 6.094 (BRASIL, 2007e). Ao aderirem ao Plano de Metas, estados e municípios devem elaborar os seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR).

Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), recursos financeiros para o desenvolvimento de oficinas de reforço escolar, combinadas a atividades de esporte e lazer, saúde, direitos humanos, horta escolar, entre outras. Para sua efetivação, as oficinas devem ocorrer no turno contrário ao regular e não apenas nos espaços da escola, devem ser aproveitados os espaços existentes fora dela, como praças, clubes, quadras poliesportivas, dentre outros espaços da comunidade. O Programa Mais Educação se pauta por uma perspectiva de educação integral¹⁸ e visa, conforme aponta o documento *Referências para o debate nacional* (BRASIL, 2009b, p. 7), a “[...] construção de um paradigma contemporâneo de educação integral”, além de designar sua forma de atuação junto às escolas, cuja tônica reside em ampliar a jornada escolar e as funções da escola pública. O programa não tem como objetivo atender à totalidade dos alunos, mas apenas parte do alunado (aqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade e risco social) das escolas contempladas com recursos para sua implementação.

O Censo Escolar da Educação Básica (BRASIL, 2014a) indica que a expansão da jornada escolar é um dos grandes destaques. Os dados revelam que, a partir do ano de 2010, o número de matrículas em escola de tempo integral no ensino fundamental cresceu 139%, chegando a 3,1 milhões de estudantes. No ano de 2013, o crescimento foi de 45,2%. O aumento de alunos no ensino integral¹⁹, nesse Relatório, é atribuído à ampliação do Programa Mais Educação. De acordo com as informações do sítio oficial do MEC, a meta do Programa Mais Educação para o ano de 2013, que era de 45 mil unidades educacionais, foi superada, atingindo um total de 49 mil escolas.

Ao longo deste trabalho, pretende-se obter uma melhor compreensão e distinção entre algumas das terminologias que fazem parte das discussões propostas sobre este tema, mas, por ora, destaca-se que se tratam de questões distintas, sendo

¹⁸ Ação educacional, que envolve diversas e abrangentes dimensões da formação dos indivíduos, quando associada à educação não-intencional, diz respeito aos processos socializadores e formadores amplos que são praticados por todas as sociedades, por meio do conjunto de seus atores e ações, sendo uma decorrência necessária da convivência entre adultos e crianças. O conceito é utilizado também conforme a ideia grega de Paideia, significando a formação geral do homem que envolve o conjunto completo de sua tradição e propicia o pleno desenvolvimento, no indivíduo, da cultura a que ele pertence (JAEGER, 2010). Do ponto de vista de quem educa, indica a pretensão de atuar em diferentes aspectos da condição humana, tais como os cognitivos, emocionais e societários. Por isso, com frequência, aparece associado ao conceito de “homem integral” (CAVALIERE (2010), apud OLIVEIRA; DUARTE; VIEIRA, 2010 s/p).

¹⁹ “A meta de ensino integral do Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014b), de 25% dos alunos estarem no ensino integral, é factível de ser alcançada se continuarmos com este esforço” (INEP, 2014).

que a ampliação da jornada escolar está relacionada a um aumento da carga horária a ser ofertada pela escola pública brasileira tradicionalmente sedimentada na oferta de turnos parciais, enquanto que a educação integral está diretamente relacionada a uma ideia de formação plena dos sujeitos.

Estudos têm demonstrado, em especial Perrude (2013), Silva (2013) e Costa (2011), que não têm sido realizadas, por parte das escolas, as discussões necessárias à implementação da proposta de ampliação da jornada escolar e, igualmente, tais escolas vêm aderindo a propostas de ampliação da jornada escolar sem que as condições objetivas para que o aluno passe mais tempo na escola sejam garantidas. Igualmente, entende-se e afirma-se neste estudo, amparado por Paro (2011) e Arroyo (2010), que devam ser considerados, entre outros aspectos, os sentidos da ampliação da jornada escolar, que, em princípio, deveriam primar por uma rediscussão de seus currículos e de suas propostas pedagógicas, entre outros aspectos igualmente relevantes, como a formação de profissionais para atuar nesse novo formato de escola, além das questões estruturais para a concretização dessa proposta.

A hipótese desta pesquisa é a de que, embora as discussões referentes à ampliação da jornada escolar tenham nos documentos oficiais (em especial o federal), um embasamento normativo sustentado pela via da educação integral, as propostas em curso, na atualidade, tem se constituído como ampliação da jornada no que se refere ao tempo escolar, com a assunção de ações cujo objetivo tem se pautado pela via da resolução de problemas relacionados à condição de vulnerabilidade da população atendida, não se atendo a questões relacionadas à aprendizagem e, portanto, à qualidade do ensino.

O objeto em estudo refere-se a políticas implementadas em programas desenvolvidos por iniciativas do poder público e da sociedade civil, em especial aquelas implementadas no período entre 2007 e 2013, que visam à ampliação da jornada escolar pelo aumento do tempo de permanência dos alunos na escola, com duração igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo.

O problema de pesquisa é explicitado pelas seguintes indagações: Quais concepções de educação expressas em documentos de âmbito federal, estadual do Paraná e municipal de Londrina dão sustentação ao desenvolvimento das propostas de ampliação da jornada escolar em escolas localizadas nesse município? Em que medida as políticas educacionais em curso no Brasil, que visam favorecer a implantação da

ampliação da jornada escolar, configuram-se como espaços para que a escola rediscuta e repense suas concepções e suas funções? As propostas analisadas preveem o redimensionamento dos tempos escolares que permitam outra forma de organização de seus espaços de aprendizagem?

Para dar respostas às questões expostas, definiu-se como objetivo geral desta pesquisa analisar políticas públicas de ampliação da jornada escolar em curso no Brasil na esfera federal, estadual do Paraná e municipal de Londrina, no período de 2007 a 2013. No que se refere aos objetivos específicos, pretende-se: 1) Identificar e analisar, nas orientações emanadas da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), as formulações que orientam, de forma geral, a elaboração de políticas educacionais para a educação básica; 2) Discutir, após estudar os documentos oficiais nacionais e produções teóricas, os pressupostos, as principais características e a concepção de educação expressos e que dão suporte à implantação da proposta de ampliação da jornada escolar, instituída pelo Programa Mais Educação (BRASIL, 2009d); 3) Examinar e compreender a concepção de educação que ampara as propostas de ampliação da jornada escolar em documentos do estado do Paraná e do município de Londrina; e, 4) Averiguar como tais propostas estão sendo implementadas em uma escola da rede estadual de ensino do Paraná (PR), que oferece os anos finais do ensino fundamental, e em outra escola dos anos iniciais desta mesma etapa da educação básica da rede municipal de Londrina – PR, a fim de evidenciar efeitos gerados nas práticas escolares pela política de ampliação da jornada na realidade escolar.

Avaliou-se como necessário o trabalho de campo por compreender que a análise documental poderia ser não apenas enriquecida com os dados da realidade escolar, mas, por entender que, sobretudo no processo de implementação de uma política, conforme as análises de Arretche (2001), “[...] a implementação modifica as políticas públicas”, visto que, “ao ser implementada, uma política pode sofrer mutação, independente da vontade de seus implementadores”. Complementado esta análise, os estudos de Shiroma, Garcia e Campos (2011) chamam a atenção para a existência do contexto em que a política é produzida (contexto da influência e da produção do texto) e o contexto em que a política é implementada (contexto da prática), a qual sofre a influência e determinações tanto em nível macro como em nível micro.

O estudo justifica-se pela relevância social que a ampliação da jornada escolar passa a ter no cenário das políticas educacionais em nível nacional recente e a necessidade de compreensão e aprofundamento da questão em âmbito local, tendo em vista sua relação com as discussões acerca da inclusão social e da qualidade do ensino na educação básica.

O trabalho está organizado em cinco capítulos. No primeiro, apresentam-se os subsídios teórico-metodológicos que sustentaram o trabalho empírico.

No segundo capítulo, intitulado: *Estado brasileiro e a construção de uma política pública de ampliação da jornada escolar*, tem-se por objetivo propor uma discussão acerca dos principais encaminhamentos que, com a reforma do aparelho do Estado brasileiro, passaram a direcionar a implementação de propostas de ampliação da jornada escolar. Evidencia também a forma como a ampliação da jornada escolar se situa em relação ao contexto econômico, político e social, apresentando as bases sobre as quais se amparam os discursos referentes às políticas sociais. Discute-se, nesse sentido, os efeitos da reforma para as políticas públicas, tendo como foco as políticas educacionais. Por fim, toma-se como referência que os organismos internacionais, em especial a Unesco, influenciam as políticas no campo da educação nos países em desenvolvimento e que os pressupostos da aprendizagem ao longo da vida e o paradigma do “aprender a aprender” vêm orientando e conduzindo as políticas educacionais empreendidas no período estudado.

O terceiro capítulo – *A política de ampliação da jornada escolar como estratégia para implantação de uma política pública de educação integral* – visa promover um debate acerca da ampliação da jornada escolar, questionando seu papel enquanto estratégia para a promoção de uma política de educação integral. Coloca-se em um primeiro plano a discussão acerca das funções e responsabilidades que a escola tem assumido, além de problematizar a vinculação entre o conceito ampliado de educação (assumido como concepção norteadora dessas propostas), o qual remete a uma ideia de educação integral.

O quarto capítulo – *A construção de uma política de ampliação da jornada escolar no Brasil: concepções e práticas* discute a respeito dos subsídios teóricos que demarcam a trajetória da ampliação da jornada escolar no Brasil, dando ênfase ao Programa Mais Educação, proposto pelo governo federal e que visa o fomento de experiências de ampliação de jornada. Também é objeto de análise a proposta de

ampliação da jornada escolar em curso no estado do Paraná e, por fim, apresenta-se a proposta do município de Londrina.

O quinto capítulo – *Por mais educação: a implementação de propostas de ampliação da jornada escolar na rede pública (estadual e municipal) de Londrina-PR* – visa à apresentação e análise dos dados gerados em campo mediante trabalho empírico desenvolvido em duas escolas da rede pública de Londrina-PR. Os elementos fornecidos pela pesquisa de campo e os aspectos suscitados pelas análises visam favorecer a uma melhor compreensão acerca das questões relacionadas à implementação de políticas de ampliação da jornada escolar e as repercussões dessa política no interior das escolas pesquisadas.

Na última parte do trabalho, *Conclusões*, estão sistematizados os principais aspectos trabalhados nesta pesquisa. Trata-se do momento em que se evidencia se o problema e os objetivos propostos foram alcançados ao longo de seu processo, ou seja, nesta parte, é apresentada uma síntese, na qual se destacam, tomando por base a trajetória construída, os conhecimentos obtidos.

1 METODOLOGIA DA PESQUISA

Para a consecução de seus objetivos, esta pesquisa apoia-se na abordagem qualitativa, a qual, segundo Lüdke e André (1986), constitui-se como fundamental para as análises no campo educativo, uma vez que seu referencial indica que as investigações se preocupam em abarcar situações complexas e particulares. Sob esta mesma perspectiva, Richardson (1999) alerta que os dados obtidos na realidade não podem ser simplesmente quantificados. Acrescenta que o método qualitativo representa, em princípio, “[...] a intenção em garantir a precisão dos resultados, evitar distorções de análise e interpretação, possibilitando, conseqüentemente, uma margem de segurança quanto às inferências” (RICHARDSON, 1999, p. 70).

A opção pela abordagem qualitativa no âmbito da metodologia de investigação se deu em função de ser entendida como mais adequada aos objetivos já apresentados, visto que o foco desta investigação encerra em si as contradições da sociedade atual. Soma-se a isto a necessidade de compreensão da realidade estudada, visando aprendê-la no próprio processo, ou seja, por meio do percurso investigativo e não apenas pelos resultados alcançados ao final do percurso.

Definida e justificada a abordagem qualitativa para o estudo em questão, passa-se à definição dos procedimentos.

1.1 Procedimentos da pesquisa

O projeto de pesquisa foi submetido à Comissão de Ética em Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (ANEXO A) e, com sua aprovação, todas as providências, no sentido de validar o processo de pesquisa, foram tomadas junto às escolas, a fim de obter a autorização por parte da direção.

Este trabalho ancorou-se, em boa parte de seu conteúdo, em pesquisa documental.

Foi realizado um estudo teórico, de caráter descritivo-analítico, por meio de uma investigação teórica sobre o foco deste trabalho, a ampliação da jornada escolar. Foram tomados para análise documentos produzidos e disseminados pelas agências internacionais, com destaque à Unesco – visto que esta agência tem elaborado e

divulgado um amplo conjunto de documentos, os quais vêm influenciando a educação nos países em desenvolvimento –, pelo Ministério da Educação (MEC), pela Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi)²⁰ e pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED-PR) e Secretaria Municipal de Educação de Londrina (SME). Foi feita consulta à literatura especializada, visando identificar conceitos, princípios e pressupostos que vêm se constituindo como fundamento de programas de ampliação da jornada escolar. Este trabalho ancorou-se, em parte de seu conteúdo, em pesquisa documental, não apenas porque o objeto em estudo se encontra em fase de implantação, mas, particularmente, pela compreensão de que as coordenadas emanadas dos documentos podem fornecer uma dimensão não percebida na realidade estudada. De forma que, neste processo de investigação, serão analisadas três propostas: em âmbito federal, a Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007, que institui o *Programa Mais Educação* (BRASIL, 2007c) e o *Programa Mais Educação: passo a passo* (BRASIL, 2009e); *Orientações para implementação da Educação em Tempo Integral em Turno Único*, elaborada pela SEED-PR (PARANÁ, 2012a), e a proposta da SME de Londrina, intitulada *Diretrizes Pedagógicas – Ampliação de Jornada* (LONDRINA, 2012).

A seleção de documentos teve como critério principal a opção pela legislação em diferentes âmbitos: federal, estadual e municipal, por entender que os documentos normativos são de importância fundamental para a implantação de uma política ou programa, da mesma forma que o são para a sua implementação. Neste quesito, os documentos orientadores (diretrizes, manuais) irão, junto aos primeiros, subsidiar a implementação das propostas de ampliação da jornada escolar.

Para a efetivação deste intento, foi realizado trabalho empírico em duas escolas da rede pública na cidade de Londrina - PR, uma estadual e outra municipal²¹.

Para o desenvolvimento do trabalho de campo e com o intuito de verificar como a ampliação de jornada escolar vinha se processando de forma mais geral no estado do Paraná e de modo mais específico no município estudado (uma escola da

²⁰ Esta secretaria, antes de ter sofrido uma reestruturação, era denominada Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). Neste estudo, tanto uma quanto outra denominação poderá ser utilizada em função de que os documentos referenciados ora foram produzidos antes da reestruturação da secretaria, ora depois.

²¹ Para atender aos critérios da abordagem qualitativa, a imersão do pesquisador em campo, conforme indicam as análises de Lüdke e André (1986), favorece um estreitamento entre este e a situação investigada, permitindo uma maior compreensão do fenômeno estudado.

rede estadual e outra da rede municipal), contataram-se o Núcleo Regional de Educação de Londrina e a Secretaria Estadual de Educação (SEED/PR). A ida ao Núcleo Regional de Educação de Londrina (NRE) permitiu conhecer o trâmite para oficializar o trabalho de campo na rede estadual pública. A assistente da Chefia do NRE informou da necessidade de preenchimento de cadastro para controle do próprio Núcleo. O passo seguinte foi encaminhar uma Carta de Autorização, solicitando à Chefia do Núcleo (ANEXO B) permissão para a realização da pesquisa. Ao receber parecer favorável, foi feito contato telefônico com o NRE para agendar horário com uma das pessoas da Equipe Pedagógica, responsável pela ampliação da jornada. No encontro, foram informadas as diferentes ações implementadas, bem como foi disponibilizada uma listagem de escolas da rede estadual, dentre as quais o trabalho de campo poderia ser realizado.

Da mesma forma, procedeu-se em relação à Secretaria Municipal de Educação de Londrina (SME). Na SME, a responsável pela Assessoria de Estágios e Gerência de Ensino Fundamental informou que deveria ser formalizada a intenção da pesquisa por meio de uma Carta de Autorização à Secretária da SME. O documento foi providenciado e recebeu parecer favorável, foi encaminhada, por e-mail, uma listagem das escolas que ampliaram a jornada na rede municipal, dentre as quais poderia ser selecionada aquela que seria o campo de pesquisa.

A opção pelo município de Londrina se deu em função da atuação da pesquisadora como trabalhadora da educação há mais quinze anos nessa localidade. O contato com estas instâncias propiciou o conhecimento de que um número expressivo de escolas estava funcionando com ampliação de jornada tanto na rede estadual quanto na rede municipal, em algumas horas e outras em turno único. Ambas as instâncias forneceram listagens de escolas dentre as quais foi feita a opção por duas.

Retomando, além da listagem das escolas, foi possível obter informações importantes, fornecidas pela Representante da Equipe Pedagógica do NRE, já que possibilitaram não só a indicação de escolas da rede estadual em potencial para o trabalho de campo, mas que, em algumas regiões periféricas, não havia procura (ou era muito baixa) por atividades de ampliação de jornada escolar. O desinteresse se devia, conforme relato da Representante da Equipe Pedagógica, ao forte apego da

comunidade pelos projetos²² de apoio socioeducativo. Constatava-se, portanto, que a ampliação da jornada por parte da escola, em algumas comunidades, estava sendo preterida devido ao trabalho que alguns projetos, neste caso oferecidos pelo poder público, vinham desenvolvendo nestas regiões.

De posse das listagens de ambas as redes e munida de um roteiro de questões (APÊNDICE A), visando conhecer, em linhas gerais, a partir de quando e como a ampliação de jornada escolar vinha ocorrendo e quais modificações trazia para o interior das escolas, assim como o envolvimento dos alunos e da própria comunidade com este novo formato, passamos – após contato telefônico que explicitava o objetivo da visita e solicitava agendamento prévio da reunião – a fazer visitas nas escolas das duas redes. Na maior parte das escolas visitadas, as informações foram fornecidas pela direção, algumas por profissionais da equipe pedagógica na rede estadual de ensino do Paraná, ou auxiliar de supervisão na rede municipal de educação²³ e, em outras, pela figura do responsável, na unidade, pela ampliação da jornada.

A relação da rede estadual continha um número de 19 escolas que desenvolviam programas de ampliação de jornada; destas, seis haviam implementado o Programa de Atividades Complementares Curriculares em Contraturno – PACCC (PARANÁ, 2011a) e 13 desenvolviam o Programa Mais Educação, os quais serão apresentados mais detidamente em momento posterior. Do total da relação de escolas, oito não foram visitadas²⁴ em função da dificuldade em conciliar o horário do encontro ou pela dificuldade da escola em disponibilizar algum responsável para a reunião; das 11 unidades visitadas, três desenvolviam o PACCC e oito ofertavam o Programa Mais Educação.

Em relação à rede municipal de ensino de Londrina, foi adotado o mesmo procedimento: contato com a SME, que forneceu uma relação com um total de 15 escolas que desenvolviam propostas de ampliação da jornada escolar. Desse total, três, por se localizarem em distritos da zona rural, foram descartadas. Das 12 restantes, em três delas não foi possível contato para agendar uma reunião com algum

²² Entre as diferentes propostas de ações socioeducativas em curso no município estudado, o poder público tem ofertado, por meio da Secretaria Municipal de Assistência Social, em parceria com o Programa do Voluntariado Paranaense (Provopar-Londrina), projetos para atendimento de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade e/ou risco social, com idade entre 06 e 17 anos (LONDRINA, 2014).

²³ Neste trabalho, tais profissionais serão denominadas genericamente de pedagogas.

²⁴ Dentre as escolas não visitadas, três desenvolviam o PACCC e cinco ofertavam o Programa Mais Educação.

responsável e nove foram visitadas. Destas, sete escolas optaram pela proposta de ampliação de jornada em turno único, ofertando atividades com duração de nove horas diárias e, conforme constatado, todas elas por meio do Programa Mais Educação.

Na rede estadual, um número significativo de escolas vem trabalhando com a ampliação da jornada escolar, visando à construção da educação em tempo integral no estado. Destaca-se que, dentre as diferentes formas com que a ampliação da jornada escolar foi sendo materializada, a oferta de tempo integral em turno, naquele momento, estava sendo implantada em uma escola apenas. Por sua localização, embora privilegiada (região Central), atendia a uma população carente advinda tanto de seu entorno, quanto de várias localidades da cidade. Já a rede municipal, além de oferecer a ampliação da jornada em algumas horas em várias escolas, parte das escolas já ofertava a ampliação em turno único há algum tempo.

A definição por duas escolas foi um momento difícil nesse processo de pesquisa. Considerando as diferentes formas com a que a ampliação da jornada vem se desenhando tanto em âmbito federal quanto estadual, olhar para o município estudado e, mais particularmente, definir uma escola de cada rede a partir dos diferentes encaminhamentos e propostas foi desafiador. Por isso, a opção em analisar a configuração de tais propostas na rede estadual e municipal teve como parâmetro a opção pela jornada em turno único. Assim, considerando que as duas redes implantaram propostas próprias com este formato (nove horas diárias), ainda que a rede estadual tivesse feito sua implantação no ano de 2013, foi importante analisar e compreender as diferentes formas com que ambas as redes vêm implementando esta forma de oferta.

A escolha pela escola da rede estadual foi simplificada em função de que apenas uma delas havia implantado o turno único. A escola que implementou este formato se localiza em região central, embora a população que a frequenta provém de diferentes localidades periféricas, marcadas por situações de pobreza e vulnerabilidade social. Já a escolha por uma das escolas do município (localizada na região norte da cidade), de periferia, ocorreu de forma um pouco mais complicada, em função de que o município, há mais tempo, vem ampliando a oferta do tempo escolar, conforme será melhor explicitado adiante. A escola pela qual optou-se para o desenvolvimento do trabalho de campo concentra inúmeros problemas decorrentes,

em especial, da condição socioeconômica do bairro e, portanto, não se diferencia, neste quesito, da escola da rede estadual.

Definidas as escolas com oferta de ampliação de jornada, qual seja: uma da rede estadual, com oferta de turno único, e uma da rede municipal, também de turno único²⁵, a etapa seguinte, realizada entre os meses de junho a setembro de 2013, teve como objetivo o conhecimento da concretização das propostas nessas instituições. A entrada nas escolas selecionadas foi facilitada, uma vez que o contato estabelecido por meio da visita e conversa inicial possibilitou à pesquisadora tornar-se conhecida pela direção e equipe pedagógica dessas escolas, favorecendo, portanto, a receptividade quando do retorno para o trabalho de campo efetivo²⁶.

Quanto ao trabalho nas escolas, este se deu por meio da leitura, sistematização e análise dos principais documentos, como a Proposta Pedagógica, o Projeto Político-Pedagógico e o Regimento Escolar, e, paralelamente, o registro e a sistematização das observações das atividades desenvolvidas no período referente à complementação da jornada, a qual foi feita por meio da elaboração de diários de campo, entrevistas com os diretores, pedagogos, professores e monitores.

O trabalho de campo foi composto por três frentes. As duas primeiras ocorreram, inicialmente, quase que em concomitância: parte do tempo era dedicada à pesquisa dos documentos escolares, leitura e sistematização dos mesmos, e, na outra parte do tempo, procediam-se as observações da rotina nas escolas. A finalidade consistia em compreender a dinâmica das propostas de ampliação da jornada em curso, mas sem interferir em nenhuma dimensão do trabalho desenvolvido.

A segunda frente se deu por meio de registro em diário de campo (um diário para cada escola), nos quais foram sistematizadas as informações de situações e momentos significativos referentes ao desenvolvimento do trabalho em cada escola de modo a favorecer uma posterior reflexão. Esta sistemática possibilitou, no momento das análises dos dados, relacionar as informações obtidas por meio das diferentes fontes: documentais, observações em campo e o conteúdo das entrevistas.

²⁵ Ambas as redes têm apresentado em seus documentos normativos e orientadores esta terminologia para caracterizar um formato em que os mesmos alunos ficam na escola o dia inteiro, ou seja, nas duas escolas selecionadas para este estudo, o formato assumido nas duas propostas de ampliação de jornada visa à permanência do alunado na escola em tempo integral.

²⁶ Nesse retorno, foi formalizada, junto a direção, a autorização para o desenvolvimento do trabalho de campo, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos responsáveis pela instituição (ANEXO C).

A terceira frente foi o momento crucial em que foram feitas as entrevistas com os diferentes sujeitos já indicados acima – diretores, pedagogos, professores e monitores.

O trabalho de campo foi centrado no período vespertino, por isso, o acompanhamento das unidades escolares, na maior parte do tempo, foi parcial. O acompanhamento deste período se deu em função de que, nas duas escolas, no turno vespertino, são desenvolvidas as atividades referentes à ampliação da jornada, conforme já mencionado na primeira parte desse trabalho. No entanto, por tratar-se de duas escolas que ofertam o turno único, a pesquisadora também acompanhou em tempo integral, pelo período de uma semana apenas, a rotina em cada escola.

Os dias nas escolas acabavam sendo alternados, a fim de que fosse possível a observação nas duas escolas, visando a uma maior aproximação com o cotidiano escolar. A frequência às escolas se deu no período vespertino (de segunda a quinta-feira) no período destinado às observações e coleta de dados, visto que, em ambas as redes, as atividades complementares (na rede municipal) ou a parte diversificada (rede estadual) estavam concentradas no turno vespertino, sendo que foi elaborado um diário de campo a partir de um roteiro prévio para a organização da observação, a fim de sistematizar os dados gerados em campo (APÊNDICE B). Algumas sextas-feiras foram utilizadas para frequentar uma ou outra escola em função de algumas atividades diferenciadas, como o conselho de classe, semana cultural, apresentação das atividades desenvolvidas junto às famílias, entre outras ações consideradas pertinentes, bem como para a realização das entrevistas, uma vez que, para alguns dos profissionais a serem entrevistados, este seria o dia da semana mais adequado.

A fase de observação e coleta de dados culminou com a elaboração do roteiro de entrevista, o qual foi direcionado à direção, aos pedagogos e aos professores das duas escolas e monitores na escola da rede estadual. Por fim, de posse de um conjunto de dados, obtidos de forma mais fiel possível sobre essas duas realidades, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas (APÊNDICE C). Estas foram iniciadas ao final do mês de setembro, seguiram pelo mês de outubro e prolongaram-se por todo o mês de novembro de 2013, em função da agenda dos entrevistados nas duas escolas.

Sobre a definição dos sujeitos a serem entrevistados, tanto a direção de cada escola quanto seus pedagogos tinham ciência, desde o início da pesquisa, de que o trabalho propunha ouvir os envolvidos no processo de implementação da proposta de

ampliação de jornada e que, portanto, tanto estes quanto os professores seriam sujeitos em potenciais. Quanto aos diretores e aos pedagogos, não houve qualquer problema. No entanto, foi possível perceber que a definição de quais professores participariam gerou certa inquietação entre a equipe gestora nas duas escolas: primeiro porque não seria possível entrevistar todo o corpo docente de cada escola e segundo porque, diante dessa impossibilidade, como definir quais professores participariam da pesquisa. Diante do impasse, após estabelecer o número de professores a serem entrevistados – sete em cada escola –, a definição de quais seriam entrevistados foi feita de acordo com as datas em que a pesquisadora estaria em cada escola; em seguida, a definição dos professores se deu considerando a disponibilidade de cada um em suas horas-atividade e disposição em aceitar o convite para a entrevista. Ao total foram realizadas vinte e duas entrevistas, sendo, em cada escola: o diretor (um), dois pedagogos e sete professores. Na escola estadual os dois monitores do Programa Mais Educação também foram entrevistados. A escola do município não contava com a presença de monitores.

A opção pela entrevista semiestruturada se deu em função de sua não rigidez, uma vez que é aplicada segundo um esquema básico, “[...] porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). Estas autoras relatam que, ao lado da observação, a entrevista se constitui como um instrumento básico para a coleta de dados na perspectiva da pesquisa qualitativa. A realização das entrevistas visava à explicitação, de acordo com o entendimento dos sujeitos sobre a implementação da proposta de ampliação da jornada escolar e sobre o turno único, a fim de identificar como tem se organizado a escola e para o aprofundamento de algumas questões não elucidadas por meio dos documentos e da observação da realidade.

Para a realização das entrevistas, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi oferecido para ciência e assinado pelos sujeitos (ANEXO D). Para a realização das entrevistas nas duas escolas, houve o cuidado na escolha do espaço, visto que sua realização se daria durante o período de atividades (de manhã ou à tarde conforme o horário disponível de cada sujeito entrevistado²⁷), e o barulho poderia atrapalhar a gravação e posterior transcrição. Além desse cuidado, foi constante a

²⁷ Na escola da rede estadual, a entrevista do diretor aconteceu em horário diferenciado a pedido do mesmo, como sua presença é constantemente solicitada pela equipe, a entrevista foi realizada após o horário de funcionamento da escola.

preocupação para que cada entrevistado não se constrangesse diante das questões e se sentisse à vontade para responder ou não a cada uma delas. Finalizadas as entrevistas, as quais, com o consentimento de cada sujeito, foram gravadas (em gravador digital), procedeu-se sua digitação a fim de converter o conteúdo das falas em material escrito. Após a transcrição, o material foi submetido à correção gramatical.

Após a transcrição do material e seu posterior tratamento, foram feitas leituras sucessivas do material a fim de que fosse possível identificar e proceder à definição de categorias para posterior análise. Para tanto, as respostas das entrevistas, nos forneceram algumas categorias – estrutura; formação de professores; gestão e financiamento; funções da escola –, as quais visam melhor esclarecer o sentido atribuído à implementação da proposta de ampliação da jornada escolar nas duas escolas estudadas.

2 O CONTEXTO HISTÓRICO DE CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR

Objetiva-se, neste capítulo, contextualizar, historicamente, as políticas públicas de ampliação da jornada escolar analisadas nesta tese. Os subsídios para articular a discussão das questões abordadas nesta pesquisa têm por base o contexto histórico da crise estrutural do capital. Argumenta-se que o procedimento é fundamental para explicitar que as políticas em foco estão relacionadas a mecanismos corretivos e controladores de todo o sistema social.

As políticas pesquisadas são tratadas como expressão de um novo padrão político-ideológico de respostas às manifestações da “questão social”, constituído na transição do século XX para o XXI. São estudadas como um campo de correlação de forças, onde instituições, autores e atores sociais com diferentes interesses se envolvem em relações de reciprocidade e de antagonismo.

2.1 Crise estrutural do sistema do capital e sociometabolismo da barbárie

A expressão “crise estrutural” é utilizada por Mészáros (2002) ao analisar a crise do capital evidenciada na década de 1970 e que atingiu a sociedade capitalista como um todo e não somente alguns de seus territórios. As crises fazem parte da lógica de funcionamento do sistema capitalista, explica o autor, as “[...] crises de intensidade e duração variadas são o modo *natural* de existência do capital: são maneiras de progredir para além de suas barreiras imediatas e, desse modo, estender com dinamismo cruel sua esfera de operação e dominação” (p. 795, grifo do autor). Ele enfatiza que “[...] a última coisa que o capital poderia desejar seria uma superação *permanente* de todas as crises, mesmo que seus ideólogos e propagandistas frequentemente sonhem com (ou ainda, reivindicuem) a realização de exatamente isso” (MÉSZÁROS, 2002, p. 795, grifo do autor).

Na transição do século XX para o XXI, explica Alves (2004, p. 32), as crises do capitalismo global são expressões da crise estrutural do capital como sistema de produção e reprodução do metabolismo social. Expõe que a

[...] crise tem uma função sistêmica para o capital, ou seja, contribui para criar (e ampliar) a base de desenvolvimento do seu próprio metabolismo social, no plano mundial, eliminando resistências sociais e políticas, adotando novas formas ideológicas capazes de expressar a natureza incontrolável da civilização da aquisitividade capitalista [...] (ALVES, 2004, p. 35).

A partir da década de 1970, houve uma iniciativa gigantesca de expansão financeira e os Estados nacionais tenderam a abrir suas fronteiras ao capital especulativo com o objetivo de atrair o excedente mundial. Resultou disso, o abandono pelos governos dos padrões de proteção social que caracterizaram as décadas de 1950 e 1960, houve redução dos gastos estatais com políticas sociais e diminuição dos “[...] encargos com os salários, para a geração de superávit primário, como forma de captar recursos para remunerar o capital financeiro especulativo, a partir do aumento dos juros” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2010, p. 184-185).

O referido processo deu ao capital uma grande mobilidade, permitindo “[...] soltar a maioria dos freios e anteparos que comprimiram e canalizaram sua atividade nos países industrializados” (CHESNAIS, 2001, p. 10). Em decorrência, explica o mesmo autor, “[...] deixando-o por sua conta, operando sem nenhuma rédea, o capitalismo produz a polarização da riqueza em um pólo social, (que é também espacial) e, no outro pólo, a polarização da pobreza e da miséria mais desumana” (p. 13).

Na perspectiva de Alves (2011, p. 22), na virada para o século XXI, é cada vez mais explicitada a lógica destrutiva do sistema do capital e exaltadas as suas contradições sócio-históricas, que passam a ter uma dimensão qualitativamente nova. Para o autor, os efeitos da mundialização do capital instauraram “[...] um novo patamar de desemprego estrutural e proliferação do trabalho precário nos principais países capitalistas [...]” (p. 21). A partir dos anos 2000, “[...] pode-se dizer que um espectro passou a rondar o capitalismo mundial, o espectro das novas formas de exclusão social, e surgiram novas clivagens de desigualdades (uma ‘nova pobreza’) no interior do centro capitalista [...]” (ALVES, 2011, p. 21).

Frente à crise estrutural do capital, “[...] seus constituintes destrutivos avançam com força extrema, ativando o espectro da incontrolabilidade total numa forma que faz prever a autodestruição, tanto para este sistema reprodutivo social excepcional, em si, como para a humanidade em geral [...]”, explica Mézaros (2002, p. 100). De acordo com o autor, “[...] a crise que enfrentamos não se reduz simplesmente a uma

crise política, mas trata-se da crise estrutural geral das instituições capitalistas de controle social na sua totalidade [...]” (p. 101). Ele também destaca que “[...] as instituições do capitalismo são inerentemente violentas e agressivas: elas são edificadas sobre a premissa fundamental que prescreve a ‘guerra, se falham os métodos normais’ de expansão [...]” (p. 101).

A “[...] base material do sócio-metabolismo da barbárie é o novo regime de acumulação e de reprodução societária do capitalismo global, caracterizado pela predominância do capital financeiro e da financeirização da riqueza capitalista” (ALVES, 2004, p. 32). Significa afirmar que o metabolismo social da *produção destrutiva* é o sistema da mundialização do capital e a crise estrutural significa a crise do modo de produção capitalista, fundado na financeirização exacerbada da riqueza.

O novo metabolismo social, que resulta das novas condições históricas de reprodução do capital no sociometabolismo da barbárie, é marcado pela “[...] ‘dessocialização’ por meio do desemprego em massa e exclusão social, processo de precarização e institucionalização de uma nova precariedade do trabalho, que sedimenta a cultura do medo [...]” (ALVES, 2011, p. 22).

O sociometabolismo da barbárie traz graves consequências para a humanidade pela capacidade destrutiva que tem o capital de fomentar a barbárie social e conduzir rumo à catástrofe ecológica global que se materializa pelas alterações climáticas radicais e pelas catástrofes que atingem a população em muitos lugares do planeta terra (ALVES, 2009). Na visão de Chesnais e Serfatti (2003, p. 62), “[...] por essas destruições cada vez mais graves e, em alguns casos, irreversíveis, o capital põe em perigo as condições de vida e a própria existência de certas comunidades, e até mesmo de certos países”. Porém, ressaltam os autores, o capital nunca expõe diretamente ao perigo as condições de sua dominação.

Para a manutenção das condições de dominação do capital, o sociometabolismo da barbárie – o novo regime de acumulação e de reprodução societária do capitalismo global – funda-se em práticas predatórias, fraudulentas e violentas. Uma das políticas de espoliação, citada por Harvey (2005), é a regressão dos estatutos regulatórios designados a proteger o trabalho e a degradação que tem fomentado a perda dos direitos dos trabalhadores.

A manutenção da sociedade capitalista só pode ocorrer se, além da produção e da reprodução de mercadorias e de mais-valia, for mantida a produção das relações

sociais que engendram esse sistema social. Com a crise estrutural do capital e as mudanças político-econômicas dela resultantes para a manutenção das estruturas reprodutivas do sistema do capital, é vital a configuração e consolidação de novas formas de regulação e conformação ideológica com a adoção de políticas favoráveis à reprodução do capital e à manutenção da hegemonia das classes e frações de classes e à consolidação dos grandes grupos econômicos nacionais, produtivos e financeiros.

2.2 Crise estrutural do capital e ofensiva neoliberal: reestruturação produtiva, neoliberalismo e contrarreforma do estado

Com a crise estrutural do capital, o regime de acumulação capitalista fordista-keynesiano foi “[...] substituído por uma nova estratégia hegemônica” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2010, p. 192). A nova estratégia política adotada por governos de alinhamento neoliberal, explicam os autores, alicerçou-se em três pilares: “[...] a) a ofensiva contra o trabalho e suas formas de organização e lutas; b) a reestruturação produtiva; e c) a (contra) reforma do Estado” (p. 192-193).

Os impactos da crise estrutural capitalista tiveram grandes repercussões na luta de classes em âmbito mundial. Esta crise aumentou significativamente os níveis de desemprego e de precarização do trabalho e levou a classe trabalhadora a perder o poder de barganha e a assumir uma postura individual e defensiva. Os seus resultados foram a pulverização e a desarticulação da classe trabalhadora pela perda de sua unidade e de sua identidade frente às lutas sociais (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2010).

Podem ser citadas diversificadas formas pelas quais a ofensiva do capital e do neoliberalismo se propõem a desarticular e até mesmo a eliminar “[...] qualquer tipo de resistência ao processo de (contra)reformas neoliberais [...]” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2010, p. 195). A primeira medida a ser destacada foi o rompimento com o “pacto keynesiano” – no Brasil, diz respeito ao “pacto populista” –, que redundou no enfraquecimento das organizações sindicais e trabalhistas. Um segundo modo de ataque ao trabalho foi o “[...] desprestígio das lutas e organizações de trabalhadores perante a opinião pública” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2010, p. 195). Explicam os autores que o capital garantiu a sua hegemonia ao fomentar um mecanismo de formação de consenso social fundado em “[...] uma cultura marcada

pela necessidade de desqualificação das demandas dos trabalhadores, enquanto exigências de classe, fundamentalmente passando a ideia de que a crise econômica afeta a sociedade e que, por isso, necessita da colaboração de todos” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2010, p. 196). Um terceiro fator citado pelos autores refere-se à “[...] desregulamentação do mercado de trabalho e a precarização do emprego [...]” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2010, p. 196) em decorrência do aumento da contratação de serviços terceirizados, a precarização das condições de trabalho e a desregulamentação dos direitos trabalhistas.

No que concerne ao segundo pilar, a reestruturação produtiva iniciou-se na década de 1970 e prosseguiu nos anos seguintes no bojo do processo de reorganização geral do modo de produção capitalista em âmbito global. Implicou em mudanças nas formas de organização do trabalho, na sua base técnica, no formato organizativo das empresas para a produção e comercialização de bens e serviços, nos sistemas de contratação de trabalhadores e no desenvolvimento do setor de serviços. Pode ser entendida como uma das estratégias empreendidas pelo capital para a retomada da sua taxa de lucratividade. Houve a articulação entre práticas de organização dos processos de trabalho fordista, toyotista e outras que possibilitaram a flexibilização do fordismo. A chamada de acumulação flexível (NETTO; BRAZ, 2006) foi constituída para diminuir os poros do processo produtivo, aumentar a produtividade do trabalho e potencializar os lucros capitalistas. Em linhas gerais, a reorganização da produção sob a forma toyotista ou “modelo japonês” caracteriza-se pela produção por demanda pautada no conceito de qualidade total, com base na flexibilização do processo produtivo e na constituição de um novo perfil do trabalhador polivalente, apto a operar várias máquinas, proativo e criativo, com habilidades para resolução de conflitos (NETTO; BRAZ, 2006).

Com relação ao terceiro pilar, no Brasil nos anos 1990, houve “[...] uma abrangente contrarreforma do Estado no país, cujo sentido foi definido por fatores estruturais e conjunturais externos e internos, e pela disposição política da coalizão de centro-direita protagonizada por Fernando Henrique Cardoso [...]”. A mesma foi possível “[...] a partir de algumas condições gerais, que precedem os anos de 1990: crise econômica dos anos 1980 e as marchas e contramarchas do processo de democratização do país” (BEHRING; BOSCHETTI, 2007, p. 153).

A “contrarreforma” do Estado se expressou “[...] nos ajustes estruturais de orientação monetarista e neoliberal, nos planos econômicos, social e burocrático-institucional [...]” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2010, p. 205). Os Estados nacionais foram direcionados a atender às exigências das agências internacionais de financiamento e de desenvolvimento – dentre as quais podem ser citadas: o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) – e a implementar políticas indicadas pelas instituições na área econômica, social, política e educacional. Na perspectiva dos autores citados, a efetivação desses ajustes estruturais foi disseminada como condição necessária para que os países se engajassem na dinâmica do capitalismo contemporâneo.

Parte-se da compreensão de que a reforma empreendida no Brasil nos anos de 1990 é parte de uma conjuntura de crise herdada ainda dos anos de 1970 e aprofundada nos anos de 1980. Pode ser considerada como a primeira crise realmente mundial²⁸, “[...] provocando uma reestruturação geral e em nível global do capitalismo como modo de produção” (BRUNO, 2001, p. 4). Para a autora, as mudanças nas formas de organização do capitalismo têm sido acompanhadas de alterações substantivas nas suas estruturas de poder²⁹. Observa que, da mesma maneira que a lógica econômica do capitalismo tem se reproduzido historicamente por meio de formas institucionais sempre renovadas, “[...] também na esfera do político novas formas de organização e exercício do poder estão sempre a surgir” (BRUNO, 2001, p. 11). Como expressão desse processo, tem-se, em primeiro plano, uma crise desse aparelho de poder e, na sequência, sua reforma. Essa reforma, conforme expressa Bruno (2001), seguiu paralelamente ao chamado ajuste estrutural da economia, que implicou em liberalização dos mercados e sua privatização.

Peroni (2007; 2013), discutindo a reforma do Estado brasileiro nos anos de 1990 e as relações entre o público e o privado a partir da redefinição do papel do Estado, partilha da tese da crise estrutural do capitalismo³⁰ e destaca que as

²⁸ Conforme analisam Noma e Czernisz (2010, p. 194), o final do século XX “[...] foi marcado por transformações intensas que decorreram da resposta do capitalismo mundial à crise estrutural, que se tornou mais evidente a partir da década de 1970”.

²⁹ Para esta autora, a crise dos anos de 1970 “[...] apresentou-se como a primeira realmente mundial, provocando uma reestruturação geral e em nível global, do capitalismo como modo de produção” (BRUNO, 2001, p. 4).

³⁰ Peroni (2007, p. 1) destaca: “O capital necessita de uma ideologia para construir sua ambiência cultural necessária a este período particular do capitalismo, camuflado de pós-capitalismo”.

contradições estão mais acirradas. Enquanto que, no pós-guerra, tem-se como estratégia, especialmente, o fordismo³¹/keynesianismo³² nos países centrais e o fordismo/Estado desenvolvimentista nos países periféricos, neste período³³, suas estratégias mudam. Destaca esta autora que, em 1995, o diagnóstico do governo brasileiro para a crise seria o de que esta estaria no Estado e não no capital e, por isso, dentre as estratégias do governo, encontrava-se o Projeto de Reforma do Estado, apresentado pelo recém-criado Ministério da Administração e Reforma do Estado (Mare) (BRASIL, 1995).

A reforma do Estado deveria ser entendida no contexto da redefinição do papel do Estado e este “[...] deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento” (BRASIL, 1995, p. 17). O documento também indica que o Estado tendeu a assumir funções diretas na execução, o que provocou distorções e ineficiências. Esse documento destaca a necessidade de reforçar a “governança”, ou seja, a capacidade de governo do Estado, por meio da transição do tipo de administração pública burocrática e ineficiente para a “administração pública gerencial, flexível e eficiente”, que se inspira na administração de empresas, mas se volta diretamente para o interesse público. Neste tipo de administração, vê-se “[...] o cidadão como contribuinte de impostos e como cliente de seus serviços” (BRASIL, 1995, p. 23). A administração pública gerencial não nega

³¹ Neste trabalho, importa situar o que é o fordismo: “Conjunto de métodos de racionalização da produção elaborado pelo industrial norte-americano Henry Ford, baseado no princípio de que uma empresa deve dedicar-se apenas a produzir um tipo de produto. Para isso, a empresa deveria adotar a verticalização, chegando a dominar não apenas as fontes das matérias-primas, mas até os transportes de seus produtos. Para reduzir os custos, a produção deveria ser em massa, e dotada de tecnologia capaz de desenvolver ao máximo a produtividade de cada trabalhador. O trabalho deveria ser também altamente especializado, cada operário realizando apenas um tipo de tarefa. E para garantir elevada produtividade, os trabalhadores deveriam ser bem remunerados e as jornadas de trabalho não deveriam ser muito longas (SANDRONI et al., 1999, p. 249-250).

³² Para fins de compreensão do que trata o keynesianismo, o verbete do dicionário organizado por Sandroni et al. (1999, p. 324) apresenta a seguinte definição: “Modalidade de intervenção do Estado na vida econômica, com a qual não se atinge totalmente a autonomia da empresa privada, e que prega a adoção, no todo ou em parte, das políticas sugeridas na principal obra de Keynes, *A Teoria Geral do Emprego, do Juro e da Moeda*, 1936. Tais políticas propunham solucionar o problema do desemprego pela intervenção estatal, desencorajando o entesouramento em proveito das despesas produtivas, por meio da redução da taxa de juros e do incremento dos investimentos público”.

³³ Do mesmo modo que o fordismo necessitava de um sistema de regulamentação por parte do Estado, também esse momento histórico, resguardadas suas especificidades no âmbito do modo de produção, precisava de uma ideologia a fim de que suas especificidades fossem aceitas e incorporadas.

alguns dos princípios da administração pública burocrática, todavia a diferença significativa reside na forma de controle.

Segundo Viriato (2004), a administração pública burocrática centra-se nos processos, enquanto a administração pública gerencial objetiva os resultados. Concordamos com a análise da autora quando indica que ambas são formas centralizadas de gerenciamento, as quais não rompem com o clientelismo, o patrimonialismo e o fisiologismo. Peroni (2007; 2013) e Viriato (2004) analisam que princípios neoliberais orientaram o curso da reforma do aparelho do Estado no Brasil e observam que as políticas sociais foram consideradas serviços não exclusivos do Estado, portanto, de propriedade pública não estatal³⁴ ou privada, de maneira que o papel das políticas sociais é alterado e, diante do diagnóstico de crise, duas são as prescrições: racionalizar recursos e esvaziar o poder das instituições.

Ressalta Peroni (2007; 2013) que o Plano de Reforma do Estado no Brasil teve influências do neoliberalismo³⁵ no diagnóstico de que a crise estava no Estado, bem como na estratégia de privatização que é parte do Plano e também foi influenciado pela terceira via³⁶. Conforme análise da autora, a terceira via não rompe com este diagnóstico; ela parte do suposto de que o mundo sofreu mudanças, que tanto a sociedade do conhecimento quanto a globalização apresentam novas demandas ao Estado e este não deve mais ser o executor de políticas, como ocorria com a antiga socialdemocracia. É possível identificar certa convergência de interesses entre

³⁴ Bresser Pereira e Grau (1999), em discussão acerca do público não estatal, indicam a existência de “quatro esferas ou formas de propriedade no capitalismo contemporâneo”, sendo que “[...] a pública estatal detém o poder de Estado e/ou é subordinada ao aparato do Estado; a pública não-estatal está voltada para o interesse público, não tem fins lucrativos, ainda que sendo regida pelo Direito privado; a corporativa também não tem fins lucrativos, mas está orientada para defender os interesses de um grupo ou corporação; a privada, finalmente, está voltada para o lucro ou o consumo privado” (p. 17).

³⁵ O uso corrente do termo neoliberalismo, conforme analisa Cruz (2010), conjuga três elementos diversos: 1- uma doutrina; 2- um movimento; e 3- programa político. Segundo o autor: “Como corrente de pensamento, como doutrina, o neoliberalismo define-se pelas relações de afinidade ou de oposição que mantém com outras correntes ideológicas e políticas – o conservadorismo clássico, o socialismo, a social democracia e/ou o keynesianismo [...] Como movimento, o neoliberalismo beneficiou-se, desde o início, das relações de ‘afinidade eletiva’ que círculos das altas finanças mantinham com a doutrina que o inspirava [...] o neoliberalismo como ‘programa’, um pacote de política – o receituário das ditas reformas” (p. 27-29).

³⁶ Para Peroni (2007), a terceira via é uma proposta alternativa ao neoliberalismo e à antiga social democracia e, para ancorar esta ideia, cita Giddens, que assim expressa: “Os neoliberais querem encolher o Estado; os social-democratas, historicamente, têm sido ávidos para expandi-lo. A Terceira Via afirma que é necessário reconstruí-lo” (GIDDENS, 2001, apud PERONI, 2007, p. 8).

neoliberais e teóricos da terceira via, visto que ambos concordam que o Estado³⁷ não deve mais se ater às demandas no campo das políticas sociais, e, portanto, o mercado é indicado como saída para os primeiros e, para os segundos, o terceiro setor.

A relação entre o setor público e o mercado deve considerar que este representa interesses privados. Com base em Adrião e Bezerra (2013), destaca-se que a relação entre a esfera pública e a privada, as quais sofrem alterações no marco regulatório pós Emenda Constitucional nº 19, de 04 de junho de 1998 (EC nº. 19/98), implementou modificações no regime administrativo brasileiro, devido às alterações em grande número de dispositivos da CF/88, no que se refere ao funcionamento da administração pública quanto às normas em vigência naquele momento para os seus servidores. Observam as autoras que o “princípio da eficiência” ganhou *status* constitucional com o art. 37 da EC n. 19/98 e relaciona-se ao modo de atuação e organização do agente público. Este artigo foi definido constitucionalmente visando assegurar à população a oferta de serviços – por parte da administração pública – com padrões de qualidade e critérios para a utilização de recursos financeiros. Ressalta a autora que a administração pública exige padrões de eficiência em sua atuação, no entanto, adverte que, se, por um lado, a introdução deste princípio na CF/88 formaliza

[...] a exigência do exercício eficiente dos serviços públicos, por outro, abre precedentes para que a administração pública admita a introdução de modelos de gestão baseados na administração privada, considerados, nas perspectivas reformistas, mais eficazes e menos burocráticos (ADRIÃO; BEZERRA, 2013, p. 259).

A reforma do Estado brasileiro pautou-se na administração pública gerencial, que teve em Luiz Carlos Bresser Pereira, naquele momento a frente do Ministério da Administração e Reforma do Estado (Mare), seu grande idealizador. Bresser Pereira (2001, p. 28), ao discutir a administração pública gerencial, apresenta algumas categorias básicas que definem esse modelo, o qual é orientado para o cidadão e para a obtenção de resultados, bem como pressupõe que “[...] os políticos e os funcionários públicos são merecedores de grau limitado de confiança; como estratégia, serve-se da descentralização e do incentivo à criatividade e à inovação; e utiliza o contrato de

³⁷ O Terceiro Setor seria, para Montañó (2010, p. 134), a “separação e autonomização entre o Estado, mercado e sociedade civil”. Para este autor, o termo é construído “[...] a partir de um recorte do social em esferas: o Estado (‘primeiro setor’), o mercado (‘segundo setor’) e a ‘sociedade civil’ (‘terceiro setor’)” (2010, p. 53).

gestão como instrumento de controle dos gastos públicos”. Para Bresser Pereira (2001, p. 36), o enfoque gerencial da administração pública apresenta superioridade sobre a burocrática e visa à criação “[...] de meios de se obter uma boa governança”.

Os efeitos da adoção de princípios da administração pública gerencial podem ser identificados no campo das políticas educacionais, nas quais, sob diferentes aspectos, passaram a ter visibilidade a descentralização. A delegação de autoridade e de responsabilidade ao gestor público, o controle sobre o desempenho, aferidos por meio de indicadores de desempenho, são alguns dos elementos que passaram a fazer parte da agenda dos gestores públicos, conforme demonstram os dados de campo obtidos neste trabalho, em que o papel da direção escolar tem se restringido a aspectos administrativos e à captação de recursos, o âmbito pedagógico de sua função fica subsumida a estes imperativos. Sobre a relação entre o público e o privado, Peroni (2010, p. 1) destaca que:

[...] a parceria do setor público com o terceiro setor, principalmente o vinculado ao setor empresarial, redefine a gestão das escolas, tendo como justificativa que o privado mercantil é parâmetro de qualidade e eficiência, e de como esse processo traz implicações para a construção da gestão democrática da educação.

As análises de Peroni (2013) evidenciam que, quando, na atualidade, a política educacional brasileira estava dando os primeiros passos no sentido de construção de uma gestão democrática e de direitos sociais universais, sofreu novo revés, porque, nesse contexto, os elementos apresentados passaram a ser fortalecidos.

A terceira via trabalha com uma perspectiva de sociedade civil modernizada, cujo significado está relacionado ao mercado, de forma que, para ser bem sucedida, a sociedade civil deve ser empreendedora. É esta parcela da sociedade civil que o Estado deve incentivar para que assuma as políticas sociais, visto que: “O empreendedorismo civil é qualidade de uma sociedade civil modernizada” (GIDDENS, 2001 apud PERONI, 2010, p. 4). Para a terceira via, o governo e o Estado estão na origem dos problemas sociais tanto quanto os mercados e anuncia que a chave para resolução de algumas problemáticas é a sociedade civil. Orientada por esta perspectiva interpretativa, a política da terceira via anuncia que, conforme análise de Giddens (1999, p. 36-37), “[...] uma forte sociedade civil é necessária tanto para

um governo democrático e eficaz quanto para um sistema de mercado que funcione adequadamente”.

Em análise referente às duas gestões de Fernando Henrique Cardoso, Draibe (2003) demonstra que os rumos da política social naquele governo tiveram como base três eixos³⁸: no primeiro, encontram-se os serviços sociais básicos de vocação universal e de responsabilidade pública, como: previdência social, saúde, educação, habitação e saneamento básico, trabalho e assistência social – esta última foi considerada um dos eixos fundamentais da política – e sua reestruturação apontada como condição necessária da estratégia global. No segundo eixo, destacam-se os programas básicos que resultaram de seleção de programas prioritários a partir de cada um daqueles programas universais, compondo-se um novo grupo de programas básicos, a cujas ações seriam conferidas prioridades financeiras, apoio tanto no gerenciamento, no monitoramento quanto na avaliação periódica e cumprimento das metas. Já o terceiro grupo seria composto por programas de combate à pobreza, de acordo com algumas prioridades pré-estabelecidas: redução da mortalidade infantil, desenvolvimento da educação infantil, ensino fundamental, geração de ocupação e de renda, qualificação profissional, melhoria das condições de alimentação dos escolares e das famílias pobres, melhoria das condições de moradia e de saneamento básico e fortalecimento da agricultura familiar.

Diante de tais considerações, releva-se que, no Brasil, a consolidação de um novo projeto de sociabilidade³⁹ burguesa vem se processando ao longo das diferentes conjunturas de desenvolvimento do neoliberalismo e, segundo Neves (2005, p. 91), à medida que este Estado, enquanto Estado educador, “[...] redefine suas práticas de obtenção do consentimento ativo e/ou passivo” do conjunto da população brasileira. Segundo esta mesma autora, na primeira gestão de Fernando Henrique Cardoso, ele propôs a implantar uma nova relação entre Estado e sociedade; no segundo mandato, diante da avaliação dos avanços conquistados, comprometeu-se a radicalizar a democracia não como outorga ou concessão de cima para baixo “[...] mas como

³⁸ Draibe (2003, p. 73, grifos no original) registra “[...] três conjuntos ou eixos de programas – os serviços sociais básicos de vocação universal e de responsabilidade pública; os programas básicos e o programa de enfrentamento da pobreza –, articulados segundo as orientações e as prioridades do governo”.

³⁹ Apoiado em Gramsci, Martins (2009, p. 17) afirma que: “A ‘sociabilidade’ ou ‘conformismo social’ corresponde à forma com que os homens e as classes produzem e reproduzem as condições objetivas e subjetivas de sua própria existência, sob mediação das bases concretas de produção, de uma dada direção política e do estágio de correlação de forças presentes num certo contexto”.

inadiável e duradouro empreendimento a muitas mãos. Em lugar da ilusão do Estado como único provedor do bem-estar, a radicalização da democracia abre as portas à participação coletiva na construção da sociedade do bem-estar” (CARDOSO, 1998, p. 138-139). No campo da educação, entendemos que a “radicalização da democracia”, proposta naquele momento, pode ser traduzida como a sociedade civil assumindo tarefas antes configuradas no âmbito do Estado. Como “empreendimento a muitas mãos”, é possível afirmar os diferentes sujeitos e segmentos sociais – desde a chamada à participação da comunidade em diferentes ações na escola até a participação do empresariado –, envolvendo-se nas discussões, influenciando o campo das políticas educacionais e promovendo estratégias para esta área.

A perspectiva de Draibe (2003) sobre as gestões de Fernando Henrique Cardoso foi a de que poucas foram as reformas radicais ocorridas no campo das políticas sociais. A maior mudança, segundo a autora, aconteceu no campo da política de enfrentamento da pobreza⁴⁰, cujo foco incidiu nos programas de transferência direta de renda para famílias pobres, integradas em vários programas já existentes, inclusive no campo da educação.

Em se tratando da gestão de Luiz Inácio Lula da Silva, conforme Oliveira (2009), o Programa Bolsa Família⁴¹, criado pelo Decreto n. 5.209, de 17 de setembro de 2004, tem como finalidade a transferência direta de renda do governo para as famílias pobres e em extrema miséria, não se diferenciando muito da perspectiva posta no governo de seu antecessor.

A análise de Martins (2009) sobre a primeira gestão do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006) propõe uma reflexão sobre o que o autor denomina ter se configurado como a consolidação do “novo padrão de sociabilidade”⁴². Orientado pela

⁴⁰ “Liderado pelo Programa Comunidade Solidária, foi concebido como uma estratégia inovadora de coordenação das ações federais, em parceria com estados, municípios e sociedade, segundo os princípios da descentralização e da solidariedade. Na sua frente pública e sob a ação supervisora da Secretaria Executiva, foram selecionados vinte programas a serem canalizados, em ação simultânea, aos segmentos sociais mais carentes, focalizados pelos critérios territorial (municípios) e de renda (familiar). Na sua frente não-governamental, o Conselho do Programa Comunidade Solidária foi entendido como *um mecanismo de articulação entre o governo federal e a sociedade civil, visando à mobilização, ao diálogo e à implementação de experiências inovadoras*” (DRAIBE, 2003, p. 74, grifos no original).

⁴¹ Segundo Oliveira (2009), trata-se de programa que se apresenta como reformulação e ampliação do programa Bolsa Escola criado no governo de Fernando Henrique Cardoso, mas há outros, como o programa de distribuição de leite, implantado em alguns estados.

⁴² “A classe empresarial aprofundou suas ações e teve papel importante nesse processo. No âmbito da sociedade civil, ampliou o trabalho de seus *aparelhos formuladores e aparelhos difusores* da nova ideologia e manteve acionados os vínculos com as organizações que já se encontravam em zona de

ideologia da responsabilidade social, contribuiu com a burguesia ao possibilitar uma metamorfose das políticas sociais universais em outras compensatórias de alívio à pobreza e manutenção da coesão social.

A compreensão do contexto econômico redirecionando a reforma do Estado brasileiro revela aspectos importantes para o entendimento das políticas públicas e das políticas sociais⁴³, em especial as de educação. Os programas de transferência de renda são os destaques em termos de encaminhamentos para a solução de questões cujo foco é a população pobre, em especial a partir das duas últimas décadas, e têm a escola como espaço para a sua implementação e exigem dos responsáveis pelos alunos a sua frequência e rendimento escolar, como o Programa Bolsa Família.

2.3 Crise estrutural, exponenciação da “questão social” e políticas neoliberais

Com a crise estrutural da ordem sociometabólica capitalista, houve o aprofundamento das contradições inerentes ao capital e tal processo, por sua vez, conduziu à exponenciação da “questão social” e à evidenciação de “[...] *novas manifestações* da velha ‘questão social’” (MONTAÑO, 2010, p. 187, grifo do autor).

A “questão social” é a expressão das desigualdades sociais originadas no modo de produção capitalista. No sentido universal, o termo significa “[...] o conjunto de problemas políticos, sociais e econômicos que o surgimento da classe operária impôs ao curso da constituição da sociedade capitalista [...] a ‘questão social’ está fundamentalmente vinculada ao conflito entre o capital e o trabalho” (CERQUEIRA FILHO, 1982, p. 21). A “questão social”, explicam Iamamoto e Carvalho (1983, p. 77), “[...] não é senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do estado”. No cotidiano da vida na sociedade capitalista, é a manifestação da contradição entre o proletariado e a

influência hegemônica. O empresariado também investiu em ações no interior da aparelhagem estatal. Nesta instância de poder, manteve as estratégias tradicionais de educação política em pleno funcionamento além de ter promovido ajustes na estrutura organizativa, aperfeiçoando o trabalho de educação política realizada no período de governo anterior. Com isso, o movimento de formação de uma ‘direita para o social’ iniciado com a difusão de uma ideologia da responsabilidade social no pós-95 cresceu ainda mais, alcançando um novo patamar” (MARTINS, 2009, p. 227, grifos no original).

⁴³ De acordo com Höfling (2001, p. 30), as políticas sociais compreendem aquelas “[...] usualmente entendidas como as de educação, saúde, previdência, habitação, saneamento etc.”.

burguesia. A “questão social”, por um lado, “[...] designa o crescimento da pobreza (absoluta e relativa) que, nesse modo de produção, adquire determinações singulares, já que vem acompanhado do desenvolvimento sem precedentes das forças produtivas [...]” e, por outro, problematiza a atual situação da luta de classes (SANTOS, 2012, p. 431).

A “questão social” possui uma dimensão estrutural, materializa-se no conjunto das desigualdades sociais produzidas pelas relações sociais capitalistas e expressa “[...] a contradição capital-trabalho, as lutas de classe, a desigual participação na distribuição de riqueza social” (MONTAÑO, 2010, p. 54). Concretiza-se pelo processo de “[...] exclusão das pessoas, tanto da própria produção quanto do usufruto de bens e serviços necessários à sua própria reprodução” (CUNHA; CUNHA, 2002, p. 11). Como manifestação da “questão social”, pode ser citado o aumento da desigualdade social, da exclusão social, da pobreza, do desemprego, da violência, da criminalidade, entre outros.

A construção de um novo trato à “questão social”⁴⁴ vem sendo engendrada pelos neoliberais, que isentam o Estado da responsabilidade pelas respostas às suas manifestações e a transferem para a sociedade civil, “[...] para o âmbito imediato e individual, e para a esfera privada” (MONTAÑO, 2002, p. 188). O que significa afirmar que “[...] agora é fundamentalmente o próprio trabalhador quem tem o encargo de responder às suas necessidades e reproduzir-se como força de trabalho, liberando o capital deste ‘ônus’” (MONTAÑO, 2002, p. 191-192).

Novas estratégias de regulação social são operacionalizadas com fundamento em uma nova modalidade de resposta às expressões da “questão social”, marcada pelo afastamento do Estado de suas funções sociais, pelo desenvolvimento da esfera privada e pela consequente individualização das demandas sociais.

Expõe Mészáros (2002, p. 111) que a “[...] ‘globalização’ (tendência que emana da natureza do capital desde o seu início), muito idealizada em nossos dias, na realidade significa: o desenvolvimento necessário de um sistema internacional de dominação e subordinação [...]”. Nesse processo, “[...] o projeto neoliberal restaurador viu-se resumido no triplice mote da ‘flexibilização’ (da produção, das relações de trabalho), da ‘desregulamentação’ (das relações comerciais e dos circuitos

⁴⁴ A “questão social” é uma sequela incontornável da ordem capitalista e que, por isso, o que se modifica são somente as formas encontradas pelo capital para lidar com suas manifestações (NETTO, 2010).

financeiros) e da ‘privatização’ (do patrimônio estatal)” (NETTO, 2012, p. 416). A “[...] política neoliberal e o corte de gastos sociais do Estado poderia ser uma das únicas maneiras de proteger internamente o capitalismo de suas tendências autodestrutivas e de propensão à crise [...]” (HARVEY, 2005, p. 68).

No bojo das estratégias conservadoras de ajustamento social, os direcionamentos da política social são a focalização e a descentralização. Conforme Draibe (1993), a defesa da focalização centra-se no discurso de que o gasto social do Estado não atinge a população mais pobre; por essa razão, é preciso o redirecionamento desses gastos e a sua focalização em segmentos da população considerados mais vulneráveis socialmente. A descentralização implicaria na transferência de responsabilidade ao Estado e aos municípios, o argumento em prol de sua defesa remete à questão de eficiência e de eficácia do gasto público.

É na perspectiva da articulação da focalização com a descentralização que as políticas públicas têm sido efetivadas e entendidas como barganha federativa, por transferir responsabilidades, delegando aos Estados, municípios e à sociedade civil grande parte das funções de saúde, habitação, saneamento básico e assistência social, dentre outras (ARRETCHE, 2000). Estudos críticos apontam que esta noção de descentralização expressa uma concepção equivocada de que a redução do papel do Estado, na oferta dos serviços, geraria a recuperação da economia e o desenvolvimento social (FONSECA, 1998). O postulado da descentralização neoliberal significa a desconcentração do Estado nacional, pela redefinição de novas responsabilidades entre Estado e sociedade, o que pressupõe “[...] parcerias, com a sociedade civil, mobilização das famílias, bem como estimulando mecanismos de capacitação dos pobres para atuarem como sujeitos políticos organizados, através da participação e controle das políticas” (IVO, 2008, p. 189). Acrescenta que “[...] intervir sobre a pobreza significa desenvolver uma inteligência estratégica para que a política social atue nos limites do ajuste econômico” (p. 67).

As respostas do Estado de alinhamento neoliberal às manifestações da “questão social” são as políticas sociais e compensatórias⁴⁵, sob a forma de políticas focalizadas, direcionadas ao atendimento de segmentos sociais específicos e não da população como um todo. Como bem expressa Montaña (2002, p. 188), “[...] como solução parcial da crise capitalista, o neoliberalismo visa à reconstituição do mercado, reduzindo ou até eliminando a intervenção social do Estado em diversas áreas e atividades”. O modelo gerencial das políticas públicas implica na redução de gastos públicos direcionados à proteção social e à priorização de assistência social aos mais pobres.

Para a implantação das políticas sociais neoliberais, são utilizadas quatro estratégias, de acordo com Laurell (2002): a privatização, o corte dos gastos sociais, a descentralização e a centralização dos gastos sociais públicos em programas seletivos e focalizados aos pobres. Para a autora, o elemento articulador das estratégias é a privatização, que libera para o mercado todas as atividades rentáveis, conduzindo-as aos investimentos privados com o propósito de ampliar os processos de acumulação do capital.

A descentralização não tem por objetivo a democratização da ação pública, conforme explicita Laurell (2002, p. 172), mas “[...] visa liberar a introdução de mecanismos gerenciais e incentivar os processos de privatização, repassando em nível local a decisão a respeito de como financiar, administrar e produzir os serviços”. A estratégia de centralizar os gastos sociais em programas seletivos, como expõe a autora, significa que “[...] tal política implica em remercantilizar os benefícios sociais, capitalizar o setor privado, deteriorar e desfinanciar as instituições públicas” (p. 172).

A focalização substitui a política de acesso universal ao acesso seletivo, o qual “[...] permite definir mais limitadamente e discriminar o receptor dos benefícios. Por isso, em muitos países submetidos a programas de ajuste neoliberal, as políticas sociais são praticamente reduzidas a programas de socorro à pobreza absoluta” (MORAES, 2001, p. 66). Passa-se a implantar “[...] ‘programas de combate à pobreza’, que tratam de, segundo seus proponentes, ‘minimizar’ os efeitos do ajuste sobre os ‘mais pobres’ ou os ‘mais frágeis’” (SOARES, 2003, p. 27).

A política de combate à pobreza dos anos 2000, conforme enfatiza Ivo (2008),

⁴⁵ Referem-se a “[...] todo tipo de ação de governos que tem por objetivo minimizar carências nas condições de vida de estratos sociais específicos, vistos como prejudicados ou discriminados pelo padrão dominante de distribuição da riqueza social” (SILVA, 2010, p. 3).

foi um mecanismo de reconversão da “questão social”, em favor do Estado mínimo, de inspiração neoliberal. Tal modelo “[...] mantém inalterado o padrão redistributivo desigual, determinante da reprodução estrutural da pobreza” (IVO, 2008, p. 69). A reconversão despolitiza a “questão social” pela transformação dos direitos universais somente programas, que são aplicados a um conjunto de indivíduos selecionados com focos específicos de políticas sociais. Os benefícios dirigidos e particularizados não apresentam o risco político de serem confundidos com medidas que criam direitos universais ou bens públicos, que são submetidos a demandas de extensão e de generalização.

2.4 A definição das políticas públicas nacionais a partir de consensos globais

Na transição do século XX para o XXI, concomitantemente ao processo de neoliberalização e fortalecimento do Estado como agente capitalista, tem-se registrado o surgimento de novas “instâncias de regulação supranacional”. Trata-se de instituições internacionais cuja atuação é fundada em acordos entre países e na disseminação de diretrizes e recomendações decisivas no estabelecimento de parâmetros e prioridades das políticas mundiais contemporâneas (AFONSO, 2001a).

Na perspectiva de Afonso (2001a, p. 24), tem-se observado um aumento da influência de “[...] novas organizações e instâncias de regulação supranacional (ONGs, Mercosul, Organização Mundial do Comércio, União Europeia)”. Destaca o autor que, além destas, são adicionadas “[...] outras organizações que já não são recentes, mas que continuam a ser muito influentes (Banco Mundial, OCDE, FMI) [...]”. Os efeitos decorrentes da transnacionalização do capitalismo e da atuação de instâncias de regulação supranacional são desigualmente sentidos porque se processam “[...] em consonância com a situação de cada país no *sistema mundial*, embora sejam necessariamente (re) interpretados ou recontextualizados ao nível nacional” (AFONSO, 2001a, p. 25, grifo no original).

De forma geral, a efetivação, nos vários países, das diretrizes e recomendações emanadas dessas organizações internacionais ou decorrentes da sua intermediação representa um complexo processo, porque, como arena de conflitos de interesses e projetos sociais, depende das forças e interesses sociais presentes em cada contexto e momento histórico. A pressão econômica e os acordos políticos têm sido o principal

mecanismo utilizado pelas organizações internacionais para operarem transnacionalmente em busca da sintonização das políticas mundiais com o processo de universalização das relações capitalistas, em especial no âmbito dos países periféricos.

Pressupondo a emergência de novas formas de regulação mundial, com novas estratégias de manutenção do equilíbrio social, explica Dale (2004, p. 441) que “[...] todos os quadros regulatórios nacionais são agora, em maior ou menor medida, moldados e delimitados por forças supranacionais, assim como por forças político-econômicas nacionais”. Dale (2010) sinaliza para a impossibilidade de se compreender o processo de formulação e implementação de políticas públicas na atualidade se levar em consideração as determinações relativas ao contexto de um Estado nacional como a única referência.

Faz-se necessário analisar também a participação ativa dos Estados nacionais na construção de agendas políticas “[...] para não se cair em falácias habituais: de se considerar que as orientações políticas das Oms [organizações multilaterais] são impostas aos governos nacionais sem sua anuência [...]” (ROSEMBERG, 2000, p. 65). Os Estados, “[...] longe de serem vítimas mais ou menos indefesas da globalização, estão entre seus agentes mais fortes e são participantes condescendentes e conscientes ou parceiros na relação com outros agentes da globalização [...]” (DALE, 2010, p. 1102).

A tese de Dale (2004) a respeito da construção de uma “agenda globalmente estruturada para educação” (AGEE) subsidia o entendimento de que as agências internacionais representam forças supranacionais importantes para a produção de consensos globais pelos quais os países passaram a compartilhar objetivos educacionais gerais comuns de orientação neoliberal. O subsídio teórico-analítico disponibilizado por este autor permite inferir que, cada vez mais, os Estados se aproximam de um sistema global de educação e, concomitantemente, distanciam-se de um sistema nacional de educação.

As agências internacionais, explica Antunes em entrevista a Evangelista (2005, p. 449), “[...] representam uma constelação, um conjunto que protagoniza uma boa parte do que é a governação do mundo ou a governação global [...]” e avalia que tais organizações “[...] são mais ativas e possuem uma intervenção direta na elaboração de políticas educacionais e na definição da agenda educacional” (p. 449).

São exemplos claros dessa forma de regulação e da produção do consenso, a promoção de conferências e eventos internacionais e nacionais e a participação das agências do sistema ONU na elaboração de políticas públicas nacionais e estaduais.

Podemos apreender a construção de uma AGEE por intermédio do trabalho desenvolvido pelas agências internacionais que constroem e difundem uma imagem de “pertença universal”. Elas atuam de formas diversas, expõe Dale (2004, p. 448), “[...] no sentido da institucionalização das ideologias, estruturas e práticas mundiais no nível do estado-nação e atribuem ‘uma certa eficiência causal’ às organizações internacionais no que diz respeito à convergência das práticas educacionais nacionais”. Explica que o “[...] conteúdo efectivo da mensagem veiculada pelas organizações internacionais baseia-se em modelos, categorias e guiões através dos quais o mundo é universalizado e, a um dado nível, unificado [...]” (p. 448).

É inegável o papel dos organismos internacionais no campo da educação. Diversos estudos, entre estes, Noma e Boiago (2010), Evangelista e Shiroma (2004) e Leher (1998), dedicaram-se a esta temática e apontam para o importante espaço que esses organismos ocupam, sobretudo nos países periféricos. No caso brasileiro, os estudos sobre a reforma educacional empreendida a partir dos anos de 1990 convergem para o entendimento da influência dos organismos internacionais, expressa por meio de eventos, encontros, debates, documentos, declarações, relatórios, entre outros.

Conforme Leher (1998), no decorrer de poucas décadas, o BM assumiu papel de intelectual orgânico dos interesses dos países detentores da hegemonia mundial, visando à propagação da ideologia da globalização como sustentáculo das reformas. Nesse contexto, a educação desempenha papel estratégico, visto que, ao propagar esta ideologia, procura impedir que a classe trabalhadora adquira consciência das contradições do sistema, acomodando-se às desculpas meritocráticas para as diferenças de classe no interior da sociedade.

De acordo com Leher (1998), o BM desenvolve um papel estratégico na definição das políticas educacionais, exportando pacotes de políticas educacionais aos países em desenvolvimento, os quais sucumbem aos interesses do capital internacional. O papel da educação restringe-se à reprodução da força de trabalho para o capital. Bueno e Figueiredo (2012) apontam que a preocupação do BM para com a educação traduz-se como meio de promover o alívio à pobreza e o desenvolvimento

econômico e social. Segundo as autoras, “[...] o Banco Mundial passou a atuar de forma mais central no setor das políticas educacionais, sustentando o discurso de investimento nas *necessidades básicas* da população desfavorecida” (BUENO; FIGUEIREDO, 2012, p. 1).

Nos anos de 1990, a pobreza adquiriu centralidade no discurso do BM quando difundiu seu informe (BANCO MUNDIAL, 1990) no qual alertava para a necessidade de promover o uso produtivo do recurso mais abundante dos pobres: o trabalho, que deveria contar, como estratégia para seu aumento, com o investimento em educação. Este tema também foi tratado nos seus Relatórios sobre o desenvolvimento mundial de 1990 e de 2000-2001, nos quais o Banco trata de instruir e recomendar aos países em desenvolvimento o uso de estratégias para o enfrentamento dos elevados custos sociais advindos das políticas de ajustes.

O Relatório Anual do Banco Mundial (BANCO MUNDIAL, 2013) anuncia que ingressou em uma “nova era” ao adotar medidas mensuráveis para acabar com a pobreza extrema em todo o mundo até 2030 e promover a prosperidade compartilhada, a qual será buscada, de acordo com o Relatório, de forma sustentável do ponto de vista ambiental, social e econômico. Observa-se que o foco agora não é mais a pobreza em si, mas a pobreza extrema, ou seja, apenas os grupos mais vulneráveis entre os pobres.

Considerando a influência dos organismos internacionais nos países em desenvolvimento e em especial quando se trata da educação, conforme afirma Leher (1998), destaca-se que, no campo das políticas educacionais, as mudanças e alterações advêm, em especial, de encontros e eventos promovidos por agências internacionais, que ensejam tanto a elaboração de princípios norteadores quanto o estabelecimento de metas a serem cumpridas pelos países da América Latina. A Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, realizada em Jomtien na Tailândia em março de 1990, representa seu marco principal⁴⁶.

Fruto dessa Conferência, foi a criação do Fórum Consultivo Internacional para a Educação para Todos, um órgão interagencial encarregado do acompanhamento da Educação para Todos em nível mundial. Esse evento ganhou destaque por se configurar como o norte para o debate acerca do “aprender a aprender”, um dos novos

⁴⁶ Os governos presentes (num total de 155 países) “[...] assinaram uma Declaração Mundial e um Marco de Ação, comprometendo-se a garantir uma educação básica de qualidade para crianças, jovens e adultos” (TORRES, 2001, p. 7).

paradigmas educacionais mundiais para o século XXI. Esse debate assumiu importância devido às políticas defendidas pelos organismos internacionais, sobretudo quando políticas educacionais foram amplamente divulgadas, em especial pela Unesco, por meio do conhecido Relatório Delors (UNESCO, 1999), contendo as principais orientações, as quais viriam a nortear a educação mundial no século XXI, em especial nos países em desenvolvimento.

Neste Relatório, a proposta de educação para toda a vida e a valorização do “aprender a aprender” são delineadas. Conforme segue:

O conceito de educação ao longo de toda a vida aparece, pois, como uma das chaves de acesso ao século XXI. Ultrapassa a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente. Aproxima-se de um outro conceito proposto com frequência: o da sociedade educativa, onde tudo pode ser ocasião para aprender e desenvolver os próprios talentos. Nesta nova perspectiva, a educação permanente é concebida como indo muito mais além do que já se pratica, especialmente nos países desenvolvidos: atualização, reciclagem e conversão e promoção profissionais de adultos [...] Em suma, a ‘educação ao longo de toda a vida’ deve aproveitar todas as oportunidades oferecidas pela sociedade (UNESCO, 1999, p. 117).

Afora as bases que sustentam o paradigma do “aprender a aprender” a uma dimensão ampliada do conceito de educação⁴⁷ e sua focalização individualizada, este Relatório imprime um caráter de responsabilização de toda a sociedade para com a educação, ao destacar que “[...] a educação passa a ser um assunto que diz respeito a todos os cidadãos que passam a ser atores e não mais simples consumidores passivos de uma educação dada pelas instituições” (UNESCO, 1999, p. 116). Estimula o Relatório que todos devem experimentar diversas situações educativas e, que, integrando o informal no formal a educação corresponde, assim, “[...] a uma produção constante da sociedade que passa a ser inteiramente responsável por ela, e se transforma através dela” (UNESCO, 1999, p. 117).

O Relatório recomenda como essencial a valorização da complementaridade dos diferentes espaços educativos, sendo, portanto, necessário “[...] explorar, por exemplo, as sinergias possíveis entre o saber e o saber-fazer, ou entre o saber-ser e o

⁴⁷ Em estudo de Silva (2011), a autora destaca que a base do Relatório Delors (UNESCO, 1999), encontra-se no Relatório Faure (UNESCO, 1972), o qual apresenta um conjunto de princípios e conceitos cujos preceitos já se encontravam presentes nos fundamentos da Unesco. A Comissão responsável por este Relatório, sob a coordenação de Edgar Faure, tinha como objetivo colaborar com os governos nacionais na formulação de estratégias para o desenvolvimento da educação.

saber-viver juntos, por consequência, a complementaridade das formas e dos espaços educativos correspondentes” (UNESCO, 1999, p. 116). Esse Relatório apresenta os quatro pilares da educação para o século XXI, quais sejam: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Esses pilares foram incorporados em muitos documentos que normatizam as políticas educacionais brasileiras e, segundo Campos e Shiroma (1999, p. 489), a definição deles produz um deslocamento de enfoque na educação escolar, na qual “[...] passa-se de uma educação centrada nos saberes disciplinares para uma educação centrada em atributos cognitivos, sociais, comportamentais, com vistas à construção das competências requeridas pelos novos contextos de trabalho e emprego”. Esse Relatório sintetiza o “novo paradigma” de conhecimento, difundido pelas agências internacionais, cujo foco gira em torno da educação e da formação para o trabalho.

A Declaração de Educação Para Todos (UNESCO, 1990) e, posteriormente, o Relatório Delors (UNESCO, 1999) passam a se configurar como guias para a elaboração de políticas no campo da educação a partir dos anos de 1990. Nessa perspectiva,

[...] o Banco Mundial passa não apenas a monitorar, como também influenciar a educação mundial, englobando seus amplos aspectos, aqui no Brasil, tal política foi tomada como parâmetro para a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n. 9.394/96), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s), bem como as diretrizes que abrangem as várias modalidades de ensino no país, incluindo aqui, sua ampla influência sobre na formatação do Programa Mais Educação (FÉLIX, 2012, p. 63).

Essa discussão será retomada adiante, mas importa, neste momento, demarcar a abrangência e a influência dos organismos internacionais, direcionando e condicionando a educação brasileira. Depreende-se, da definição de cada um dos pilares apresentados, que, no conjunto dessas ideias, reside à ênfase no sujeito da aprendizagem como o único capaz de resolver os desafios postos pela realidade social que o circunda. Deposita-se nos próprios indivíduos a responsabilidade por seus sucessos e fracassos independente das condições estruturais em que a sociedade está inserida, uma vez que o processo educativo, nesta perspectiva, conforme afirma Libâneo (2012), deverá instrumentalizá-lo e prepará-lo para enfrentar os desafios e a inseri-lo no mercado de trabalho.

Tal instrumentalização se realiza por meio da noção de aprendizagem que foi se firmando, ao longo das duas últimas décadas, a partir das orientações advindas da Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990). A noção de aprendizagem gira em torno da ideia de aprendizagens mínimas, pautadas em pressupostos fundados na noção de aprendizagem ao longo da vida⁴⁸ e disseminados por meio de outras publicações emanadas pelas agências internacionais, como o Relatório Delors (UNESCO, 1999), já citado.

A compreensão do alargamento do conceito de educação e a centralidade atribuída à aprendizagem ao longo da vida serão discutidas abaixo com o objetivo de estabelecer uma aproximação com as políticas educacionais de ampliação da jornada escolar.

2.5 Educação ao longo da vida: pressupostos teóricos que amparam a ampliação da jornada escolar

Objetiva-se evidenciar algumas aproximações entre os fundamentos teóricos da Unesco e os pressupostos que têm amparado propostas de ampliação da jornada escolar no contexto brasileiro, além de demarcar a mudança e/ou substituição do conceito de educação pelo de aprendizagem. Como fundamento, destaca-se a centralidade atribuída à aprendizagem ao longo da vida a partir dos anos de 1970, de forma secundária, mas sempre atrelada aos conceitos de educação permanente⁴⁹ ou educação ao longo da vida⁵⁰, difundidos, conforme assinalado acima, em especial pela Unesco⁵¹. A expressão *educação permanente* foi assumida como primordial no Relatório elaborado pela Comissão Interministerial para o Desenvolvimento da Educação, criada pela Unesco e presidida por Edgar Faure, cujo trabalho resultou no documento intitulado *Aprender a Ser* (UNESCO, 1972), o qual viria a exercer grande influência no campo da educação. Faure revela, nessa publicação, que, com base na

⁴⁸ A análise de Libâneo (2012, p. 25) explicita que, nos últimos vinte anos, as políticas educacionais brasileiras pautaram-se no princípio “[...] da satisfação de necessidades *mínimas* de aprendizagem com vistas à promoção do desenvolvimento humano, em consonância com o conjunto das políticas sociais formuladas pelas agências internacionais para a redução da pobreza”.

⁴⁹ O Relatório Faure (UNESCO, 1972) faz uso dessa terminologia.

⁵⁰ Esta expressão é encontrada especialmente no Relatório Delors (UNESCO, 1999).

⁵¹ De acordo com Lima (2007), educação permanente também é tratada como educação recorrente, cuja terminologia, já de orientação mais marcadamente econômica e pragmática, é defendida particularmente pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

centralidade do conceito de educação permanente⁵², são articulados outros conceitos de educação, de formação e de aprendizagem. Boshier, em estudo publicado em 1998 e citado por Lima (2007), chama a atenção para o fato de que o conceito central adotado resulta de uma resposta ao “fermento” dos anos de 1960 para o sentido dos conceitos de educação e de aprendizagem, os quais são utilizados praticamente como sinônimos.

Nesse sentido, a *aprendizagem ao longo da vida* e suas expressões variadas, como *qualificações* e *capacitações*, são utilizadas, conforme assinala Lima (2007, p. 103), “[...] como máximas político-educativas decorrentes da declaração de ‘falência’ do Estado-Providência, predominantemente orientadas para o reforço das vantagens competitivas dos indivíduos, das empresas e das nações”. Analisa o autor:

Como se uma espécie de re-escolarização extensiva da sociedade em toda a sua latitude fosse a solução, a partir de um fenômeno de *pedagogização* quase totalitário da esfera individual e colectiva, assente na crença pedagoga de que os nossos maiores problemas se devem à crise da educação e da escola e de que só pela via de um novo paradigma de aprendizagem, que em primeiro lugar responsabiliza o indivíduo e o atomiza, poderemos finalmente, responder positivamente aos chamados “desafios” da globalização, da sociedade da “informação e do “conhecimento”, e da “organização flexível” (LIMA, 2007, p. 103, grifo no original).

Lima (2007) observa que o conceito de educação tende a ser referido quando se pretende remeter a esforços sistemáticos, representando ações intencionais, decisões e estratégias racionalmente planejadas, notadamente desenvolvidas por organizações sociais formais – a escola, por exemplo –, as quais devam resultar em aprendizagens, seja em contextos de educação formal ou não formal, embora não seja descartada a presença da educação informal. Parte-se do entendimento de que cada terminologia encerra características distintas, apresenta-se a diferenciação trabalhada por Afonso (1989, apud SIMSON; PARK; FERNANDES, 2001b, p. 9), a qual define:

Por educação formal, entende-se o tipo de educação organizada com uma determinada sequência e proporcionada pelas escolas enquanto que a designação educação informal abrange todas as possibilidades

⁵² Em língua inglesa, é utilizada a expressão *lifelong education*.

educativas no decurso da vida do indivíduo, constituindo um processo permanente e não organizado. Por último, a educação não formal, embora obedeça também a uma estrutura e a uma organização (distintas, porém, das escolas) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a finalidade), diverge ainda da educação formal no que respeita a não fixação de tempos e locais e a flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto.

Enquanto o conceito de educação (e em especial o de educação formal e não formal) remete a um esforço mais organizado e sistematizado no sentido de materialização da intencionalidade educativa, por outro lado, o termo *aprendizagem* concentra um significado do tipo comportamental e individual, revelando o alcance tanto da educação formal quanto da não formal, e, ainda nos dizeres de Lima (2007, p. 16), “[...] situações experienciais sem caráter estruturado e, inevitavelmente, da experiência social e do curso de vida de cada indivíduo”. Nesse sentido, a aprendizagem *lato sensu* considerada é

[...] uma decorrência da vida, o resultado de diversos processos de socialização primária e secundária sem objetivos educativos expressos, de ensaios de tentativa, erro e de ação e reflexão, sem os quais não seria sequer possível aprender a sobreviver autonomamente em contextos sociais minimamente complexos (LIMA, 2007, p. 16).

Ainda, a aprendizagem social adquirida pela vida, conforme Lima (2007), a “escola da vida”, não é considerada suficiente ante as exigências e problemas típicos das sociedades complexas, sendo que o desenvolvimento de modernos sistemas educativos,

[...] através dos quais o Estado se responsabilizou pela provisão de educação, contratou agentes educativos profissionais e construiu um currículo escolar, assumindo o seu controlo, foi a resposta generalizada para a formação de cidadãos e para a consolidação dos modernos Estados-nação (modelo de “Estado-Educador”) (LIMA, 2007, p. 16).

A análise de Griffin, citada por Lima (2007), aponta que os conceitos de educação, formação e aprendizagem ao longo da vida e o lugar relativo que eles passam a ocupar encontram-se profundamente dependentes de distintos modelos de produção e políticas sociais. Nesta perspectiva, evidencia Lima (2007) que o “modelo progressivo social democrata”, típico de diversas configurações de Estado-

Previdência⁵³ e particularmente defendido e divulgado pela Unesco, tem como base uma forte articulação entre provisão pública de educação, facilitação do acesso e da igualdade de oportunidades por meio de políticas sociais. Acentua-se o papel redistributivo do Estado, bem como as responsabilidades governamentais na promulgação de políticas, na criação e manutenção de uma rede pública e na regulação do setor por meio de legislação prescritiva.

Conforme salienta Griffin (1999, apud LIMA, 2007), a educação permanente se desenvolveu em vários países sob a orientação de concepções de política educativa diversas, embora reconhecendo a centralidade do Estado e as responsabilidades dos governos. Em alguns momentos, é realçado o valor intrínseco de uma educação para a democracia e cidadania, a responsabilidade social e a emancipação e, em outros momentos, direciona-se de acordo com objetivos de cunho desenvolvimentista, subsidiado pelas teorias da modernização e pela teoria do capital humano.

Lima (2007) observa que, no final dos anos de 1970, o conceito de educação permanente estava relacionado, de forma estreita, com a formação profissional e associado ao prolongamento da escolaridade obrigatória, ao aumento do desemprego e à introdução de programas técnico-profissionais no ensino superior. Já nos anos de 1990, o conceito ressurge em um contexto diverso, apresentando-se, então, diferentemente do anterior e tendo como prioridade o combate ao desemprego e à competitividade, uma vez que as empresas se veem confrontadas com as novas exigências, as quais visam à sua adaptação às mudanças tecnológicas e às inovações na organização do trabalho para além da mundialização dos mercados. Tais evoluções aceleram a obsolescência dos conhecimentos e das competências. Tal concepção reforça uma perspectiva de educação que, embora alargada, no que respeita à sua concepção, e ampliada, no que se refere ao tempo, torna-se limitada ou minimalista à formação dos sujeitos.

Para Duarte (2001), as pedagogias do “aprender a aprender” se constituem como uma forma ideológica da classe dominante tramar contra a educação escolar destinada à classe trabalhadora. Na perspectiva deste autor, a classe dominante se

⁵³ “A designação ‘estado social’ tem várias genealogias [...]. No virar do século XIX foi a designação usada pelos socialistas para marcar a forma política do estado que faria a transição para o socialismo [...]. Nas ciências sociais e consoantes às filiações teóricas, as designações mais comuns têm sido a de estado-providência ou estado de bem-estar [...] O estado de bem-estar é o resultado de um compromisso histórico entre as classes trabalhadoras e os detentores do capital” (SANTOS, 2012, s/p).

utiliza desse instrumento ideológico com o intuito de esvaziar a educação escolar a ser ofertada à população e, em contrapartida, objetiva cada vez mais aprimorar a educação destinada para si como classe que exerce domínio sobre as demais. Assim,

[...] o lema “aprender a aprender” passa a ser revigorado nos meios educacionais, pois preconiza que à escola não caberia a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim a de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo. A essência do lema “aprender a aprender” é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo. Em última instância o lema “aprender a aprender” é a expressão, no terreno educacional, da crise cultural da sociedade atual (DUARTE, 2001, p. 29).

Com isso, o “aprender a aprender”, presente nas políticas educacionais pós-reforma do Estado brasileiro, passa a fazer parte não apenas de políticas e programas, como do cotidiano escolar. Os termos *educação* e *aprendizagem* ao longo da vida passam a ser diferenciados no que se refere à evolução de seu percurso educativo. A noção de aprendizagem coloca a responsabilidade do indivíduo em primeiro plano, sendo obrigação de cada pessoa consumir, conforme suas necessidades, as oportunidades de ofertas de educação e formação postas à disposição, a fim de que seja possível manter a sua empregabilidade.

Concordamos com Lima (2007), e sua análise indica que a educação exige condições advindas por um ator governamental, o qual possa desenvolver políticas em conformidade aos recursos circunscritos em contexto formal, não formal e informal. Nesse sentido, a expressão *educação ao longo da vida* é, portanto, portadora de uma exigência por uma política pública muito presente, de ações deliberadas, responsabilizando o Estado pela garantia das condições equitativas de acesso à formação e ao conhecimento.

A feição mais desenvolvimentista, tida a partir do Estado social ou do Estado-providência, do tipo social democrata, foi alvo de críticas devido a seu caráter centralizado e burocrático. A esses elementos, acrescenta Lima (2007, p. 19):

[...] dificuldades orçamentais próprias de um sistema concebido como universal e gratuito; um sistema que, não obstante as suas importantíssimas realizações, não deixou de assumir, frequentes vezes, feições mais meritocráticas e bastante menos igualitárias do que aquilo que se esperava e afirmava.

Griffin (1999, apud LIMA, 2007), no entanto, aborda certo tipo de críticas provenientes dos defensores do que o autor designou por “modelos de políticas sociais críticos”, os quais, mesmo sendo radicais no que concerne ao desvelamento das tendências meritocráticas, discriminatórias e de controle, e dos objetivos de cunho economicistas, modernizadores e tecnocráticos da educação, exigem a promulgação de políticas públicas, de financiamento, de democratização e de descentralização das decisões. Demandam a assunção da responsabilidade social dos governos e reclamam, conforme análise de Lima (2007), a criação ou o reforço de uma oferta pública orientada para a igualdade de acesso e a justiça social, dando destaque aos fenômenos de organização da sociedade civil: associativismo, desenvolvimento local e comunitário.

Lima (2007), apoiado em Griffin, observa que os modelos de reforma social neoliberal deslocam-se das políticas e do conceito de educação para o conceito de aprendizagem, incidindo de forma mais individualista, fragmentada e instrumental. Além disso,

[...] conferem relevo a concepções mais funcionais e adaptativas de aprendizagem e parecem ignorar que, em última instância, não há vida sem a aprendizagem, incorrendo o risco de denegar a substantividade da vida ao longo da aprendizagem e de abandonar os objetivos de transformação da vida, individual e coletiva, em todas as suas dimensões (LIMA, 2007, p. 19).

É nesse contexto que emerge uma concepção de educação cujo fundamento se reporta a certo tipo de bens de consumo passível de mercadorização e de troca, e a aprendizagem ao longo da vida, segundo Lima (2007, p. 20), transforma-se num atributo individual “[...] só plenamente eficaz quando utilizado contra o outro, com menos ‘competências para competir’”. Lima (2007) complementa essa ideia afirmando que

[...] a formação e a aprendizagem ao longo da vida chegam a ser objecto de um tão profundo processo de instrumentalização com vista à eficácia econômica e à *performatividade competitiva* que parecem frequentemente reduzidas a estratégias vocacionalistas e a técnicas de gestão de recursos humanos, pouco ou nada se assemelhando a formas e processos de educação. Já só muito raramente se retoma e actualiza o ideal de educação permanente ou educação ao longo da vida [...]” (p. 22).

Afonso (2001a) observa que a chegada deste início de século apresenta uma encruzilhada desenhada pela confluência de expectativas, tensões e contradições sobre o papel e a função da educação escolar. É possível observar a reatualização de críticas de inspiração illichiana⁵⁴, a qual defende que os objetivos da educação escolar há muito se esgotaram. Não há solução que possa antever-se no quadro de outra racionalidade pedagógica,

[...] uma solução que desvincule das decisões políticas e culturais arbitrárias, apenas exequíveis em espaços e tempos isolados (e isoláveis) do *mundo da vida*; por outro lado, insiste-se que o papel da educação escolar continua válido, não havendo necessidade senão de promover a sua adequação aos desafios e problemas contemporâneos, de modo que a escola possa assumir com eficácia as novas missões que lhe são exigidas, nomeadamente aquelas que decorrem das mutações na economia globalizada e das exigências da chamada *sociedade da informação* (AFONSO, 2001a, p. 29-30, grifos no original).

Corroborando a ideia da validade do papel da educação escolar, Palhares (2009) observa que, contrariamente às intenções de Illich, “[...] não só não se caminhou rumo a uma sociedade desescolarizada como inclusivamente se acentuou o predomínio da escola e da educação escolar no panorama educativo, possivelmente configurando uma espécie de sobrescolarização do quotidiano das pessoas” (p. 66). Nesta perspectiva, Trilla (2008) aponta que é frequente

[...] a tentação de atribuir à escola qualquer tarefa educacional (nova ou velha) que surja como necessária [...]. Assim, cabe à escola prevenir a delinquência, formar o consumidor, educar sexualmente, catequizar, ensinar o código de trânsito etc. A educação integral é [...] um nobre ideal, que há de ter em vista todas e cada uma das instâncias educacionais, mas para ser compartilhada entre todas, e não para que uma delas faça tudo. Sobrecarregar a escola de suplências é a melhor maneira de fazer com que ela não consiga cumprir a contento nem o que lhe cabe, e nem o que cabe a outras instâncias (p. 47).

⁵⁴ Ivan Illich, em obra intitulada *Sociedade sem escolas*, publicada no Brasil em 1973, questiona sobre a obrigatoriedade escolar. De acordo Di Prieto (2008), nessa perspectiva, Illich “[...] apresenta características da educação possível para um aprendizado em meios ‘desescolarizados’ ou ‘desinstitucionalizados’. Promover um processo de desinstitucionalização, segundo o autor, seria uma saída vantajosa à instrução. A alternativa à escolarização não se trata de um tipo de instituição educativa, ou projeto que implante a instrução em todos os aspectos da vida, mas sim em desenvolver uma atitude diferente das pessoas, em relação aos instrumentos de aprendizagem” (p. 45).

Considerando que se aceite a realidade tal qual ela se impõe, dando expressão à lógica de ação social de cunho mais reprodutor do que transformador, Palhares (2009), apoiado em Correia e Matos, observa que não é de se estranhar que “[...] sobre as brechas de uma instituição em *crise de legitimidade* se voltem a modelar as formas de um ‘novo escolacentrismo’” (p. 67, grifo no original). Este se situa no advento de novas ideologias educativas, entre as quais a ideologia da aprendizagem ao longo da vida, que, numa aparente valorização da educação, de acordo com Afonso (2001a, p. 67),

[...] pretende, em última instância, responsabilizar os indivíduos pela sua própria informação, formação e qualificação, em função de objetivos que pouco ou nada têm a ver com o seu desenvolvimento pessoal e intelectual numa dimensão crítica e emancipatória.

Em nosso entendimento, os ditos pilares da educação se constituem como forma de esvaziamento dos pressupostos que sustentam uma concepção de educação preocupada, de fato, com uma formação voltada para a emancipação humana. Rodrigues (2008) observa que o projeto de política educacional pautado na perspectiva da educação ao longo da vida imprime à educação formal um caráter provisório e volátil, conferindo-lhe um sentido de inacabado, de incompleto. Destaca que “[...] deriva dessa concepção uma perspectiva de educação flexível e aligeirada, assentada numa noção de história do *eterno tempo presente*, cuja finalidade seria reduzida à adaptabilidade ao mercado subjugada ao imperativo do ‘novo’” (RODRIGUES, 2008, p. 18, grifos no original).

Conforme Silva (2011), em termos dos encaminhamentos dos organismos internacionais, tanto o Relatório Faure (UNESCO, 1972) quanto o Relatório Delors (UNESCO, 1999), mesmo em se tratando de contextos e tempos históricos diferenciados, defendem a mesma tônica em termos de eleger a “[...] educação como o fator determinante para a mudança social e o desenvolvimento econômico, desconsiderando as questões de base, portanto estruturais, necessárias para qualquer transformação econômica e social se concretizar” (p. 113).

De acordo com as análises de Noma (2011, p. 69), ainda que os organismos internacionais operem na perspectiva de reduzir as condições de desigualdades sociais de países em desenvolvimento pela via da educação, deve-se levar em consideração “[...] que essas agências representam os interesses dos países e principais setores vinculados ao capital global e agem, direta e indiretamente, para a sua manutenção e

pela coesão social”. Em análise sobre o discurso de caráter humanitário veiculado pela Unesco, Noma (2011, p. 69) observa que:

[...] serve de fundamento às políticas sociais neoliberais de combate à pobreza por meio de ajustes feitos estritamente nos efeitos e nas consequências que, propositalmente, pressupõe a eliminação das políticas inclusivas de caráter universalizantes e a adoção apenas de políticas inclusivas focalizadas, de caráter emergencial e temporário, como o modelo ideal de política social.

A autora afirma que esse discurso tem servido de modelo para a definição de políticas para a educação a partir da década de 1990. Conforme Noma (2011), observa-se que a forma de apresentação conserva a mesma tônica em todas as experiências relatadas, inicia explicitando o porquê daquele projeto naquela região/país; na sequência, menciona as especificidades do projeto e seus impactos na comunidade; para, finalmente, apresentar as lições extraídas de cada experiência, indicando algumas ações a serem desenvolvidas no futuro pelo projeto analisado.

No que se refere à educação formal, uma importante publicação, intitulada *Abrindo espaços: educação e cultura para a paz* (UNESCO, 2008a), deve ser destacada, uma vez que este documento está voltado para o desenvolvimento de ações que teve como espaço as escolas públicas localizadas nas periferias das grandes cidades, que vivenciam, em seu cotidiano, situações de extrema violência.

Por inserir-se no marco mais amplo de atuação da Unesco, definiu-se como um programa⁵⁵ que contribui para fortalecer o conceito de educação ao longo da vida, bem como para a erradicação da pobreza. De acordo com essa publicação, volta-se à construção de uma nova escola para o século XXI, “[...] caracterizada muito mais como *escola-função*, e não apenas como *escola-endereço*, ou seja, uma escola que, de fato, contribua para o desenvolvimento humano e integral dos seus alunos e da comunidade” (UNESCO, 2008a, p. 14, grifos do original). O foco desse projeto são os jovens e enfatiza que sua criação se deu em função de uma série de pesquisas sobre a juventude realizadas pela Unesco no Brasil, as quais revelaram que eles se configuram como o grupo que mais se envolve em questão relativas à violência, tanto como

⁵⁵ Embora as ações sejam desenvolvidas nas dependências das escolas, trata-se de ações que melhor se enquadram na categoria não formal, já que visam a oferecer aos jovens e suas famílias atividades de cultura, esporte, lazer, arte e educação profissional nos finais de semana. A abertura de escolas públicas nos finais de semana é vista, conforme sinaliza o documento, combinando “elementos de inclusão social e educação”. A metodologia proposta pelo *Abrindo espaços* foi base do “Programa Escola Aberta”, criado pelo MEC no ano de 2004, presente em todos os estados brasileiros.

agentes quanto vítimas, destacando-se que a maior parte dos atos violentos acontece nos finais de semana, nas periferias, envolvendo, sobretudo, aqueles provenientes das camadas mais empobrecidas e em situação de vulnerabilidade⁵⁶.

Entendemos que, em momentos distintos, há uma mudança no foco da centralidade das discussões propostas pelas agências internacionais, no entanto, um elemento comum permanece: os sujeitos para quem são direcionados os diferentes projetos educativos são os pobres. Exemplo disso é o Programa Mais Educação, uma das ações implementadas pelo MEC com vistas a atender à população pobre em escolas situadas nas capitais, regiões metropolitanas e territórios marcados por situações de vulnerabilidade social. Este programa visa à ampliação da jornada escolar e, para tanto, propõe atividades em contraturno escolar. Programas dessa natureza têm, como base de sustentação, ideias e orientações da Unesco e, cumpre assinalar, são ações que visam à ampliação, por parte da escola, de suas funções, e esta questão será abordada em capítulo posterior.

A análise de Evangelista e Shiroma (2004) sobre o combate à pobreza nas políticas educativas do século XXI indica que o discurso que relaciona educação e combate à pobreza propõe se concretizar pelas vias da empregabilidade, da educação da menina⁵⁷ e da política de inclusão, mobilizando a denominada cidadania ativa. É possível perceber, então, que

[...] discursos acerca da escolaridade precária ou da escolaridade inexistente ou, ainda da educação de má qualidade são propostos para dar sustentação ideológica à ausência de trabalho, ao emprego estrutural. Como se propaga, seria este “défice” educacional o responsável pela falta de “empregabilidade” dos cidadãos. Note-se que as possibilidades de manutenção de um país na mesa das negociações internacionais dependem do quanto de empregabilidade consegue atribuir à sua mão-de-obra por intermédio da escolarização (EVANGELISTA; SHIROMA, 2004, p. 15).

As autoras, utilizando o conceito de Dale de “agenda globalmente estruturada para a educação”, permitem instar uma reflexão sobre a intencionalidade de se

⁵⁶ Esta publicação enfatiza que, por de trás de uma ideia aparentemente simples – que é abrir a escola nos finais de semana para oferecer aos jovens e suas famílias atividades de cultura, lazer, esporte, arte e formação profissional –, “há uma estratégia de *empoderar* os jovens, fortalecer a comunidade, fortalecer o papel da escola e contribuir para a redução dos índices de violência, construindo uma cultura de paz” (UNESCO, 2008a, p. 15, grifo do original).

⁵⁷ Para Evangelista e Shiroma (2004, p. 13), as políticas em prol da educação da menina, conforme sinaliza documentos do BM, “[...] visam, por meio da elevação da escolaridade feminina, melhorar condições de higiene e reduzir a natalidade em lares pobres”.

homogeneizar as diversas regiões do globo com base em uma agência política. Explicam que não é possível, por exemplo, conceber a América Latina e o Caribe com os mesmos vetores em relação à Europa, Ásia ou América, uma vez que suas posições na divisão internacional do trabalho são diferentes, e afirmam que o lugar reservado a nós é o da “subalternidade” e “[...] não será a política educativa contingenciada por tais agências que dele nos tirará. Da mesma forma, não será o mesmo proselitismo sobre o alívio à pobreza que, por muito tempo, o revide dos ‘pobres’ conterá” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2004, p. 16).

No campo das políticas sociais, em especial da educacional, tais encaminhamentos podem ser caracterizados como medidas assistenciais e compensatórias, trazendo para o interior da escola pública outras funções, como o que aconteceu, em fins da década de 1970, com as utilizações da escola para a gestão da pobreza. Retoma aspectos de experiências como as da saúde escolar e das instituições escolares, sendo criado um tipo de programa, segundo análise de Algebaile (2004, p. 169), de cunho assistencial, cuja realização dependeria da estrutura do setor educacional e cujas ações, “[...] ancoradas na associação entre educação e redução da pobreza, operavam uma grave mutilação no sentido educativo da escola para o pobre”, que não aquelas consideradas suas por excelência, e que podem ser identificadas por meio de projetos e ações como os que serão posteriormente apresentados.

Nesta perspectiva, considera-se a escola como espaço privilegiado para a formação de crianças e adolescentes (e não o único lugar), sendo necessária sua existência para ensinar às novas gerações aquilo que lhe cabe e aponta-se a necessidade de uma escola que privilegie o conteúdo, portanto, critica-se a falta de conteúdos ou mesmo o esvaziamento de conteúdos propriamente escolares que, mesmo com o aumento do tempo da criança na escola, esta não tem dado conta de trabalhar. De acordo com o exposto, entende-se que a concepção de educação que se expressa pela denominação *educação ao longo da vida*, para além de um esvaziamento do caráter formativo da escola, propõe ainda uma formação para a adaptabilidade, a qual convém à manutenção do modelo de sociedade capitalista vigente.

Questiona-se, portanto, se seria a ampliação da jornada escolar uma resposta do atual modelo de Estado às recomendações das agências internacionais, mediante

acordos, metas e demais orientações destas agências, no atendimento aos grupos vulneráveis no sentido de promover a inclusão social. Dessa forma, o próximo capítulo discute os elementos que se constituem a base para a construção da política de ampliação da jornada escolar e apresenta as estratégias para a consolidação dessa política em âmbito federal.

3 POLÍTICA DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR: ESTRATÉGIA PARA A RESSIGNIFICAÇÃO DAS FUNÇÕES DA ESCOLA

O objetivo do capítulo é analisar se a política pública de ampliação da jornada escolar é, de fato, estratégia para implantar uma política de educação integral. As iniciativas das políticas públicas para a educação, em específico as de ampliação da jornada escolar, estipulam formas e meios de institucionalizar a ampliação das funções da escola e dos profissionais que nela trabalham, os quais passam a incorporar um conjunto de responsabilidades que podem nos induzir a estabelecer uma vinculação com um conceito ampliado de educação como se remetesse à ideia de educação integral do homem integral.

O posicionamento de Strasburg (2013, p. 53-54), ao analisar os textos basilares contidos no Programa Mais Educação – *Passo a passo, Rede de Saberes Mais Educação, Manual Operacional Educação Integral* –, é que o Programa é tratado “[...] como instrumento na garantia do direito de aprender e não como direito à educação. Apesar da sutileza na alteração do termo *educação* para *aprender*, há mudança discursiva que confere centralidade à aprendizagem”, conforme expressa a citação a seguir:

O ideal da Educação Integral traduz a compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática (BRASIL, 2009e, p. 6-7).

A ampliação da jornada escolar não deixa de suscitar questionamentos e críticas, seja porque a escola de tempo integral aparece como a solução para os problemas que a própria educação apresenta como a baixa qualidade do ensino, seja porque, ao que parece, ela poderá influenciar na concertação social⁵⁸.

⁵⁸ Concertação que significa, em primeiro lugar, identificar os temas estruturantes de um novo Contrato Social e, ato contínuo, significa buscar posições pactuadas que possam ser amplamente majoritárias e também hegemônicas na sociedade. Tudo para transitarmos, com o menor custo político e social possível, para uma sociedade com mais igualdade, inclusiva, com altas taxas de crescimento econômico e radicalmente democrática (GENRO, 2003, s/p).

3.1 Educação e redução da pobreza

Nos diferentes discursos sobre educação e sobre as políticas de ampliação da jornada escolar, a instituição escolar aparece envolta por um discurso que afirma sua centralidade. Ao mesmo tempo, críticas são feitas sobre a insuficiência dessa instituição e acerca de suas práticas recorrentes. Neste trabalho, não se propõe um estudo sobre a educação em uma perspectiva historiográfica⁵⁹. Importa, nesta investigação, o exame de alguns aspectos históricos com o intuito de contextualizar o momento atual, o qual aponta para a educação e para a escola novos objetivos e novas funções, embora, com frequência, não explicitados e também recorrentes.

Neste sentido, mudanças ocorridas no contexto da reforma educacional conduzidas no governo de Fernando Henrique Cardoso, nos anos de 1990, apontam para um novo ciclo de modificações da escola que conjuga movimentos de conservação e de inovação. Estes movimentos devem ser analisados nas suas implicações com aqueles que redirecionam a política social observada no mesmo período. O marco para estudo e análise desse contexto tem como referência, conforme já mencionado, a CF/88, sem desconsiderar que essas mudanças internas não estão dissociadas de um quadro mais amplo de mudanças econômicas, sociais e políticas em nível mundial. Considerando o quadro de mudanças de ordem econômica, o Estado adere a medidas de ajuste capazes de favorecer essa nova ordem econômica que se desenhava, alinhado a uma perspectiva neoliberal, reduzindo o aparato estatal com os gastos sociais⁶⁰ por meio de privatizações e do redimensionamento de políticas⁶¹ que vinham sendo consolidadas, conforme explicitado no capítulo anterior.

Ainda nesse período, um novo redimensionamento foi dado a políticas setoriais já instituídas, como exemplo, a reforma educacional, conforme já discutido na primeira parte deste trabalho, e cujas marcas foram a descentralização, orientada para a focalização no nível de ensino mais elementar, para a correção pragmática de

⁵⁹ Como os já realizados por Manacorda (1999) e Cambi (1999).

⁶⁰ Soares (2001, p. 212), em análise sobre a trajetória da política social na década de 1990, evidencia o sentido regressivo do novo padrão que se estabeleceria, a partir da introdução de um elemento novo na equação de subordinação do social ao econômico: “[...] o ajuste econômico/estabilização apareceria como condição a partir da qual seria possível o crescimento e, só então, o desenvolvimento social”.

⁶¹ O desmonte no campo das políticas se daria por meio da adoção de princípios neoliberais, já explicitados na primeira parte deste trabalho, em especial por meio de um programa de reformas que levaria à redução do aparato institucional e dos gastos sociais do Estado, restringindo e direcionando, dessa forma, a política social a grupos menos favorecidos da população.

seu desempenho e à municipalização induzida. No setor público, a contratação de empresas, cooperativas e organizações não governamentais (Ongs) para a realização de parte das atividades de um dado serviço, sob o rótulo de uma maior eficiência, esconde o objetivo da redução de custos, inclusive no campo da educação.

Afora medidas que afetam diretamente a redução do aparato institucional do Estado, somam-se outras que contribuíram para a redução da esfera estatal. Neste caso, destacam-se as medidas regidas pelo mecanismo da focalização⁶². O desmonte das políticas sociais, como educação e seguridade social, pelo mecanismo de focalização das políticas em detrimento de ações universalistas (como exemplo, os programas de transferência de renda), são analisados por Soares (2003), Mello (2004) e Berhing e Boschetti (2007). O efeito dessa política em termos do alcance dos serviços sociais pode, segundo Algebaile (2004), ser exemplificado por meio do Benefício de Prestação Continuada (BPC). O processo de regulamentação e implantação do BPC, previsto como direito social na CF/88, é exemplo da forma como um novo direito vai sofrendo ajustes que acabam por reduzir seu alcance e seu sentido e ainda, por “[...] permitir a redução da atuação do Estado no campo social por meio da supressão dissimulada de outras medidas, às quais o ‘novo direito’ passa a encobrir” (ALGEBAIL, 2004, p. 198).

Cabe assinalar que as ações do próprio programa, da mesma forma que as ações inscritas nos ministérios, “[...] seriam dirigidas principalmente para alguns municípios, considerados mais pobres, segundo critérios de focalização territorial precisa, orientada por dados relativos à pobreza produzidos pelo IBGE” (ALGEBAIL, 2004, p. 201). Enfatiza-se que o formato dessa política, adotado em outros programas, sempre se ampara em dados estatísticos e tem suas ações focalizadas nos segmentos mais vulneráveis da população, como é o caso do Programa Mais Educação, o qual, conforme apresentado anteriormente, tem como critérios, para participação das escolas, aquelas situadas em regiões periféricas, com baixo Ideb e alunos selecionados entre aqueles que apresentam maior condição de vulnerabilidade social. O combate à pobreza se daria por meio da criação de ações tópicas e fragmentárias, de caráter filantrópico, e a escola, em especial por meio do programa citado, cumpriria seu papel.

⁶² Segundo Algebaile (2004, p. 204), tais medidas dizem respeito à focalização da ação estatal nos serviços considerados essenciais e voltados “[...] para os segmentos sociais que se encontram em situação de pobreza extrema”.

Considerando as particularidades reservadas a cada um desses programas⁶³, o interesse deste estudo se centra nos aspectos relacionados à sua concepção e implantação e orientados às novas necessidades referentes à gestão da pobreza e realizados pela via da educação, como o Peti e o Bolsa Escola, os quais assumiram um papel importante nesse processo. Os referidos programas

[...] estão assumindo o papel de substitutos dos direitos sociais que jamais foram assegurados, e mesmo assim com um alcance populacional insuficiente, já que, na maioria dos programas desse tipo implantados no Brasil, as linhas de pobreza implícitas são muito baixas (geralmente de ½ ou ¼ de salário mínimo per capita familiar) e os recursos disponibilizados pelos governos são limitados (ALGEBAIL, 2004, p. 206).

Nos países em desenvolvimento, a educação escolar passa a figurar como estratégia para a redução da pobreza, melhoria da qualidade de vida e maior sustentabilidade econômica. É viabilizada por meio de reformas educacionais que adequam os sistemas de ensino às novas condições e limites do Estado e às novas demandas formativas, requeridas pelo mundo em transformação, cujas questões e encaminhamentos estão vinculados aos organismos internacionais. Destaca-se como orientação a perspectiva da Unesco (2008b) contida no documento *Educação para Todos*, que prescreve: “Um período mais prolongado permite completar uma formação e adquirir mais competências”, conforme já demonstrado na primeira parte deste estudo, coadunando com as orientações de outros organismos internacionais. Orientada por tais pressupostos, a ampliação da jornada escolar implementada nesse período ganha evidência.

A discussão sobre a ampliação da jornada escolar e da escola de tempo integral não é nova. Entretanto há que se registrar, conforme análises de Paro et al. (1988) e Giolo (2012), que a classe dominante sempre teve escola de tempo integral.

Os colégios jesuíticos do período colonial eram de tempo integral; os colégios e liceus onde estudava a elite imperial eram também de tempo integral e, na maioria das vezes, internatos; o mesmo pode-se dizer dos grandes colégios da república, dirigidos por ordens religiosas ou por empresários laicos (GIOLO, 2012, p. 94).

⁶³ Além do BPC, a autora destaca o Peti e o Programa Bolsa Escola que teria duas versões: o Bolsa Alimentação e o Auxílio Gás.

As mudanças ocorreram, segundo os autores citados, impulsionadas pelo processo de industrialização e de urbanização, em especial após os anos de 1950. Consequentemente, a atividade escolar passou a se concentrar em um único turno, mesmo na maior parte das escolas destinadas às elites, mas, conforme destaca Giolo (2012, p. 94),

[...] os alunos desse meio social continuaram a ter educação de tempo integral, recebendo, no chamado contraturno, formação complementar na própria escola ou em outros espaços culturais, esportivos ou científicos (curso de língua estrangeira, aula de reforço, laboratório, informática, balé, equitação, tênis, música, dança, teatro, etc.).

Doutra feita, escola de tempo parcial se configurará como aquela dos segmentos populares. O autor enfatiza que, na história da educação brasileira, as iniciativas de escolarização das massas, com raríssimas exceções, procuraram conjugar, conscientemente, “tempo escolar com trabalho produtivo”. Destaca Giolo (2012, p. 95) que, subjacente aos discursos e às políticas educacionais, predominava a premissa de que aos filhos das camadas populares “[...] importa mais que assumam, desde cedo, os hábitos laborais do que os hábitos intelectuais”. Assim, as escolas⁶⁴ foram organizadas de forma pobre e deficitária, com o intuito de alfabetizar, como afirma Giolo (2012, p. 95), para, na sequência, entregar o jovem “integralmente ao mundo do trabalho”.

Com efeito, na atualidade, essas ideias e propostas são recuperadas com o intuito de satisfazer novas funções da escola. Analisa Paro et al. (1988) que, mesmo mantendo as ideias fundamentais do escolanovismo, as propostas de educação em tempo integral, hoje, voltadas para as camadas marginalizadas da população, assumem nova roupagem.

⁶⁴ Em relação às escolas técnicas industriais e às escolas técnicas agrícolas, criadas pela Lei Orgânica do Ensino (Decreto-Lei n. 4.073/1942 e Decreto-Lei n. 9.613/1946), Giolo (2012) observa que o período semanal destinado às atividades escolares variava entre 36 e 44 horas. No que se relaciona às escolas técnicas federais, ao longo do tempo, houve um afastamento das classes populares e uma aproximação dos segmentos sociais médios, sendo que, em função da demanda, os processos seletivos passaram a se encarregar da tarefa de preenchimento das vagas.

3.2 Municipalização, território e intersectorialidade: estratégias para a consolidação da política de ampliação da jornada escolar

A discussão a respeito da ampliação da jornada escolar, conforme mencionado, tem como bandeira a educação integral, a qual vem ganhando força institucional como forma de canalizar alternativas em torno da melhoria da qualidade do ensino, associada a ações estratégicas que visam à resolução de problemas sociais.

Nessa perspectiva, os documentos que compõem a legislação nacional visam, sobretudo a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE⁶⁵ (BRASIL, 2007d), regulamentado pelo Decreto nº. 6.094/07 (BRASIL, 2007e), que institui o Programa Mais Educação, aprovado pela Portaria Normativa Interministerial nº. 17, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007c), à construção de uma ação intersectorial⁶⁶ e têm por objetivo conduzir a educação integral mediante atividades socioeducativas no contraturno escolar. “Trata-se da construção de uma ação intersectorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira” (BRASIL, 2009e, p. 5).

Nesta direção, o governo federal tem como estratégia para alavancar esta proposta, o Programa Mais Educação⁶⁷. Conforme Silva e Silva (2009), o programa entende a educação integral como meio para assegurar o desenvolvimento de crianças e adolescentes em todos os âmbitos de sua condição humana. Como resposta aos baixos índices da educação básica,

⁶⁵ O PDE (BRASIL, 2007d) e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007e) preveem ações para os diferentes níveis, modalidades e etapas da educação nacional. Disposições relativas à educação integral são descritas no referido Plano de Metas e no Programa Mais Educação que operacionaliza as diretrizes do PDE. O Fundeb (BRASIL, 2007a), considera o tempo integral como possibilidade para toda a educação básica. Estabelece que a educação básica em tempo integral deve ter uma jornada superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo. No Art. 10, que trata da distribuição proporcional de recursos dos Fundos, nota-se: §3º “Para os fins do disposto neste artigo, o regulamento disporá sobre a educação básica em tempo integral e sobre os anos iniciais e finais do ensino fundamental” (BRASIL, 2007a).

⁶⁶ As ações intersectoriais dizem respeito às ações empreendidas pelos Ministérios da Educação – MEC; da Cultura – Minc; do Esporte – ME; do Meio Ambiente – MMA; do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS; da Ciência e da Tecnologia – MTC; e da Secretaria Nacional de Juventude e da Assessoria Especial da Presidência da República e promovem a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas, além do “[...] compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação das escolas e dos professores” (BRASIL, 2009e, p. 5).

⁶⁷ “Esta ação do governo federal também é concebida como uma opção estratégica diante dos resultados das avaliações nacionais, as quais têm apontado para insuficiência de aprendizagens das crianças e adolescentes da escola pública” (SILVA; SILVA, 2009, p. 2).

[...] o governo entende que a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas podem ajudar a qualificar o processo educacional e melhorar o aprendizado dos alunos. No entanto, para a objetivação dessa concepção ampliada de educação, o entendimento do programa não é construir novas escolas, mas implicar os diversos atores sociais que já atuam na garantia de direitos de crianças e adolescentes, como co-responsáveis por sua formação escolar e integral (SILVA; SILVA, 2009, p. 2).

No que se refere à implementação dessa política por parte dos municípios, a discussão da ampliação da jornada escolar tem na promulgação da CF/88 seu marco, visto que foi após a aprovação da referida Constituição que os municípios passaram a ser reconhecidos como entes federativos. Desde então, no âmbito da educação, os municípios passam a contar com duas possibilidades: exercer sua autonomia e montar seu próprio sistema de ensino ou conservar sua vinculação ao sistema de seu estado. Ao decidirem por um sistema próprio, têm liberdade para definir suas próprias regras, desde que não sejam conflitantes com as determinações nacionais em vigência. É sob esta perspectiva que, com o objetivo de criar um regime de colaboração entre os sistemas municipais, estaduais e federal, está em discussão a criação de um sistema nacional de educação.

Destaca-se a forma como a ampliação da jornada escolar vem sendo posta em pauta, no sentido da responsabilidade que está sendo atribuída em especial aos municípios⁶⁸. Estabelece o documento da Unicef (2008) que “[...] os municípios garantam o direito de aprender”. A estratégia é organizar, por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Plano de Ação Articulada (PAR), uma contribuição para a organização do sistema nacional em regime de colaboração, inclusive com base unificada de dados sobre todas as redes e escolas do território.

A criação de um sistema nacional teria um caráter de articulação, colaboração e acompanhamento e não de intervenção sobre os demais sistemas, de forma a garantir as diretrizes comuns, mas conservando as especificidades de cada um. Para sua consecução é apresentado “[...] um conjunto de ações e práticas articuladas que têm como compromissos a aprendizagem de todos e de cada um” (UNICEF, 2008, p.

⁶⁸ Trata-se de publicação que apresenta os resultados da pesquisa realizada pelo Fundo das Nações Unidas e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Ministério da Educação (MEC) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). O “[...] principal objetivo do estudo foi identificar boas práticas de redes municipais de ensino espalhadas pelo Brasil” (UNICEF, 2008, p. 7).

17). Tais elementos constituem-se, segundo o documento citado, como os principais fundamentos para uma base sólida no que compete à construção da aprendizagem. Assim, os resultados positivos demonstrados pela pesquisa enfatizam a postura colaborativa entre os diversos atores e órgãos educacionais como a fórmula para o sucesso.

Trata-se de um conjunto de prescrições que tem como mote a adesão dos municípios aos novos encaminhamentos da política educacional em vigor, no sentido de que estes a acatem e se responsabilizem por ela. No sentido de motivar os municípios à adesão do trabalho em rede⁶⁹, um conjunto de experiências bem sucedidas⁷⁰ é mostrado, de forma a destacar que os ganhos foram maiores nos locais em que o dirigente municipal de educação, diretores, coordenadores pedagógicos, professores, pais, alunos e demais membros da comunidade propuseram-se a trabalhar em conjunto, trocando experiências e informações, destacando que “[...] a articulação das unidades escolares em rede constitui um avanço rumo à educação de qualidade” (UNICEF, 2008, p. 15).

Esta publicação destaca como desafio a necessidade de ampliar o tempo de permanência dos professores na escola e coloca como necessidade a desnaturalização da escola de turnos, uma vez que este novo formato (a ampliação do tempo de permanência da criança na escola) vem sendo gestado no Brasil por meio de iniciativas municipais e estaduais próprias ou pela indução da proposta federal. Nesse documento, a educação integral aparece como aquela que busca promover equidade e inclusão social, além de ser compreendida como estratégia para aumentar a qualidade da educação e superar os desafios do baixo desempenho escolar dos alunos. Nesse sentido, tais desafios se apresentam em “[...] dupla perspectiva: proteção social e qualidade da educação” (CENPEC, 2011, p. 34).

De acordo com esta publicação, algumas conquistas na legislação educacional brasileira se constituem como marco para o cenário atual, marcado por um forte

⁶⁹ De acordo com o documento Unicef (2008, p. 15), no Brasil, as redes de educação sempre foram consideradas “[...] conjuntos de unidades escolares sob a responsabilidade de determinada esfera administrativa. Com a disseminação do conceito de ‘organização em rede’, entre as décadas de 1980 e 1990, alguns municípios passaram a criar um ambiente de colaboração entre escolas, a equipe central da Secretaria Municipal de Educação e a comunidade local, articulando-as em torno de ‘projetos de rede’”.

⁷⁰ A publicação do Cenpec (2011) é resultado de vários colóquios realizados e trata da apresentação de resultado da pesquisa *Perspectivas da educação integral*, realizada com 16 iniciativas, entre ações municipais, estaduais e de organizações sociais.

movimento pela educação integral, favorecendo iniciativas por todo o território, impulsionadas por governos municipais e estaduais, pela União e por organizações da sociedade civil. Tais iniciativas visam proporcionar a crianças e adolescentes múltiplas oportunidades de aprendizagens, de forma que a educação integral se renove “[...] agregando novos paradigmas como os da cidade educadora e instiga a ação conjunta entre escolas e demais espaços e organizações socioculturais e esportivas, entre outras que operam no território” (CENPEC, 2011, p. 9). Assinala que as experiências pesquisadas assumem características intersetoriais:

Conduzidas pelas secretarias de Educação, apontam forte tendência em articular e gerir as ações dos programas de educação integral conjugando esforços entre secretarias municipais, instituições locais e múltiplas parcerias, que cedem e formam agentes educacionais, além de melhorarem a acessibilidade e a infraestrutura dos bairros. As políticas públicas, no seu conjunto, ofertam oportunidades socioeducativas [...] (CENPEC, 2011, p. 37).

Outro aspecto importante da política de ampliação da jornada escolar para esta análise recai sobre o território e a intersetorialidade. O objetivo é apresentar alguns elementos com vistas a problematizar esta questão, uma vez que, na política social e na educacional – tomada neste estudo de forma mais específica –, na atualidade, o território e a intersetorialidade têm adquirido relevo.

A territorialização é adotada com base na construção de uma “[...] visão integradora dos problemas da comunidade e de suas soluções, no diálogo e na articulação do trabalho simultâneo entre os diferentes setores” (CENPEC, 2011, p. 37). Observa-se que, entre as iniciativas desenvolvidas por Ongs, a prática de articulação com escolas e poder público é comum, seja na resolução de questões identificadas em microterritórios, seja em uma população de perfil específico. Vale destacar que, na maioria das iniciativas, as diretrizes gerais partem da secretaria municipal de educação, e as escolas e comunidades colaboram para gerenciar os programas com base em suas necessidades e condições objetivas.

A gestão intersetorial diz respeito à participação da sociedade civil na educação, em que são destaques as parcerias com a família, com a comunidade, a sociedade civil, as organizações não governamentais, entre outras. A intersetorialidade diz respeito à necessidade de articulação interministerial, bem como de políticas locais a fim de proporcionar novas oportunidades educativas e se

configura como “[...] um princípio de gestão que pressupõe a articulação de saberes e experiências no planejamento, execução e avaliação de ações para alcançar efeito sinérgico em situações complexas visando o desenvolvimento social e superando a exclusão social” (SILVA; SILVA, 2009, p. 4). Na perspectiva do Ministério da Educação, a intersetorialidade é apresentada como meio para articular os componentes materiais e ideais para que qualifiquem as políticas sociais, “por isso, é preciso ressaltar a intersetorialidade como característica de uma nova geração de políticas públicas que orientam a formulação de uma proposta de Educação Integral” (BRASIL, 2009d, p. 43).

Para o governo, a gestão intersetorial tem papel importante porque apresenta-se como possibilidade de troca, podendo trazer mais qualidade para a educação ao proporcionar maior qualidade da aprendizagem do aluno. De acordo com Silva e Silva (2013, p. 5), no âmbito municipal, “[...] ter esse novo princípio de gestão, sugere que cada um poderá participar da definição de seus critérios de implementação, de acordo com a importância que se tem em cada realidade”. Para que ocorra a gestão intersetorial, é necessária a governança, ou seja, “[...] capacidade de comando e de direção do Estado” e a capacidade de implementação. Nesse sentido, a governança requer do Estado a capacidade de coordenar os diversos atores envolvidos, dotados, porém, de poder e legitimidade para fortalecer contextos democráticos, a fim de que seja possível, de acordo com as orientações oficiais,

[...] alcançar objetivos comuns a um menor custo, o que potencializa novas ações. A governança também torna mais transparentes as relações entre Estado e sociedade e contribui para que o Estado seja capaz de responder adequadamente às demandas sociais [...] (BRASIL, 2009d, p. 43).

De acordo com Silva e Silva (2009), a estratégia da intersetorialidade passa a ser o eixo estruturador da gestão do Programa Mais Educação, que articula os Ministérios da Educação, da Cultura, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, do Esporte, da Ciência e Tecnologia, do Meio-Ambiente, além da Presidência da República e da Secretaria Nacional de Juventude. Para tanto,

[...] o programa prevê um novo modelo de gestão que permite integrar diversas políticas setoriais para resolução dos problemas educacionais, considerando a referência territorial dos sujeitos destinatários. Esta articulação é fundamentada em um conceito de

educação que afirma o potencial educativo de amplo espectro das políticas públicas setoriais (SILVA; SILVA, 2009, p. 3).

Neste subitem, pretendeu-se dar visibilidade a aspectos da ampliação da jornada escolar no que respeita sua implantação pela rede pública municipal. Os aspectos elencados se cofiguram como base dos municípios que visam à criação de uma política de educação integral. Entre esses aspectos, destaca-se o território e a intersetorialidade em se tratando da gestão e o foco na aprendizagem, a formação docente e as atividades complementares como aspectos não menos importantes para a efetivação de uma política de ampliação da jornada escolar com vistas à construção da educação integral.

3.3 A confluência entre programas de enfrentamento à pobreza e a ampliação da jornada escolar

Entende-se, pela exposição apresentada, que os discursos em defesa da escola de tempo integral têm mantido sua permanência por meio de diferentes propostas, cujos programas e projetos fazem alusão a um tipo de formação mais completa ao relacionar maior tempo com maior possibilidade de aprendizagem dos sujeitos. Entretanto é possível perceber que, embora as propostas de ampliação da jornada escolar, em especial a partir dos anos de 1990, estejam relacionadas a questões referentes à aprendizagem, também se identificam, segundo Santos (2009, p. 31), “[...] como tempo para a resolução de problemas sociais, possível por meio do acesso às novas atividades oferecidas pela escola e, concomitantemente, pela função escolar de ‘ocupar’, por mais tempo, os alunos, livrando-os dos perigos das ruas”, aproximando-se, assim, mais da perspectiva de proteção, conforme preconizam as ações da assistência social.

Foco de discussões, conforme análise de Algebaile (2004), estudos históricos enfatizam que, nas décadas de 1960 e 1970, o problema educacional brasileiro se centrava na expansão escolar. Na década de 1980, o problema do ensino no Brasil deixou de estar centrado na quantidade da oferta e passou a ter como foco a racionalidade da gestão e a qualidade do ensino, uma vez que o problema de acesso estava em vias de superação, porque a escola elementar estava quase universalizada. Acreditava-se que, por meio de ajustes administrativos e pela reorientação pedagógica

que visava à solução de problemas como os da evasão e repetência, as vagas existentes seriam suficientes para acolher toda a população da faixa etária de escolarização obrigatória (sete a 14 anos). Somado a esta perspectiva, o fracasso escolar passa a assumir o centro do debate sobre a democratização do ensino.

Como marco da expansão da oferta educacional elementar, um aspecto fundamental deve ser destacado: a ampliação do acesso favoreceu o ingresso na escola de parcelas da população até então excluídas, cuja integração às condições de vida social e econômica do país não apenas não havia se dado, como, em alguma medida, não estava efetivamente “prevista”. Dessa forma, a expansão da oferta não se transforma, a partir de certo momento, em um acompanhamento do crescimento da população, sendo que persiste e atualiza-se, segundo Algebaile (2004, p. 112) “[...] como uma saga de inserção social lenta e precária de segmentos populacionais 'pouco integráveis', cujo perfil tem sido parcialmente redefinido a cada nova conjuntura econômica e política, mas cuja presença na formação societária brasileira é estrutural”.

A autora observa que a expansão da oferta vem atingindo a escola. Um primeiro aspecto diz respeito a “referências socioculturais e às expectativas” que esses segmentos levam para a escola, os quais estão distantes dos valores que fundamentam as ações e funções convencionadas como próprias da educação escolar. Assim, por conta dessas referências diferentes e em diferentes contextos, o fracasso escolar foi interpretado pela superfície, sem que as relações que produzem a distância entre a instituição escolar e a vida social que produz essas diferenças fossem analisadas. Um segundo aspecto diz respeito à “integração marginal” promovida pela escola, a qual se mostra útil ao Estado em formação. Este aspecto enseja a formulação de propósitos e tarefas dirigidas à escola que, de um ponto de vista educacional, reorientam os sentidos formativos e, num sentido amplo, “[...] agregam a essa instituição possibilidades de ação não inscritas no plano propriamente educacional”, mas bastante úteis ao trabalho de domínio populacional e territorial que se fazia necessário nesse processo de formação do Estado” (ALGEBAILLE, 2004, p. 112-113).

Considerando, conforme afirma Algebaile (2004), a existência de uma conexão entre a reforma educacional no governo de Fernando Henrique Cardoso com a política social, será possível perceber que, na inscrição dessa esfera mais ampla,

aquilo que se concebe como “política educacional” assumiu, na verdade, a forma de “política escolar”. Em outras palavras:

Quando as peças são vistas em conjunto, torna-se evidente o propósito de adaptar instrumentalmente a escola a novas funções que se tornavam estratégicas no novo contexto econômico e político. É como se a escola fizesse as vezes do Estado onde ele não estava suficientemente presente por outros meios. Trata-se, por certo, de uma forma pobre de presença do Estado, mas isso não é contraditório se for considerado que essa versão pobre do Estado destinava-se, exatamente, aos pobres (ALGEBAILLE, 2004, p. 244).

Continuando sua análise, a autora observa que programas como o Peti e o Bolsa Escola passaram a ganhar força ao se mostrarem úteis a propósitos mais amplos. Ao assumirem uma inusitada combinação entre “tradição” e “inovação”, atingem a atualização expandida de antigas tentativas de utilização da escola. Assim, o “transformismo” desses programas se expressa, essencialmente, no sentido que os mesmos passaram a ter no contexto de reorientação da política social brasileira, visto que, longe de se constituírem como política focalizada para cobrir lacunas, devolvendo patamares favoráveis a alguma integração socioeconômica “[...] tornaram-se uma espécie de meio de dissimulação do abandono de qualquer perspectiva séria de enfrentamento das desigualdades, constituindo o aprofundamento e a consolidação de uma via especial de ‘ação’ do Estado para os pobres” (ALGEBAILLE, 2004, p. 244).

No conjunto dessas políticas a criação de programas na área da assistência social, como o citado Peti, e na área da educação, o Bolsa-Escola e na área da saúde, o Bolsa Alimentação e o Auxílio Gás. Tais programas, situados no campo da geração de renda, tiveram articulação direta com a educação, uma vez que visavam ampliar o acesso e a permanência de crianças na escola, especialmente aquelas mais carentes, e representavam uma nova geração de programas no campo social.

O Peti visava o combate à pobreza, era atrelado à frequência escolar e à ampliação da jornada escolar. Em sua essência, estava em consonância com as reformas empreendidas no período que tinham como estratégias a focalização e seletividade dos segmentos mais vulneráveis da população. O Programa Nacional de

Renda Mínima⁷¹, vinculado à educação, o Programa Bolsa-Escola, objetivava o combate à pobreza e à exclusão social, e incidia sobre a educação como foco principal, com o objetivo de que as crianças permanecessem na escola e não tivessem que trabalhar precocemente.

No que diz respeito ao conjunto de ações que tem como objetivo o combate à pobreza, as escolas, desde longa data, vêm sendo consideradas como instituições necessárias e parceiras importantes no processo de implementação de programas, uma vez que, nesta perspectiva, têm como papel realizar ações de orientação, informação, além de mobilizar as famílias em torno dessas propostas. Outro papel de destaque dado às escolas é no sentido de proporem discussões e desenvolverem alternativas e estímulo à matrícula e à permanência das crianças e adolescentes nas escolas. As escolas⁷² têm ainda a responsabilidade em manter o controle de informações, além de enviar relatórios sobre a frequência escolar à respectiva prefeitura para posterior encaminhamento ao Ministério de Educação (SILVA; SILVA; YAZBEK; DI GIOVANI, 2007).

De acordo com Perrude (2013), os programas se ampliaram num formato de rede na segunda gestão do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, constituindo uma grande rede de proteção social. Ainda no início do governo Luiz Inácio Lula da Silva, muitos programas federais de transferência de renda passaram por um processo de unificação, entre estes o Bolsa-Escola, o Bolsa-Alimentação, o Vale-Gás e o Cartão Alimentação. Com isso, um novo programa foi criado, o Programa Bolsa-Família.

A partir de 2003, início do governo Luiz Inácio da Silva, houve um processo de unificação dos programas federais de transferência de renda (Bolsa-Escola, Bolsa-Alimentação, Vale-Gás e Cartão Alimentação). Instituído pela Lei 10.836, de 9 de janeiro 2004, foi criado o Programa Bolsa-Família (PBF)⁷³. O Programa tem por finalidade a unificação dos procedimentos de gestão e execução das ações de

⁷¹ Esse programa garantia uma renda mensal mínima, a qual era destinada preferencialmente à mãe, visando que seus filhos estudassem e não precisassem trabalhar precocemente, ou seja, o recebimento da renda estava condicionado à matrícula e à frequência da criança na escola.

⁷² Algebaile (2004), sobre essa discussão, destaca as duas principais: uma como sendo a possibilidade de triagem e controle mais rigoroso dos beneficiários do programa e outra, a disponibilização rápida de uma infraestrutura operacional imprescindível para a implementação, em grande escala, de um programa sem base própria.

⁷³ O programa tem por finalidade a unificação dos procedimentos de gestão e execução das ações de transferência de renda do governo federal. O benefício é destinado a unidades familiares que se encontrem em situação de extrema pobreza e tenham, em sua composição, gestantes, nutrízes, crianças entre zero e doze anos ou adolescentes até quinze anos, e é pago até o limite de cinco benefícios por família (Art. 2º) (BRASIL, 2004).

transferência de renda do governo federal. Este Programa continua em vigência na gestão Dilma Rousseff (2010-2014).

Conforme Perrude (2013), em meio à instabilidade política, há coalizões e continuidades, a primeira gestão do governo Lula teve como bandeira as questões sociais, ponto central para a implementação de programas de combate à pobreza. Nesse sentido, assumiu a presidência da República em meio “[...] às incertezas dos agentes econômicos com relação à economia do país, o que levou à redução dos empréstimos e financiamentos e aumento do ‘risco-Brasil’, além da piora do financiamento da dívida pública” (PERRUDE, 2013, p. 89).

Paulani (2008) e Drucker e Filgueiras (2007), em análise sobre esse período, afirmam que o governo de Luiz Inácio Lula da Silva deu continuidade ao modelo desenvolvimentista, cuja tônica se baseia na lógica financeira, não alterando a essência da política macroeconômica já em curso com seu antecessor, Fernando Henrique Cardoso. Nesse período, foi dada continuidade às reformas neoliberais, de forma que, concluem esses estudos, que as duas gestões citadas mantiveram a hegemonia do capital financeiro do ponto de vista estrutural, acomodando interesses de outras frações do capital participantes do bloco do poder, sobretudo o exportador. Em sua primeira gestão, a presença de ações esparsas e uma diversidade de programas especiais tinham como foco os grupos considerados “vulneráveis”. A análise de Drucker e Filgueiras (2007, p. 29) sinaliza que a reunião “[...] entre políticas econômicas ortodoxas e políticas focalizadas de combate à pobreza veio acompanhada da redução relativa das já limitadas políticas universais”.

Sobre sua segunda gestão, Perrude (2013) aponta que uma nova agenda se propôs com vistas ao combate à fome, à exclusão social, à pobreza e à desigualdade, sendo que a maioria das ações já estava em curso desde o primeiro mandato e “[...] o novo arranjo visava a ressaltar o compromisso de ampliar a promoção e a inclusão social. Propôs-se, então, a continuidade com ampliação do PBF, geração de oportunidades às famílias pobres e ações para superação da pobreza rural” (PERRUDE, 2013, p. 91).

Planos setoriais passaram organizar a implementação ou a reformulação de programas. Em se tratando da educação, o Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE) foi implementado como um plano executivo, o qual deveria ser desenvolvido em articulação com o Plano de Aceleração do Crescimento (PAC) para cumprimento

das metas, além de significar a representação de mudança no que se refere ao papel do Estado. Nos municípios, a unidade escolar passou a ser o eixo norteador da implementação de políticas, discutida como espaço cultural e de integração com a comunidade. Foi proposto um novo regime de colaboração, cujos compromissos deveriam estar assentados em planos de metas concretas, direcionadas em prol da melhoria da qualidade da educação. Ao mesmo tempo em que o PDE teve seu início, foi lançado o Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007, que instituiu o *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*. Nesse plano, municípios e estados deveriam aderir a uma espécie de contrato territorial, o qual envolvia as diferentes esferas do governo, para receber transferências voluntárias de recursos financeiros e assistência técnica do governo federal e dos estados.

O Plano de Ação Articulado (PAR) se constitui como um conjunto de ações, proposta que contava com o apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação com o objetivo de cumprir as metas então elencadas, elaborado a partir de diagnóstico realizado por uma equipe técnica com a função de prestar assistência no processo. Nesse plano, deveriam constar as medidas mais apropriadas para a gestão do sistema, com vistas à melhoria da qualidade da educação básica e garantir a sustentabilidade das ações. Para Camini (2010), o Plano tratava-se de uma estratégia para regulamentar o regime de colaboração entre municípios, estados, Distrito Federal, as famílias e a comunidade, e tinha como objetivo a mobilização social em torno da melhoria da educação básica. O compromisso seria selado por meio da assinatura de um termo de adesão, traduzido em compromissos. Para a elaboração das metas propostas no Plano Todos pela Educação⁷⁴, um conjunto heterogêneo de representantes de diferentes entidades foi formado e, conforme Martins (2009), o MEC teve o apoio de um grupo de empresarial que já havia lançado em 2006 um movimento denominado Movimento Compromisso Todos pela Educação, que também nominou o plano de metas do governo federal e teve apoio da Unesco. No documento consta um conjunto de diretrizes a serem atingidas por um compromisso direto e com apoio e incentivo dos municípios, Distrito Federal, estados e respectivos sistemas de ensino.

⁷⁴ O “Todos Pela Educação” é um movimento financiado exclusivamente pela iniciativa privada, que congrega sociedade civil organizada, educadores e gestores públicos e tem como objetivo contribuir para que o Brasil garanta a todas as crianças e jovens o direito à Educação Básica de qualidade. Para informações mais detalhadas sobre as metas traçadas, ver Brasil (2007e).

Martins (2009), em sua análise sobre o Movimento “Todos pela Educação”, afirma que este se materializou como organismo comprometido com as estratégias de hegemonia da classe empresarial no campo da educação, visava afirmar uma perspectiva restrita de formação para os trabalhadores brasileiros na atual configuração do capitalismo. Inserido na sociedade civil, sua presença, definida como “uma aliança” de esforços, significava, conforme aponta Martins (2009), uma “[...] forma inovadora de obter consenso em torno de um projeto criado e dirigido pela classe empresarial”. Complementa o autor citado que a responsabilidade social se firmava como “[...] referência ideológica que assegura a unidade política da ‘direita para o social’ em seu trabalho de legitimação da sociedade capitalista e de um projeto restrito de educação para as massas” (MARTINS, 2009, p. 26).

O exame das gestões de Luiz Inácio Lula da Silva, conforme analisado anteriormente, segue a mesma linha, visto que, em seu governo, os programas de garantia de renda mínima foram ampliados e potencializados. Seu mandato, segundo Oliveira (2009, p. 269) era intensamente reformista no sentido clássico:

[...] avanços na socialização da política em termos gerais e, especificamente, alargamento dos espaços de participação nas decisões da grande massa popular, intensa redistribuição de renda num país obscenamente desigual e, por fim, uma reforma política e da política que desse fim à longa persistência do patrimonialismo.

A exposição feita nesta parte do trabalho situou os principais elementos que, no período delimitado para este estudo, permitem a identificação de uma dada confluência entre os programas de enfrentamento à pobreza e de ampliação da jornada escolar. Neste sentido, o conjunto de programas e propostas que norteiam a ampliação da jornada escolar nesse período parece ser um esforço no sentido de garantir a proteção de crianças e adolescentes, não se configurando como relevo suas proposições formativas. Sem desconsiderar a importância dessa esfera, uma vez que a desigualdade social impõe à escola pública brasileira esse papel, aponta-se a necessidade de juntar estas duas pontas que estão soltas.

Quanto ao objetivo inicial posto para este capítulo, analisar se a política pública de ampliação da jornada escolar é, de fato, estratégia para implantar uma política de educação integral, é possível afirmar, com base neste estudo, que a ampliação da jornada tem trazido e reforçado a ampliação das funções da escola, visto

que alguns projetos aliam ações da assistência social com as do campo da educação. Embora se considera fundamental a ampliação da jornada escolar, é preciso situar que a distância existente entre esta e a concepção de educação integral proposta como norte para esta política ainda é abissal.

No próximo capítulo, é desenvolvida uma reflexão acerca da construção de uma política de ampliação da jornada escolar para a escola pública brasileira pautando-se em encaminhamentos promovidos no âmbito federal. São discutidas algumas experiências, visando apreender as concepções de educação que foram sendo forjadas em torno dessas propostas de ampliação.

4 A CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR NO BRASIL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

Neste capítulo, pretende-se, mediante uma retomada sob uma perspectiva histórica e conceitual, demarcar a trajetória das discussões referentes à ampliação da jornada escolar no país, com vistas a compreender e elucidar as bases que têm sustentado os discursos relativos a esta temática. Efetiva-se uma discussão acerca da escola na atualidade e suas funções. Particularmente, é feito um delineamento da política de ampliação da jornada escolar proposta pelo governo federal, o Programa Mais Educação, o qual visa fomentar a educação integral em tempo integral.

4.1 A escola e a ampliação de sua jornada

Uma das justificativas para a ampliação da jornada escolar, segundo estudo realizado por Cavaliere (2002a), indica que a escola fundamental brasileira se encontra em um momento de perda de identidade pedagógica e cultural, destacando a ampliação desordenada de suas tarefas. Entende que a adoção de políticas oficiais, como o Programa Bolsa-Escola (PBE)⁷⁵, os novos critérios para a progressão escolar, além de questões ligadas à saúde, à ética e à cultura, como elementos que irão contribuir para que seja delineada uma nova realidade, “[...] em que as necessidades sócio-integradoras assumem posição primordial no cotidiano escolar” (CAVALIERE, 2002a, p. 260). Coelho (2009) analisa que a ampliação pode ser justificada, uma vez que é possível pensar em uma educação que englobe formação e informação e que compreenda outras propostas para além das atividades propriamente escolares, visando à construção da cidadania. Dessa maneira, “[...] a extensão do horário deve construir o tempo qualitativo dentro da escola, ou sob sua supervisão, e, nesse sentido, esse tempo qualitativo pressupõe uma formação mais completa para o ser humano-cidadão-aluno” (COELHO, 2009, p. 93).

Os estudos sobre a ampliação da jornada escolar, desenvolvidos por Arroyo (2012) e Giolo (2012), apresentam como aspecto importante para as discussões a questão relacionada aos espaços para que as atividades em jornada ampliada

⁷⁵ O Programa Bolsa-Escola federal foi implementado em 2001 no segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso.

aconteçam. Destacam que os espaços da escola que, via de regra, comportam as atividades escolares em jornada parcial, quando se trata da extensão da jornada, de maneira geral, não são suficientes, uma vez que circularão na escola, ao mesmo tempo, alunos que estarão desenvolvendo as atividades curriculares básicas e alunos que participarão das atividades complementares em formato ou não de oficinas. O aumento de alunos em um mesmo espaço e horário justifica e reforça a necessidade de repensar tanto os espaços da própria escola quanto a possibilidade de que outros espaços sejam ocupados.

A análise de Guará (2009) destaca que diversas iniciativas municipais caminham na direção de fortalecer e integrar as experiências escolares com a ocupação de espaços formais e não formais de educação, “[...] em que praças, parques, igrejas, postos de saúde e organizações não governamentais se tornam parte de uma comunidade de aprendizagem, beneficiando os alunos com uma educação em tempo integral” (p. 77). Afirmar a autora que a educação integral como direito de cidadania supõe uma oferta de oportunidades educativas, na escola e além dela, que promova condições para o desenvolvimento pleno de todas as potencialidades da criança e do jovem.

Esta questão toma como pressuposto que os diferentes lugares, espaços, sejam aqueles referentes à própria escola e seu entorno, seja da comunidade, seja da cidade, que devem ser potencializados no sentido de que se tratam de espaços educativos/educadores. Nessa linha de raciocínio, encontramos: Moll (2012; 2009), Branco (2009), Guará (2009). Dentre os estudos que abordam a questão relativa à definição de educação integral, destaca-se Moll (2009). Adverte a autora sobre um importante elemento que deve caracterizar a educação integral, qual seja, o reconhecimento da “[...] necessidade de ampliar e qualificar o tempo escolar, superando o caráter parcial e limitado que as poucas horas diárias proporcionam, em estreita associação com o reconhecimento das múltiplas dimensões que caracterizam os seres humanos” (p. 13). Ressalta que a jornada escolar requer o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e os diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores, no entanto, ignora que o problema não é particularmente do tempo parcial, mas, sim, do não trabalho que deveria ser realizado nesse período em que a criança está na escola. Ela entende que a questão estrutural da educação, ao ser observada pelo prisma da

educação integral, consiste na superação das profundas desigualdades sociais nas próprias escolas públicas e entre escolas das redes públicas e privadas, já que “[...] não se trata de reduzir o debate da educação integral ao campo da assistência social, e sim de facilitar o acesso a um capital cultural *que faça diferença nos processos de inserção social, na perspectiva da superação da ‘sociedade de castas’*” (MOLL, 2009, p. 14, grifo no original).

Moll (2009) reforça, neste estudo, uma ideia já trabalhada em outros momentos, a ideia de cidade educadora. Advoga que a cidade precisa ser compreendida como território vivo e que é preciso associar a escola ao conceito de cidade educadora, visto que a cidade em seu conjunto oferecerá intencionalmente às novas gerações experiências contínuas e significativas em todas as esferas e temas da vida. Além disso, apresenta para discussão a definição de um paradigma contemporâneo de educação integral, explicitando que esta implica um conjunto de pressupostos.

No que se refere aos diferentes espaços (ruas, praças, museus, entre outros equipamentos urbanos), Branco (2009) apresenta uma concepção de educação integral que a situa, assim como Moll (2009), nos domínios daquilo que vem sendo designada como cidade educadora. Entende que não existe, “[...] *a priori*, uma cidade educadora. É o envolvimento de todos com a educação das novas gerações que faz com que essa atividade assuma importância vital para a cidade” (BRANCO, 2009, p. 35). Tal concepção – amparada no discurso da cidade educadora – encontra respaldo na análise de Moll (2012), para quem o espaço escolar não é suficiente para o conjunto de aprendizagens que as novas gerações querem e precisam no sentido de enfrentar os desafios da sociedade contemporânea. Sua proposição, no que tange aos fundamentos que embasam as formas de organização da educação integral, tem seu foco na cidade como espaço educativo. Neste sentido, os territórios do município (rurais e urbanos) “[...] são redescobertos como espaços de educação e de aprendizagem”. Para ela, a influência das “Cidades Educadoras”⁷⁶ leva ao entendimento de que o meio urbano

⁷⁶ De acordo com Moll (2012), o conceito de cidade educadora teve sua origem em Barcelona em 1990 a partir da “Carta Inicial das Cidades Educadoras”, a qual estabelece princípios, valores e práticas, pertinentes à atuação das instâncias governamentais, em especial a gestão municipal, no que se refere à organização e à qualidade de vida das cidades e territórios. Esse documento foi atualizado em 1994 e 2004, com o intuito de “[...] enfrentar três grandes desafios do século XXI: investir na educação de cada pessoa para que desenvolva seu potencial humano; promover as condições de igualdade e construir uma verdadeira sociedade do conhecimento sem nenhum tipo de exclusão” (p. 36).

dispõe de incontáveis iniciativas educativas e espaços que englobam instituições formais e informais sempre em movimento e entre estas estão a família, a escola, as empresas, as associações comunitárias, as instituições culturais e outras instâncias da sociedade: “Nessa direção, quer-se promover estreita relação das crianças e adolescentes com a cidade, pela circulação por diversos espaços além da escola” (MOLL, 2012, p. 35).

Dentre os estudos que defendem a escola de tempo integral, no horizonte de suas proposições, aparecem questões relativas ao uso pedagógico das horas adicionais, à utilização qualitativa do tempo, ao desempenho escolar e à qualidade da educação, conforme salientam estudos de Brandão (2009), Coelho (2004) e Guará (2009). Brandão (2009, p. 105) salienta que, para que a escola de tempo integral caminhe na direção de um ensino de melhor qualidade, não basta que ela seja um recurso destinado aos estudantes: “[...] é preciso que ela incorpore professores em regime de tempo integral, obviamente com salários e condições compatíveis com o regime de dedicação exclusiva em uma instituição”.

Afora a questão relativa à ampliação do tempo que o aluno vai ficar a mais na escola, como o estudo realizado por Cavaliere (2009), destaca-se os que focam o tempo integral para professores, como os efetuados por Moll (2012), Giolo (2012), Branco (2012a), Monteiro (2009), Maurício (2009) e Brandão (2009). Foram abordadas, nesses estudos, questões referentes à formação inicial e continuada, às formas de contratação, bem como à própria remuneração e à valorização profissional. Autores como Monteiro (2009), Cavaliere e Gabriel (2012) e Moll (2012) destacam o currículo como tema entre os trabalhos que abordam a ampliação na perspectiva da educação em tempo integral. Moll (2012) o faz da perspectiva que orienta o currículo para duas modalidades: o currículo regular e o currículo ampliado. O primeiro seria organizado por disciplinas tradicionais comuns – o currículo comum; já o currículo ampliado teria como objetivo a parte diversificada – ou seja, o conjunto de atividades extras, complementares.

Afora as discussões referentes a conceitos e concepções de educação integral, há algumas reflexões sobre a ampliação das atividades da escola voltada às suas funções sociais, também presentes nos estudos de Cavaliere (2002a), Algebaile (2004) e Brandão (2009). Tais aspectos conduzem a reflexões relacionadas ao papel e à função da escola no sentido de incorporação, por parte desta, de um conjunto de

atribuições não necessariamente escolares, que Cavaliere (2002a, p. 250), ao tratar do referido conjunto que amplia as funções da escola, caracteriza como “cumprir um papel sociointegrador”. Tal fato vem ocorrendo, avalia a autora, devido a uma urgente imposição da realidade e não, necessariamente, por uma escolha política educacional deliberada. Entretanto adverte:

[...] a institucionalização do fenômeno pelos sistemas educacionais, que já desponta nas políticas públicas [...], envolverá escolhas, isto é, envolverá concepções e decisões políticas. Tanto poderão ser desenvolvidos aspectos inovadores e transformadores embutidos numa prática escolar rica e multidimensional, como poderão ser exacerbados os aspectos reguladores e conservadores inerentes às instituições em geral (CAVALIERE, 2002a, p. 250).

Brandão (2009) defende que uma política comprometida com o direito à educação deveria, inclusive, mostrar que os seus efeitos – enfrentamento das desigualdades sociais – dependem de outras políticas sociais no plano da saúde, da habitação, do trabalho, segurança, entre outras. Ela afasta-se, portanto, da ideia de política de prioridade à educação, apontada como a solução para todos os problemas sociais. Esta autora, ao discutir o tema da escola em tempo integral, ampara sua análise na perspectiva de que a educação escolar “[...] tem sido considerada importante instrumento de correção dos problemas sociais. Saúde pública e higiene, no início do século 20; desenvolvimento econômico e social, a partir dos anos de 1950; violência e marginalidade, mais recentemente [...]” (BRANDÃO, 2009, p. 104). O seu argumento, ao propor a escola de tempo integral como horizonte para a melhoria a educação, centra-se na especificidade social dessa instituição, que, em sua opinião, diz respeito à possibilidade de oferecer um processo de escolaridade de qualidade, “[...] o que significa acesso aos conhecimentos legitimados pelos currículos dos sistemas escolares” (BRANDÃO, 2009, p. 105).

Articular os diferentes aspectos discutidos nesta parte do trabalho, os quais têm guiado as propostas de ampliação da jornada escolar, à concepção de educação proposta nos documentos norteadores é o que se propõe na sequência.

4.2 Ampliação da jornada escolar na contemporaneidade: concepções subjacentes

Este tópico desenvolve uma discussão referente à base de sustentação teórica que ampara os discursos sobre a ampliação da jornada escolar. Evidencia, entre as discussões que envolvem essa temática, que são utilizadas expressões que, com frequência, aproximam-se em termos semânticos, no entanto possuem sentidos e significados diversos, embora, algumas vezes, sejam utilizados de forma indistinta.

Assume-se, neste trabalho, a perspectiva da formação humana trabalhada por Tonet (2006), o qual afirma que esta é sempre histórica e socialmente datada e, por isso mesmo, entende como um equívoco definir de uma vez para sempre o que ela seja, como se fosse um ideal a ser seguido. Destaca que o processo de tornar-se homem do homem não é apenas uma processualidade, mas continuidade, sendo possível então apreender seus traços mais gerais. O autor parte dos fundamentos ontometodológicos elaborados por Marx, os quais pressupõem que:

[...] o processo do indivíduo singular tornar-se membro do gênero humano passa pela necessária apropriação do patrimônio – material e espiritual – acumulado pela humanidade em cada momento histórico. É através dessa apropriação, que este indivíduo singular vai se constituindo como membro do gênero humano. Por isso mesmo, todo obstáculo à essa apropriação é um impedimento para o pleno desenvolvimento do indivíduo como ser integralmente humano (TONET, 2006, p. 12).

Assim, com a finalidade de estabelecer uma melhor compreensão acerca de qual concepção de educação se está tratando, apresentamos os usos mais comuns deste termo a fim de diferenciá-los em seu significado, tendo como base o estudo de Paro (2010). Para este autor, educação, na linguagem comum, está associada ao ensino tanto no que respeita seu uso enquanto sinônimo quanto para dele diferenciar-se. No senso comum, educação está associada a valores e conduta, à formação moral e se associa o ensino à passagem de conhecimentos e informações contidos nas disciplinas teóricas e nas ciências. Nessa configuração, caberia, então, à família a responsabilidade pela educação associada aos valores, enquanto que o ensino ou a instrução se daria nos domínios da escola.

De acordo com Paro (2010), educação, em seu sentido mais amplo, consiste na apropriação da cultura⁷⁷. Enfatiza que, ao tomar a cultura e não unicamente uma pequena parte dela, como faz o pensamento tradicional, “[...] como objeto de apropriação do educando, esse conceito amplia enormemente o campo dos chamados conteúdos da educação, que se estende para muito além das fronteiras em que se circunscrevem o senso comum e a escola tradicional” (p. 24). Defende que esse conceito de educação não tem por finalidade desenvolver competências e habilidades nos alunos no sentido de instrumentalizá-los para os testes e provas como preparação para o vestibular ou para o ingresso no mercado de trabalho, “[...] mas visa a formação do homem em sua integralidade” (PARO, 2010, p. 24).

Ele problematiza a questão referente à concepção de educação do senso comum quando afirma que prevalece a crença de que educação ou ensino “[...] é a simples passagem de conhecimentos e informações de quem sabe para quem não sabe” e explicita que, “[...] nesse processo, o mais importante é o conteúdo a ser transmitido, aparecendo o educador como simples provedor de informações e o educando como simples receptáculo desses conteúdos”. Destaca que o mais importante na concepção de educação do senso comum não é se o termo é ou não utilizado como sinônimo de ensino “[...] e sim, a forma não científica como se concebe a maneira pela qual a educação (ou ensino) se realiza” (PARO, 2010, p. 21).

Ao fazer o levantamento de materiais a respeito da ampliação da jornada escolar, foi possível identificar uma profusão de termos e expressões que fazem parte desse universo, como *educação integral*, *educação em período integral*, *tempo integral*, *jornada ampliada*, *escola de dia inteiro*, *educação integrada*, *escola integrada*, *escola de tempo integral*. Diferentes autores trabalham com diferentes terminologias⁷⁸, sendo possível depreender que, ao se referirem à educação integral, fazem referência ao aspecto da formação de sujeitos. Entre os autores que trabalham

⁷⁷ Para Paro (2010, p. 23), a cultura “[...] entendida também de forma ampla, envolve conhecimentos, informações, valores, crenças, ciência, arte, tecnologia, filosofia, direito, costumes, tudo enfim que o homem produz em sua transcendência da natureza”.

⁷⁸ A partir do estudo de Freitas e Galter (2006), em que os autores apresentam os termos e suas definições (*Educação em período integral* – relacionada ao tempo diário das aulas; *Educação integral* – referindo-se ao aspecto da formação; *Educação integrada* – quanto às ações desenvolvidas pela escola), neste trabalho, foi selecionado e estabeleceu-se a relação entre as definições postas por Freitas e Galter (2006) e os termos que apareceram nos trabalhos dos diferentes autores estudados.

nesta linha, encontram-se: Moll (2012), Rabelo (2012), Guará (2009), Coelho (2009), Gallo (2002), Cavaliere (2002a), Paro et al. (1988) e Eboli (1971).

Assim, quando se trata das expressões *educa de/em tempo integral*, *educa em período integral*, *tempo integral*, *jornada ampliada*, *escola de dia inteiro*, *escola de jornada completa*, *extensão da jornada escolar*, estas, de acordo com a definição trabalhada por Freitas e Galter (2006), remetem ao tempo diário (extensão em horas) das atividades escolares. Dentre os autores que fazem uso destas expressões, tem-se: Moll (2012); Giolo (2012); Bomeny (2009), Brandão (2009), Freitas e Galter (2006), Cavaliere (2002b) e Paro et al. (1988). Quando se fala em educação integrada ou escola integrada, está se fazendo referência às ações desenvolvidas pela escola: Cavaliere (2009), Freitas e Galter (2006).

Cabe enfatizar que estas terminologias não são utilizadas isoladamente. No geral, um mesmo autor as usa em um único texto, por vezes justificando suas opções e outras de forma indistinta, considerando a impossibilidade em abordar a discussão sobre a ampliação da jornada escolar e desconsiderar os aspectos referentes a um determinado tipo de formação. Não são a literatura do universo acadmico apresenta esta característica, como as propostas e documentos norteadores ao abordarem o tema deixam transparecer certa dubiedade entre o que se pretende em termos de concepção (educação integral) e o que diz respeito à forma para a implantação da proposta (escola de tempo integral). Feitas as considerações sobre tais aspectos, passa-se a explorar um pouco mais os elementos que irão embasar a ampliação da jornada escolar seja no que diz respeito a conceitos e concepções encontradas na literatura, seja no tocante a aspectos relacionados a ações desenvolvidas nas propostas de ampliação de jornada escolar.

Freitas e Galter (2006), ao proporem uma reflexão sobre educação em tempo integral no século XX, tomam três termos comumente encontrados na literatura sobre o tema, a saber: *educação integral*, *educação em período integral* e *educação integrada*. Afirmam:

A educação em tempo integral não é uma novidade histórica. Quando a escola se constituía como privilégio de uma pequena parcela da população e era voltada para a formação dos quadros dirigentes da sociedade, a tarefa educativa era realizada em período integral (FREITAS; GALTER, 2006, p. 124).

No entanto, quando transformações no modelo econômico brasileiro determinaram as demandas por uma escola universal, por volta da década de 20 e 30 do século XX, esse modelo de escola acabou cedendo, reduzindo-se a garantir apenas uma jornada diária. Para além da jornada diária, Freitas e Galter (2006) observam que a concepção de educação deve ser pensada e que, ao lado daquelas instituições elitistas, o século XIX trouxe também discursos de uma educação integral. Esclarecem:

[...] por volta de 1830, Bakunin apresenta na Rússia a concepção de educação integral. No entanto, essa proposta era para um modelo de sociedade onde não existissem classes. Nessa sociedade idealizada, o ensino integral seria um aliado para consolidar a liberdade dos trabalhadores, por meio de uma educação científica, compreendendo também o ensino industrial ou prático (FREITAS; GALTER, 2006, p. 125-126).

Esta concepção de educação integral está relacionada a um tipo de formação abrangente e que abarca todos os aspectos humanos e não apenas ou necessariamente aqueles elementos relacionados a tempo integral. Freitas e Galter (2006) observam que uma formação integral pressupõe que o aluno permaneça mais tempo envolvido com a sua educação, mesmo que não seja o tempo todo na escola, visto que existem outros espaços em que a sua formação pode ser completada, como os ginásios de esportes, espaços culturais, locais de lazer, entre outros.

Gallo (2002) aborda o conceito de educação integral presente no movimento anarquista e analisa princípios e conteúdos de uma proposta educacional libertária. Dentre os princípios que devem nortear a prática da educação integral, figura a proposição de que a “[...] educação integral é um processo de formação humana” e que esta deve “ser também permanente”, visto a impossibilidade em conceber um processo educativo que tenha término, considerando que o ser humano está em constante mudança e construção. Destaca outro princípio, o de que, “para os anarquistas, conhecimento é poder” e, por fim, outro princípio básico da educação integral é o de que “[...] individualidade e coletividade devem ser instâncias plenamente articuladas” (GALLO, 2002, p. 32-33). Ao analisar a educação integral em uma perspectiva anarquista, afirma que a educação integral significa uma relação entre os indivíduos e a sociedade. Esclarece:

[...] o processo educativo deve contribuir para uma superação da alienação; isto é, o conhecimento é fundamental para que o indivíduo se conscientize de si mesmo e de tudo à sua volta, sendo capaz de perceber as inter-relações. Não basta, portanto, o saber pelo saber; o fundamental é o saber compreendido em toda sua dimensão (GALLO, 2002, p. 32).

Entende-se, portanto, que o foco não recai apenas no papel da formação dos indivíduos, mas da sociedade, sendo este, na perspectiva deste estudo, o elemento que marca a diferença entre a concepção de educação integral na perspectiva anarquista. Segundo este autor, a educação integral, sob a perspectiva anarquista, desenha-se como uma articulação de três instâncias básicas: “[...] a educação *intelectual*, a educação *física* (que se subdivide em esportiva, manual e profissional) e a educação *moral*” (GALLO, 2002, p. 33, grifos no original).

Coelho (2009) aborda a concepção de educação integral sob o ângulo político-filosófico e a analisa na realidade brasileira pautado no pressuposto de que visões sociais diferentes de mundo – como “a conservadora, a liberal e a socialista” – engendram concepções e práticas distintas de educação integral. Destaca ainda que, ao dirigir o olhar para a Antiguidade e chegar à Paideia grega, “[...] consubstanciando aquela formação humana mais completa, já continha o germe do que mais tarde se denominou de educação integral – formação do corpo e do espírito” (COELHO, 2009, p. 85).

Para a autora, na concepção grega de formação humana, “[...] há um sentido de completude que forma, de modo integral, o Ser do que é humano e que *não se descola de uma visão social de mundo*” (COELHO, 2009, p. 85, grifos no original). Segundo ela, esse modo de ver e perceber a formação do homem corresponde à natureza daquilo que é designado por educação integral: uma perspectiva que não hierarquiza experiências, saberes e conhecimentos, mas, ao contrário, coloca-os como complementares e fundados radicalmente no social. Acrescenta que outro elemento importante para compor uma concepção de educação integral é a questão relativa ao tempo: tempo ampliado/integral na escola, defendido como possibilidade para uma formação mais completa.

Guará (2009) aborda a concepção da educação integral na perspectiva do desenvolvimento humano proposto por Bronfenbrenner, o qual define desenvolvimento humano como “[...] o conjunto de processos através dos quais as

particularidades da pessoa e do ambiente interagem para produzir constância e mudança nas características da pessoa no curso de sua vida” (BRONFENBRENNER, 1989 apud GUARÁ, 2009, p. 71). A autora advoga que:

[...] crianças e adolescentes precisam conhecer e reconhecer os símbolos e significados da cultura local e universal, entender a função social das instituições, dominar a língua e outros instrumentos da comunicação moderna, interpretar e compreender a vida prática, estabelecer e manter relações socioafetivas, enfrentar conflitos e aprender a se situar no mundo como pessoas e como cidadãos (GUARÁ, 2009, p. 74).

Essa concepção pressupõe que os diversos campos de aprendizagem se complementem, mesclando-se, na vida cotidiana, à educação informal, formal e a não formal. Nesta perspectiva, propõe a autora que a educação integral, como direito à cidadania, supõe uma oferta de atividades educativas na escola e além dela que promovam condições para o desenvolvimento pleno de todas as potencialidades da criança e do jovem. Guará (2009) aborda a educação integral como direito de cidadania da infância e da adolescência em suas múltiplas dimensões, estabelecendo sua discussão por meio da interface da educação integral com a proteção integral.

Para Guará (2009, p. 78), a associação entre educação integral e desenvolvimento humano “[...] se ancora na oferta regular e contínua de oportunidades para um crescimento humano tecido na experiência sociohistórica, na articulação das diversas dimensões da vida e na interdependência entre processos e contextos de vida”. Apresenta uma concepção que pressupõe que a formação da criança precisa considerar aspectos como: os sociais, os físicos, intelectuais e emocionais entre outros, perspectiva que se aproxima da defendida por Coelho (2009).

O estudo de Maurício (2009, p. 25) defende uma concepção de educação integral que:

[...] reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Entende que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. A criança desenvolve seus aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros conjuntamente.

A perspectiva apresentada por Anísio Teixeira, pioneiro nas discussões sobre educação integral, prevalece em diferentes autores como Branco (2009), Coelho

(2009, 2004), Santos (2009), Guará (2009), Nunes (2009), Castro e Lopes (2011), Chagas, Silva e Souza (2012), entre outros autores estudados. Entretanto encontramos em Freitas e Galter (2006) o discurso dissonante, o qual afirma que as ideias de Anísio Teixeira implantadas no CECR não são de uma educação integral, mas de uma “[...] *educação integrada*, ou seja, é uma escola preocupada explicitamente em integrar outras funções sociais (saúde, segurança, etc.)” (p. 128, grifo no original).

Cavaliere (2002a) apoia-se, nas práticas educativas e nos ideais fundamentados no movimento Escola Nova⁷⁹, usos e sentidos da noção de educação integral e afirma que, nesta corrente pedagógica, a reforma da escola esteve associada “[...] à valorização da atividade da experiência em sua prática cotidiana” (p. 251). Aborda a discussão da concepção de educação integral com base no conceito de “educação como reconstrução da experiência”, perspectiva teórica de John Dewey, expoente da corrente filosófica pragmatista⁸⁰. Os fundamentos dessa concepção de educação integral indicam que “[...] essa noção da aprendizagem através do meio, o que significa através de vivências e não da transmissão direta e meramente formal de conhecimentos, é uma das características típicas das diversas concepções de *educação integral*” (CAVALIERE, 2002a, p. 260, grifo no original). Entretanto Dewey acrescenta que “[...] a grande diferença existirá em permitirmos a ação casual do meio e em escolhermos intencionalmente o meio para o mesmo fim” (DEWEY, 1959, apud CAVALIERE, 2002a, p. 260). Trata-se de uma concepção de educação que visa à articulação da educação intelectual com a atividade criadora, relacionadas à vida social-comunitária, à autonomia de professores e alunos, ou seja, à formação global da criança.

Campos e Shiroma (1999), em estudo sobre a política educacional dos anos de 1990, identificaram alguns princípios da Escola Nova presentes na reforma educacional do período citado, questionando se esses elementos seriam indícios da reatualização de princípios e propostas educativas já contidos no ideário dos pioneiros da Escola Nova. O estudo destacou quatro dimensões: a função socializadora da

⁷⁹ Conforme Campos e Shiroma (1999), um expressivo movimento de educadores brasileiros discutiu e propôs um conjunto de novas ideias pedagógicas. Tais proposições se opunham a práticas e conceitos predominantes nas escolas da época.

⁸⁰ A autora enfatiza a contribuição das ideias desse pensador na realidade escolar contemporânea como bastante significativa, sendo que “[...] o aspecto de maior validade e atualidade é a compreensão da escola como sendo um ambiente onde se reconstroem experiências sociais” (CAVALIERE, 2002a, p. 267).

escola, centralidade do indivíduo e do processo de aprendizagem, escola como mecanismo equalizador das desigualdades sociais e a escola como o lugar de aprendizado da democracia. As autoras analisam que:

Se o movimento renovador de 30 ocorreu numa conjuntura de construção e consolidação do Estado capitalista burguês, o movimento atual integra o bloco de reformas que ocorrem num momento de retração do caráter público do Estado brasileiro, notadamente perceptível na gestão das políticas públicas e, em especial, da educação (CAMPOS; SHIROMA, 1999, p. 491).

Destacam ainda que o diagnóstico do governo, empresários e organismos internacionais, os quais foram uníssomos ao divulgar dados sobre o fracasso escolar e relacioná-los com os problemas de formação dos professores, de métodos de ensino ineficazes, da precariedade das escolas, da defasagem dos livros didáticos, da falta de equipamentos e de novas tecnologias educacionais, entre outros, indica que: “É o anacronismo dos sistemas educacionais que se põe, então, como algo a ser superado, uma vez que este é apontado como o fator impeditivo à modernização tecnológica, cultural e social do País” (CAMPOS; SHIROMA, 1999, p. 491).

Em relação às reformas atuais, observam que, já no ideário da Escola Nova, atribui-se à instituição escolar uma função socializadora, que pode ser observada em dois aspectos fundamentais:

1) a necessidade de a educação desenvolver hábitos, atitudes e comportamentos nos indivíduos, adequados aos novos tempos, cumprindo, portanto, sua função de criar disposições subjetivas, adaptativas e 2) a ideia de que a educação escolar deve ser uma educação para a vida, ligando-se de forma estreita às necessidades do mercado de trabalho e aos processos de modernização industrial (CAMPOS, SHIROMA, 1999, p. 491).

Pelo exposto acima, concluem que a educação, tanto na Escola Nova como nas reformas atuais, tende a assumir um caráter pragmático e funcional. Com base nas autoras, evidencia-se que, não obstante as similaridades, ressalta-se que o movimento renovador de 1932 continha elementos progressistas, dentre eles, a necessidade de construção de um sistema educacional de educação sob a responsabilidade do Estado⁸¹, já, nas reformas empreendidas nos anos de 1990, a reatualização de

⁸¹ Essa responsabilização implicaria na gratuidade, na laicidade, na obrigatoriedade escolar e na dotação orçamentária.

postulados escolanovistas ocorre num contexto de “[...] desresponsabilização do Estado pelas questões sociais, marcados pelos novos padrões de acumulação capitalista que tendem a acirrar a exclusão social, fomentando novos dispositivos de individualização e competição entre os sujeitos sociais” (CAMPOS; SHIROMA, 1999, p. 491).

Concordamos com as análises de Campos e Shiroma (1999) sobre as reformas educacionais dos anos de 1990. Traduzem “uma revitalização da ideologia liberal” presente no movimento escolanovista, em que a centralidade na subjetividade dos indivíduos, expressa na valorização dos talentos, potencialidades ou capacidades individuais, reconstitui os princípios meritocráticos como reguladores da equidade social e as teorias psicológicas resgatam aspectos subjetivos como potencialidades, talentos e capacidades, apontando-os como elementos que irão diferenciar e traçar itinerários diversos para cada indivíduo.

O estudo de Silva e Silva (2009) sobre a política de ampliação de jornada escolar na atualidade aponta que os pressupostos do Programa Mais Educação para a educação integral assumem um formato aberto – visto que devem nascer da diversidade cultural e educacional brasileira⁸² –, também demarca que “o ‘aprender a aprender’ é uma característica central da Escola Nova” (SILVA; SILVA, 2009, p. 7), aliado a outro pressuposto essencial que é considerar a criança enquanto sujeito do processo de aprendizagem. A tentativa de construção de uma política de escola pública de tempo integral, que vem se concretizando por meio do Programa Mais Educação, tem como princípios os ideais escolanovistas. A fundamentação adotada

[...] faz com que o Programa Mais Educação se distancie de outras experiências históricas de educação integral desenvolvidas no Brasil, que se preocupavam com a ampliação física e a reconfiguração arquitetônica da escola. Na história da educação integral brasileira, a ampliação do tempo esteve sempre associada à do espaço, por meio da construção física das escolas e de grandes investimentos financeiros. Porém, em um contexto de redução de gastos ditados por um Estado neoliberal, esse caminho seria um verdadeiro sacrilégio ao credo hegemônico. Nesse sentido, entra em cena mais um movimento de ampliação/flexibilização do espaço educativo (SILVA; SILVA, 2013, p. 771).

⁸² Silva e Silva (2009, p. 7) observam que esses pressupostos se aproximam de “[...] uma perspectiva de currículo ‘estruturado por áreas de saberes’ ou ‘campos de conhecimento’, como defendia a Pedagogia Nova, agora em um processo de ressignificação do pragmatismo”.

Esse lema no escolanovismo “[...] enfatiza os processos de convivência entre as crianças, os adultos e sua adaptação à sociedade” (SILVA; SILVA, 2009, p. 7), sendo que tais aspectos se constituem, conforme apontado no estudo, condicionantes do programa. Afora os aspectos já apontados nesta etapa do trabalho, são ressaltados os elementos que dizem respeito à utilização do tempo nas experiências de jornada escolar ampliada, conforme mostram as experiências que serão abordadas abaixo.

4.3 Diferentes experiências de ampliação da jornada escolar

Nesta discussão, entende-se como importante que sejam nominadas as diferentes propostas que fazem parte do universo das experiências de ampliação da jornada escolar⁸³ em curso e, para tanto, é destacada a diversidade, conforme apresenta o estudo que resultou no mapeamento realizado por regiões brasileiras (BRASIL, 2009a) em que aparecem diferentes denominações.

No tocante à denominação das experiências, o banco de dados revelou uma grande diversidade: Tempo Integral, Contraturno, Mais Tempo na Escola, Bairro Escola, Mais Tempo para a Qualidade, Super Escola e Escola Viva são alguns exemplos que expressam essa multiplicidade de nomenclaturas. Importante ressaltar aqui que a denominação da experiência não possibilita sua associação a um determinado perfil, uma vez que experiências com a mesma denominação apresentam características diferentes, sendo o contrário também verdadeiro (BRASIL, 2009c, p. 18).

O Relatório destaca que a denominação da experiência não possibilita sua associação a um determinado perfil, visto que a pesquisa demonstrou que experiências com a mesma denominação podem apresentar características diferentes. Conforme o mapeamento, o agrupamento das denominações de experiências de jornada escolar ampliada por aproximação semântica dá origem a duas grandes categorias:

[...] uma que fornece a noção de *integralidade* (tempo integral e educação integral, por exemplo) e outra que indica

⁸³ As propostas de ampliação de jornada apresentam diferentes contornos e desenhos e não há consenso mesmo em torno de questões básicas, como, por exemplo, em relação ao tempo/horas que o aluno irá passar a mais na escola, sendo que, no que se refere à quantidade de horas de atividades, uma carga horária superior ou igual a sete horas é caracterizada como “tempo integral”. No que diz respeito aos dias da semana em que as experiências da jornada escolar ampliada são realizadas, também não há consenso, visto que há experiências em que a jornada é ampliada de um dia até cinco dias por semana (BRASIL, 2009c).

complementaridade (ações educativas complementares, turma complementar, segundo tempo, contraturno, turno inverso, atividades extracurriculares, entre outras) (BRASIL, 2009c, p. 18, grifo do original).

O mapeamento apresenta o perfil das experiências de jornada escolar ampliada, detectadas pela pesquisa – 800 experiências em curso em 500 municípios respondentes da pesquisa –, e aponta para a necessidade de aumentar o número de estudantes do ensino fundamental nesse tipo de experiência.

De acordo com o referido documento (BRASIL, 2009c), destacam-se dois aspectos importantes referentes ao ordenamento jurídico do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb (BRASIL, 2007a): 1º) a distribuição de recursos por aluno matriculado na educação básica, “[...] tendo por base coeficientes de distribuição diferenciados tanto para seus diferentes níveis e modalidades de ensino quanto para a extensão do tempo escolar” (Lei n. 11.494/2007, art. 10) e, 2º) para fins de repartição de seus recursos, considera “[...] educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração *igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo*, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares” (Decreto n. 6.253/2007, art. 4º) (BRASIL, 2009c, p. 22, grifos no original).

Ao associar recursos financeiros à educação em tempo integral, tanto o Fundeb (BRASIL, 2007a) quanto o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2007d), conforme é apresentado no documento Brasil (2009c), tornaram possível sua adoção e implementação por parte das instâncias subnacionais, especialmente por aquelas com baixo nível de arrecadação de impostos e que, portanto, contam com baixo valor orçamentário. O Relatório permite inferir que experiências de ampliação de jornada escolar no Brasil têm se dado de forma diversa, constituindo-se de diferentes maneiras, denominações e características, as quais mesclam questões primordiais para a compreensão da escola pública no momento atual – inclusive aquelas levantadas para estudo neste trabalho –, mas que, em essência, apresentam em suas propostas elementos comuns no que se refere aos sujeitos a quem são dirigidas as ações e as próprias atividades a serem incorporadas pela escola.

O estudo de Barros (2008) fornece uma visão muito significativa do uso do tempo em diferentes experiências de jornada ampliada e propicia a reflexão sobre as

atividades desenvolvidas seja em contexto internacional, seja nacional. Seu estudo apresenta um mapeamento de experiências em escolas brasileiras da rede pública (estadual e municipal). Releva-se, sobre as experiências de jornada ampliada, a forma como elas acontecem: por meio de atividades – dentre elas: artes plásticas, música, esportes variados, educação ambiental, atividades culturais, dança, informática e xadrez, que complementam o currículo escolar básico, seja no Brasil, seja nos países⁸⁴ citados na pesquisa realizada por Barros (2008).

Destaca-se, no contexto internacional analisado por Barros (2008), que, dentre os nove países, afora as atividades acima descritas que, com algumas variações, repetir-se-ão. Cuba destaca-se por oferecer atividades relacionadas à preparação para o trabalho; a Finlândia que oferece como atividade economia doméstica; e a Alemanha por oferecer até três línguas estrangeiras.

Especialmente no Brasil, o estudo de Barros (2008) destaca a oferta de atividades complementares em escolas estaduais, que, afora as atividades complementares comuns a outros estados, apresenta, como diferencial, a oferta de atividades consideradas pedagógicas, como é o caso de Goiás, com as oficinas curriculares de orientação para estudo e pesquisa e atividades de linguagem e de matemática; e, no caso de São Paulo, as oficinas curriculares compreendem, entre outras, orientação para estudo e pesquisa, atividades de linguagem e de matemática, aulas de teatro, música, artes visuais, dança, jogos, língua estrangeira, atividades artísticas, atividades esportivas e motoras, sendo esta última oficina também oferecida por Sergipe. No Rio Grande do Sul, as atividades que se sobressaem, entre aquelas consideradas mais comuns, são as oficinas de padaria, horta e atividades agrícolas, definidas em conformidade com as necessidades da comunidade.

No caso das escolas municipais, Barros (2008) destaca que Cascavel, no Paraná, apresenta um conjunto significativo de atividades a serem ofertadas como complemento, destacando-se oficinas de ética e cidadania e reforço escolar. Goiânia (GO), Goianésia (GO) e Americana (SP) têm como diferencial a carga horária de extensão da jornada: 10 horas e 20 minutos e 10 horas diárias, respectivamente, sendo que Goiânia oferta atendimento pedagógico. Em Nova Iguaçu (RJ), além da oferta das atividades complementares já indicadas, há a oferta das oficinas de aprendizagem.

⁸⁴ A pesquisa realizada por Barros (2008, p. 57), apresenta quadro com dados referentes a nove países: Alemanha, Argentina, Austrália, Bolívia, Cuba, Chile, Espanha, Estados Unidos e Finlândia.

Das escolas que ofertam jornada ampliada, Curitiba foi apresentada por Barros (2008) como a que possui uma experiência mais antiga, desenvolvendo ações em jornada ampliada desde o ano de 1986. A título de registro, na cidade de Apucarana, também no Estado do Paraná, foi implementado o Programa “Educação Integral”⁸⁵.

Todavia, dessas experiências, enfatiza-se que, das atividades complementares oferecidas, muitas delas, as chamadas atividades pedagógicas e as oficinas de linguagem e matemática, parecem direcionar-se para a perspectiva do reforço escolar, elemento que se distancia da oferta de atividades em âmbito internacional. Registra-se que uma gama de experiências, tendo como foco a ampliação da jornada escolar, vem acontecendo nas diferentes regiões brasileiras. Neste estudo, as experiências abordadas são as mais recorrentes, no entanto, não se desconsidera a existência e a importância de outras formas sobre como a ampliação vem se dando e, na sequência, serão abordados os pressupostos legais de que trata esta política na perspectiva do governo federal.

4.4 Ampliação da jornada escolar em âmbito federal: pressupostos legais

A partir dos anos de 1990, um conjunto de referenciais passou a compor a legislação nacional e a amparar as políticas no campo da educação. Entre esses documentos, a CF/88 é o marco para o campo das políticas educacionais, visto que aponta a educação em primeiro plano dentre os direitos sociais, graças ao seu artigo 6º, com a nova redação que lhe foi conferida pela Emenda Constitucional nº. 26, instituída em 14 de fevereiro de 2000. Por esta Emenda, assenta-se a educação em primeiro plano entre os demais direitos sociais elencados no texto legal: “Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988).

Outra importante referência nesse campo é o ECA (BRASIL, 1990), o qual não deve deixar de ser mencionado, visto que, nesse documento, está alicerçada a Doutrina da Proteção Integral. Preconiza ainda, como dever da família, da

⁸⁵ Centro de Referências em Educação Integral. Em Apucarana (PR), Educação Integral foi um programa e lei municipal. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/experiencias/em-apucarana-pr-educacao-integral-vira-lei-municipal>>. Acesso: 3 fev. 2014.

comunidade, da sociedade em geral e do poder público, a garantia de alguns direitos, e, entre eles, o direito à educação. Está disposto da seguinte forma:

Art. 4º. É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990).

Se, nesse conjunto normativo sobredito (BRASIL, 1988; BRASIL, 1990; BRASIL, 1996), encontram-se as bases para pensar a educação enquanto direito e proteção integral, outro conjunto de documentos, elaborados em especial pós a LDBEN (BRASIL, 1996), foi criado no sentido de amparar a ampliação da jornada escolar. Da participação do Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos realizada na Tailândia em 1990, resultaram posições consensuais de luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos e o compromisso de elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) (BRASIL, 1993), sobretudo dos países que apresentavam baixa produtividade educacional, destacando-se que, no Brasil, o foco desse documento foi o ensino fundamental.

A LDBEN (BRASIL, 1996) também reflete os princípios postos no evento citado e, o que pese a discussão referente à ampliação da jornada escolar no Ensino Fundamental, tem-se, nesse documento, o amparo no sentido de que:

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

[...]

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

[...]

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

[...]

§ 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral (BRASIL, 1996).

A partir de então, algumas legislações foram aprovadas com o objetivo de dar suporte para as mudanças pretendidas. O Plano Nacional de Educação (PNE), criado

pela Lei nº. 10.182, de 09 de janeiro de 2001, apresenta como uma de suas metas estruturantes:

Implantar escolas públicas de jornada integral, da creche ao ensino médio, com aumento da ponderação do valor aluno/ano do Fundeb, na seguinte progressão, quanto ao número de matrículas: 15% em 2012, 30% em 2014, 50% em 2016, 65% em 2018 e 80% em 2020.

Para alavancar a implantação da jornada integral nas escolas públicas, outros documentos passaram a compor a base legal. Dentre eles, o MEC lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE ⁸⁶ (BRASIL, 2007c), em 24 de abril de 2007. Sobre as diferentes ações que compõem o PDE, o documento (BRASIL, 2009e, p. 5) assim expressa: “Trata-se da construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira”. Este Plano conjuga ações em diferentes níveis, modalidades e etapas da educação nacional e visa constituir o que foi denominado de “visão sistêmica” da educação. O Plano teve lançamento simultâneo ao Decreto nº. 6094, de 24 de abril de 2007, que

Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007a).

Saviani (2007) destaca que o Plano de Metas é o elemento principal do PDE, e que, em sua composição global, agregou outras 29 ações do MEC. O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação expressa o compromisso dos gestores estaduais e municipais⁸⁷ em colocar em prática as 28 diretrizes do PDE, com as metas estabelecidas até o ano de 2021. Dentre estas, estão à alfabetização obrigatória das

⁸⁶ “Trata-se da construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira” (BRASIL, 2009c, p. 5).

⁸⁷ De acordo com o documento (BRASIL, 2009g, p. 13), “Dos 5.563 municípios brasileiros, 98% aderiram ao compromisso. Todos aqueles que participam do Programa Mais Educação fazem parte deste grupo”.

crianças até oito anos de idade, o combate à repetência e à evasão, a promoção da educação infantil, entre outras. Das diretrizes voltadas à melhoria da qualidade da educação básica, destacam-se aquelas voltadas para a ampliação do tempo da escola: “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” e “VII - Ampliar as possibilidades de permanência do educando sob a responsabilidade da escola para além da jornada regular” (BRASIL, 2007c, p. 23).

A ampliação da jornada escolar ganha impulso, sobretudo a partir do PDE⁸⁸, que, por meio da Portaria Normativa Interministerial nº. 17, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007c), instituiu o Programa Mais Educação: “[...] que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar”. Esta Portaria (BRASIL, 2007c) sugere a ampliação do tempo escolar, expressa em seu 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.

A concepção de educação integral, expressa na Portaria Interministerial, é orientada como possibilidade de formação integral do ser humano e, em seu art. 6 prevê:

O Programa Mais Educação visa fomentar projetos ou ações de articulação de políticas sociais e implementação de ações socioeducativas oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens, por meio de sensibilização, incentivo e apoio” (BRASIL, 2007c), e deve considerar as seguintes orientações: “I - Contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela noção de formação integral e emancipadora.

⁸⁸ O PDE (BRASIL, 2007c) e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007a) preveem ações para os diferentes níveis, modalidades e etapas da educação nacional. Disposições relativas à educação integral são descritas no referido Plano de Metas e no Programa Mais Educação que operacionaliza as diretrizes do PDE. O Fundeb considera o tempo integral como possibilidade para toda a educação básica. Estabelece que a educação básica em tempo integral deve ter uma jornada superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo. No art. 10, que trata da distribuição proporcional de recursos dos Fundos, especifica: §3º “Para os fins do disposto neste artigo, o regulamento disporá sobre a educação básica em tempo integral e sobre os anos iniciais e finais do ensino fundamental” (BRASIL, 2007b).

Nesta Portaria, um arrazoado de “considerandos” são apresentados, os quais dizem respeito às condições dos sujeitos para serem atendidos pelo Programa. Dentre eles, destacamos dois:

CONSIDERANDO que, segundo a Política Nacional de Assistência Social, o Estado deve prover proteção social à criança, ao adolescente e ao jovem, bem como a suas famílias, nas situações de vulnerabilidade, risco ou exclusão social, potencializando recursos individuais e coletivos capazes de contribuir para a superação de tais situações, resgate de seus direitos e alcance da autonomia;
CONSIDERANDO a situação de vulnerabilidade e risco a que estão submetidas parcelas consideráveis de crianças, adolescentes e jovens e suas famílias, relacionadas à pobreza, discriminação étnico-racial, baixa escolaridade, fragilização de vínculos, trabalho infantil, exploração sexual e outras formas de violação de direitos (BRASIL, 2007c).

Para a efetivação da ampliação da jornada escolar, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), instituído pela Lei nº. 11.494, de 20 de junho de 2007, ampliou “[...] as possibilidades de oferta de educação integral ao diferenciar os coeficientes de remuneração das matrículas, não apenas por modalidade e etapa da educação básica, mas também pela ampliação da jornada escolar” (BRASIL, 2007b, p. 23). O Fundeb, conforme este documento, além de considerar o tempo integral como possibilidade para toda a educação básica nacional, associa maiores percentuais de distribuição de recursos, visando à garantia do direito a educação em tempo integral e,

[...] ao conceder um maior aporte de recursos à educação em tempo integral, busca, entre outros aspectos, responder aos objetivos gerais do Ministério da Educação de estabelecimento de políticas públicas voltadas à universalização da educação com qualidade social (BRASIL, 2007b, p. 23).

A ampliação da jornada escolar foi regulamentada pela Resolução nº. 4, de 13 de julho de 2010, a qual define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Indica, no art.12:

Cabe aos sistemas educacionais, em geral, definir o programa de escolas de tempo parcial diurno (matutino ou vespertino), tempo parcial noturno, e tempo integral (turno e contra-turno ou turno único com jornada escolar de 7 horas, no mínimo, durante todo o período letivo), tendo em vista a amplitude do papel socioeducativo atribuído ao conjunto orgânico da Educação Básica, o que requer

outra organização e gestão do trabalho pedagógico (BRASIL, 2010a).

Esta Resolução especifica que os próprios sistemas educacionais poderão definir uma forma de oferta do tempo escolar – se parcial ou integral – para a qual acrescenta a necessidade de outra forma de organização e gestão do trabalho pedagógico da unidade escolar.

Recentemente, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014b), que apresenta 10 diretrizes, 20 metas e um conjunto de 254 estratégias específicas para sua efetivação, as quais são dirigidas para a universalização e ampliação do acesso e atendimento em todos os níveis educacionais, cujas metas são mencionadas ao longo do projeto. A qualificação profissional é pensada no sentido do incentivo à formação inicial e continuada de professores e demais profissionais da educação, com destaque à avaliação e acompanhamento periódico e individualizado de todos os envolvidos no processo – estudantes, professores, profissionais, gestores e demais profissionais –, sendo que é dado destaque à formação inicial, por meio do estímulo e expansão ao estágio. Especificamente no que respeita a ampliação da jornada escolar, o PNE⁸⁹ propõe a meta 6: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014b).

O debate em torno do território e dos espaços escolares e não escolares passa a ocorrer e, de acordo com o documento (BRASIL, 2010c)⁹⁰, no Programa Mais Educação, potencializa-se isso, porque a intersetorialidade e as redes sociopedagógicas propostas pelo Programa, e “[...] que são fundamentais para a realização da Educação Integral, estão totalmente relacionadas e dependentes do território” (BRASIL, 2010c, p. 18). Esse Programa visa à ampliação da jornada escolar e está sendo pensado como possibilidade para a melhoria da qualidade do ensino, por meio da proposição de ações denominadas “atividades educacionais complementares”. Conforme explicitado no documento Programa Mais Educação: passo a passo (BRASIL, 2009e), as ações propostas pelo referido Programa são

⁸⁹ O Plano também estabelece estratégias para alcançar a universalização do ensino de quatro a 17 anos, prevista na Emenda Constitucional nº. 59 de 2009.

⁹⁰ Série Cadernos Pedagógicos Territórios Educativos para a Educação Integral – a reinvenção pedagógica dos espaços da escola e da cidade (BRASIL, 2010c).

voltadas para grupos em situação de vulnerabilidade e marginalização social e podem ser relacionadas a uma ideia de assistência social.

O Programa Mais Educação atende, prioritariamente, escolas de baixo IDEB, situadas em capitais, regiões metropolitanas e grandes cidades em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social que requerem a convergência prioritária de políticas públicas e educacional (BRASIL, 2009e, p. 8).

O Programa propõe atender às escolas em piores condições, sejam estas relativas ao atendimento à demanda de uma população economicamente pobre, situadas em periferias, sejam em termos relativos à baixa qualidade da educação, avaliadas de acordo com o Ideb⁹¹.

Ademais, apresenta algumas sugestões de como a escola poderá “mapear” espaços para o desenvolvimento das atividades complementares, seja na própria escola, na comunidade ou em outros locais. Outra questão pertinente a ser destacada é a chamada da sociedade civil para a participação no desenvolvimento das ações e sob diferentes formas, em especial por meio das parcerias.

O Programa é operacionalizado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB). É financiado pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para as escolas e regiões prioritárias. O documento indica que as escolas que quiserem promover a educação integral sem o apoio financeiro do Programa Mais Educação poderão fazê-lo, podendo contar com o apoio dos governos municipais e estaduais. Destaca o documento que, nos casos em que as próprias secretarias não dispõem de recursos financeiros, “[...] a escola poderá ofertar atividades educacionais complementares, selecionadas dentre as atividades sugeridas pelo Programa Mais Educação e adaptadas às condições reais da escola” (BRASIL, 2009f, p. 15).

⁹¹ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 pelo Inep e tem como objetivo reunir, em apenas um indicador, dois conceitos igualmente importantes no que diz respeito à qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O índice agrega, ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep, a possibilidade de resultados sintéticos e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado com base nos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar e em médias de desempenho nas avaliações do Inep e do Saeb – para as unidades da federação e para o país – e a Prova Brasil – para os municípios (BRASIL, 2014a).

Com o intuito de operacionalizar as atividades do programa, foi criada a Série Mais Educação⁹², cujo objetivo é fortalecer os processos de implantação da proposta nas escolas e incentivar seus respectivos parceiros, subsidiando teoricamente as escolas e fornecendo-lhes estratégias operacionais a fim de que os dirigentes de governos locais possam delas se inteirar e viabilizar as ações necessárias para o desenvolvimento do programa. A efetivação do programa se dá pelo desenvolvimento de atividades complementares, as quais a Secadi define como:

São atividades de livre escolha da escola, que se enquadram como complementares ao currículo obrigatório, tais como: atividades recreativas, artesanais, artísticas, de esporte, lazer, culturais, de acompanhamento e reforço escolar, aulas de informática, educação para a cidadania e direitos humanos, entre outras atividades (BRASIL, 2009f, p. 1).

Dois objetivos centrais do Programa Mais Educação implicam, conforme explicitado no documento (BRASIL, 2010c, p. 16): “1. A corresponsabilização de todos pela Educação, em que a escola reconhece e ganha outros parceiros no território local; e 2. A ampliação dos tempos, dos espaços e dos conteúdos educativos dentro e fora da escola”. Destaca-se que a ampliação dos espaços é central na proposta deste programa. O documento ressalta a necessidade de discussão sobre o espaço, porque, para

[...] o Programa *Mais Educação* e para a *Educação Integral* são de uma natureza distinta da que estamos acostumados a tratar, ou seja: a ampliação que deve ser feita no espaço é, em primeiro lugar, a de seu conceito, de maneira que o *espaço escolar* atinja o *status* de *território educativo* (BRASIL, 2010c, p. 18, grifos no original).

Nesta publicação, aparece a preocupação com a reconfiguração dos espaços escolares de forma que estes possam atender às necessidades das inovações pedagógicas e se manifesta na discussão sobre a integração “Arquitetura-Educação-Cidade”. É destacado no documento que alguns personagens-chave possibilitaram a abertura de caminhos na construção dos territórios educativos para a educação integral. Uma fundamentação teórica sustentada em Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira é utilizada para justificar a qualidade dos prédios escolares, articulando-os à

⁹² A Série Mais Educação é composta por três documentos: 1) Referências para o Debate Nacional (BRASIL, 2009b); 2) Gestão Intersetorial do Território (BRASIL, 2009h); 3) Redes de Saberes Mais Educação (BRASIL, 2009i).

qualidade da educação e a uma visão ampliada de currículo, considerando, também, a recreação, a educação física, a saúde, as artes e as ciências naturais. Além desses elementos, é ressaltado outro aspecto que vem contribuindo para a construção dos territórios educativos para a educação integral, que é a cidade.

A publicação intitulada *Caminhos para elaborar uma proposta de educação integral em jornada ampliada* (BRASIL, 2011) é um documento que propõe uma cartografia da educação integral e retoma alguns dos principais pontos para a discussão sobre a ampliação da jornada escolar por meio do Programa Mais Educação. Entre estes, há a retomada da ideia da cidade educadora, as questões sobre currículo, a relação maior tempo-qualidade, a intersetorialidade, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e a necessidade de pensar o território e criar a territorialidade.

Embora bastante debatida, a escola de tempo ainda não é uma realidade, mesmo diante do quadro impresso referente ao aumento de experiências de ampliação do tempo que os alunos passaram a ter na escola pública brasileira. O ECA é utilizado para dar corpo ao ordenamento jurídico que sustenta as propostas e as normativas sobre a ampliação da jornada escolar e, para além dos aspectos referentes à aprendizagem, defendidos nesse documento (BRASIL, 2011) pela via da proteção. No documento, esta questão é abordada da seguinte forma:

Educação Integral em Tempo Integral é também sinônimo de proteção. Se os mais jovens estão em constante interação com educadores comprometidos, na escola e fora dela, previnem-se muitas das violências de que são alvo, e realiza-se a intenção do Art.5º: *Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão* (BRASIL, 2011, p. 42, grifo no original).

Tomando como referência a ideia da proteção, o Programa Mais Educação, como ação inserida no PDE, faz parte de uma política de governo que assume objetivos amplos e atrela o desenvolvimento nacional a uma educação que seja “[...] alçada a condição de eixo estruturante do Estado” e que vise a “[...] erradicação da pobreza e marginalização, reduzir as desigualdades sociais e regionais, e promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 2007d, p. 6). A concepção de educação expressa nos documentos aponta para a associação entre educação e desenvolvimento social.

Conforme a Portaria Interministerial nº 17/07, o Programa Mais Educação tem como objetivo:

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

Para sua consecução, o Programa Mais Educação indica para a escola pública brasileira a construção coletiva de uma “concepção contemporânea de Educação Integral” (BRASIL, 2007c). Ao mesmo tempo, o Ministério da Educação (MEC) elaborou e publicou uma série de documentos⁹³ os quais estão orientando princípios e fundamentos para a elaboração da proposta curricular, do projeto político-pedagógico e do modelo de gestão.

A análise dos documentos oficiais indica que a opção pela retomada do ideal de educação integral no Brasil está relacionada às orientações do Estado no sentido de ofertar políticas redistributivas de combate à pobreza. Para o enfrentamento da condição de “vulnerabilidade e risco social”, a escola deverá abarcar dois aspectos: “educar” e “proteger” crianças (atendendo ao disposto no ECA), adolescentes e jovens.

Nesse duplo desafio – educação/proteção – no contexto de uma “Educação Integral em Tempo Integral”, ampliam-se as possibilidades de atendimento, cabendo à escola assumir uma abrangência que, para uns, a desfigura e, para outros, a consolida como um espaço realmente democrático. Nesse sentido, a escola pública passa a incorporar um conjunto de responsabilidades que não eram vistas como tipicamente escolares, mas que, se não estiverem garantidas, podem inviabilizar o trabalho pedagógico (BRASIL, 2009d, p. 17, grifos no original).

Destaca-se que o contexto legal no qual se ampara o documento Brasil (2009d) aponta como desafio para a educação a necessidade de promover articulações e vivências entre programas e serviços públicos, com vistas a expandir a ação educativa, demandando [...] “um compromisso ético com a inclusão social, por meio

⁹³ Portaria Interministerial n. 17/2006 (BRASIL, 20017c); *Programa Mais Educação – Gestão Intersetorial no Território* (BRASIL, 2007c); *Educação Integral – Texto Referência para o Debate Nacional* (BRASIL, 2009d); *Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral* (BRASIL, 2009i).

da gestão democrática e integrada” (BRASIL, 2009d, p. 21). Continua o documento ao indicar que, “nessa linha, a Educação Integral deve estar inscrita no amplo campo das políticas sociais, mas não pode perder de vista sua especificidade em relação às políticas educacionais [...]” (BRASIL, 2009d, p. 21).

Dessa forma, o Programa Mais Educação atribui à escola um conjunto de finalidades que abrangem diferentes aspectos, conforme segue:

[...] a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar; combater evasão escolar, a reprovação e a distorção idade/série; promover o atendimento educacional especializado às crianças com necessidades educacionais especiais; prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens; promover a formação da sensibilidade, da percepção e da expressão de crianças, adolescentes e jovens nas linguagens artísticas, literárias e estéticas; estimular as práticas corporais, educacionais e de lazer; promover a aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades e; prestar assistência técnica e conceitual aos entes federados com vistas à operacionalização da portaria que implementa o programa (BRASIL, 2007c, grifos no original).

Embora seja atribuído à escola o conjunto de finalidades acima descrito, com o intuito de alcançar um tipo de formação considerada “a mais completa possível”, questiona-se aqui se a concepção de educação integral propagada nos documentos balizadores do Programa Mais Educação possibilitariam a formação integral que preconiza.

O conceito de educação integral apresentado no Programa Mais Educação é de uma “formação mais completa possível” para o ser humano, “[...] embora não haja consenso sobre o que se convencionou chamar de ‘formação completa’ e, muito menos, sobre quais os pressupostos e metodologias a constituiriam” (BRASIL, 2009d, p. 16). Neste mesmo documento, aparece a defesa de que uma proposta de educação integral adequada ao Brasil contemporâneo necessita de um quadro conceitual mais amplo, sendo que a pactuação da qualidade considere o valor das “[...] diferenças, segundo o pertencimento étnico, a consciência de gênero, a orientação sexual, as idades e as origens geográficas” (BRASIL, 2009d, p. 10). Conforme analisam Silva e Silva (2013), a proposta inspira-se em estudos culturais, amparando-se nas ideias de antropólogos e pensadores da cultura contemporânea, os quais, na perspectiva apresentada nos documentos norteadores do Programa, favorecem a compreensão das atuais condições das trocas culturais, por intermédio da relação entre culturas. Nessa

perspectiva teórica, o Programa Mais Educação expõe uma concepção de educação integral intercultural, a qual pressupõe:

A interculturalidade remete ao entrelaçamento, àquilo que acontece quando os grupos entram em relação de trocas. Os contextos interculturais permitem que os diferentes sejam o que realmente são nas relações de negociação, conflito e reciprocidade. Escola e comunidade são desafiadas a se expandirem uma em relação a outra e se completarem (BRASIL, 2009i, p. 21).

Nesta proposta, o foco se situa no currículo, o qual deve partir de diferentes realidades, propiciando o diálogo entre as diferentes culturas, destacando a relação entre os saberes escolares e os saberes da comunidade. O documento problematiza a forma como estão instituídas as ações pedagógicas para a educação integral no sentido de relacionar saber escolar e o saber experienciado nas comunidades, sinalizando que a qualidade da educação básica depende da relação de aprendizagem da criança e dos adolescentes com a sua vida na comunidade. Destaca, sobre esta última, suas especificidades culturais, como seus saberes, práticas, valores e crenças, elementos estes que estão presentes na base da vida cotidiana, indicando a necessidade de superar a oposição entre saberes escolares e saberes comunitários. Sobre essa discussão Silva e Silva (2013) em análise sobre esse documento problematizam que o mesmo propõe o avanço no diálogo entre escola e comunidade e utiliza como base o pensamento de Souza Santos para defender que, por meio do diálogo, é possível avançar na formulação de um pensamento síntese, visando fazer desaparecer a distinção entre o conhecimento científico e o conhecimento cotidiano. O documento apresenta a seguinte proposição:

Para Boaventura, este pensamento síntese estaria na ordem de “um novo paradigma” onde o conhecimento é total, tem como horizonte a totalidade da experiência humana, seja local ou universal. Neste raciocínio, o conhecimento avança à medida que o objeto se amplia, ampliação que se dá através do reconhecimento de suas inúmeras possibilidades de diálogo com diversos outros conhecimentos (BRASIL, 2009i, p. 28).

Afora a discussão referente aos diversos conhecimentos, destaca-se como foco os tempos e espaços escolares. É assinalado no documento Brasil (2009d) que, historicamente, o projeto de educação integral está enraizado na instituição escolar e, portanto, tradicionalmente, é tida como espaço para a formação completa do aluno,

sem que, dessa forma, se coloque como único lugar para a formação. Segundo consta neste documento:

A ampliação da jornada, na perspectiva da Educação Integral, auxilia as instituições educacionais a repensar suas práticas e procedimentos, a construir novas organizações curriculares voltadas para concepções de aprendizagens como um conjunto de práticas e significados multirreferenciados, inter-relacionais e contextualizados, nos quais a ação educativa tenha como meta tentar compreender e modificar situações concretas do mundo (BRASIL, 2009d, p. 36).

O Programa Mais Educação aponta como alternativa a perspectiva do movimento Cidades Educadoras, propondo a descoberta de novos territórios educativos para além do espaço escolar, a ocupação do bairro e da cidade, os quais, em parceria com as redes sociais e com diversos sujeitos educadores, realizem o processo de educar e proteger. O Programa Mais Educação afirma que: “[...] nesta perspectiva, entende-se que não se trata de afirmar a centralidade da escola em termos de sediar, exclusivamente, as ações e atividades que envolvem a Educação Integral” (BRASIL, 2009d, p. 35), tendo em vista que,

[...] em uma comunidade de aprendizagem, todos os espaços são educadores – toda comunidade e a cidade com seus museus, igrejas, monumentos, locais como ruas, praças, lojas e diferentes locações – cabendo à escola articular projetos comuns para sua utilização e fruição considerando espaços, tempos, sujeitos e objetos do conhecimento (BRASIL, 2009d, p. 35).

Conforme o documento, esse processo seria possível por meio de uma gestão intersetorial, que viabilize ações integradas e a intersetorialidade, visto que, expressa o documento, a concepção de educação integral que promova a formação para o exercício pleno da cidadania implica uma concepção de Estado⁹⁴ que “[...] atue na construção dos pilares fundamentais” (BRASIL, 2009d, p. 43).

⁹⁴ A ampliação da jornada escolar vem sendo pensada e objetivada no âmbito federal no sentido de que sua oferta seja em tempo integral e assentada em uma concepção de educação integral. Nesse sentido: “Para a concretização da Educação Integral de Tempo Integral, com foco na qualidade da aprendizagem, é fundamental a intervenção do Poder Público na orquestração das ações de diferentes áreas sociais em que cabe, ao Estado, o planejamento, a coordenação da implementação, o monitoramento e a avaliação das ações pedagógicas que ocorrem no espaço e tempo escolar e outros espaços sócio-educativos” (BRASIL, 2009d, p. 43).

Nesta perspectiva, o Programa Mais Educação e, mais especificamente a educação integral como programa do Governo Federal tem assumido, conforme análise de Félix (2012, 91),

[...] um caráter de política para proteção e assistência social para as crianças e jovens que vivem em situação de vulnerabilidade social. Também pretende ser um passo para que alunos com baixo desempenho na aprendizagem possam apresentar melhores índices, uma vez que vão permanecer mais tempo na escola e ainda se apresenta como complemento socioeducativo, uma vez que a escola, comunidade e ou cidade vai ser o espaço onde as crianças e jovens vão ser inseridos em projetos não ofertados apenas pelo Ministério da Educação, e sim também por outras secretarias, numa política Intersetorial, voltada para o acesso à arte, cultura, esporte e assistência social (FÉLIX, 2012, p. 91).

Acerca das discussões referentes a uma política de ampliação da jornada escolar calcada em uma suposta concepção de educação integral, a qual tem no Programa Mais Educação a principal forma de fomento e disseminação dessa política, não se pode deixar de estabelecer uma relação com o movimento escolanovista, uma vez que esse movimento propunha a construção de espaços, ou de escolas para atender ao desenvolvimento das atividades que eram propostas. No momento atual, à conjuntura em que vem sendo promovida a educação integral, não é requisito a construção de espaços próprios na escola, mas há uma defesa na necessidade e urgência em que a escola utilize (para além de seus próprios) outros espaços existentes no bairro, em seu entorno e nos espaços ofertados pela própria cidade. Destaca-se para análise e reflexão um argumento de Carvalho (2006, p. 7), quando a autora indica que:

Alguns pensam educação integral como escola de tempo integral. Outros pensam como conquista de qualidade social da educação. Outros, como proteção e desenvolvimento integral. Alguns a reivindicam a partir das agruras do baixo desempenho escolar de nossos alunos e apostam que mais tempo de escola aumenta a aprendizagem [...]. Alguns outros a vêem como complemento socioeducativo à escola, pela inserção de outros projetos, advindos da política de assistência social, cultura, esporte.

Do exposto, identifica-se que a construção da política de ampliação da jornada escolar no Brasil, em especial a partir da última década, conjuga o mosaico sobredito por Carvalho (2006), a qual tem se caracterizado por diferentes formas de

entendimento, as quais, possibilitam inferir, têm levado à descaracterização do sentido formativo da escola e a extensão jornada é interpretada como o preenchimento do tempo a mais que o aluno passa a ficar na escola. Dessa forma, entende-se o papel do Programa Mais Educação e sua proposição mais específica de fomentar a educação integral como uma proposta em que o caráter de proteção e assistência se sobrepõe ao educativo.

Embora a legislação especifique que a ampliação da jornada escolar ficará a critério dos sistemas de ensino de cada rede, depreende-se que seja necessário levar em conta as particularidades de cada rede, sua estrutura, bem como sua proposta pedagógica, seus recursos humanos, além de considerar os anseios da comunidade local, visto que não basta a extensão da carga horária se não for levado em conta um ponto essencial que é a qualidade de ensino a ser ofertada. Nesse ponto, concorda-se com Gonçalves (2006, p. 131) quando advoga que:

Só faz sentido pensar na ampliação da jornada escolar, ou seja, na implantação de escolas de tempo integral, se considerarmos uma concepção de educação integral com a perspectiva de que o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras.

Entende-se que a ampliação da jornada escolar, nesta perspectiva, poderá se constituir como experiência formativa importante e significativa. De outra forma, se desconsideradas estas questões, o uso do tempo, se preenchido com ações fragmentadas e desconexas, implicará em uma descaracterização dos objetivos pretendidos.

4.5 Escola de tempo integral e suas funções

Nas discussões sobre a ampliação da jornada escolar, não é possível desconsiderar a necessidade de refletir sobre a visão do Estado presente nas propostas de ampliação de jornada, a qual tem contribuído, num primeiro plano, para consolidação da proposta de escola de tempo integral. Arroyo (1988), em discussão sobre a escola de tempo integral, observa que tais propostas se alimentam, ao longo da história, de uma concepção da infância e sua fraqueza frente a uma sociedade abstrata

e perversa. Dessa forma, essa representação do real justifica a presença do Estado e de seus serviços sociais e educativos

[...] como protetores da infância e dos pobres: a escola, instrumento privilegiado do Estado para a proteção e cuidado integral da criança. É possível perceber uma imagem de Estado protetor e educador dos pobres e dos fracos. As políticas sociais são manifestações da opção do Estado pelos pobres (ARROYO, 1988, p. 6).

O Estado, nas propostas de educação em tempo integral, aparece corrigindo distorções do próprio desenvolvimento capitalista ou, mais frequentemente, aquelas herdadas do passado e se constituindo como protetor do povo. Enfatiza o autor que não foi a necessidade de formar integralmente os homens que impulsionou a expansão da escola. No entanto, assevera que a ampliação do tempo de escolarização

[...] não teve as motivações defendidas por educadores, políticos ou militantes compadecidos com a infância desvalida, embrutecida ou violenta. A história da educação escolar não tem seguido essa lógica humanitária, protetora e formadora, mas a lógica brutal da sociedade mercantil (ARROYO, 1988, p. 7).

Nesse sentido, não se pode deixar de destacar um aspecto caro a esta discussão, a que se refere à luta de classes. A escola, espaço de contradição por excelência, é vista, em momentos históricos distintos, servindo aos interesses do capital, em detrimento de interesses ou necessidades dos trabalhadores.

A expansão da escola pública, num primeiro momento e num segundo (pós-expansão), no discurso referente à diminuição das desigualdades educacionais e maior qualidade do ensino, via ampliação da jornada escolar, tem se dado em relação ao atendimento de tarefas que extrapolam sua função. De acordo com Paro *et al.* (1988), negar a necessidade de assunção de tais tarefas (como alimentação e saúde) diante do quadro de pobreza e exclusão do país é adotar uma postura, no mínimo, pouco humanizada.

No entanto, há que se considerar o direito dos trabalhadores à cultura, ao saber, ao pensar. A educação, como enfatiza Arroyo (1988), não se esgota na escola, nem na de tempo integral, mas, quando a escola deixa de realizar sua função principal e desempenha mal as outras tarefas adotadas, há que ter seu papel e suas funções repensadas e questionadas, de preferência de forma a romper com as permanências arraigadas, as quais não têm contribuído para o cumprimento de seu papel em termos

da aprendizagem dos conteúdos da escolarização, em especial para as camadas menos privilegiadas da população.

As discussões sobre a escola de tempo integral têm sido colocadas em pauta em função das diferentes finalidades que embalam as propostas de ampliação da jornada escolar. A última proposta tem estado em foco no cenário educacional brasileiro por meio de um programa do governo federal, o qual tem incentivado a extensão da permanência dos alunos na escola. Afora os programas que têm fomentado esta iniciativa, destaca-se que propostas de educação em tempo integral a ser ofertada pelas escolas públicas brasileiras deveriam se pautar, sobretudo, em um caráter formador. Nesta perspectiva, Arroyo (1988, p. 4) apresenta os traços de uma proposta de educação em tempo integral:

[...] elas têm, antes de tudo, um caráter formador, que pretende proporcionar ao educando uma experiência educativa total, que não se limite a ilustrar a mente, mas que organize seu tempo, seu espaço, que discipline seu corpo, que transforme e conforme sua personalidade por inteiro.

Segundo Arroyo (1988), outro traço marcante nas propostas seria seu caráter preventivo e uma ligação com o traço anterior: o caráter formador. Enfatiza o autor que, se é necessário a criação de instituições, tempos e espaços isolados para a formação de determinados tipos de homens, é porque, nas relações sociais do cotidiano, tal formação não acontece. O autor prossegue sua análise afirmando que as propostas de instituições de educação em tempo integral se alimentam de “[...] uma visão negativa do social, enfatizam o caráter deformador do convívio normal do trabalho e da vida cotidiana, da organização e das relações sociais” (p. 5). Ele entende que essa forma de perceber a realidade social parte de uma desconfiança do mundo “[...] e se visualiza um ideal de homem, de hábitos, valores e conhecimentos diferentes, em oposição à maneira de ser, saber e se comportar do vulgo ignorante, incivilizado, pervertido” (p. 5).

A perspectiva de classe também pode ser percebida na dimensão moral da pobreza e da riqueza, sendo que a perspectiva que se tem dos pobres, nas palavras do autor, é a de que “[...] os pobres são encarados como classes perigosas” (ARROYO, 1988, p. 5). Paro *et al.* (1988) compartilham da perspectiva da escola apresentada por Arroyo (1988) sobre as crianças pobres e privilegiam, em sua análise, a forma como

os professores olham para essas crianças. Nos discursos adotados pelos professores, a escola seria a instituição encarregada de promover a melhoria desses alunos. Não necessariamente fazendo referência primordial ao desenvolvimento intelectual dos alunos e suas aquisições de caráter cognitivo, e sim ao seu desenvolvimento social e afetivo, perspectiva corroborada por Barreto (1981). Dessa forma, se a pobreza é a expressão de degradação moral, bem como de valores e hábitos, a educação integral será seu remédio.

Libâneo (2012, p. 15) argumenta que, nas últimas décadas, “[...] contradições mal resolvidas entre quantidade e qualidade em relação ao direito à escola, entre os aspectos pedagógicos e aspectos socioculturais, e entre uma visão assentada no conhecimento e outra, em suas missões sociais”. O autor adverte que muitas das medidas adotadas pelas políticas oficiais para a educação e o ensino têm soluções evasivas para os problemas educacionais e que, diante desses problemas, encontram-se no meio educacional diferentes propostas sobre a função da escola, as quais vão desde as que pedem o retorno da escola tradicional até as que preferem que a escola cumpra missões sociais e assistenciais. Nesse sentido, busca-se outro tipo de escola, abrindo-se espaços e tempos, os quais possam atender às necessidades básicas de aprendizagem, herança da Conferência Mundial de Educação para Todos. Nesta perspectiva, a “[...] escola se caracterizará como lugar de ações socioeducativas mais amplas, visando ao atendimento das diferenças individuais e sociais e à integração social” (LIBÂNEO, 2012, p. 17). O autor sintetiza seu pensamento afirmando que a aprendizagem transforma-se numa mera necessidade natural, numa visão instrumental desprovida de seu caráter cognitivo.

Nesse contexto, segundo Libâneo (2012, p. 26), a escola é uma das mais importantes instâncias de democratização social e da promoção da inclusão social desde que atenda, como “[...] tarefa básica: a atividade de aprendizagem dos alunos”. Libâneo (2012, p. 26) não desconsidera a necessidade de a escola, por um imperativo social e ético, cumprir algumas missões sociais e assistenciais, “[...] mas isso não pode ser visto como sua tarefa e função primordiais”. O autor teme que o dualismo poderá ocorrer devido à forma como vem sendo pensada a escola no momento atual.

Compartilha-se neste estudo a preocupação do autor e pontua-se que, há um entendimento de que já possa estar ocorrendo, ainda que, nesse momento, de forma silenciosa, o dualismo na escola pública brasileira. É possível que sua existência

venha se dando entre a escola de tempo parcial, destinada a uma população que não necessita das benesses da escola de tempo integral e que pode frequentar uma escola voltada para o conhecimento, e a escola de tempo integral, direcionada para uma grande parcela da população, cujo objetivo de seus proponentes não seja a preocupação com a formação acadêmica do alunado, mas seu acolhimento social.

Guará (2009), em discussão sobre a interface da educação integral com a proteção integral, destaca que os diversos campos de aprendizagem se complementam e se mesclam e que, portanto, a educação informal, bem como a formal e a não formal favorecem a formação dos sujeitos. A autora observa o esforço científico que vem sendo empregado e que tem contribuído para o avanço das reflexões “[...] sobre um tipo de educação a que chamamos socioeducativa e que [...] recebe diversos nomes no Brasil, como educação extra-escolar, educação pós-escolar, educação complementar ou educação não-formal” (p. 76).

Entende-se e concorda-se com a sua perspectiva quando ela apresenta a complementaridade dos campos de aprendizagem; no entanto, o destaque que se dá é para quando a escola parece estar assumindo perspectivas e características especificamente do campo da educação não formal. Este campo, tradicionalmente, tem se ocupado de ações socioeducativas e, em alguma medida, atendido ao princípio de proteção e colaborado, em certa medida, com questões do campo educativo, mas não, necessariamente, tendo como foco a melhoria do processo de aprendizagem formal/escolar de crianças e jovens. Entendemos ainda que a escola deva se preocupar em atender ao princípio da proteção integral e acredita-se que tal princípio será plenamente cumprido quando esta tomar para si o princípio que rege sua existência que é dar conta de suprir a demanda por uma educação formal de qualidade⁹⁵.

A preocupação de que a escola com ampliação de jornada e, em especial, a escola de tempo integral se transformem num grande projeto de educação não formal e percam as suas principais referências se dá em função de que o não entendimento

⁹⁵ Para situar a questão da qualidade da educação, toma-se como referência Dourado, Oliveira e Santos (2007, apud DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 205), os quais indicam que “[...] qualidade da educação é um fenômeno complexo, abrangente, que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; nem, muito menos, pode ser apreendido sem tais insumos. Em outros termos, a qualidade da educação envolve dimensões extra e intraescolares e, nessa ótica, devem se considerar os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extraescolares que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos”.

acerca da interface entre educação e proteção se perca, podendo prevalecer apenas o sentido da escola como lugar de proteção e não lugar de aprendizagem e formação de sujeitos, aprofundando ainda mais o abismo das desigualdades educacionais, fazendo cristalizar o dualismo apontado por Libâneo (2012). Quando a educação escolar é pensada sob uma perspectiva socioeducativa, desconsidera-se que questões cruciais como currículo e projeto político-pedagógico – documentos nos quais devem ser expressas as concepções que deveriam nortear o cotidiano escolar – não sejam levadas em consideração. Do mesmo modo, a formação dos profissionais também não será foco de preocupação e, portanto, de uma política educacional comprometida com as classes populares.

Arroyo (2010) destaca que as políticas educacionais têm sido instigadas pelas tentativas de corrigir as desigualdades; no entanto, ao centrarem-se nas desigualdades intraescolares⁹⁶, as políticas e suas análises se empobrecem, enriquecem-se, todavia, à medida que avançam no sentido da compreensão de como tem se dado o desenvolvimento de processos históricos de produção-reprodução das desigualdades sociais. A necessidade de correção das desigualdades educacionais deve perpassar as justificativas de todas as políticas sociais, sendo preciso mostrar o pouco que se avançou, se houve retrocesso e, particularmente, indicar a necessidade de planejamento, de estratégias e de quais intervenções devem ser feitas no sistema escolar, na formação de professores, a fim de que seja possível corrigir as desigualdades. Diante disto, propõe a urgência em se retomar a centralidade da relação entre educação e sociedade, visto que

A relação educação, políticas públicas, Estado e desigualdade vai deixando lugar a políticas de inclusão, escola inclusiva, projetos inclusivos, currículos inclusivos. A categoria desiguais porque na pobreza, no desemprego, na exploração do trabalho, porque oprimidos, sai das justificativas de políticas e até das análises e avaliações e o termo *excluídos* entra no seu lugar. Excluídos não dos bens materiais do viver humano, mas excluídos dos bens culturais, das instituições e espaços públicos, do convívio social. Mantidos do lado de fora, extramuros (ARROYO, 2010, p. 1391, grifo no original).

⁹⁶ Arroyo (2010, p. 1384) analisa que “[...] a repolitização conservadora na sociedade, na política e na formulação e avaliação de políticas fechou o foco no escolar, ignorando os determinantes sociais, econômicos, ou as desigualdades tão abismais nesses campos como determinantes das desigualdades educacionais”.

Assim, o papel do Estado, de suas políticas e instituições cabe incluir e promover o acesso àqueles que estão fora dos recintos do convívio social e cultural, de forma que “o termo acesso de todos à escola” se torne a motivação mais repetida e que esse papel “includente dos excluídos”, além de mais leve, é “[...] até mais autoafirmativo do papel do Estado, de suas instituições e políticas, do que o dever de reduzir as desigualdades” (ARROYO, 2010, p. 1392).

Quanto mais as desigualdades ficam expostas no sistema escolar, crescem as tentativas das políticas socioeducativas em ocultá-las. Analisa o autor que, na área social, mais do que na educacional, as desigualdades são reconhecidas como questão social, produzidas por padrões de concentração de renda e de terra, questão de moradias precárias, trabalho informal, sobrevivência nos limites, e o que preocupa como questão social no Estado e suas políticas educativas “[...] são as reações das vítimas, inclusive crianças, adolescentes e jovens, a essa massificação da pobreza e das desigualdades, tanto nos campos, como nas periferias urbanas. Preocupa a questão social como ameaça a ordem social e política. Até a ordem escolar” (ARROYO, 2010, p. 1393). Nesse sentido, reafirma o autor que as políticas e os projetos socioeducativos visam à oferta de “formas precárias de reinserção social” de crianças, adolescentes e jovens.

Entende-se que a construção de uma política de ampliação da jornada escolar, para obter êxito, deveria se pautar em questões de base para que a escola pública, de fato, possa se centrar em uma proposta que contemple as demandas próprias de sua função, cujo foco é a formação do aluno. Conforme explicitado, a escola pública brasileira parece distanciar-se desse foco, ainda que, ao ampliar o tempo, tenha-se a impressão de estar ampliando as oportunidades de aprendizagem. Da mesma forma, a ampliação de oportunidades não significa a oferta de uma formação efetiva, em uma escola com condições física e estrutural minimamente adequadas, com professores bem formados e bem remunerados, com uma proposta pedagógica consistente e elaborada coletivamente, enfim, uma escola que ofereça mais do que proteção.

Há um entendimento pessoal de que a forma como vem se dando a ampliação da jornada escolar na atualidade tem se aproximado muito mais de uma proposta de cunho compensatório. O alinhamento com as políticas sociais parece estar descaracterizando, em alguns momentos, o papel da política educacional, percebidas na escola quando da implementação dessas políticas, de forma que a construção de

uma política de ampliação da jornada, pautada em pressupostos teóricos consistentes e amparada com estrutura e financiamento adequados, parece distanciar-se cada vez mais.

Quanto ao objetivo inicial posto para este capítulo, analisar se a política pública de ampliação da jornada escolar é, de fato, estratégia para implantar uma política de educação integral, entende-se, com base neste estudo, que a ampliação da jornada tem trazido – e reforçado – a ampliação das funções da escola, visto que alguns projetos aliam ações da assistência social com as do campo da educação. Embora considera-se fundamental a ampliação da jornada escolar, é preciso situar que a distância existente, entre a educação integral expressa como concepção e o que vem sendo proposto no tempo ampliado, ainda é abissal.

Para a implementação de proposta de ampliação da jornada escolar, uma das preocupações se centra nas condições objetivas do próprio espaço escolar em termos de estrutura e organização curricular para a implementação desta proposta. Outra preocupação situa-se na dimensão assistencial da proposta em detrimento da dimensão educacional. Apesar da atualidade do tema, a proposta de ampliação da jornada escolar não é nova. Considerando a discussão de Cavaliere (2009), as justificativas correntes para a ampliação da jornada escolar estão baseadas tanto em concepções autoritárias ou assistencialistas quanto em concepções democráticas ou que se pretendem emancipatórias. Estes direcionamentos são compostos por um conjunto de estratégias, algumas de caráter educativo, outras assistenciais, propostas como formas de auxiliar as ações escolares. Ainda que, na atualidade, as propostas que visam à ampliação da jornada escolar sejam amparadas nos debates que fomentam a construção de uma educação integral, a ampliação do tempo de permanência das crianças na escola tem sido utilizada como estratégia de garantia de seus direitos fundamentais.

Neste capítulo, buscou-se estabelecer uma relação entre as diferentes proposições em curso referentes à ampliação da jornada escolar. Mostrou a forma como, em âmbito federal, a ampliação da jornada escolar vem sendo pensada e sustentada pelo aparato legal, bem como as diferentes formas com que a ampliação da jornada escolar vem sendo colocada em prática, e as diferentes terminologias, conceitos e concepções que envolvem este tema. Evidenciou-se um ponto importante

para a discussão, qual seja, a concepção de educação proposta na perspectiva da ampliação da jornada escolar tem se pautado pelo princípio de “proteger” e “educar”.

Com o objetivo de verificar como têm sido implementadas propostas de ampliação da jornada escolar no município de Londrina-PR, no próximo capítulo, serão apresentados os dados coletados em campo de duas escolas da rede pública a fim de explicitar, em ambas, a concepção de educação integral que tem norteadado estas propostas, bem como identificar, em ambas, a forma como vêm se organizando para comportar a ampliação da jornada escolar e, concomitantemente, problematiza-se o papel do Programa Mais Educação em escolas que ofertam aos alunos educação em tempo integral.

5 POR MAIS EDUCAÇÃO: A IMPLEMENTAÇÃO DE PROPOSTAS DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR NA REDE PÚBLICA (ESTADUAL E MUNICIPAL) DE LONDRINA-PR

Este capítulo trata da discussão referente à ampliação da jornada escolar em escolas das redes públicas na cidade de Londrina, estado do Paraná. Objetiva-se analisar duas propostas em curso: uma se refere à implementação da ampliação da jornada escolar em uma escola estadual de ensino fundamental (anos finais); e outra, em âmbito municipal: escola de ensino fundamental (anos iniciais) para identificar a concepção de educação integral existente nessas propostas. Outro propósito é oferecer um panorama a respeito da proposta de ampliação da jornada escolar com vistas à compreensão de como esta tem sido implementada neste município e, nesse processo, identificar o papel do Programa Mais Educação.

5.1 Caracterização do Estado do Paraná

Conforme informações disponibilizadas no site oficial, o estado do Paraná ocupa uma área de 199.554 km² – que corresponde a 2,3% da superfície total do território nacional. Este Estado se organiza em 399 municípios e a população é de 10 milhões de habitantes (projeção IBGE), possui uma diversidade natural e étnica. Suas cinco regiões geográficas – Litoral, Serra do Mar, Primeiro, Segundo e Terceiro Planaltos – e sua multifacetada população – formada predominantemente por descendentes de poloneses, italianos, alemães, ucranianos, holandeses, espanhóis e japoneses – que aqui se fixou, juntando-se ao índio, ao português e ao negro transformam o Estado em um importante destino, equipado com uma eficiente estrutura. O Paraná participa com cerca de 20% da produção nacional de grãos, destacando-se no *ranking* dos exportadores e registrando um PIB de R\$ 83,5 bilhões. Curitiba é sua capital, com 1,6 milhão de habitantes na região urbana e 3,2 milhões em sua região metropolitana. O Paraná é um estado agrícola com um setor agroindustrial predominantemente primário, com indústria automotiva e uma das mais desenvolvidas economias entre os estados brasileiros⁹⁷.

⁹⁷ De acordo com o documento Paraná (2011c), o PIB *per capita* em 2007 era de R\$ 15.711, o sétimo

O estado vive uma situação de concentração econômica, populacional e institucional. Os investimentos, os serviços, a tecnologia e a infraestrutura encontram-se, sobretudo na Região Metropolitana de Curitiba, Londrina e Cascavel⁹⁸, numa realidade que se mostra persistente ao longo do tempo. A população do Paraná também se concentra em poucos municípios. O Estado tem 10.686.247 habitantes, sendo que 3.618.943, de acordo com dados do IBGE de 2009, vivem na Região Metropolitana de Curitiba, conforme o documento Paraná (2011c). Além disso, a composição etária da população vem se modificando substancialmente nas últimas décadas. Na atualidade, há uma redução na proporção de crianças e jovens e um aumento da população adulta e de idosos. Assim como no Brasil em geral, no Paraná, há uma forte tendência decrescente da população de crianças e jovens entre zero e 14 anos e o crescimento da população de 65 anos e mais.

No governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva do Partido dos Trabalhadores (PT), ocorreu à implantação de programas federais. Nesse período no estado Paraná, estava em curso a segunda gestão do então governador Roberto Requião do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) (2003-2006). De acordo com Ruiz (2013), em sua gestão, esse governador preocupou-se em interromper ações em curso no governo, implementadas na gestão de seu antecessor Jaime Lerner do Partido da Frente Liberal (PFL). A sua proposta tinha como meta romper com a perspectiva empresarial de cunho privatista e excludente que predominava no estado e tinha interesse em priorizar as políticas no campo social, afinando suas propostas com as do governo federal. A base de seu discurso era progressista e defendia uma forma de gestão em conformidade com a perspectiva da classe trabalhadora. Com o decorrer do tempo, entretanto, suas propostas foram, conforme assinala Ruiz (2013), delineando-se de forma a se aproximar da proposição neoliberal e conservadora da gestão anterior.

No campo da educação, destacava seu compromisso com as políticas públicas

do Brasil e maior que a média brasileira. O estado é o principal produtor agrícola nacional em volume de produção e, em 2007, superando o Rio Grande do Sul, transformou-se no quarto maior centro industrial do país. Além disso, é grande exportador de bens industrializados. Em 2009, o complexo automotivo representou 9,5% das exportações, o de carnes 12,6% e o da soja 28,6%.

⁹⁸ Juntas, as regiões de Curitiba, Norte Central e Oeste concentram 73,5% do PIB estadual. Dez municípios concentram 61,5% do PIB industrial. Além disso, em 1970, 70% do valor agregado industrial se encontrava no interior e, em 2007, 70% se encontrava na Região Metropolitana de Curitiba. A mesma Região, no período de 1995-2007, acumulou quase 70% dos investimentos industriais realizados (IBGE, 2009).

sociais e com a reconstrução do estado, objetivando reafirmar, consolidar e aprofundar as conquistas implementadas, direcionadas aos trabalhadores na área da educação, da saúde, geração de emprego e a transparência da gestão pública (REQUIÃO, 2011). No que se refere à ampliação da jornada escolar, esse tema passou a ser discutido durante a primeira gestão do governo (2003-2006), no Plano Estadual de Educação (PPE)⁹⁹. Nesse documento, é sinalizada a insatisfação com os resultados no campo da educação, nas últimas décadas, no que se refere ao Ensino Fundamental. E, decorrente dessa constatação, foram sugeridas ações com o intuito de oferecer um ensino de melhor qualidade, de modo a garantir ao educando seu desenvolvimento integral e sua inserção social. Mencionavam-se urgência na concretização desses intentos e necessidade de investimentos significativos, com vistas a ampliar os espaços de acesso à cultura dentro e fora da escola, direcionado não só aos alunos como à comunidade. O PEE (PARANÁ, 2005) apontou para a Universalização do Ensino Fundamental, público, gratuito, considerando a indissociabilidade entre o acesso, a permanência, a qualidade e a conclusão. No conjunto das metas, assinalou-se a ampliação da jornada escolar diária, visando a atingir, ao final de 2010, a escola de período integral, com previsão de professores e funcionários em número suficiente.

No ano de 2010, Carlos Alberto Richa, (Beto Richa), candidato ao governo do estado pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), foi eleito governador, no primeiro turno, para a gestão¹⁰⁰ 2011-2014. Com a eleição, o novo governador se empenhou em transformar seu Plano de Governo (que no período da campanha eleitoral era apenas uma carta de intenções e princípios) em uma ferramenta para a gestão pública, lançando o Plano de Metas do Governo do Estado do Paraná (2011-2014).

Seu Plano de Metas para o campo da educação (2011-2014) apresenta uma

⁹⁹ De acordo com o que estabelece a Lei 10.172/2001, foi elaborado o Plano Estadual de Educação, o qual contou com a participação dos Núcleos Regionais de Ensino (NREs), da APP-Sindicato e do Fórum Paranaense de Educação, além de professores, escolas e universidades. Para a elaboração desse documento, instalou-se um processo que ocorreu por meio de “estudos temáticos”, os quais foram distribuídos e divulgados eletronicamente em várias versões, e que eram debatidos em seminários temáticos e integradores. Após três anos de debates, foi elaborado o Plano Estadual de Educação – PEE/PR: *Uma construção coletiva* (versão preliminar) apresentada como “[...] um documento de planejamento orientador das políticas públicas para a Educação Paranaense” (PARANÁ, 2005).

¹⁰⁰ Destaca-se que Carlos Alberto Richa foi reeleito para o cargo (também no primeiro turno) para a gestão 2015-2018.

breve análise sobre a situação do estado no que se refere a este setor e ressalta alguns pontos a serem priorizados, como a falta de acesso, em níveis adequados, à educação infantil e ao ensino médio, em especial, ao profissionalizante, e enfatiza a necessidade de colocar em prática um programa contínuo de elevação da qualidade da educação básica em cada unidade escolar, tendo como parâmetro “[...] a superação das metas estabelecidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o que implica significativos investimentos no desenvolvimento integral do professor” (PARANÁ, 2011c, p. 16). Estabelece ainda o documento que questões como transporte escolar e merenda também estão a demandar “[...] uma postura solidária do Estado com relação aos municípios”. Dessa forma, os objetivos de Governo para “O Novo Paraná” são:

Promover ações que elevem a *qualidade do processo de ensino e aprendizagem*;
 Valorizar o quadro de *profissionais do magistério e trabalhadores da educação*;
 Expandir a *oferta da educação básica* em seus diferentes níveis;
 Garantir elevado nível de qualidade na *gestão da educação* para melhoria de suas ações pedagógicas;
 Consolidar o regime de *colaboração com os municípios*;
 Estimular a *integração da escola com a comunidade* (PARANÁ, 2011c, p. 31-32, grifos no original).

Destaca-se, no excerto acima citado, que a proposta paranaense exhibe o léxico neoliberal presente nos documentos que têm orientado a reforma do Estado. Na proposta como um todo, é comum encontrar as expressões: qualidade da educação, colaboração, integração, descentralização, enfim, a proposta parece atender às orientações mais gerais da reforma.

O Plano de Metas (PARANÁ, 2011c) estabelece algumas propostas. Ressalta-se que, para o alcance das metas e o cumprimento dos objetivos, as ações para o campo da educação estão integradas a ações de diferentes áreas. Um dos programas propostos é o Programa Família Paranaense, o qual, de acordo com este Plano, configura-se como uma estratégia que “[...] articula políticas públicas de proteção social de várias áreas do Governo e providencia para que, em todas as Regiões, as famílias que se encontram em situação de vulnerabilidade social tenham acesso facilitado a elas” (p. 66). Esse programa possui um novo formato político institucional e gerencial, que articula a elaboração e a gestão das ações de forma a envolver o Estado e os municípios. Seus princípios norteadores são: a descentralização, o

trabalho integrado das áreas de Educação, Saúde, Trabalho, Assistência Social, Habitação e outros. O Programa procura envolver “[...] ativamente as famílias em contrapartida como a manutenção das crianças nas escolas e a participação em programas de preparação para o trabalho, com busca ativa e monitoramento por parte das equipes dos serviços públicos” (PARANÁ, 2011c, p. 66-67). Embora as ações sejam em diferentes frentes, como objetivo maior, o Programa¹⁰¹ visa à redução da situação de pobreza das famílias paranaenses.

O atual governo do estado do Paraná coloca a educação, ao menos em se tratando do Plano de Metas, como “prioridade absoluta” e enfatiza que seu objetivo central:

[...] é a *Educação com Qualidade* para toda a população paranaense, assumida como um *Bem Público* e um *Direito Humano Fundamental*, assegurando a equidade no acesso à escola e ao conhecimento de qualidade, a ser promovido com resultados efetivos de aprendizagem (PARANÁ, 2011c, p. 113, grifos no original).

Como é possível observar, a proposta atende às indicações feitas em âmbito federal no que respeita ao atendimento à qualidade da educação, em especial pela via da avaliação de resultados. O documento ressalta que um dos grandes desafios da educação básica, atualmente no país, é combater a evasão, a reprovação e a distorção idade-série. Para que isto ocorra, estabelece como necessário o esforço dos gestores, da academia, dos trabalhadores e das organizações que representam a sociedade civil no sentido de que é preciso “[...] haver um currículo, a adoção de novas práticas pedagógicas e a transformação do ambiente da sala de aula para atrair o estudante” (PARANÁ, 2011c, p. 113).

O documento defende que é preciso reconhecer que o avanço dos indicadores que medem a qualidade da educação está diretamente ligado à efetiva valorização dos professores e dos trabalhadores desse setor. Além disso, destaca que as propostas para a educação devem ser gestadas de forma democrática, na comunidade, “[...] para atender tanto ao direito da população ao controle democrático do Estado, quanto à necessidade que a própria escola tem da participação dos usuários para bem

¹⁰¹ O governo se compromete a operacionalizar o Programa Família Paranaense “[...] através de Equipamentos nos municípios do Estado do Paraná e dos Centros de Referência da Assistência Social – Cras, articulando as Políticas Públicas no âmbito municipal e estadual” (PARANÁ, 2011c, p. 67).

desempenhar suas funções” (PARANÁ, 2011c, p. 113). Para tanto, indica a necessidade de construção articulada do Plano Estadual da Educação do Paraná.

O Plano de Metas (PARANÁ, 2011c) evidencia a urgência em investir na qualidade da educação paranaense, organizando um sistema educacional moderno, que desenvolva projetos pedagógicos facilitadores da formação integral do estudante. Neste sentido, as políticas públicas devem ser projetadas, objetivando “[...] a valorização do magistério, a melhoria da qualidade do ensino e da aquisição do conhecimento, a expansão e a elevação gradativa dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB” (PARANÁ, 2011c, p. 113).

Dentre as principais propostas, destaca-se o acesso à educação infantil como essencial para o desenvolvimento integral da criança e que precisa ser ampliado. Enfatiza que o ensino fundamental se encontra praticamente universalizado e, portanto, agora, o desafio é melhorar sua qualidade. Quanto ao ensino médio, especialmente de caráter técnico e profissionalizante, destaca que precisa ser ampliado e melhorado. Enfatiza que a jornada escolar, além da qualificação, que é primordial, necessita ser expandida na direção da educação integral. E acrescenta:

Não obstante as limitações concretas de recursos para avançar pelos caminhos tradicionais, é de grande valor a adoção de medidas plurais, de acordo com a realidade e a vocação de cada comunidade escolar, que ampliem o tempo e as oportunidades de aprendizagem. A educação em tempo integral deve ser viabilizada a começar pelas crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social, principalmente em municípios com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (PARANÁ, 2011c, p. 115).

Em consonância com os encaminhamentos relativos ao governo federal para a ampliação da jornada escolar, o estado do Paraná parece adotar, como princípio para a oferta da escola de tempo integral, a questão da vulnerabilidade social, dando prioridade aos municípios com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), conforme explicitado no excerto acima. A municipalização dos anos iniciais é meta para esta gestão, com destaque para as salas de reforço voltadas às séries finais. A focalização da política também está presente na proposta. Quanto à educação integral, aponta o documento (PARANÁ, 2011c, p. 116) que é preciso: “Organizar a educação integral através de atividades complementares e educação em tempo integral para municípios e bairros com IDH abaixo da média nacional”. Assinala que é preciso:

- Criar fóruns de debates com a comunidade escolar destinados a discutir prioridades e estratégias de ampliação da jornada escolar;
- Promover a ampliação da jornada escolar, de forma multissetorial e progressiva, para assegurar melhores oportunidades de aprendizagem e proteção social a crianças e jovens paranaenses, priorizando os estabelecimentos de ensino que apresentem condições viáveis e proposta de projeto político pedagógico assumido pela comunidade escolar;
- Ampliar parcerias com o Governo Federal e com a iniciativa privada, quando couber, visando à inserção nos programas e projetos que colaborem para o enriquecimento curricular da educação básica, assim como para promover a ampliação de atividades socioeducativas diferenciadas para os alunos (PARANÁ, 2011c, p. 116).

Destacam-se, aqui, alguns aspectos, dentre eles os que dizem respeito à forma de seleção dos municípios e bairros que serão privilegiados com a oferta dessa nova forma de organização do Ensino Fundamental. A valorização dos profissionais do magistério e dos trabalhadores da educação, em seus diferentes aspectos, é outra meta visada para o alcance da qualidade. A gestão educacional democrática vislumbra desburocratizar e agilizar os processos que fazem parte do cotidiano no interior das unidades escolares, via fortalecimento dos conselhos escolares e autonomia das escolas, valorizando suas propostas político-pedagógicas e ampliando os níveis de decisão local e a descentralização de recursos financeiros, entre outras metas de caráter estrutural, organizacional e de gestão.

O regime de colaboração com os municípios foi lembrado e objetiva estabelecer um maior entendimento entre estes e o Estado, seja por investimentos financeiros, seja por meio de ações conjuntas em diferentes frentes. Um último aspecto diz respeito à integração com a comunidade. Dentre os elementos destacados no documento, a integração da escola à comunidade é um dado que se sobressai para além da ideia de criação de “fóruns” para debater as prioridades e estratégias de ampliação da jornada escolar. Como estratégia, destaca-se:

[...] ampliação dos horários, em que as escolas mantêm-se abertas (fins de semana, por exemplo), para que ali sejam desenvolvidas atividades de cultura, esporte, lazer e atividade física, cursos profissionalizantes e de geração de emprego e renda, promovendo o convívio familiar e o papel da escola como centro irradiador e dinamizador da vida comunitária (PARANÁ, 2011c, p. 120-121).

O Plano de Metas se propõe a apoiar ainda, com assistência técnica e

pedagógica, aquelas escolas que optarem por implantar o programa, de forma que possam “[...] contar com a forte presença de pessoas e instituições de governo e também voluntárias no desenvolvimento dos trabalhos” (PARANÁ, 2011c, p. 121).

Destaca-se do Plano de Metas (PARANÁ, 2011c) um ponto importante e que deve ser enfatizado: a criação de “fóruns” para debate. Entende esta pesquisadora que tais fóruns poderão se configurar como espaço para reflexão sobre uma concepção de educação integral por parte da escola e da comunidade, porque, se de fato instalados, se constituíram como importante canal para se pensar esse novo formato de escola. Note-se que a ideia de promover a ampliação da jornada escolar está atrelada tanto ao propósito de melhoria da qualidade do ensino como de proteção social das crianças e jovens. Por último, mas não menos importante, a ampliação de parcerias com o governo federal e com a iniciativa privada é frisada, sob a justificativa de enriquecimento curricular da educação básica e para a promoção da oferta de atividades diferenciadas para os alunos. Outro ponto, a presença do voluntariado na escola, é bastante delicado e envolve mais do que a viabilidade para o desenvolvimento de algumas atividades diferenciadas.

Em se tratando do município estudado, Londrina-PR, a cidade foi fundada em 1929, elevando-se à categoria de município em 1934. Tem hoje oitenta anos, e é considerada uma cidade relativamente jovem, tendo em vista o grande desenvolvimento econômico alcançado. Conforme Ruiz (2013), esse crescimento econômico, no entanto, ocorreu concomitantemente à pauperização de uma boa parte da população¹⁰². A cidade é um polo de desenvolvimento regional e nacional e exerce grande influência sobre o norte Paraná, destacando-se como uma das cidades mais importantes da Região Sul do país. Segundo Ruiz (2013, p. 134): “O crescimento inesperado ocorreu devido à intensa produção agrícola, tendo a economia cafeeira como sua principal atividade”. A produção de café¹⁰³ contribuiu para que grandes somas de capital se deslocassem para a região. A autora destaca que houve uma ampliação da demanda de trabalho no comércio e na indústria de Londrina e ocorreu,

¹⁰² O município alcançou um crescimento populacional muito acelerado e é o segundo município mais populoso do Paraná, com uma população de 506.701 habitantes, sendo o quarto mais município mais populoso da região Sul do Brasil (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010).

¹⁰³ “O café continuou como o principal produto da cidade, que ficou conhecida como capital mundial do café, até a década de setenta. No entanto, a cafeicultura foi prejudicada, principalmente, pela grande geada de 1974” (RUIZ, 2013, p. 134).

com a mecanização da zona rural, uma acelerada mobilidade da população do campo para a região urbana em fins dos anos de 1970. Em poucas décadas, houve uma grande migração do campo para a zona urbana da cidade, além de um grande número de imigrantes vindos de outros estados, como São Paulo e Minas Gerais, de forma que, “no espaço urbano da cidade, há todas as contradições referentes àquelas da sociedade capitalista” (RUIZ, 2013, p. 135).

Conforme as análises de Lolis (2008, p. 69), à medida que a cidade passava por um rápido crescimento populacional, enfrentava, como consequência, algumas dificuldades, porque não conseguia absorver os trabalhadores recém-chegados. Este desencontro

[...] leva a um processo de pauperização e à formação de entraves urbanos com grupos humanos em precárias condições de vida. A ocupação ilegal de terrenos públicos na cidade, formando territórios de exclusão, foi uma das alternativas de moradia encontrada por grupos sociais mais vulneráveis.

Em relação à educação, a Rede Municipal de Ensino de Londrina dispõe, atualmente, de 97 unidades escolares distribuídas da seguinte maneira: 68 unidades da zona urbana situadas nas regiões leste, oeste, norte, sul e central; 11 unidades na zona rural; 18 Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs – e 61 Centros de Educação Infantil (CEIs) Filantrópicos (conveniados). A rede estadual é responsável por 72 escolas, as quais comportam diferentes níveis e modalidades, sendo que duas ofertam Educação Infantil, 66 Ensino Fundamental e anos finais, 50 Ensino Médio, 10 Educação de Jovens e Adultos e 61 Educação Especial. Em se tratando da ampliação da jornada escolar, as escolas da rede pública estadual e municipal vêm desenvolvendo diferentes ações conforme será apresentado abaixo, bem como oferta em escolas de ambas as redes o Programa mais Educação.

5.1.1 Política de ampliação da jornada escolar no estado do Paraná

No estado do Paraná, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação (SEED), tem sido aprovada legislação no que se refere à política de ampliação da jornada escolar, de maneira que tem concebido e implantado algumas propostas em sua rede de ensino a fim de atender às exigências emanadas pela legislação nacional. Destaca-

se que, na rede estadual de ensino do Paraná, uma parte das escolas oferta o Programa Mais Educação, já caracterizado anteriormente. Dessa forma, num primeiro momento, são abordados, em linhas gerais, os diferentes desenhos e formatos de propostas de ampliação da jornada escolar, para, num segundo momento, ater-se a uma experiência de ampliação de jornada em turno único¹⁰⁴, cuja implantação é recente tanto na rede estadual quanto municipal.

Dentre as diferentes experiências que visam à ampliação da jornada escolar e das oportunidades de aprendizagem nas escolas da rede pública da cidade de Londrina-PR, afora o Programa Mais Educação, há o Programa Viva Escola, Programa de Atividades Complementares Curriculares em Contraturno na Educação Básica e a proposta de Educação em Tempo Integral em Turno Único, na sequência, apresentados.

O Programa Viva a Escola, aprovado pela Resolução n. 3683, de 10 de setembro de 2008, assume como política pública, conforme a Instrução n. 017/08 – Superintendência da Educação (SUED) e SEED (PARANÁ, 2008a), as Atividades Pedagógicas de Complementação Curricular, contempladas na proposta pedagógica curricular e desenvolvidas pelas escolas da rede pública estadual. Esta proposta, implantada na gestão do Governador Roberto Requião (2007/2010), foi revista na gestão do atual Governador Carlos Alberto Richa (2011/2014), passando a ser denominado Programa de Atividades Complementares Curriculares em Contraturno¹⁰⁵ (PACCC). Esta Resolução resolve, em seu Art. 1º “Instituir a partir de 2011, em caráter permanente, o Programa de Atividades Complementares Curriculares em Contraturno na Educação Básica na Rede Estadual de Ensino” e, em seu parágrafo primeiro, institui:

O Programa de Atividades Complementares Curriculares em Contraturno visa à melhoria da qualidade do ensino por meio da ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas realizadas na escola ou no território em que está situada, em contraturno, a fim

¹⁰⁴ A ampliação da jornada escolar pode assumir várias possibilidades em sua concretização, uma delas é a que será analisada neste trabalho, assim, por turno único, compreende-se uma das formas de ampliação da jornada escolar, cuja característica principal é ofertar aos alunos, além das atividades que dizem respeito ao currículo formal de sua rede, oferta atividades complementares; na proposta de turno único, não há distinção entre os alunos do turno matutino e alunos do turno vespertino, porque os mesmos alunos permanecem na escola o dia inteiro.

¹⁰⁵ A Resolução Secretarial nº 1690/2011, de 24 de abril de 2011 (PARANÁ, 2011a), institui o Programa de Atividades Complementares Curriculares em Contraturno na Educação Básica na Rede Estadual de Ensino.

de atender às necessidades socioeducacionais dos alunos (PARANÁ, 2011b).

E estabelece¹⁰⁶ no § 2º: “As atividades complementares curriculares ofertadas em contraturno devem estar vinculadas ao Projeto Político-Pedagógico da Escola, respondendo às demandas educacionais e aos anseios da comunidade”; no parágrafo terceiro, a Resolução indica que o Programa deve se organizar em macrocampos¹⁰⁷.

A Instrução n. 007/2012 SEED/SUED (PARANÁ, 2012b), dispõe sobre o Programa de Atividades Complementares Curriculares em Contraturno nas instituições de ensino da rede pública estadual e revoga a Instrução n. 004/11. Após a apresentação de respaldo de ordem legal, considera “[...] a urgência de ações pedagógicas que garantam a qualidade do ensino-aprendizagem”, estabelece “[...] a determinação da expansão do tempo escolar para os alunos da Educação Básica da Rede Pública Estadual de Ensino em direção à progressiva implantação da Educação em Tempo Integral” (PARANÁ, 2012b, p. 1) e dispõe sobre a oferta de atividades complementares. E assim as define:

Atividades Complementares Curriculares em Contraturno são atividades educativas integradas ao currículo escolar e contempladas no Projeto Político Pedagógico/Proposta Pedagógica Curricular da escola, por meio da ampliação de tempos, espaços e oportunidades de aprendizagem que visam a ampliar a formação do aluno, com registro de frequência diária dos mesmos no Livro de Classe, inseridas no Sistema de Administração Escolar (SAE) e no Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE) (PARANÁ, 2012b, p. 1).

O parágrafo primeiro indica que as atividades complementares curriculares em contraturno poderão ser permanentes ou periódicas, e as atividades permanentes deverão ser ofertadas com, no mínimo, 16 horas/aula semanais, distribuídas nos cinco dias letivos da semana, para um mesmo grupo de alunos da mesma série/ano. Já as atividades periódicas poderão ser oferecidas, no mínimo, com quatro horas/aulas semanais para grupos de alunos de série/ano diferentes. Dentre suas finalidades, conforme expressa a proposta (PARANÁ, 2012b, p. 2), está à promoção da melhoria

¹⁰⁶ Esta Resolução também dispõe sobre a ampliação da jornada escolar, a qual aparece no Art. 2º da seguinte forma: “Determinar a expansão do tempo escolar para os alunos da Educação Básica da Rede Pública Estadual de Ensino em direção à progressiva implementação da educação em tempo integral” (PARANÁ, 2011a).

¹⁰⁷ Aprofundamento da Aprendizagem; Experimentação e Iniciação Científica; Cultura e Arte; Esporte e Lazer; Tecnologias da Informação, da Comunicação e Uso de Mídias; Meio Ambiente; Direitos Humanos; Promoção da Saúde; Mundo do Trabalho e Geração de Rendas.

da qualidade do ensino “[...] por meio da ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas realizadas em contraturno, na escola ou no território em que está situada, a fim de atender às necessidades socioeducacionais dos alunos” e reitera a vinculação destas ao Projeto Político Pedagógico da escola.

De acordo com o documento (PARANÁ, 2011b), quando a escola desenvolve atividades em contraturno, especificamente aquelas que já aderiram ao Programa Mais Educação, estas devem, conforme expressa a Instrução, “[...] adequar-se pedagogicamente ao Programa de Atividades Complementares Curriculares em Contraturno regulamentado por esta Instrução” (PARANÁ, 2011b, p. 5). Outro programa que tem suas atividades regulamentadas por essa Instrução é o Programa Esporte Cidadão Unilever (Precuni). Trata-se de “[...] um programa socioesportivo, de iniciação ao voleibol associado ao aprendizado de valores humanos potencializados por este esporte: cooperação, respeito, responsabilidade e autonomia” (PARANÁ, 2011b, p. 7). Desenvolvido por meio de Convênio entre a SEED e o Instituto Compartilhar¹⁰⁸, tem por objetivo contribuir na formação cidadã de crianças e adolescentes por meio do esporte educacional. As atividades desse Programa são organizadas de acordo com a faixa etária dos alunos participantes e distribuídas em seis turmas com 20 a 25 alunos cada, selecionados por categoria e por escola.

Em se tratando de recursos humanos, nessa Instrução, fica estabelecido que caberá aos Núcleo Regional de Educação do Paraná (NRE) distribuir as aulas destinadas ao Programa de Atividades Complementares em Contraturno, conforme a Resolução em vigor que regulamenta esta ação, em forma de aulas extraordinárias e contratados através de Regime Especial/Processo Seletivo Simplificado (PSS).

Sobre os recursos financeiros, fica estabelecido, conforme documento normativo (PARANÁ, 2011b), que cada sugestão de atividade pedagógica de complementação curricular receberá recurso específico, via Fundo Rotativo da escola, para aquisição de materiais, exceto as escolas que desenvolvem programas, como o Programa Mais Educação, Programa Ensino Médio Inovador e Precuni. A utilização

¹⁰⁸ O Instituto Compartilhar foi criado em 2003 e se enquadra na categoria de instituição sem fins lucrativos e tem entre seus objetivos “[...] atuar em programas e projetos esportivos e educacionais destinados prioritariamente às camadas menos favorecidas da população, favorecer o desenvolvimento da igualdade de oportunidades entre as pessoas e promover e apoiar atividades de assistência social, visando a proteção dos direitos da infância e adolescência” (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2007).

desses recursos deverá cumprir as normas previstas para aplicação e prestação de contas do Fundo Rotativo.

Considerando que os programas mencionados se apresentam como possibilidade para a melhoria das oportunidades de aprendizagem, não se poderia deixar de mencionar o Programa Escola Aberta¹⁰⁹, porque, embora não se trate propriamente de um programa de ampliação de jornada escolar e nem de uma iniciativa do estado do Paraná, está presente em inúmeras escolas da rede estadual. Este Programa apoia a abertura das escolas localizadas em territórios de vulnerabilidade social nos finais de semana e prevê a realização de atividades à comunidade. De acordo com a página oficial do Programa (BRASIL, 2013):

A estratégia potencializa a parceria entre escola e comunidade ao ocupar criativamente o espaço escolar aos sábados e/ou domingos com atividades educativas, culturais, esportivas, de formação inicial para o trabalho e geração de renda oferecidas aos estudantes e à população do entorno.

A oferta das atividades é feita após consulta à comunidade local e se baseia em oficinas promovidas pelo MEC. Conforme o Manual Operacional do Programa Escola Aberta, o objetivo geral do Programa é contribuir para a melhoria da qualidade da educação, a inclusão social e a construção da cultura da paz.

No estado do Paraná, tanto a ampliação da jornada escolar em algumas horas (1h, 1h30m, 2h) quanto a oferta da educação em tempo integral (jornada única) vêm ocorrendo por meio de diferentes experiências, sendo que, conforme destaca Branco (2012b), até 2008, apenas os municípios registravam experiências de oferta de educação integral e, a partir do ano de 2009, este estado tem passado a desenvolver experiências de ampliação de jornada escolar em escolas localizadas nos municípios da região metropolitana de Curitiba. Relata que tais escolas apresentam um grande número de alunos em situação vulnerável e de risco, enquadrando-se nas exigências do Programa Mais Educação.

Ao longo do ano de 2010 e 2011 cresceu muito a oferta de Educação Integral/Mais Educação nesses municípios, em novas

¹⁰⁹ O Programa foi criado pelo Governo Federal e instituído pela Resolução/CD/FNDE/N. 052, de 25 de outubro de 2004. É realizado em acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e executado pelo MEC através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) em parceria com as secretarias municipais e estaduais de Educação.

escolas, enquanto que as que já haviam iniciado a oferta com cem alunos (exigência mínima do Programa do MEC/SECAD), o número de alunos atendidos permaneceu praticamente o mesmo (BRANCO, 2012b, p. 1).

As iniciativas em curso no estado do Paraná têm sido colocadas em prática com vistas à extensão do tempo escolar, propiciando às escolas experimentar a ampliação da jornada escolar. Essa forma de estender a jornada possibilita que as escolas, além de se organizarem para que o aluno passe a ficar um tempo maior na unidade, possam identificar quais as necessidades e as dificuldades a serem enfrentadas para a ampliação em turno único. Dentre as diferentes propostas de ampliação de jornada escolar em curso, alguns aspectos são comuns às propostas, como a alusão feita à qualidade do ensino, a inclusão, a melhoria do aprendizado, a apropriação de conhecimentos e aos sujeitos, neste caso, em situação de vulnerabilidade social.

Outra proposta de ampliação de jornada escolar em curso no estado do Paraná é a denominada educação em tempo integral em turno único, denominação que consta nos documentos referentes à normatização desta proposta, a qual é regulamentada pela Instrução nº. 022/2012, de 17 de dezembro de 2012 (PARANÁ, 2012c). Define a oferta de educação em tempo integral em turno único e instrui que: “A oferta de Educação Integral em Tempo Integral em Turno Único, nas instituições de ensino de Educação Básica, será em turno de nove horas diárias, perfazendo jornada semanal de 45 (quarenta e cinco horas) de efetivo trabalho escolar e atividades pedagógicas” (PARANÁ, 2012c, p. 1). Esta Instrução¹¹⁰ normatiza as disciplinas que deverão compor as matrizes curriculares das escolas que ofertam a proposta de educação em tempo integral em turno único e dispõe sobre a atribuição de aulas, entre outras providências relativas ao turno único.

Considera-se a escola a principal instância formal de educação e, portanto, entende-se, sob esta compreensão, que sua função seja a de propiciar aos sujeitos uma educação que supere a concepção do senso comum (PARO, 2010a) e que contemple a formação do sujeito em sua integralidade (PARO et al., 1988). Da mesma forma,

¹¹⁰ Este documento tem como finalidade “[...] orientar os estabelecimentos da rede estadual, as equipes dos Núcleos Regionais de Educação (NRE) e as Secretarias Municipais de Educação (SME) na montagem dos processos para solicitação de **Educação em Tempo Integral em Turno Único** e em como proceder em relação aos encaminhamentos referentes ao Projeto Político Pedagógico/Proposta Curricular (PPP/PPC) para as escolas que demonstrarem interesse em implantar esta oferta” (PARANÁ, 2012c, p. 3, grifos no original).

acrescenta-se que a educação é sempre determinada por condicionantes políticos, econômicos e sociais de um dado momento histórico.

O documento¹¹¹ *Orientações para a Implementação da Educação em Tempo Integral em Turno Único* (PARANÁ, 2012a), elaborado pela Secretaria de Estado de Educação em conjunto com a Superintendência da Educação e de acordo com o Plano de Metas do Governo do Paraná (2011/2014), sinaliza que:

A educação Integral e a oferta de Educação em Tempo Integral vêm sendo debatidas atualmente com o objetivo de repensar a prática pedagógica, a organização do currículo e redimensionar o tempo e os espaços escolares, no sentido de estabelecer uma política educacional voltada a ampliação de oportunidades de aprendizagem (PARANÁ, 2012a, p. 3).

Embora o documento assuma esta perspectiva, o cotidiano mostra o distanciamento que, de fato, está ocorrendo na realidade escolar, conforme evidenciado no quarto capítulo. Destaca-se do trecho acima apresentado que parece haver uma busca pela construção de uma política educacional visando à ampliação do tempo (expressa pela questão da oferta da educação em tempo integral), aliada a uma determinada concepção de educação (eleita, neste caso, como educação integral), que propõe a ampliação das oportunidades escolares, elemento chave nos documentos de referência emanados pela esfera federal¹¹².

A educação em tempo integral é, antes de tudo, um compromisso. Compromisso esse que não se aplica às políticas assistencialistas, mas que traz a integralidade da formação omnilateral por meio da ampliação da jornada escolar como oportunidade de uma educação pública de elevada qualidade (PARANÁ, 2012a, p. 7).

Partindo deste pressuposto, o documento explicita que o estado do Paraná tem como objetivo “[...] a ampliação da jornada escolar por meio da implementação de

¹¹¹ O documento apresenta como referência para discussão os anos de 1920 e 1930, quando teve início a democratização da escola primária e destaca que esse período foi decisivo para a educação brasileira, visto que este é o momento em que a educação rompeu com a tradição de ser exclusivamente para atender a classe dominante e passou a ser estendida à classe trabalhadora, configurando-se, nesta perspectiva, a necessidade de construir um novo processo educativo, e cita a proposta de Anísio Teixeira nos anos de 1950 e outras subsequentes.

¹¹² Em consonância com tais proposições, o documento (PARANÁ, 2012a, p. 3) instituiu “[...] uma agenda para discutir e efetivar a implantação da oferta de **Educação em Tempo Integral** em suas várias expressões, consideradas, em linhas gerais, como ofertas que ampliam a jornada escolar mediante atividades escolares que oportunizem aprendizagens significativas”. Apesar de organizada em regime de contraturno e inserida no rol das jornadas ampliadas, esta proposta diferencia-se por não apresentar a distinção entre turno e contraturno.

política de educação integral e em tempo integral. Proposição essa que não é balizada somente no aumento do tempo escolar, mas se pauta na construção de uma educação de qualidade” (PARANÁ, 2012a, p. 10). Indica o documento que a educação em tempo integral em turno único apresenta-se como uma “nova lógica” na organização do tempo escolar, tendo na ampliação do tempo “[...] mais uma possibilidade de garantir a formação integral dos sujeitos” (PARANÁ, 2012a, p. 10). Nesse documento, são destacados o papel do currículo e do projeto político-pedagógico como facilitadores da implementação da educação em tempo integral em turno único.

Esse documento orientador procura estabelecer uma concepção de educação integral em tempo integral a qual visa transcender a ideia de contraturno, visto que o aluno é o mesmo, por isso o processo não pode ser dividido em dois períodos (um da base comum e outro da parte diversificada). Sinaliza que o aluno deve estar essencialmente envolvido em atividades integradas ao currículo, o que lhe permitirá a integralidade da formação (a formação omnilateral, como indica o próprio documento), tomada nas dimensões afetiva, cognitiva, física e social, sem hierarquias. Dessa forma, a proposição de que todas as disciplinas, independentes de estarem no rol das disciplinas da base comum ou da parte diversificada, devem seguir princípios, os quais lhes conferem estatutos fundamentais de disciplinas e, quando mescladas, permitem a distinção entre escolarização (base comum nacional) e complementação de jornada (parte diversificada).

Na sequência, segue análise de como o município de Londrina/PR vem propondo sua política de ampliação da jornada escolar.

5.1.2 Ampliação da jornada escolar na rede municipal de Londrina-PR

O município de Londrina/PR vem pensando e implementando uma proposta de ampliação de jornada que teve início ainda nos anos de 1990. Dentre os documentos produzidos para regulamentar e orientar a ampliação da jornada escolar no município estudado está o denominado *As Diretrizes Pedagógicas – Ampliação da Jornada* (LONDRINA, 2012)¹¹³.

¹¹³ Registra-se que esse documento foi produzido em conjunto pela Secretaria de Educação/Diretoria Pedagógica, Gerência de Educação Integral e Assessoria Pedagógica de Educação Integral e visa

Esse documento consiste em um marco daquele período histórico ante a “[...] tentativa de implementação da Educação Integral no Ensino Fundamental no Município de Londrina” (LONDRINA, 2012, p. 6). Apresenta a implantação de uma escola oficina na região leste em 1992, com oferta de seis horas diárias. Em 1994, houve a inauguração de um Centro de Atenção Integral da Criança – CAIC – na região oeste e, em 1995, a abertura de outro CAIC na região sul, os quais ofertavam oito horas diárias. De acordo com este documento, a implantação destas escolas “[...] ocorreu por iniciativa do governo federal em parceria com o município”. Posteriormente, em 1997, foi implantada a Escola Oficina “[...] (na região norte) ofertando 6 horas diárias de atendimento” (LONDRINA, 2012, p. 6). No ano de 2009, foi ampliada a jornada escolar em 13 escolas. Dados mais recentes sobre a ampliação da jornada escolar neste município indicam que: “No total, 16 escolas atendem a mais de 2 mil crianças em jornada ampliada, segundo a Secretaria Municipal de Educação. Nessas instituições [...] são oferecidas oficinas e os pais optam se querem que os filhos as frequentem” (JORNAL DE LONDRINA, 31 de julho de 2014).

O documento, ao tratar dos aspectos históricos e legais, destaca as contribuições de Anísio Teixeira e John Dewey. Afirma que a escolarização não está desvinculada da vida e que ela só poderá se realizar ao se constituir num espaço vivo para todos os envolvidos, onde as relações existentes na escola propiciem a democratização do acesso a todos os meios disponíveis para que aconteçam os momentos de aprendizagem. Evidencia que: “A educação é a forma cultural de transmitir às novas gerações os conceitos elaborados ao longo da história na relação dos homens entre si e com a natureza” (LONDRINA, 2012, p. 7).

Orienta que o currículo elaborado de acordo com os princípios da escola de tempo integral deverá pautar-se na formação de sujeitos “[...] críticos, autônomos e com as competências necessárias para participar coletivamente em uma sociedade democrática” (LONDRINA, 2012, p. 9) e aponta que as escolas com ampliação de jornada incorporem a ideia de uma oferta maior de oportunidades complementares de formação e enriquecimento curricular. As diretrizes indicam que, na escola de tempo integral, o uso dos espaços e tempo devem ser repensados de modo a criar situações e oportunidades para o desenvolvimento das competências nas mais diversas áreas do

subsidiar as discussões e reflexões para implantação da proposta de ampliação da jornada neste município.

conhecimento, seja: físico, emocional, cognitivo e social. Nesse sentido, desponta uma concepção de educação para a escola de tempo integral, a qual considera a educação como um dos elementos importantes para a construção de uma sociedade democrática.

De acordo com o documento, as atividades das oficinas pedagógicas das escolas municipais com ampliação de jornada “[...] estão organizadas com atividades complementares por meio de oficinas pedagógicas, as quais funcionam no período inverso ao das aulas do núcleo comum, e realizam um trabalho de continuidade às demais disciplinas do currículo” (LONDRINA, 2012, p. 8). As Diretrizes Pedagógicas (LONDRINA, 2012, p. 8) indicam que:

Estudar em uma escola que oferece uma permanência maior do aluno para a realização das atividades representa uma oportunidade de ampliação de informações e conhecimentos por meio de propostas que estimulem o pensar e o fazer de forma articulada durante todo o ano letivo.

Sobre a estrutura das escolas para oferta de jornada ampliada, o documento recomenda:

A escola com ampliação de jornada deve apresentar condições adequadas, tanto físicas como organizacionais, um corpo docente, salas e mobiliário adequados ao número de alunos entre outros aspectos para que seu caráter de funcionalidade seja uma consequência das relações democráticas vividas em seu interior (LONDRINA, 2012, p. 10).

Acrescenta que, para que a educação integral ocorra de fato, é preciso considerar as múltiplas dimensões da formação humana e os diferentes contextos em que acontecem. Destaca:

A educação integral em tempo integral veio para estender a permanência diária do educando na escola, ampliar a área de conhecimento do mesmo aluno e atender às necessidades educativas dos alunos com experiências artísticas, culturais, esportivas, científicas e outras visando à melhoria do desempenho escolar (LONDRINA, 2012, p. 10).

E, por fim, caracteriza que: “[...] na educação integral, temos uma educação escolar ampliada em suas funções e o seu fortalecimento como instituição” (LONDRINA, 2012, p. 10).

Ao tratar das diretrizes para a elaboração da proposta pedagógica das escolas municipais com ampliação de jornada, estas deverão conter as seguintes diretrizes gerais:

- a ampliação da jornada ou do tempo de permanência do aluno na escola deverá garantir uma Educação Integral que esteja em consonância com as Orientações Curriculares, uma vez que competências, habilidades e conteúdos oferecidos aos alunos devem ser contextualizados e integrados;
- a promoção e a implantação de metodologias de ensino, nas instituições educacionais, que privilegiem a criatividade, a reflexão, a clareza de métodos e procedimentos;
- a disponibilidade de inúmeras experiências, as mais diversificadas possíveis e adequadas ao conteúdo a ser experimentado, refletido e confrontado com os conhecimentos que estudantes trazem de fora da escola, já incorporados;
- o entendimento das muitas formas de ensinar: aulas de campo, experimentos, visitas a espaços culturais, projetos em parcerias, dentre outros como parâmetro para a Educação Integral;
- a criação de um clima acadêmico, seguro e frutífero ao desenvolvimento da curiosidade e do saber experimentado por parte dos estudantes;
- a construção de Proposta Pedagógica com o envolvimento da comunidade escolar;
- a articulação, pela coordenação pedagógica, para a integração entre as disciplinas oferecidas e a consequente transversalidade dos temas tratados;
- a transformação da escola num espaço onde a cultura local possa dialogar com os currículos escolares, reconhecendo que as experiências educacionais se desenvolvem dentro e fora das escolas (LONDRINA, 2012, p. 10-11).

No que se refere à avaliação, as Diretrizes preconizam a avaliação formativa. Sua indicação é assim justificada: a fim de que seja possível “[...] registrar o desenvolvimento integral do aluno, utilizamos como instrumento avaliativo o portfólio” (LONDRINA, 2012, p. 18).

O documento em tela assim sinaliza para a organização de suas Oficinas Pedagógicas:

Nas Escolas Municipais de Educação Integral, as Oficinas Pedagógicas que cada escola realiza serão apresentadas em eixos, que são: Linguagem Oral, Escrita e Matemática Linguagem Artística, Lúdica e Esportiva Formação Pessoal, Formação Socioambiental e Ciência e Tecnologia” (LONDRINA, 2012, p. 21).

Os elementos propostos nas Diretrizes para a ampliação da jornada na rede municipal de Londrina foram explicitados com vistas a estabelecer relações entre o âmbito local e o que vem sendo pensado em nível nacional e estadual. Os aspectos ora apresentados indicam uma confluência dessas propostas no que se refere a alguns princípios norteadores.

Conforme o exposto nesta etapa, objetivou-se a apresentação dos pressupostos para a construção de uma política de ampliação da jornada escolar no Brasil. Discutir a ampliação dessa jornada na atualidade e, mais especificamente, os princípios que balizam o trabalho propiciado pela expansão do tempo pressupõe a abordagem de diferentes elementos e seus múltiplos determinantes, haja vista que autores com perspectivas teóricas distintas têm contribuído com produções nesse campo. O estudo tem demonstrado uma profusão de termos associados ao tema, além de evidenciar que, quanto às concepções encontradas – embora não difiram muito em termos de perspectiva teórica –, o significado e a compreensão parecem diversos entre si.

Destaca-se que os pressupostos que guiam a proposta federal, tendo como referência o Programa Mais Educação, são norteadores da proposta do Estado do Paraná e da proposta do município de Londrina. Aspectos como a questão referente às diferentes formas de nominar a ampliação da jornada, a questão do maior tempo para a aprendizagem, o uso de espaços além do espaço escolar, entre outros encontram proximidade entre si.

Os pressupostos que embasam as diferentes experiências de ampliação da jornada escolar em curso no estado do Paraná colaboraram para que fosse possível situar as diferentes formas com que estas propostas vêm se desenhando no estado, além de evidenciar as concepções e os sentidos atribuídos à ampliação da jornada escolar no município estudado. A seguir, são abordados os aspectos referentes ao delineamento teórico que têm subsidiados as discussões em torno da temática estudada, com o intuito de compreender os rumos traçados para a construção de uma política de ampliação da jornada escolar em âmbito nacional.

Nas propostas que se referem ao estado do Paraná e ao município, observou-se que as orientações emanadas pela legislação federal vêm sendo seguidas em âmbito estadual e municipal no que respeita aos aspectos mais gerais, como, por exemplo, os grupos em situação de vulnerabilidade a quem esta proposta vem sendo destinada. Assemelha-se, no que se refere ao município, à forma como vem pensando as

atividades complementares a serem desenvolvidas (em especial por meio de oficinas) à proposta do governo federal. A imprecisão quanto ao uso de termos e conceitos estão presentes nos documentos das três esferas, nos quais, muitas vezes, educação integral e escola de tempo integral são utilizados como sinônimos. Enfim, os documentos aqui analisados dão indícios de que as instâncias estadual e municipal vêm colocando em prática o que rege a legislação nacional no que respeita à implementação de propostas de ampliação da jornada escolar.

5.2 Caracterização da escola Estadual

A escola estadual pesquisada (doravante denominada Escola E¹¹⁴) foi criada por meio do Decreto n. 10.746/63, de 26 de janeiro de 1963, está localizada na zona urbana, região central e é considerada uma escola de pequeno porte. As informações que ora seguem foram extraídas do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e das observações feitas em campo. Atende a alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental (anos finais) em classes comuns, em tempo integral, em turno único e oferece em Sala de Recursos Multifuncional¹¹⁵ um serviço de atendimento complementar para o público-alvo da educação especial. Possui sete salas de aula do 6º ao 9º ano, com cerca de 20 alunos por sala. Os alunos iniciam as atividades às oito horas e terminam as atividades diárias às dezessete horas e dez minutos, contando com vinte minutos de intervalo nos períodos da manhã e da tarde e uma hora para almoço, das 12h30 as 13h30, totalizando um turno de 9h e 10min horas/aula diárias. São atendidos cerca de cento e trinta alunos em turno único, sendo que a implantação da proposta de tempo integral foi simultânea¹¹⁶ e não gradativa.

¹¹⁴ Para fins de sigilo e padronização, utilizamos, neste estudo, as seguintes denominações: Escola E (denominação para a escola estadual pesquisada); Direção – Direção Escola E; Pedagogo: Pedagogo E1 e Pedagogo E2; Professores: PE1, PE2, PE3, PE4, PE5, PE6, PE7 - a sequência numérica foi feita por ordem de realização das entrevistas; Monitores: Monitor A e Monitor B.

¹¹⁵ A “Sala de Recursos Multifuncional Tipo I, na Educação Básica”, conforme dispõe o documento normativo “[...] é um atendimento educacional especializado, de natureza pedagógica que complementa a escolarização de alunos que apresentam deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos, matriculados na Rede Pública de Ensino” (PARANÁ, 2011a).

¹¹⁶ A escola poderia ter optado pela implantação gradativa, ou seja, uma turma a cada ano estenderia a jornada para tempo integral. Considerando que a escola contava com salas disponíveis para atendimento de todas as turmas do 5º ao 9º ano, optou pela implantação simultânea, ou seja, a todas as turmas foi ofertado o tempo integral (Direção Escola E).

O prédio possui dois pavimentos. No térreo, localizam-se a secretaria, a sala da direção, a sala dos professores e um banheiro, a sala de recursos, a sala de informática, a sala da equipe pedagógica, a cozinha, depósito para materiais, refeitório e pátio interno coberto e banheiros feminino e masculino para os alunos. No primeiro e segundo pavimentos, ficam as demais salas de aulas. O pátio externo é bem pequeno e a quadra esportiva não tem cobertura e não possui a metragem padrão da rede estadual, é menor¹¹⁷. É uma escola de pequeno porte e sem espaço externo para ampliação, uma vez que sua área construída ocupa quase todo o terreno.

O PPP foi reformulado¹¹⁸ e apresenta como justificativa para sua reformulação a avaliação de que a análise histórica da instituição aponta para um período de muitas conquistas acerca da qualidade da formação e da excelência da aprendizagem dos alunos que por ela passaram “[...] permeada por um período de declínio desse contexto, agravado por situações de indisciplina e violência” (PARANÁ, 2013a, p. 7). A comunidade atendida pela Escola E é formada por um grupo heterogêneo, não havendo predominância de sexo feminino ou masculino. As famílias procedem, em sua maioria, de quatro bairros. O grau de instrução das famílias dos alunos atendidos na escola, conforme registrado no PPP (PARANÁ, 2013a), revela que uma parte possui o Ensino Fundamental incompleto, uma parcela pequena não é alfabetizada, uma pequena minoria possui o Ensino Superior completo e a maior parte possui o Ensino Médio. A renda média de aproximadamente 40% das famílias fica entre um e dois salários mínimos e 36% dos familiares dos alunos matriculados não estão empregados e, em consequência a baixa renda, muitos alunos se encontram em situação de vulnerabilidade social. Esta escola é um ponto de entrega de um benefício ofertado pelo governo do Estado denominado “Leite das Crianças” e “[...] aproximadamente 45% das famílias dos alunos da Escola recebem algum benefício Federal ou municipal” (PARANÁ, 2013a, p. 12) e, para algumas dessas famílias, conforme sinaliza o mesmo documento, esta é a única fonte de renda. Há alunos cujos pais estão detidos em penitenciárias. Conforme o PPP da Escola E, atende ainda a

¹¹⁷ Segundo fala da Direção, a quadra não atende a uma metragem padrão das escolas do Estado e, entre os professores de Educação Física, esta é uma das queixas frequentes.

¹¹⁸ O projeto político-pedagógico em análise é a versão atualizada desse documento, o qual foi reformulado a fim de atender à oferta do turno único, no entanto, quando de sua leitura e sistematização (final do primeiro semestre de 2013), o mesmo havia sido devolvido à escola para adequações e, portanto, naquele momento, não havia sido aprovado pela Secretaria de Estado de Educação (SEED).

alunos que cometeram infração e estão cumprindo medidas socioeducativas. O documento indica que os alunos são comunicativos e expressivos, porém demonstram não darem muita importância aos estudos. O documento não aborda, como papel da escola, fazer com que o aluno queira aprender.

No PPP da Escola E, de tempo integral, está expresso: “Idealizamos a Escola de tempo integral focada na superação da exclusão e marginalização dos educandos em situação de risco”. Em sua continuidade, está explicitado que a análise da questão possibilita apreender que determinados aspectos

[...] precisam mais que o esforço da comunidade escolar local para a superação de situações como o fracasso escolar, evasão, marginalização dos educandos, entre outros. Há que acampar um efetivo compromisso político com a educação e suas demandas em todas as suas instâncias (PARANÁ, 2013a, p. 149).

No PPP da Escola E, registra-se a preocupação em promover a igualdade de condições de acesso e permanência do aluno na escola e o compromisso em acolher seus alunos, desenvolvendo um trabalho voltado às necessidades da comunidade atendida, a qual apresenta, em sua maioria, carência de recursos materiais e “[...] carência quanto à garantia do cuidado e do afeto” (PARANÁ, 2013a, p. 149). Dentre os projetos, o documento dá relevo ao Programa Mais Educação, cuja apresentação é feita de maneira pormenorizada no que se refere a seus objetivos, suas características, suas orientações e, sobretudo na parte da proposta (quando da apresentação desse Programa), em que é feita uma fundamentação teórica que ora traz a ideia da escola de tempo integral, ora da educação integral.

Na Escola E, o Programa Mais Educação atende a todos os alunos, sendo ofertadas as seguintes oficinas: Letramento, Futsal, Vídeo, Escola de Circo e Dança. Estas oficinas ficam diluídas na parte diversificada e, como não estão discriminadas, fica difícil a identificação de quais atividades pertencem ao Programa e quais pertencem à parte diversificada do currículo.

Quanto à avaliação da parte diversificada da matriz curricular, o Regimento Escolar (PARANÁ, 2013b) indica que seguirá os mesmos critérios para as disciplinas da Base Nacional Comum¹¹⁹ do estado do Paraná, já a avaliação da disciplina

¹¹⁹ De acordo com a Deliberação Nº. 014/99, emitida pelo Conselho Estadual de Educação e atendendo ao disposto na LDBEN (BRASIL, 1996), a qual estabelece em seu Art. 26 que: “Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada

Componente Curricular, que esta não está vinculada à nota, adendo ou conceito, deve-se considerar apenas a frequência do aluno. As disciplinas que compõem o componente curricular são: Artes Visuais, Expressão Corporal, Iniciação Desportiva, Jornal Escolar, Rádio Escolar, Recreação e Lazer, e Meio Ambiente e Sustentabilidade. Destaca-se no documento que todas as atividades cursadas, constantes da matriz curricular com suas respectivas cargas horárias e o aproveitamento obtido pelo aluno, deverão constar no histórico escolar.

Para a implementação da proposta, o documento de referência utilizado foi *Orientações para a Implantação da Oferta de Educação em Tempo Integral* (PARANÁ, 2012a), o qual tem como objetivo organizar a oferta e, de forma sucinta, determina a ampliação da jornada escolar para todos os alunos, com um currículo integrado e pressupõe a articulação da escola com outros espaços e equipamentos sociais. Em relação à especificidade da proposta pedagógica, o documento orienta, conforme as discussões em âmbito nacional realizadas à época e influenciado pelo Programa Mais Educação, que a matriz curricular deverá prever, em sua organização, a Base Nacional Comum para a Educação Básica e uma Parte Diversificada, constituída de forma que seja estabelecida relação entre as áreas do conhecimento e concentradas em três eixos. Conforme segue:

a) Obrigatórias: Língua Estrangeira Moderna, aprofundamento da Aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática; b) Prioritárias: experimentação e pesquisa científica e preservação do meio ambiente; Ciências Humanas e afirmação da cultura dos direitos humanos; Tecnologias da Comunicação e Informação; c) Eletivas: Cultura, Arte, Esporte e Lazer (PARANÁ, 2011b, p. 4).

A elaboração do PPP considerou as instruções contidas neste documento, contemplando disciplinas da base nacional comum e da parte diversificada. Embora, inicialmente, a ideia de mesclar as atividades das duas partes tenha sido cogitada, no entanto, por conta de alguns problemas no que diz respeito a questões administrativas e à forma de contratação dos professores, a direção relatou que não foi possível programar o horário conforme a proposta inicial de mesclar. Por isto a base nacional comum ficou quase toda no período matutino (com exceção da disciplina de matemática) e a parte diversificada, no período vespertino.

sistema e ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”.

O acompanhamento da rotina da escola durante o dia todo ajudou na compreensão sobre seu funcionamento em tempo integral. Os alunos chegam pela manhã e recebem um desjejum; depois, organizam-se em fila (sempre conduzidos pela direção e/ou pelas pedagogas) e, cada turma, juntamente a seu respectivo professor, dirige-se à sua sala de aula. No intervalo, descem para o pátio interno onde se localiza o refeitório; depois, retornam para as salas de aula e descem novamente na hora do almoço; uma hora depois, retornam às suas salas ou quadra, até o momento do intervalo da tarde, quando se dirigem novamente ao refeitório para o lanche e, já em suas salas novamente, finalizam as atividades. Destaca-se que não se trata de contraturno, e sim de período integral.

Os momentos de intervalo e almoço¹²⁰ costuma seguir uma rotina: os alunos descem após o sinal em fila mais ou menos organizada, pegam seu lanche ou almoço e se sentam para comer. Os desentendimentos e as brigas nos intervalos e no almoço foram constantes nos dias em que houve frequência da pesquisadora na escola. Como os intervalos são mais curtos, a maior parte dos alunos acaba ficando nesse espaço – que, como dito anteriormente, funciona como pátio interno: um espaço coberto que abriga mesas, bancos e cadeiras do refeitório e uma parte fica livre, local disputado pela existência de uma mesa para prática de tênis de mesa. O problema maior é quando chove, já que não há muitas possibilidades: os alunos almoçam e ficam no pátio interno¹²¹, porque, como a quadra de esportes não é coberta e o pátio lateral também não tem cobertura, eles não têm muitas opções fora das salas de aula.

Durante o acompanhando da rotina da Escola E, em especial as atividades desenvolvidas no período vespertino – turno em que está alocada a parte diversificada –, mesmo em se tratando de salas com um número razoável de alunos (uma média

¹²⁰ O espaço externo é pequeno, por isso, é na hora do almoço que as coisas costumam ficar um pouco mais complicadas: afora toda a questão da organização e empurra-empurra na fila (no geral, direção e pedagoga acompanham o horário do almoço e quando os monitores estão presentes colaboram na supervisão dos alunos); após a refeição, estes se espalham pelos poucos espaços: costuma haver certa disputa pelo uso da mesa de tênis de mesa, alguns grupos de adolescentes se dirigem à quadra, outros se dirigem ao banheiro para sua higiene pessoal (poucos têm essa rotina), outros ficam em roda conversando ou fazendo uso de seus celulares no pátio interno ou no pátio lateral externo, que é bem estreito.

¹²¹ A equipe sente falta de espaços não apenas para atividades diferenciadas, como um laboratório de ciências, por exemplo, mas também de uma sala que oferecesse algum conforto para o descanso no horário do almoço, como uma sala multiuso preparada com equipamento audiovisual.

entre quinze a vinte alunos¹²²), foi possível perceber que o trabalho pedagógico parece não corresponder aos objetivos de professores e da equipe pedagógica. Mesmo na parte diversificada, em que são previstas atividades mais leves e, em algumas delas (as do componente curricular), não há avaliação, foi possível perceber as dificuldades do trabalho dos professores, em especial no que respeita à relação professor-aluno.

O registro feito durante as observações mostra que a sala das pedagogas¹²³ sempre recebe um número expressivo de alunos que são colocados para fora das suas classes pelos professores, no geral por indisciplina, por conta de alguma queixa, seja em decorrência de desentendimentos com os colegas ou mesmo com os professores, ou alguma situação pessoal, como dor de cabeça, por estarem passando mal, enfim, os motivos para deixarem suas classes e mesmo solicitarem a dispensa são variados. Em especial no período da tarde, a sala das pedagogas fica muito movimentada, ao menos isto se confirmou nos dias em que a pesquisadora esteve nessa escola, conforme registros feitos em diário de campo, um grande número de alunos procurava por essas profissionais a fim de solicitarem sua dispensa das aulas.

A análise do projeto político-pedagógico da Escola E, indica que não contém uma fundamentação teórica específica seja referente à escola de tempo integral, à ampliação da jornada ou à educação integral. A ideia da escola de tempo integral e da educação integral fica restrita em termos de base teórica apenas quando da apresentação da fundamentação do Programa Mais Educação, e este documento apresenta estas terminologias ao longo de sua proposta de forma indistinta, ou seja, ambos os termos são apresentados como se tivessem igual teor.

Embora o documento orientador da proposta (PARANÁ, 2012a) sinalize para uma determinada concepção de educação integral para a escola de tempo integral, na escola pesquisada, foi possível perceber nas falas tanto da direção quanto das pedagogas que as condições para a implementação e as mediações feitas pelo Núcleo

¹²² Embora as turmas tenham começado com um número um pouco maior de alunos, no decorrer do ano, com as desistências, as turmas diminuíram significativamente, em especial no segundo semestre.

¹²³ Entre outras atribuições, este profissional deverá “coordenar a elaboração coletiva e acompanhar a efetivação do Projeto Político-Pedagógico e do Plano de Ação da Escola; coordenar a construção coletiva e a efetivação da Proposta Pedagógica Curricular da Escola, a partir das Políticas Educacionais da SEED/PR e das Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais; sistematizar, junto à comunidade escolar, atividades que levem à efetivação do processo ensino e aprendizagem, de modo a garantir o atendimento às necessidades do educando; coordenar a organização do espaço-tempo escolar a partir do Projeto Político-Pedagógico e da Proposta Pedagógica Curricular da Escola, intervindo na elaboração do calendário letivo” (PARANÁ, 2007).

Regional de Educação não convergem para que as orientações emanadas do documento norteador sejam efetivadas.

5.3 Caracterização da escola Municipal

A escola¹²⁴ ora apresentada será denominada Escola M, está situada na área urbana, localizada em região periférica – região norte da cidade –, e oferta Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos Iniciais). Funciona em tempo integral, em turno único, desde o ano de 2008, das 8h00 às 17h00 e integra a rede municipal de ensino de Londrina-PR.

A Proposta Pedagógica da Escola M apresenta preocupação com uma educação voltada para a construção da cidadania, amparando-se na LDBEN (BRASIL, 1996) e sedimenta suas práticas tanto nos pressupostos construtivistas de Jean Piaget quanto nos pressupostos interacionistas de Vygotsky, entre outros autores citados ao longo da proposta.

Ainda que de forma tangencial, o referencial da Unesco, seus pressupostos e orientações estão presentes na proposta pedagógica desta escola¹²⁵, referendando uma certa concepção de educação e por consequência, um certo tipo de formação de homem.

Nos princípios legais e filosóficos da Proposta Pedagógica da Escola M, há a indicação de que é preciso superar a forma tradicional que se tem do ato de ensinar e de aprender que predomina no processo de escolarização, propondo um processo ensino-aprendizagem que oportunize as múltiplas linguagens¹²⁶, como a música, desenho, pintura, dança, canto, teatro, escrever, ler, ouvir prosa e poesia, matemática, dentre outras.

¹²⁴ Para fins de sigilo e padronização, utilizamos as seguintes denominações e seus equivalentes: Escola M (denominação para a escola municipal pesquisada); Direção – Direção da Escola M; Pedagogo: Pedagogo M1 e Pedagogo M2; Professores: PM1, PM2, PM3, PM4, PM5, PM6 e PM7 – a sequência numérica foi feita com base na ordem da realização das entrevistas.

¹²⁵ “Enquanto educadores, devemos contemplar na Proposta as orientações da UNESCO quanto às políticas educacionais, buscando conciliar humanismo e tecnologia, conhecimento, exercício da cidadania, formação de ética e autonomia intelectual [...]. O documento refere-se aos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser” (LONDRINA, 2011a, p. 11).

¹²⁶ “Estas linguagens potencializadoras umas das outras, não podem ser submetidas a uma única linguagem escrita, o jogo e a brincadeira devem estar presentes, contribuindo para o desenvolvimento das atividades de aprendizagem em sala de aula” (LONDRINA, 2011a, p. 15).

As indicações acima expressas dizem respeito à proposta relativa ao período regular (ofertado no período matutino), e as indicações que seguem também se encontram nesta mesma proposta pedagógica, no entanto, ela aparece em um item à parte, denominado “Programas e Atividades Complementares”. Na abertura desta sessão, consta o entendimento sobre o que é o contraturno:

O contraturno caracteriza-se como um projeto de atendimento aos alunos com defasagem na aprendizagem. Este serviço é prestado nas escolas em horário inverso àquele em que o aluno frequenta o ensino regular, conforme Art. 24, inciso V da Lei 9394/96 (LONDRINA, 2011a, p. 380).

Outras informações são detalhadas, como a indicação de que o trabalho a ser desenvolvido nesse período deva pautar-se em atividades diferenciadas da sala de aula, que valorizem o aspecto lúdico e prático, sendo que “[...] estas atividades devem ser elaboradas e planejadas a partir de avaliação individual que mostre quais dificuldades cada aluno apresenta e quais situações didáticas devem ser desenvolvidas” (LONDRINA, 2011a, p. 380).

Na sequência, há um novo item, intitulado “Fundamentos teóricos da educação integral”, cuja introdução alude às transformações políticas e educacionais pelas quais o Brasil tem passado a partir da segunda metade do século XX, destaca a educação como um dos elementos importantes para a construção de uma sociedade democrática: “[...] as Escolas de Tempo Integral incorporam a ideia de uma oferta maior de oportunidades complementares de formação e enriquecimento curricular” (LONDRINA, 2011a, p. 380). Este item apresenta citações de Coelho e Hora, cuja temática trabalhada é a escola de tempo integral, também faz referência a John Dewey. Estas referências fundamentam as ideias apresentadas na Proposta Pedagógica de que estudar em uma escola que oferece uma permanência maior ao aluno para a realização das atividades deve representar uma ampliação de informações e conhecimentos. A proposta evidencia a preocupação de que só faz sentido pensar

[...] a ampliação da jornada escolar, ou seja, na implantação de escolas de tempo integral, se considerarmos uma concepção de educação integral com a perspectiva de que o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas” (LONDRINA, 2011a, p. 381).

A Proposta Pedagógica¹²⁷ foi reformulada no ano de 2011 para atender à implantação gradativa do ensino fundamental de nove anos. Segundo consta no documento (LONDRINA, 2011a), no início de seu funcionamento (17 de fevereiro de 1997 – Resolução 3269/97 – de 30 de outubro de 1997/ Ato de Autorização e Funcionamento), a escola funcionava com 269 alunos, em oito turmas de 1ª a 4ª série do 1º grau, em dois turnos, com duas turmas de cada série, sendo que, a partir daquele mesmo ano, passou a ser ofertada aos alunos matriculados a Escola Oficina,¹²⁸ que funcionava em horário oposto ao ensino regular. Em 1998, foi autorizado o funcionamento do ensino pré-escolar; em 1999, a abertura da classe especial¹²⁹ e, neste mesmo ano, a escola passou a ter dualidade administrativa com a implantação de turmas de 5ª a 8ª série no período vespertino. Conforme o documento analisado (LONDRINA, 2011a), no ano letivo de 2009, iniciou-se a implantação gradativa do Ensino Fundamental de nove anos com ampliação de jornada através das Atividades Complementares/Oficinas Pedagógicas em horário inverso ao ensino regular, e, ao final deste mesmo ano, encerrou-se a dualidade administrativa com o Estado.

Atualmente, a escola atende a 240 alunos do 1º ao 5º ano em turno único, destes, 170 alunos do 3º, 4º e 5º ano estão inscritos no Programa Mais Educação desde o ano de 2010, mais os alunos da Educação Infantil, atendidos no período matutino, totalizando o número aproximado (considerando transferências) de 298 matrículas, conforme fala da Direção da Escola M no momento da coleta dos dados em maio de 2013.

Sobre o perfil da comunidade atendida pela Escola M, de acordo com a Proposta Pedagógica da escola, a escolaridade dos pais alterna-se entre um quantitativo de analfabetos e outro com ensino médio completo, destacando-se uma

¹²⁷ A Proposta Pedagógica da Escola M é um documento equivalente ao Projeto Político-Pedagógico da Escola E, uma vez que são documentos que tratam de objetivos e metas para a escola. Nos princípios democráticos expressos na LDBEN (BRASIL, 1996), encontram-se o aporte legal para que a escola elabore sua proposta pedagógica. De acordo com os Artigos 12, 13 e 14 dessa Lei, a escola tem autonomia, segundo o Art. 12 inciso I, para “elaborar e executar sua proposta pedagógica” e indica no Art. 14 inciso I “[...] participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola”.

¹²⁸ A denominação “Escola Oficina”, no município estudado, indica a escola que, embora atenda em tempo parcial, no período oposto, oferta atividades diferenciadas em contraturno escolar para uma parte de seus alunos por meio de oficinas.

¹²⁹ Conforme a Instrução Nº. 03/04, a “Classe Especial é uma sala de aula em escola do Ensino Regular, em espaço físico e modulação adequados, onde o professor especializado na área da deficiência mental utiliza métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos, conforme série/ciclo/ etapas iniciais do Ensino Fundamental” (1ª a 4ª séries) (PARANÁ, 2004, p. 1).

maioria deles com o ensino fundamental incompleto e uma minoria de mães com ensino superior incompleto. A renda familiar varia entre um a cinco salários mínimos, a maioria, porém, apresenta renda mensal de até um salário mínimo. Trata-se, conforme consta no documento, de comunidade com baixo poder aquisitivo, e várias situações decorrentes dessa condição desembocam no interior da escola, como a falta de material escolar, o uniforme cujo uso não é exigido como condição para estar na escola, falta de agasalho e calçado apropriado para o desenvolvimento de atividades físicas, falta de roupas adequadas para o inverno por exemplo. São questões enfrentadas no cotidiano pelas crianças dessa escola e destacadas, em especial, pelos professores, pedagogas e direção ao caracterizarem o alunado. A própria ausência de muitos pais ou responsáveis quando convocados pela escola, justificada, muitas vezes, por motivo de trabalho, revela um quadro bastante preocupante, conforme destaca a Direção.

O Regimento Escolar indica, no Capítulo II (Da Organização Didático-Pedagógica) em seu art. 56, que: “A escola oferece aos alunos atividades complementares com acréscimo de 05 horas diárias na jornada escolar, por meio de oficinas pedagógicas” (LONDRINA, 2011b, p. 24). Estabelece que as oficinas devam ocorrer no horário vespertino e “[...] deverão ser ministradas a todos os alunos regularmente matriculados, sendo que a matrícula para as oficinas pedagógicas é obrigatória” (LONDRINA, 2012b, p. 24).

Destaca-se que as oficinas ofertadas não incidem em acréscimo de currículo escolar e, por fim, indica o documento que as oficinas não são objeto de reprovação em nenhum dos casos de frequência e/ou nota. Ressaltam-se desse documento, na Sessão II (Dos Fins e Objetivos), os art. 60 e 65, os quais expressam, respectivamente: “A escola tem por finalidade ampliar o período de permanência do aluno na unidade escolar, para o ensino ser ministrado em tempo integral (ampliação de jornada)” e “As atividades complementares realizadas por meio das Oficinas Pedagógicas têm como finalidade atender os alunos que necessitam melhorar o desempenho escolar e/ou que estejam em vulnerabilidade social” (LONDRINA, 2011b, p. 25 e 26).

A Proposta Pedagógica da Escola M se ampara em documento intitulado *Diretrizes Pedagógicas – Ampliação de Jornada* (LONDRINA, 2012), produzido pela Diretoria Pedagógica, pela Gerência de Educação Integral e pela Assessoria Pedagógica de Educação Integral da Secretaria Municipal de Educação, o qual

explicita as diretrizes gerais para as escolas com oferta de ampliação de jornada. Sua Proposta Pedagógica indica que: “[...] dessa forma, estamos caminhando para que possamos ofertar Educação Integral em Tempo Integral [...]” e que, no momento, a escola “[...] oferece ampliação de jornada, por meio de atividades complementares, oferecendo Oficinas Pedagógicas”, as quais “[...] ocorrem das 13h00 às 17h00 e atendem a todos os alunos matriculados nesta escola” (LONDRINA, 2011a, p. 383).

Sobre temas candentes referentes à educação, a Proposta Pedagógica sinaliza estar em consonância com o Plano Nacional e Municipal de Educação, priorizando “[...] a qualidade do ensino, a redução das desigualdades sociais a partir do acesso e permanência escolar” (LONDRINA, 2011a, p. 18).

Sobre a organização do espaço físico, destaca-se que se trata de uma construção em dois andares: no térreo, localiza-se a cozinha, despensa, o refeitório, banheiros feminino e masculino para os alunos, sala destinada à ludoteca (equipada com brinquedos e jogos), uma sala destinada a diferentes usos, que até o mês de setembro de 2013 era utilizada pelos professores de Ginástica e Dança, mas que, em função das chuvas daquele período, teve que ser readaptada para alocar a biblioteca que sofreu alagamento por problemas no telhado, afetando de maneira negativa o andamento das atividades desenvolvidas nesta sala. A Educação Infantil e os primeiros anos também funcionam no andar térreo.

Na parte superior, estão às salas para atendimento do segundo ao quinto ano, além das salas destinadas às atividades administrativas (direção, secretaria, auxiliar de supervisão e coordenação das oficinas pedagógicas), além da sala dos professores e dois banheiros. O prédio apresentava necessidade de reformas tanto em relação à pintura quanto a reparos nos banheiros, nas próprias salas de aulas (paredes descascadas e manchadas; portas com trincos quebrados, cortinas desbotadas e rasgadas). A escola não apresentava um aspecto agradável no que se refere ao prédio principal¹³⁰.

A área externa é bastante ampla e o terreno irregular. O prédio ocupa uma parte relativamente pequena do terreno, tendo ainda um parque com os brinquedos em péssimo estado de conservação e sem condições de uso (trepa-trepa, gangorra,

¹³⁰ A pintura desgastada torna a estrutura de dois andares (que já não é atraente) menos atrativa ainda (isso na percepção de um adulto), imagina-se o que sentem as crianças todos os dias nessa escola, em suas salas de aulas também nada agradáveis e o quanto estes aspectos podem ser dificultadores do processo de aprendizagem.

escorregador, gira-gira, cuja estrutura de metal se encontrava enferrujada), uma quadra poliesportiva coberta e, ao lado, a parte destinada a estacionamento para professores e funcionários. A escola tem duas entradas: um portão lateral (mais próximo do prédio) e outra na entrada do estacionamento, cujo portão estava quebrado, ficando a escola aberta, inclusive nos finais de semana. Trata-se de terreno irregular, há uma escada e uma rampa (único sinal de acessibilidade na escola). Para acesso do prédio à quadra esportiva, o trajeto não possui cobertura, o que dificulta tanto a chegada de alunos que utilizam o portão do fundo como entrada quanto o deslocamento dos alunos que se encontram no prédio para as atividades na quadra em dias chuvosos.

O pátio externo, a escada e a rampa que dão acesso à quadra esportiva são separados por uma grade e um portão, de modo a isolar o prédio da quadra, que, conforme registro feito acima, por conta do portão há muito tempo quebrado, permanece aberta e com acesso livre. Os pais e responsáveis utilizam-se das duas entradas para trazerem seus filhos à escola, sendo o portão lateral o mais utilizado, visto que a entrada pelo portão do estacionamento é inviável, em especial quando chove, uma vez que não há qualquer espécie de piso ou revestimento – além da grama falha em boa parte do terreno por causa da circulação de carros e pessoas –, deixando à mostra a terra em dias de sol e a lama em dias de chuva, e as crianças que fazem uso dessa entrada sempre chegam com as suas marcas. Abaixo da quadra existe construção inativa, a direção da escola explicou que se trata de uma biblioteca comunitária construída pelo Serviço Social da Indústria (Sesi) – uma construção recente, que, embora esteja pronta há algum tempo, nunca recebeu livros e nem pessoal, portanto nunca entrou em funcionamento (e a direção não soube explicar porque a proposta não foi adiante); algumas janelas já estavam com os vidros quebrados, as paredes riscadas, enfim, sendo depredada pela própria comunidade, segundo fala da direção.

A escola também não possui pátio coberto, o que é uma dificuldade para o andamento de muitas das atividades, as quais poderiam acontecer fora dos espaços das salas de aulas, e que, em função das precárias condições estruturais, acabam se reduzindo à própria sala, já que a quadra esportiva, “disputada” pelos professores e outros profissionais, com frequência, é utilizada por dois professores ao mesmo tempo. O pátio, mesmo sendo descoberto, é utilizado para algumas atividades ao ar

livre em dias de sol. Quando levados para fora, mesmo sob um sol muito forte, as crianças ali permanecem, parecendo sequer se importar com a temperatura. A direção informou que há um projeto de reforma e ampliação pronto, aguardando para ser liberado pela prefeitura, e que a equipe espera ansiosa que o mesmo seja concretizado. A Proposta Pedagógica estabelece que as Oficinas Pedagógicas, que ocorrem no período vespertino, utilizem as mesmas salas do ensino regular em período oposto, o que tem acontecido, em especial por conta da inexistência de outros espaços.

Sobre a organização do tempo, a escola começa a receber os alunos a partir das 7h e 30min, sendo o sinal de entrada tocado às 8h. Os alunos se organizam em filas no pátio externo (que é, conforme já dito, descoberto), junto à sua professora. A auxiliar de supervisão faz a acolhida dos alunos¹³¹ com saudações e uma oração¹³² e, em seguida, cada professora conduz sua turma até a sala, depositando seus pertences em suas carteiras, e se dirigem ao refeitório para o desjejum, retornando às suas respectivas salas.

O recreio, no período matutino, acontece em três etapas¹³³, a fim de propiciar um melhor atendimento aos alunos no uso de refeitório, banheiros e mesmo do pátio. Findo cada horário do recreio, as turmas retornam às suas atividades em salas destinadas ao ensino regular. O horário do almoço é das 12h00 às 13h00. O momento de “maior sufoco é o horário do almoço” (Direção Escola M), porque não tem profissional para atender nesse horário, então, quem fica, muitas vezes, é o próprio professor¹³⁴ que já está na escola. Até o mês de agosto de 2013, a escola contava com

¹³¹ Alguns pais e mães com carrinhos de bebês, crianças de colo e outras bem pequenas; avós, avôs, irmãos mais velhos permanecem no pátio até a entrada de seus filhos, especialmente as crianças da Educação Infantil e do primeiro ano.

¹³² Uma vez que a comunidade escolar é composta por diferentes religiões e por ser a religião escolha de natureza privada, entende-se como imposição a proposição e incorporação de uma oração à rotina da escola.

¹³³ Em especial, porque, no período matutino, a presença dos alunos matriculados na Educação Infantil exige um cuidado ainda maior por parte da equipe, por se tratar de crianças ainda bastante pequenas, o trânsito junto aos alunos maiores (quarto e quinto anos, por exemplo) poderia acarretar acidentes.

¹³⁴ A fala dos demais entrevistados (auxiliar de supervisão, coordenação das oficinas pedagógicas e professores), mais as observações realizadas em campo vêm confirmar a fala da direção da Escola M no sentido de que o horário do almoço é o momento mais difícil para a escola com ampliação de jornada em turno único e, em especial, para os professores que precisam fazer o acompanhamento das turmas, visto que não há profissionais suficientes para fazer o acompanhamento por turma, não há salas com estrutura adequada para oferecer um pouco mais de conforto aos alunos nesse período de descanso e porque não é possível deixar os alunos sem o acompanhamento de um adulto responsável nesse momento. Acrescente-se a isso, os dias chuvosos, quando a ausência de um pátio coberto é sentida com maior pesar, ficando os alunos, literalmente, o dia todo, dentro das salas de aula.

professor de hora extraordinária¹³⁵; alguns professores do período da manhã estendiam seu horário até o período da tarde, então, a escola contava com esses professores, inclusive no horário do almoço. No entanto, com a chegada dos professores concursados¹³⁶, estes iniciam suas atividades às 13h00, ficando, dessa forma, mais complicado o horário do almoço¹³⁷.

A direção explicou que, após o almoço, cada professor¹³⁸ tem um jeito de atender aos alunos. A higiene também fica bastante comprometida, porque, embora tenha os lavatórios nos dois banheiros, usados para fazer a escovação, conforme fala da Direção “[...] não é o ideal não, não é aquilo que a gente gostaria que fosse”. Ao retornar às atividades às 13h00, cada turma segue com seu professor para uma sala de aula ou para a quadra ou se dirige ao pátio. À tarde, cada turma passa por três oficinas diferentes, com duração de 1h 10 minutos cada uma. Existe diferenciação nas oficinas ofertadas a cada série, todavia o aluno não escolhe: ele deve participar de todas as oficinas oferecidas para sua série. Intercalado às oficinas, o recreio da tarde, assim como no período da manhã, acontece em etapas, sendo encerradas as atividades às 17h00¹³⁹. Os alunos recebem cinco refeições diárias: o desjejum, o lanche da manhã, o almoço, o lanche da tarde e o jantar.

¹³⁵ O professor de hora extraordinária é um professor que tem seu padrão fixado em um período em uma escola da rede e assume aulas no outro turno na mesma ou em outra escola da rede.

¹³⁶ A escola tem se organizado como pode, experimentando diferentes formas de organização, visando à obtenção de um formato satisfatório, considerando o reduzido número de profissionais que efetivamente está na escola no período intermediário. O próprio formato da contratação de professores (que é pensado para o período parcial), não prevê estas necessidades extras advindas de uma escola que funciona em turno único, acarretando para a gestão da escola e para o corpo docente sobrecarga de trabalho e dificuldades e problemas no dia a dia.

¹³⁷ Duas professoras da manhã passaram a estender seu horário até às 13h00; a direção e a coordenadora das oficinas pedagógicas e dois funcionários que são técnicos auxiliam durante o horário do almoço, na distribuição das turmas, e, geralmente, cada professora precisa ficar com duas turmas cada uma e, às vezes, até com três.

¹³⁸ No geral, os professores que trabalham com os menores (1º e 2º ano) seguem para uma sala mais ampla (isso antes das chuvas e da sala ampla ter sido ocupada de forma improvisada pela biblioteca), “[...] pega os colchonetes, a professora coloca um filme, tem professora que prefere colocar música ou contar uma historinha a fim de que este seja um momento de descanso e relaxamento” (Direção Escola M). No entanto, com os maiores (3º, 4º e 5º anos), a direção relatou que “[...] essa forma de propiciar aos alunos um momento de descanso com filme, música ou historinha (mantendo-os em uma sala) não é possível, porque eles querem ir para o pátio, jogar bola e correr; já as meninas maiores preferem conversar enquanto as menores brincam de boneca ou alguma outra brincadeira como elástico” (Direção Escola M).

¹³⁹ Exceção aberta a um grupo de alunos provenientes de um bairro chamado Vista Bela, o qual, por se tratar de um bairro relativamente recente, não possui escolas em sua localidade. As crianças e adolescentes deste bairro estão espalhados entre muitas escolas tanto da rede municipal quanto estadual e, para os alunos do Ensino Fundamental, há transporte que sai do bairro e percorre diferentes regiões, deixando os alunos e, depois, retorna ao final do período para recolher os alunos de volta ao bairro, o que implica em transtorno para os alunos e professores, uma vez que, em

Sobre a estrutura, a direção da Escola M assinala que, afora o prédio, poderia haver a construção de alguns espaços alternativos, porque muitas atividades que são realizadas dentro das salas de aulas poderiam ser em outros espaços. Antes de a escola adotar o turno único, havia duas horas de ampliação de jornada, no entanto, os alunos não ficavam no horário do almoço: eles frequentavam o período regular, iam para suas casas almoçar e retornavam para mais duas horas de atividades, as quais eram escolhidas pelos alunos ou seus responsáveis. Naquele momento, os alunos não eram obrigados a fazer todas as oficinas e, por haver um limite de alunos por oficina, nem todos os alunos matriculados no turno regular frequentavam as oficinas no contraturno.

Dentre os diferentes projetos e oficinas arrolados na proposta (LONDRINA, 2011a), não foi identificado registro do Programa Mais Educação, embora a escola pesquisada tenha aderido ao programa no ano de 2010. Durante as entrevistas, quando solicitado que falassem sobre a concepção de educação expressa no Programa Mais Educação, não ficou perceptível nas falas desses profissionais a relação desse programa com questões relacionadas propriamente a uma concepção de educação seja ela integral ou de qualquer outra natureza, apenas o destaque quanto aos recursos para o desenvolvimento das oficinas, conforme será discutido mais adiante. De forma que os dados ora apresentados referentes ao Programa Mais Educação na Escola M foram fornecidos pela direção.

Nesta escola, são atendidos 170 alunos, os quais estão matriculados no 3º, 4º e 5º ano. As oficinas ofertadas são: Futsal, Letramento (Produção de Texto e Literatura), Matemática (Jogos Matemáticos), Arte e Laboratório de Ciências. Conforme relatado pela direção, as oficinas do Programa Mais Educação acontecem dentro das próprias oficinas já desenvolvidas pela escola, visto que os professores que desenvolvem o trabalho são os mesmos com os quais a escola já conta, concursados na rede municipal ou contratado via Prefeitura com as entidades parceiras (Fundação de Esportes, Associação de Ginástica Artística/Alga e Programa Municipal de Incentivo à Cultura/Promic). A parceria com outras entidades é feita a fim de promover a oferta de atividades diversificadas para os alunos. Foi observado que a unidade não conta com a presença de monitores e que, embora pelo Programa Mais

muitos casos, o horário da saída desses alunos ainda é horário em que estão sendo realizadas as atividades do período da tarde.

Educação haja a previsão para sua contratação, a escola não conta com a presença desses sujeitos porque, de acordo com a direção e a equipe pedagógica, o valor destinado ao pagamento de bolsas para os monitores é muito baixo, e, para aquela região, é muito difícil conseguir que alguém se predisponha, como já aconteceu nesta escola, mas, “[...] quando se consegue, é por pouquíssimo tempo, até que o monitor encontre alguma coisa melhor” (Direção Escola M).

5.4 Implementação da proposta de Ampliação da Jornada Escolar em turno único na rede pública de Londrina-Pr

Neste item, é feita a análise da implementação da ampliação da jornada, primeiro em seus aspectos mais gerais (as ações desenvolvidas na rede pública) para, na sequência, refletir sobre os dados obtidos por meio do trabalho empírico realizado nas duas escolas pesquisadas (uma estadual e outra municipal), de modo a evidenciar como foi o processo de implementação da proposta em cada escola, a forma como ela foi recebida pelos profissionais, a busca por novas formas de gestão, a organização e os arranjos no interior das mesmas para que a proposta fosse efetivada.

Antes de tratar das questões acima, destacam-se, a seguir, algumas impressões desta pesquisadora após a realização do trabalho de campo na rede pública do município de Londrina-PR. Foram visitadas escolas das duas redes que ofertavam o Programa Mais Educação e algumas constatações puderam ser feitas dos relatos fornecidos pelos responsáveis nas escolas. Merecem atenção informações como baixa frequência e alta desistência dos alunos, baixo valor pago aos monitores, a falta de estrutura e de espaços adequados para a realização das atividades, a obrigatoriedade de o aluno participar em todas as oficinas e, por fim, a prestação de contas.

Na maior parte das escolas visitadas, ficou visível o desconforto da direção ou pedagogos quando, ao falar do número de inscritos no Programa Mais Educação, na sequência, quase que se desculpavam pelo número real de frequentadores, bastante reduzido em relação ao de inscritos. Como exemplo, uma das escolas¹⁴⁰ tinha uma relação de 100 alunos inscritos, divididos em quatro oficinas (25 alunos em cada uma) e o número de frequentadores variava entre dez a quinze alunos ou menos. No geral,

¹⁴⁰ Escola da rede estadual, localizada na região sul.

as falas apontavam, além da baixa frequência, a desistência dos alunos. Foi informado que as escolas mantêm uma lista de espera de interessados e, à medida que é confirmada a desistência, outro aluno é chamado para completar as turmas. A alta rotatividade dos monitores foi apontada nas falas como decorrente do valor pago pela bolsa, a qual, por se tratar de um valor baixo, não é considerada atrativa.

A questão referente aos espaços onde funcionam as oficinas do Programa Mais Educação não são, de acordo com a maioria dos relatos, adequados ao desenvolvimento das atividades propostas e, muitas vezes, os professores utilizam espaços como bibliotecas, laboratórios de informática, refeitórios, salas de apoio, as quadras, o próprio pátio, além das salas de aula, que é o principal espaço utilizado, conforme constatado. A forma como este Programa está estruturado impõe ao aluno a obrigatoriedade de participar de todas as oficinas e esta exigência não favorece o trabalho, porque, segundo relatos, há pouca adesão às atividades, e tem sido constatado pouco envolvimento e empenho por parte dos alunos. Um ponto do Programa considerado positivo pelos entrevistados tanto da rede estadual quanto municipal foi à questão dos recursos, que, na maioria dos relatos, foi apontado como um importante aspecto para a adesão das escolas ao Programa Mais Educação¹⁴¹.

Na rede estadual, conforme a relação de escolas e seus respectivos programas fornecidos pelo NRE de Londrina, constatou-se que, enquanto o Programa Mais Educação se localizava, em sua maioria, em regiões periféricas, o PACCC se encontrava nas escolas localizadas na região mais central da cidade. No PACCC, as oficinas são realizadas por professores contratados, assim como no Programa Mais Educação. Em duas das escolas visitadas que ofertam o PACCC, foi relatada a inexistência de salas adequadas para o desenvolvimento das oficinas. No que concerne às famílias, em uma dessas escolas, a indicação é de que há necessidade de um trabalho de convencimento, no sentido de fazer com que elas percebam a importância do Programa de inscrever os filhos e, depois, mantê-los. Alguns alunos se

¹⁴¹ Em análise sobre a política educacional recente, Evangelista e Leher (2012) observam que, entre tantas estratégias de desqualificação da escola pública, sua proposição como espaço de assistência se materializa nos Programas Bolsa Família e Mais Educação. Uma das condicionalidades do Programa Bolsa Família para recebimento do valor estipulado por famílias descritas como “vulneráveis” é terem seus filhos matriculados na escola pública. Sobre a adesão das escolas ao Programa Mais Educação, “até 2011 a adesão das escolas era voluntária; atualmente, a vinculação ao BF [Bolsa Família] e o ME [Programa Mais Educação] cria uma condicionalidade à própria escola que será obrigada a aderir ao programa para não impedir que os pobres possam ter acesso ao magro benefício” (p. 15).

inscrevem e desistem, e outros são chamados para recompor a turma; além disso, a frequência é bastante oscilante.

Há dificuldade em manter os alunos, bem como garantir sua frequência, conforme relatos dos envolvidos nesse processo quando da visita, visto que o Programa não prevê a alimentação para que o aluno permaneça na escola e nem o transporte para que possa ir para casa e retornar no contraturno. Embora as três escolas visitadas que ofertavam o PACCC estejam localizadas na região central, muitos dos alunos que as frequentavam eram moradores de bairros distantes e outros já desenvolvem atividades sem que sejam as ofertadas pela escola e isso tem desmotivado a participação nesse programa. No caso da proposta de ampliação da jornada escolar implantada no município, o principal elemento diferenciador diz respeito a que os alunos devem permanecer na escola durante todo o período. Algumas dificuldades são similares, como a questão do espaço físico e a estrutura para o desenvolvimento das oficinas, a dificuldade em envolver os alunos nas atividades propostas, o cansaço dos alunos – apontado como fator que dificulta o trabalho do professor e gera indisciplina.

Em se tratando do trabalho de campo realizado nas duas escolas selecionadas, ressalta-se que, anteriormente ao funcionamento em turno único, a Escola E atendia alunos do 6º ao 9º ano pela manhã e ofertava os anos iniciais no período da tarde. No ano de 2010, a escola passava por um momento de indefinição ante a redução de alunos, baixo Ideb e estava, segundo o diretor, correndo risco de fechamento¹⁴², de forma que o Programa Mais Educação, naquele momento, teve papel decisivo em vários níveis, como, por exemplo, ocupar o período que, por conta da cessação gradativa dos anos iniciais, estava ficando ocioso, com salas vazias e um número muito reduzido de alunos. Outro fator importante destacado pela direção foi em relação aos recursos¹⁴³. Para a direção da Escola E, foi após a implantação do

¹⁴² Conforme a Direção, a escola corria o risco de fechar, tendo em vista que, naquele momento, não se justificava para a estrutura existente o número de alunos matriculados, com isso, a escola estava contando com pouco pessoal para serviço de apoio, não estava conseguindo saldar algumas dívidas com despesas de mercado, já que, naquele momento, as verbas não eram suficientes.

¹⁴³ Conforme constatou-se durante a entrevista, para essa escola, foi importante o papel do Programa Mais Educação para a implantação do turno único: “[...] na parte da tarde, estava duas turminhas só; à tarde ficava muito vazio isso aqui, por isso que eles queriam fechar a escola, com o Mais Educação, já mudou... foi chegando o pessoal... os alunos optaram por ficar... entre 50 e 60 alunos na época que frequentava mesmo, tinha que matricular todos, mas que frequentou mesmo foram uns 50-60 e recurso... muito bom, eu gosto, eu simpatizo com Mais Educação a nível de recurso mesmo” (Direção Escola E, 08/11/13).

Programa Mais Educação que a escola pôde se reerguer no sentido de manter seu funcionamento. No início da cessação dos anos iniciais no período da tarde, a escola passou a ofertar o Programa Mais Educação e, com a cessação completa dos anos iniciais, viu a oportunidade (já com a experiência de ampliação de jornada possibilitada pelo Programa Mais Educação) de pleitear o turno único¹⁴⁴.

Na Escola M, a implantação da proposta de ampliação da jornada se deu de forma um pouco diferente, visto que esta escola, antes da implantação da proposta de turno único, já contava com a ampliação da jornada de duas horas, conforme mencionado acima, ofertava oficinas no período da tarde, no chamado contraturno escolar. Por esta condição, a escola era chamada de Escola Oficina¹⁴⁵ e sua forma de organização se diferenciava um pouco do momento atual, visto que, naquele formato, nem todas as crianças matriculadas no turno regular participavam das oficinas.

No segundo semestre do ano de 2012, a equipe diretiva da Escola E foi convocada para uma reunião pelo Núcleo Regional de Educação; nesta ocasião, foi apresentada à equipe a possibilidade de a escola ofertar o turno único. A equipe foi informada de todos os passos necessários para a implantação da proposta, desde a consulta à comunidade¹⁴⁶ até a necessidade de reelaboração do PPP, a solicitação que deveria ser feita junto à SEED, enfim, todos os trâmites necessários. A equipe trabalhou muito para que, ao final ainda do ano de 2012, todo o processo fosse encaminhado e, no início de 2013, a escola recebesse autorização para o funcionamento em turno único.

¹⁴⁴ Embora a jornada em tempo integral estivesse no horizonte da direção e equipe pedagógica naquele momento (objetivo expresso em forma de uma carta manifestando a intenção da escola), o próprio Núcleo Regional de Educação foi quem convocou a direção e a equipe pedagógica para uma reunião e (em outubro de 2012) ofereceu a oportunidade à equipe para que aquela escola fosse a primeira da cidade a oferecer o ensino fundamental (anos finais) em tempo integral e, *a posteriori*, a equipe enviou o documento solicitando, exatamente, o que estava sendo ofertado.

¹⁴⁵ A dinâmica da Escola Oficina se dava da seguinte forma: as crianças frequentavam o turno regular (matutino), iam para casa no horário do almoço e, após o almoço, retornavam para mais duas horas de atividades. A escola oficina se organizava de forma que o aluno não fosse obrigado a participar de todas as oficinas, as quais eram escolhidas pelas próprias crianças. As oficinas eram ofertadas com um número limite de vagas e, se houvesse uma procura maior do que o número estabelecido era feita uma seleção entre os alunos interessados em participar.

¹⁴⁶ A consulta à comunidade sobre a implantação do ensino integral para o ano de 2013 foi feita em 22/12/12 e registrada em Ata. A direção falou sobre o “resgate” da escola, indicando que ela passou por uma total mudança no que diz respeito à violência, à evasão e reprovação, além de expor as vantagens do Programa de Implantação da Educação em Tempo Integral e uma das pedagogas da instituição expôs aos pais que “[...] a escola foi agraciada com a implantação do Ensino Integral” (PARANÁ, 2012d).

A Direção da Escola E destaca que o processo foi muito rápido: a equipe imaginou que entre uma etapa e outra houvesse um tempo maior para um amadurecimento da ideia por parte da equipe como um todo, bem como no sentido de que havia um longo caminho a ser percorrido – desde consulta à comunidade, a reelaboração do PPP e das novas disciplinas e ementas que teriam que ser criadas, a própria estrutura da escola que necessitava algumas adequações, entre outras exigências documentais a serem cumpridas – e avalia que a implantação poderia ter ocorrido de forma mais branda, uma vez que direção e equipe sentiram, na pele, as dificuldades do Núcleo Regional de Educação (NRE) no que respeita à implantação da proposta educação integral em tempo integral em turno único.

A gente sente o Núcleo de Londrina bem inexperiente com a educação integral. A gente sente que são pessoas que estão ajudando muito... tão dando muito apoio a nível de estrutura, de... no sentido... assim, de recursos humanos [...]. Aí vem a questão pedagógica... as disciplinas, parte da base comum, normal [...] agora a parte diversificada, como mídias, histórias narrativas e por aí vai. Essas disciplinas, pra gente é assim... se você olha a ementa, você entende, você consegue ter uma ideia, agora como ela funciona mesmo, na verdade, a gente tá aprendendo agora no decorrer do ano, fazendo, e o pessoal do Núcleo também se vê, nessa parte, inexperiente, porque é novo para eles também (Direção Escola E, 08/11/13).

De acordo com a fala da Pedagoga E1, o pedido para que a escola aderisse à proposta não partiu da escola, mas da mantenedora, e a justificativa dada: “[...] a escola foi escolhida porque funcionou muito bem o Programa Mais Educação, que a escola, em função do término da oferta dos anos iniciais, tinha disponibilidade de espaço e que seria interessante a gente ser a precursora da educação integral” (Pedagoga E1, 13/11/13). Segundo a pedagoga, o NRE assumiu que não sabia nada sobre educação integral, mas que seria “construído junto”.

No caso da Escola M, ainda que já atuasse com ampliação de jornada (de duas horas), a implementação da proposta de turno único foi recebida com surpresa, preocupação e questionamentos por parte da equipe, uma vez que mudaria não apenas a rotina em termos do tempo a mais que as mesmas crianças passariam na unidade, como as implicações em termos de estrutura física, profissionais necessários, o

acompanhamento dos alunos no período do almoço¹⁴⁷, dentre outros. Conforme os relatos indicam:

[...] foi, assim, feito até arranjo com os professores que já estavam aqui, só que nem professor a gente tinha na época, então, foram os professores que trabalhavam de manhã que foram pegando hora extraordinária à tarde para atender isso aí. Aí não tinha horário de almoço, não tinha professores para atender, então eles faziam um revezamento de horário, uns ficavam direto das oito até à uma, cobriam as crianças no horário do almoço, faziam seu almoço da uma às duas, como é o que eu faço até hoje, para atender ao horário do almoço, então começou com os próprios professores da escola, que foram pegando hora extraordinária (Direção Escola M, 08/11/13).

[...] pelo que eu tenho de conhecimento da proposta, quando foi implantada, é que não havia uma proposta. Então as crianças foram, elas vieram ficar o dia todo, o que ia acontecer? Elas iam ter a escolaridade meio período e no período da manhã, ficariam aqui no horário de almoço, da forma que a gente conseguisse se organizar, nada veio pronto, nada veio orientado; assim, como que a escola vai se organizar para atender essas crianças na hora do almoço? A gente tinha ideia de hora de almoço, nós vamos fazer isso na hora do almoço, isso e aquilo, dividir as crianças assim. Ah, mas a gente não tinha espaço, a gente não tinha professor, nem estagiário, ninguém para ficar com essas crianças na hora do almoço, porque o horário do almoço é algo que desgasta, a pessoa que entrou às oito da manhã fazer até à uma hora, é muito desgastante, não tem quem venha que faça só esse horário; é, não têm outras pessoas, assim, um estagiário. Não se contrata ninguém para isso, e aí a gente pensa mais na criança do que na gente, essa criança vai ficar sozinha? E aí? Eu não vou dar importância? A gente não vai atender? Mas é muito desgastante [...] (Pedagoga E1, 19/11/13).

Conforme destacado nas falas acima, a forma como a proposta chegou à escola, mais a necessidade de reorganização de espaço, da equipe e do próprio trabalho trouxeram para esta escola novas e inúmeras demandas. A Proposta Pedagógica da Escola M indica que o horário do almoço seja atendido por estagiários, professores, direção e auxiliar de supervisão com o objetivo de orientar os alunos quanto ao momento da refeição, higiene bucal e recreação e/ou descanso. Foi possível perceber pelos relatos que o número de profissionais no estabelecimento para fazer o

¹⁴⁷ A fala da Pedagoga M2 demonstra a angústia e a incerteza de quem vivenciou o momento da implantação da proposta de turno único: “Quando a escola passou a ser integral, integral mesmo, as crianças passaram a ficar nove horas aqui; é, infelizmente, assim, quem estava na escola sofreu bastante, porque nós tivemos pouca orientação com relação a isso. É pouca orientação com relação ao currículo, com relação ao que o pessoal iria trabalhar. É, por exemplo, a aula vai começar dia 05 de fevereiro, dia 04 vão chegar alguns professores para começar esse trabalho. Então, foi bem difícil nesse sentido” (Pedagoga M2, 31/10/13).

acompanhamento dos alunos nesse momento não era suficiente e nem os espaços existentes adequados para a finalidade prevista, embora concordem quanto à forma mais adequada encontrada para organizar, por séries, o momento de almoço e recreios. Para uma das professoras entrevistadas, a questão principal diz respeito à falta de profissionais para o horário do almoço “[...] a falta de professores para cuidar da hora do almoço é, como que fala... é muito... é esse, é um problema” (PM3, 04/11/13).

Ao serem questionados sobre como se deu a adesão da escola à proposta de tempo integral, foi explicitado, nesse processo, inicialmente, se deu a elaboração (ou reelaboração) do currículo e do projeto político-pedagógico. Em se tratando de currículo, a Escola E, conforme indicou a direção: “[...] ele veio já pronto para a gente, a base comum, a parte diversificada” (Direção da Escola E; 08/11/13). Em relação ao PPP, “[...] as próprias ementas das disciplinas também vieram prontas; na realidade, o PPP nos dá liberdade para isso, a gente pode pegar essa ementa, essa disciplina e mudar a cara dela, mudar o enfoque dela” (Direção da Escola E; 08/11/13). Sobre a elaboração do projeto político pedagógico¹⁴⁸, deixam claro qual o porquê da impossibilidade de envolvimento dos professores.

Foi passado para os professores, só que assim, esse envolvimento que eles tiveram, assim, lógico eles se envolveram, a gente passou para eles para que eles redigissem. Então, o professor teve que dar o retorno, por exemplo: “olha eu quero esse conteúdo, esse conteúdo, tal, tal”. Só que ainda assim é algo muito dirigido, na verdade, o professor fica sem escolha também, você tá dando uma coisa praticamente pronta para ele também (Direção da Escola E; 08/11/13).

A Escola E, conforme fala da Pedagoga E1, teve um mês para apresentar a “proposta da educação integral”. Em relação à elaboração do PPP, a pedagoga destaca que a escola não tinha, naquele momento, um corpo de professores fixos: a maioria era flutuante, contratada por Processo Seletivo Simplificado (PSS), por isso não houve o envolvimento dos professores na elaboração do PPP, o qual ficou por conta das

¹⁴⁸ O Regimento Escolar da Escola E (PARANÁ, 2013b) foi atualizado para atender ao novo formato da proposta de implantação da escola de tempo integral, mas, da mesma forma, as terminologias utilizadas ora remetem à “educação em tempo integral”, ora “educação integral” e, ao fazer referência às atividades a serem desenvolvidas, faz referência a “atividades de educação em tempo integral”. Indica que o currículo será composto pela Base Nacional Comum e pela parte diversificada.

pedagogas. A indicação foi a de que havia a possibilidade de opção de escolha das disciplinas,

[...] me debrucei, pessoalmente, me debrucei um mês inteiro fazendo as ementas e fazendo os programas das disciplinas. Ao final disso, nós fomos chamados, levamos lá, aí foi dito para gente que já tinha uma matriz pronta, com as disciplinas já escolhidas e que eram modelos vindos da SEED, mas que a gente teria a opção de escolher se a gente aceitava ou não, nós olhamos uns para os outros eu [a direção e a outra pedagoga] e falamos: gente vai ser outra trabalhadora, depois de a gente trabalhar como uns doidos, sabe, fazendo tudo, chamei gente para me ajudar, gente entendida no assunto, sabe, que tem uma visão clara sobre as disciplinas e a gente perdeu todo um trabalho que a gente tinha feito... aí com a matriz vinda da SEED, nós tivemos que reconstruir tudo de acordo com o que veio no modelo [...] (Pedagoga E1, 13/11/13).

Torna-se evidente que a construção coletiva, conforme preconiza o documento,¹⁴⁹ não ocorreu e, de acordo com a Pedagoga E1, a única opção que a equipe teve foi escolher, mas já com um pré-modelo definido, as disciplinas dos chamados componentes curriculares¹⁵⁰, que são as disciplinas que não registram a presença do aluno, que são ofertadas às segundas, quartas e sextas-feiras, já determinadas pela SEED. A equipe teve autonomia apenas para fazer o horário, e a orientação dada era a de que deveria ser mesclada a base nacional com a parte diversificada. Assim,

[...] a parte diversificada foi imposta para nós. As disciplinas e os componentes curriculares, de certa forma, apesar da gente poder escolher entre alguns, aqueles que a gente queria... daí vamos fazer tudo de novo... pedir para aos professores fazerem os programas... que acontece? Muda o ano, mudaram os professores... o que é que acaba acontecendo? Acaba acontecendo da equipe pedagógica fazer sozinha porque não tem como fazer no início do ano... essa história de coletivo... é uma ... impossível, entendeu? Então, é aquele faz de conta, faz de conta que todo mundo participou, mas na verdade

¹⁴⁹ “[...] a implantação da Educação em Tempo Integral em Turno único na rede pública do Estado do Paraná imputa à escola a construção de um Projeto Político Pedagógico e uma Proposta Pedagógica Curricular pensada coletivamente, integrando, nesse processo, equipe pedagógica, famílias e comunidade que devem discutir amplamente, a partir da realidade da escola, sobre os critérios, a concepção e os objetivos que irão nortear a organização do trabalho pedagógico da escola em tempo integral devendo ser repensado constantemente, a fim de redirecionar todas as ações da escola, bem como, construir a identidade da instituição de ensino” (PARANÁ, 2012b, p. 22).

¹⁵⁰ “A gente não teve opção. Os componentes curriculares, eles devem acontecer segundas, quartas e sextas na última aula, para que os alunos possam ser atendidos na sala de recursos nesse período, então os outros alunos vão para os componentes e quem é aluno atendido pela sala de recurso multifuncional vem para atendimento” (Pedagoga E1 13/11/13).

quem acabou ficando ali queimando a cabeça foi a equipe pedagógica (Pedagoga E1, 13/11/13).

A fala da pedagoga evidencia angústia tanto no sentido do desencontro entre as orientações e a sobrecarga da responsabilidade quanto na impotência em relação ao formato que o trabalho acaba tomando conforme a realidade se apresenta.

A indicação de que o horário fosse mesclado (base comum nacional e a parte diversificada) não ocorreu de modo tão efetivo: as disciplinas de matemática, língua inglesa e língua espanhola ficaram no período da tarde, mas, quando da distribuição das aulas no início do ano, a parte que foi distribuída primeiro foi a referente à base comum (que, nesse caso, estava concentrada no período da manhã). Dessa forma, foi fechado o horário da manhã com disciplinas e professores previamente definidos, no entanto, no período da tarde (em que constava a parte diversificada), por tratar de disciplinas com conhecimentos mais específicos e que demandavam uma seleção de professores com uma formação também específica, estas disciplinas não foram distribuídas pelo NRE de imediato e, quando os professores começaram a chegar na escola, muitos não ficaram porque sua formação não contemplava os requisitos para o desenvolvimento daquelas disciplinas. A equipe enfrentou muitas dificuldades até conseguir fechar o horário no período vespertino.

A pedagoga explicita que foi dito à equipe que aquela escola, por ser a primeira em Londrina a estar implantando a educação em tempo integral, teria “prioridade sobre qualquer escola” e, ante a contradição no processo de implementação da proposta, a pedagoga questiona: “[...] como é que falam para a gente ofertar e não dá a mão de obra necessária? Então, a gente fica naquela coisa. Tem professor que está aprendendo junto com os alunos” (Pedagoga E1, 13/11/13).

Na Escola M, a chegada inesperada da necessidade de iniciar o atendimento em turno único sem que a escola recebesse os devidos ajustes para sua implantação, também pode ser constatada em outra fala, cujo destaque recai sobre o aspecto pedagógico.

[...] a princípio a gente assusta, essa criança vai ficar aqui o dia todo, como que a gente vai ficar com essa criança aqui o dia todo? O que é que a gente vai fazer com ela o dia todo pra que seja atrativo pra ela não cansar, pra não ser algo desgastante pra essa criança, por mais que a gente faça a gente sabe que é desgastante, mas a ideia era essa, primeiro assusta porque era uma das primeiras escolas, como que funcionava duas horas? Elas vinham, iam embora

e voltavam, mas quando se falou que as crianças iam ficar, assustou. A gente tinha ideias: “ah, vamos fazer isso, vamos fazer aquilo”, mas com isso a gente vai se frustrando um pouco, porque ideias a gente tinha muitas, mas a gente não conseguia colocar em prática (Pedagoga M1, 19/11/13).

Ainda que as condições para a implantação da jornada ampliada em turno único não fossem as mais adequadas na Escola M, o turno único teve início e a equipe foi pesquisando e experimentando diferentes formas de organização e formato para a organização do trabalho pedagógico e efetivação das diferentes ações necessárias para que as crianças passassem a permanecer o dia inteiro na escola. A fala da direção apresenta elementos que demonstram as dificuldades encontradas, em especial em relação aos professores:

[...] era uma minoria de professoras naquele tempo que tinha o padrão mesmo e ficavam aqui, então foi um sufoco, foi difícil o início, no começo, até organizar, eu acredito não tenho conhecimento da rede, mas eu acho que essa foi a primeira da rede a ter integral, assim, de atender o aluno das 8 às 5 da tarde, em um turno só com a mesmas crianças, outras aí a gente via, eles iam pra casa voltavam a uma hora então não tinha esse horário de almoço que eu acredito que deve ser mais complicado, porque eu acredito que você não deve ter professor nesse horário (Direção Escola M, 08/11/13).

A Direção da Escola M aponta as críticas feitas pelos professores no período da implantação da proposta e o entendimento dos profissionais acerca dos períodos da manhã e da tarde:

Na implantação da proposta, há os que discordam porque acham que não tem objetivo nenhum. Até professores, na época, criticavam porque a criança aqui, o dia todo, não estava acrescentando, estava até prejudicando, achavam que caía o rendimento dela porque de manhã ele entende uma realidade e à tarde era só brincar. Mas não era só brincar, eram atividades lúdicas, que envolviam muita coisa, então eles discordavam, eu me lembro que tinha professor que discordava bastante porque eles achavam que o desempenho dela parece que tinha modificado porque, pelo fato dela ficar aqui o dia todo, que a criança cansava mais; eles achavam assim, que, aqui dentro da escola, eles não estavam tendo aquele tempo de criança e que ele achava que o desempenho dele de manhã era diferente pelo fato de ficar o dia todo aqui (Direção Escola M, 08/11/13).

Sua fala revela diferentes elementos acerca do momento da implantação da proposta, quando a equipe, em especial pela não compreensão da proposta e mesmo

pela forma como esta foi implantada, demonstra uma descrença com relação aos propósitos e objetivos da proposta de ampliação da jornada em turno único, sobretudo no que se refere ao aspecto da aprendizagem. A crítica recai tanto em relação ao tempo estendido que essa criança passou a ficar na escola, no sentido de ser cansativo e de que isso poderia inclusive prejudicar seu rendimento em relação ao turno regular, quanto no sentido de que a escola estaria “tirando” da criança “seu tempo de ser criança” e brincar, enfim, de se ocupar de outras atividades que não apenas as escolares.

Sobre o processo de implantação da proposta na Escola M, as falas demonstram aspectos comuns no que respeita à preocupação com a criança que ficará o dia todo na escola, passando pela questão referente a recursos humanos, no sentido de pessoal em número necessário para o atendimento aos alunos, em especial no horário do almoço. Descrevem o revezamento feito entre os professores que foram “pegando” as atividades no período da tarde e, especialmente, as dificuldades enfrentadas por quem esteve na escola no período inicial da jornada em turno único, afora a ausência de orientações e a incerteza em complementar o quadro de professores.

Nas falas da Direção e da Pedagoga M1, aparece a questão do longo período de permanência das crianças relacionado a aspectos pedagógicos: indicam a necessidade, para o período da tarde, de um trabalho diferenciado, mais lúdico por parte dos professores, a fim de amenizar o impacto da jornada nesse período. As falas da coordenação pedagógica e das professoras, embora seja no sentido favorável à ampliação da jornada, apresentam uma crítica quanto à jornada de turno único, cujo cansaço tem desgastado a criança e impedido seu rendimento, como ilustra a fala de uma das coordenadoras.

[...] eu acredito, assim, que se eles ficassem menos tempo, é, fossem embora um pouquinho mais cedo, uma hora antes, ou, então, não sei, se eles fossem almoçar, mas aí não seria de período integral, não é, almoçar e voltar, eu não sei, mas, essas nove horas dentro da escola, é um desgaste muito grande, eu não sei se essa hora de almoço também que a gente não conseguiu adequar para que seja realmente um descanso, relaxar, para retomar as atividades, então eu acho que o período da tarde ainda é desgastante; assim, o rendimento deles, de manhã para a tarde, é, é nítido, eles rendem muito mais (Pedagoga M1, 19/11/13).

A fala de uma das professoras reitera a da pedagoga acima no sentido de que é muito “puxado” para a criança ficar o dia todo na escola e chama a atenção para o fato de que cabe à escola: “[...] achar meios para que seja um lugar mais agradável possível, então, assim, exige mais do professor, exige mais da direção também... exige de todos de uma forma geral, porque a gente tem que procurar fazer atividades diferentes [...]” (PMI, 05/11/13). Ela observa ainda que o professor acaba sendo “mais cobrado”, porque, como a criança fica na escola o tempo dobrado em relação às crianças que estudam em tempo parcial, ao professor cabe “[...] fazer coisas diferentes para essa criança... porque senão fica árduo, é difícil para eles, então acaba sendo um pouco difícil para gente também” (PMI, 05/11/13). O “cansaço” dos alunos no período da tarde aparece na fala de todos os entrevistados e a ampliação da jornada para integral em nove horas diárias é reiterada como sendo uma carga horária muito extensa e que tem provocado grande parte dos problemas desse período.

Observa a Pedagoga E1 que fica muito difícil ter uma prática pedagógica bem sucedida quando os professores não acreditam nos alunos e relaxam no trabalho. O comprometimento é outro ponto abordado. Acrescenta esta pedagoga que apenas um ou outro professor é comprometido e, entre os novos PSS, ressalta que eles têm demonstrado muito comprometimento e que: “No período da tarde que é a grande maioria, tudo funciona bem melhor”. Destaca a respeito do próprio relacionamento dos alunos com os professores:

É bem melhor de manhã, não sei se por conta das disciplinas ou do próprio entendimento do professor, ter um relacionamento com os alunos é mais difícil, eles são os mesmos alunos, mas eles dão mais trabalho de manhã. A gente não consegue identificar qual é o problema (Pedagoga E1, 13/11/13).

Na Escola M, a questão da ampliação da jornada para turno único foi apontada, indistintamente, por professores, pedagogas e direção como sendo muito extensa para crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em ambas as escolas pesquisadas¹⁵¹, esta questão (da criança se cansar mais por ficar o dia todo na escola)

¹⁵¹ Registra-se que, na maioria das falas dos entrevistados, ora com um pouco mais de ênfase no não rendimento das crianças em termos de atenção, aprendizagem e comportamento (no caso das falas dos professores), os quais relatam que ficar o dia todo faz com que a criança fique muito cansada, que é estressante para a criança ficar o dia inteiro dentro da escola e, em especial, em atividade nas próprias salas de aula, e porque, sobretudo no período da tarde, ela não consegue mais dispensar a atenção que deveria, visto que a jornada de nove horas diárias foi apontada como muito longa para as crianças.

apareceu, ainda que não houvesse qualquer pergunta diretamente relacionada ao tema. A fala de uma das pedagogas da Escola E está atrelada a questões comportamentais e de aprendizagem, em especial no que diz respeito à necessidade de mudança no discurso corrente entre os professores. Entende a Pedagoga E1 que, na escola de tempo integral, os alunos ficam muito cansados e, por isso, “eles não funcionam”. Ela explica que a orientação é para que o peso do trabalho no período vespertino seja atenuado, indicando que seja realizado um trabalho com metodologia diferenciada, trabalhos diversificados, relacionando-se com os alunos de uma forma mais branda, sendo, então, solicitado aos professores a utilização de novas metodologias e aulas mais dinâmicas. Tais mudanças têm o intuito de

Quebrar esse jargão de que a escola integral é cansativa. Os adolescentes têm energia para dar e vender; se ficam na escola meio período e no outro ficam em casa ou na rua, a energia é a mesma, então, quer dizer, depende de um trabalho legal; se colocá-los para trabalhar, tem todo um envolvimento (Pedagoga E1, 13/11/13).

Outro problema que aparece é em relação ao quadro de professores na Escola M, o qual apenas recentemente (setembro 2013) foi fechado com professores concursados. A rotatividade docente é problema histórico desta unidade escolar. Muitos professores, só quando chegam a esta escola, descobrem que vão atuar com oficinas, na ampliação da jornada e muitos acabam desistindo. Aqueles que ficam encontram muita dificuldade para se adaptar ao trabalho das oficinas, por se tratar de uma organização e planejamento bem diferentes do trabalho a ser realizado no período regular, sendo que, até então, muitos professores apenas “passaram” pela escola devido às dificuldades para se adaptarem à rotina da jornada ampliada.

Além disso, conforme relato da Pedagoga M1, o período da tarde intimida um pouco os professores que chegam por causa do comportamento dos alunos, os quais – conforme a fala unânime dos entrevistados – são muito diferentes do período matutino. Segundo a Pedagoga M1, à tarde, os alunos se mostram muito agitados e apresentam comportamento indisciplinado, fazem muito mais bagunça; para além disso, a troca de salas para a mudança das oficinas faz com que os professores demorem um pouco mais para dar conta desta rotina. A Pedagoga M2 observa que seria necessário ao professor também ficar na escola o dia inteiro, visto que o acompanhamento da rotina diária e completa poderia favorecer a compreensão do

professor sobre os alunos no que se refere à mudança de comportamento e para que o professor tenha uma visão do todo e, sobretudo, para que o professor perceba a necessidade de repensar o trabalho a ser desenvolvido no turno vespertino, uma vez que a “[...] ampliação da jornada depende muito, quase que 100%, da ação do docente” (Pedagoga M2, 31/10/13).

No que respeita a aspectos pedagógicos, as falas dos entrevistados apresentam diferentes elementos para análise. No que se refere às oficinas:

[...] as diretrizes foram usadas na reelaboração do PPP [...] só que, assim, as oficinas a gente atende conforme o profissional que você tem, quer dizer, nem todas [as escolas] funcionam as mesmas oficinas para o atendimento; a gente depende do professor, a gente vai montar as oficinas de acordo com a habilidade de cada um, então não é uma coisa que dá para ser universal (Direção Escola M, 08/11/13).

Outra fala evidencia que

[...] a gente percebe ainda muita falha nessa parte pedagógica, nessa parte de estrutura pedagógica; existe um documento oficial da Secretaria de Educação, porém eu não percebo a unidade que deveria ter. A unidade em relação a tudo mesmo, a uma proposta pedagógica que aborde em específico as oficinas, porque existe um currículo onde ela é dividida, a questão de responsabilidade, assim, de raciocínio lógico-matemático, a questão de linguagem, a parte de arte e cultura, a parte de movimento, e cada escola, dentro do município, vai se adequando de acordo com o seu material humano, de acordo com os professores que você tem, então hoje eu percebo uma falha muito grande em relação a essa questão pedagógica, porque ela veio mais ou meio pronta, como vem mesmo qualquer documento a nível municipal [...] (PM2, 08/11/13).

Afora a própria orientação documental sobre os aspectos pedagógicos, a forma de organização da escola na ampliação da jornada toma proporções bastante complexas no dia a dia da escola. No que respeita ao trabalho com as atividades complementares ofertadas no período vespertino, a Pedagoga M2 observa que “[...] as crianças não desaceleram em nenhum momento”, destaca ainda a quantidade de oficinas (três por período) e as trocas constantes de sala pelos alunos, as quais acabam gerando muito tumulto e sinaliza que gostaria de experimentar a troca de salas pelos professores e não pelos alunos, para que os alunos tivessem um pouco mais de organização entre as atividades. A fala de uma das professoras indica que a escola,

com a estrutura e o pessoal de que dispõe, vem conseguindo uma organização possível.

Eu acho que aqui a gente está organizado, graças a Deus; é uma escola que está bem estruturada, está bem organizada, as crianças não ficam sozinhas em momento algum, o horário de almoço é organizado, estão divididos por faixa etária, por grupos, ou seja, por série, por turma, eles estão organizados em espaço adequados, porque nós temos os colchonetes, nós temos a televisão, é, tem o espaço de quadra para as crianças, tudo isso é melhora, tudo isso a gente foi conquistando com o tempo, os recreios são separados também, por faixa etária, na hora da janta também, vão saindo aos poucos, primeiro vão saindo os pequenos, depois sai outro tanto, para eles conseguirem comer, para eles conseguirem sentar nas mesas, então eu acho que essa parte funcional, ela existe, ela é desgastante para quem cuida da hora do almoço; na hora do recreio nós estamos em várias pessoas cuidando, então os próprios professores têm esse momento de cuidar do recreio também, o que não tira a sua hora atividade, que não tira o seu horário próprio de recreio (PM2, 08/11/13).

A proposta pedagógica apresenta a organização do almoço e do recreio, sendo pensados em momentos distintos para grupos de diferentes séries e faixa-etárias, primeiro porque o refeitório não comporta o número total de alunos e também a fim de evitar tumultos entre os alunos menores e os maiores. O horário do recreio, na proposta pedagógica, é sinalizado como o momento para a alimentação e socialização; o aluno deve ser orientado a utilizar o refeitório, o pátio e o banheiro. A proposta indica que o recreio deveria ser orientado: “O Recreio Dirigido acontece com o acompanhamento de uma estagiária, uma professora auxiliar de regência e a auxiliar de supervisão” (LONDRINA, 2011a, p. 9). No entanto, a escola não conta com estagiários e profissionais para estas atividades da forma como indica o documento, o que há é a presença, no pátio, de algumas professoras para acompanhar o recreio, mas, embora as crianças não fiquem por conta própria, fica difícil para a escola propiciar atividades dirigidas¹⁵².

Na hora do recreio e do almoço, sempre acontece algum empurra-empurra, brigas, as professoras chamam a atenção, como a acústica do refeitório é péssima, elas

¹⁵² Conforme os relatos e as observações em campo, a organização por série facilita um pouco o tempo destinado ao almoço e ao recreio, no entanto, diferentemente do que traz a proposta pedagógica, o recreio não é dirigido. As crianças saem das salas com suas professoras e vão formando as filas para pegarem as suas refeições que são servidas pelo pessoal da cozinha e se sentam às mesas do refeitório, demonstrando muita pressa em comer, mesmo as que repetem a refeição, fazem-no muito apressadamente.

gritam para serem ouvidas. No recreio, terminado o lanche, entregam as suas canecas e saem às pressas, correndo, a fim de brincarem um pouco: os meninos, com uma bola, improvisam seus times no pátio externo e passam jogando todo o tempo; aqueles que querem jogar, mas o time organizado não comporta, pegam outra bola e se juntam a outros e ficam brincando; as meninas menores costumam levar suas bonecas; outras, elástico; outras ainda brincam na escada; as maiores ficam apenas conversando sentadas ao sol.

Sobre a organização da Escola M, a fala da professora (PM2) revela que a escola foi fazendo diferentes tentativas e alternando formas para amenizar as dificuldades encontradas. Embora a escola tenha chegado a um formato que tem se mostrado mais adequado, a partir do horário do almoço, seguindo com a organização das atividades complementares¹⁵³, todo o período da tarde exige muito de professores, pedagoga e direção, e, conforme foi observado e segundo relatos, desde o início da implantação do turno único, o horário do almoço é o momento mais desgastante, em função do número insuficiente de profissionais.

5.5 A Jornada ampliada x estrutura nas escolas pesquisadas

A questão da estrutura física na Escola E é outro aspecto que se constitui como uma das principais dificuldades encontradas e aparece nas falas dos entrevistados quando questionados acerca das dificuldades para o funcionamento da escola em tempo integral. É mencionada a ausência de espaços como laboratório de artes e de ciências, por exemplo, a quadra poliesportiva que não atende à medida padrão (é menor) e não é coberta; as aulas de música que acontecem nas próprias salas de aulas ou quando se trata das aulas práticas (fanfarra) – começaram a acontecer apenas no último bimestre –, acontecem na quadra, sob sol escaldante, em condições impróprias para o desenvolvimento desta ou de qualquer outra atividade. A Direção assinala que as dificuldades em relação à estrutura física são imensas, “[...] mas, a gente tem percebido que os professores se esforçam para o lado deles, e isso gera também certa insatisfação. Eu entendo também esse lado deles, só que, por outro lado, também a

¹⁵³ Outro ponto que apareceu em algumas falas foi a questão da higiene, ainda bastante falha conforme observado; a fala da direção indica que “[...] a higiene, não digo que é excelente não, mas tem ali os lavatórios nos dois banheiros que eles usam para fazer a escovação, mas não é o ideal não, não é aquilo que a gente gostaria que fosse não” (Direção Escola M, 08/11/13).

gente vê que eles estão perdidos [...]”, apontando que a questão não é apenas de estrutura, mas da necessidade de formação continuada.

A estrutura, de fato, compromete a organização do trabalho na Escola M, uma vez que, conforme já mencionado, embora exista uma grande área externa, não há, afora a quadra coberta e um pátio externo que não é coberto, espaços para a realização de atividades. Por isto, a maior parte das atividades do período vespertino, assim como as atividades já realizadas no período matutino (período destinado à escolarização) acabam sendo realizadas nas próprias salas de aula.

A direção da Escola M observa a necessidade de que

[...] poderia ter mais espaço alternativo fora, porque tem muita atividade que a gente faz dentro da sala de aula, porque a gente não tem outro, porque professor de dança, de ginástica tem que trabalhar dentro da sala de aula... Porque se tivesse um pátio, poderia ser trabalhado fora da sala de aula [...] negócio adequado para isso, porque é tudo improvisado mesmo (Direção Escola M, 08/11/13).

Há, ainda, a fala da de uma das pedagogas que, sobre esse assunto, afirma:

Eu vou ser bem realista, a gente sabe que não pode esperar muita coisa. Dentro das coisas que a gente vê é uma escola de estrutura boa, sim, falta o quê? Falta um pátio coberto para essas crianças na hora do recreio, que elas não conseguem sair nesse sol quente, principalmente no verão; o pessoal de dança e de ginástica precisava de um piso diferente, vive chegando criança com estrepinho no pé, então elas precisavam de um piso diferente para realizar um trabalho diferente, prejudica? Prejudica, sim, mas não deixa de ter atividade e não deixa de ter desenvolvimento na atividade. A oficina de capoeira acontece dentro de uma sala de aula e, pelo contrário, deveria ser uma sala de aula mais ampla, mais arejada, que não tivesse carteiras nem nada disso, é, eu acho que deveria ser afastada das demais porque atrapalha, eles fazem bastante barulho, o que faz parte, mas atrapalha as outras que, às vezes, precisam de um pouquinho mais de atenção, de concentração, então, assim, em relação à estrutura, tem muito a melhorar, mas perto do que a gente já viu, a gente fica contente com o que tem (Pedagoga M1, 19/11/13).

Os relatos mostram o dia a dia da escola e como a ausência de estrutura afeta o cotidiano escolar e inviabiliza o desenvolvimento de ações de forma adequada, sendo que o imprevisto marca o trabalho pedagógico da Escola M. Atividades físicas como a dança, a ginástica e a capoeira, conforme foi possível presenciar, acontecem nas salas de aula – para tanto, as carteiras, cadeiras e materiais dos alunos, são colocados ao

fundo das salas para conseguir o espaço necessário para o desenvolvimento dessas atividades. O imprevisto com que estas atividades acontecem não favorece o envolvimento e a participação dos alunos, visto tratar-se de espaços que são inadequados para a realização destas atividades: as salas são pequenas para comportar cada turma, em especial nas oficinas de dança, nos exercícios de capoeira e de ginástica, que exigem maior movimentação corporal. Acrescente-se a isto o fato de não serem suficientemente arejadas, o piso é inadequado, enfim, as atividades são realizadas, mas as condições em que acontecem não contribuem para que, efetivamente, seus objetivos pedagógicos sejam alcançados.

Na Escola M, no turno regular, não há problema com a falta de professores. No entanto, no período vespertino, a escola encontra problemas em cobrir todas as oficinas, as chamadas atividades complementares. Parte dessas atividades é desenvolvida por professores da própria Secretaria Municipal de Educação (SME); a outra parte, por profissionais contratados por meio de parcerias entre a Prefeitura e diferentes entidades, conforme mencionado. Um elemento importante sobre os professores que chegam para atuar na ampliação da jornada é que chegam sem saber que atuarão em oficinas, ou seja, conforme os relatos, eles não recebem antecipadamente essa informação ou, nas palavras de uma das professoras entrevistadas, o professor da jornada ampliada era, até o mês de agosto, hora extra (90% deles). E,

[...] agora que chegaram as meninas do concurso, mas elas não vieram também porque elas amam ou porque elas queriam; elas vieram porque não tinha outra opção de escolha [pela escola] e elas chegaram aqui sem ter o conhecimento de que elas iam trabalhar nas oficinas (PM7, 07/11/13).

Por conta de, muitas vezes, serem pegos de surpresa, muitos professores, ao chegarem à Escola M, acabam não ficando; outros levam um tempo para se adaptar a esta nova condição, uma vez que a maioria tem como referência o ensino regular (parcial), encontra dificuldades para assumir as oficinas das atividades complementares da ampliação de jornada. Há os profissionais que vêm por contrato, pelas parcerias¹⁵⁴, as quais, segundo falas da direção e da coordenação pedagógica das

¹⁵⁴ “As parcerias são feitas pela Secretaria de Educação com a Fundação de Esportes, Promic, Alga... que nem... nós temos aqui a dança, a capoeira, daí, e o Promic, a ginástica é a Alga... aí tem o

atividades complementares, são necessárias para que seja possível a oferta de atividades diferenciadas para as crianças. As parcerias promovem a chegada dos profissionais na escola:

[Os profissionais] chegam e se apresentam na escola. A gente não se pergunta assim, é... “Tem espaço, como vai ser”, elas chegam, foi feito um convênio, nós vamos ofertar oficinas. Como é que funciona? A gente se adapta com a falta de professor; a gente nunca negou nenhum projeto, nunca. A gente os recebe e vai se adaptando para poder proporcionar um ambiente adequado para ele trabalhar e não é o adequado, mas é um espaço que ele vai conseguir trabalhar, devido a isso, devido à falta de professor. Aqui a gente sempre teve falta de professor, sempre, sempre, sempre, sempre. Desde que eu conheço a escola, a gente não consegue fechar um quadro. Com a Secretaria eu vejo uma busca, assim, desses convênios, dessas parcerias, para estar trazendo esses profissionais (Pedagoga M1, 19/11/13).

A equipe escolar percebe a falta de organização e/ou não preocupação da própria Secretaria em relação aos contratos que não consideram o calendário escolar.

Eles não pensam na escola, eles pensam, eu acho, lá nas particularidades deles. [...] a Fundação de Esporte está ligada à Educação, como que eles fazem um contrato temporário que eles não priorizam a data, o calendário escolar? Quer dizer, acabou o contrato dele naquela data e aí? (Pedagoga M1, 19/11/13).

Afora a estrutura física (no sentido dos espaços existentes e daqueles que a Escola E não contempla) na escola de turno único, há a preocupação com a organização e funcionamento do espaço, e há algumas exigências adicionais em relação à alimentação e limpeza do espaço, considerando a presença dos alunos na escola o dia todo. O horário do almoço, além da questão estrutural, demanda recursos humanos tanto em termos de quem o prepara quanto em relação ao acompanhamento das turmas no período entre aulas. Para a Pedagoga E2, é uma responsabilidade muito grande fazer com que a escola funcione durante nove horas ininterruptamente.

[...] garantir aí uma certa gestão que funcione mesmo, que funcione bem, mas a estrutura compromete muito, dificulta muito o trabalho pedagógico, e nós percebemos, assim, que todo este estresse que os professores vivenciam, que os alunos vivenciam e acaba, por consequência, repercutindo na disciplina, em falta de um gerenciamento melhor, é por conta dessa dificuldade que temos,

beisebol que é a Fundação de Esporte e a Secretaria tem parceria com a Fundação do Esporte, e com as outras instituições” (Direção Escola M, 08/11/13).

estrutural, porque, se tivéssemos isso garantido, melhores espaços, espaços que atendessem a essas necessidades, consequentemente o processo de ensino e aprendizagem fluiria melhor, e os resultados também seriam mais positivos (Pedagoga E2, 01/11/13).

O funcionamento da escola em tempo integral em turno único modifica completamente a rotina de uma escola, por isso a Escola E precisou de uma organização diferenciada a fim de se adequar ao novo formato. Uma das dificuldades da escola é em relação ao espaço físico externo, conforme descrito na sua caracterização, que, além de ser limitado, não é coberto; assim, se o uso desses espaços no dia a dia já é bem disputado pelos professores na tentativa de sair da sala de aula (já que o período da manhã acaba sendo – com exceção da disciplina de Educação Física – praticamente todo nas salas de aula), no período da tarde existe a tentativa de sair um pouco do formato sala de aula, utilizando o pátio interno, o laboratório de informática, a biblioteca, enfim, fazendo uso das poucas possibilidades oferecidas pela estrutura física. Quando chove, a limitação dos espaços fica ainda mais evidente, já que o uso dos espaços tanto para o trabalho dos professores quanto à circulação dos alunos nos horários de intervalos e de almoço fica bastante complicado.

Conforme a fala da Pedagoga E2, a escola precisa aprender a se organizar para poder atender em tempo integral, porque “[...] muda totalmente a rotina da escola, a organização da escola. A escola precisa aprender a se organizar pra atender em tempo integral, não importa as dificuldades, ela tem que atender, ela tem que fazer com que as coisas aconteçam”. Pela sua fala, é possível perceber o quanto a equipe precisa se desdobrar para driblar os entraves do dia a dia e fazer a escola funcionar, tendo que reorganizar o espaço, além, é claro, “[...] repensar nossa concepção de ensino, de aprendizagem para poder atender a esse aluno, se não nós não damos conta”.

A falta de estrutura adequada ainda é relevada e a equipe da Escola M busca alternativas com “criatividade¹⁵⁵” para driblar as dificuldades diárias que lhe são impostas, mas a falta de recursos humanos é um ponto que não tem como ser relevado e é apontado como o principal entrave pela direção da Escola M. Conforme seu relato:

¹⁵⁵ “Eu acho que a nossa dificuldade mesmo, a estrutura eu não tenho um lugar correto, mas eu tenho uma salinha ali porque a gente... o professor é criativo, pega uma caixinha de papelão e faz virar uma televisão, para tudo a gente dá um jeitinho, mas, quando você não tem profissional [...]” (Direção Escola M, 08/11/13).

O nosso problema principal é esse, nosso problema principal é esse, porque, às vezes, você tem num mês, no outro você já não tem, no mês de agosto, tinha dia que eu não almoçava porque no horário de almoço não tinha professor para atender, então, às vezes, a [cita o nome da professora da oficina de Laboratório de Ciências] vinha, ficava com as turmas para eu poder tomar um lanchinho, então nós passamos assim, com quatro profissionais na hora do almoço para atender as duzentos e quarenta crianças, com cinco professores à tarde para atender a dez turmas, então, é isso que eu acho o peso maior, o negativo é esse aí é, às vezes, não ter o professor... a estrutura física não é o ideal, mas, a gente dá um jeito, mas estrutura pessoal é mais complicado, isso faz a diferença, bastante (Direção Escola M, 08/11/13).

Uma das professoras comenta esta questão e revela que, agora, com a vinda das professoras concursadas, o período da tarde ficou mais organizado. Observa que,

[...] no começo do ano, foi difícil aqui, a gente estava bem sobrecarregada, porque tinha três horários aqui e cada horário duas turmas, tinha vez que ficava com três turmas, não tinha nem como ficar na sala. Então, ficava todo mundo na sala, claro, assim o pedagógico não tinha à tarde (PM5, 07/11/13).

E complementa, ainda, que era desagradável “[...] porque você vinha assim, na verdade, para dar aula, mas ficava só olhando, cuidando, agora não, tem os horários, sempre teve os horários, só que, como não tinha professor, não tinha como seguir a organização que tinha” (PM5, 07/11/13). A fala abaixo, embora apresente como positiva a contratação dos profissionais por meio das parcerias, os quais trabalham com oficinas diversificadas, ressalta o quanto a falta de estrutura e espaços adequados para estas atividades incidem sobre atuação desse profissional, dificultando seu trabalho, e indica a pouca mudança que oficinas diversificadas em escolas que não oferecerem condições estruturais podem trazer.

Essas crianças não tinham espaço para ficar, ficavam muito fechadas dentro da própria escola, ficavam nove horas aqui dentro, daí até meio-dia, do meio-dia a uma elas não saíam, elas ficavam dentro de salas fechadas, com os próprios professores, depois voltavam para a sala de aula, e, assim, o que era oferecido eram professores, e não tinha nenhum projeto diferente como nós temos hoje; hoje nós temos a ginástica, que é atividade física, movimentação de corpo e a ginástica, o beisebol, o futsal, a capoeira que a gente vê, a criança extravasa, coloca pra fora tudo aquilo assim que ajuda eles também; antes não, antes a gente ficava muito aqui, dentro de sala de aula (Pedagoga M1, 19/11/13).

A Escola M, para suprir a necessidade de atendimento na jornada ampliada, recebe profissionais que chegam por meio das parcerias. As parcerias, apesar de serem vistas pela equipe escolar em seus aspectos positivos, apresentam um lado “complicado”, segundo fala da direção, e destaca que, quando se trata do “professor”, este

[...] tem toda aquela estrutura, toda aquela formação para trabalhar com a criança e “muitos desses profissionais [contratados por meio das parcerias] já não têm. A relação deles é outra, então, o jeito de tratar as crianças, de conviver, apesar de que a gente não tem problemas, mas é diferente do professor”; [sendo que] é diferente o jeito de tratar as crianças. A gente lida com formação, educação de regras, muitas vezes a gente conversa. Então, isso é difícil conseguir porque o sistema deles é outro, aí desce embolado. Não tem as mesmas regras (Direção Escola M, 08/11/13).

A direção entende que só é possível contar com os professores efetivos, visto que, no que se refere às parcerias, é sempre uma incerteza, seja porque o profissional abandona o serviço antes do término do contrato, seja porque o contrato chega ao gabinete do Prefeito e tem todo um trâmite em sua avaliação e ainda tem os contratos que, por não atenderem em seus aspectos técnicos, não são aprovados e “[...] a gente fica aqui esperando... ‘Ah, não sei se vai ter tal oficina... de repente deu certo na outra semana... ah, então, dança vai ter’, é sempre uma dúvida mesmo, uma incerteza” (Direção Escola M, 08/11/13). Reconhece que a escola precisa contar com esses profissionais para que a proposta de turno único funcione, no entanto, há sempre uma incerteza em relação à contratação deles.

A Pedagoga E1 observa que, com a implantação da proposta de turno único, o trabalho junto aos alunos ficou bastante comprometido. Em relação ao corpo docente, ela observa que, “[...] teoricamente, todo mundo achou maravilhoso”, mas, na sala dos professores, os comentários sobre o turno único são outros, explica que “[...] eles criticam, principalmente por causa dos alunos... da frequência, do nível dos alunos, que é bastante comprometido em função do próprio estado econômico deles é bastante comprometido e eles moram em uma comunidade muito violenta”. Na fala da pedagoga, há um desabafo quanto à incompreensão por parte dos professores a respeito da realidade dos alunos atendidos nesta escola. Outro destaque que faz é quanto ao corpo docente: os professores não acreditam na proposta e no trabalho que

a escola vem realizando. Em sua percepção, se os professores não acreditarem, o trabalho não funciona.

Relata a Pedagoga E1 que, inicialmente no período da manhã, os alunos se comportavam bem melhor do que à tarde. No geral, desde a sequência do almoço e as atividades das disciplinas da tarde, a indisciplina tomava conta. Ao final do primeiro semestre, houve uma inversão: os alunos passaram a apresentar inúmeros problemas de comportamento e indisciplina em sala de aula no período da manhã e, à tarde, o trabalho passou a fluir bem melhor, sem que os professores ou as pedagogas pudessem identificar as causas da inversão, mas levantaram hipóteses. Entre estas, a indicação de que as disciplinas do período vespertino concentram um conjunto de disciplinas consideradas “mais leves” que as do matutino e, além disso, os professores são orientados para que diversifiquem as formas de trabalho em sala e fora de sala quando possível.

5.6 A formação continuada de professores nas escolas pesquisadas

A formação continuada é referência nas diretrizes que norteiam as ações desenvolvidas na Escola M, e defende que uma educação escolar de qualidade inclui a necessidade de “investir na formação do educador”. O documento sinaliza que, ao pensar na formação, objetiva-se, com isso,

[...] preparar profissionais capazes de enfrentar os atuais desafios colocados à escola de educação integral os quais exigem uma nova postura dos gestores e educadores para um trabalho educativo voltado ao sucesso da educação integral de maneira participativa, democrática, significativa, interdisciplinar e contextualizada (LONDRINA, 2012, p. 12).

No entanto, este é um ponto frágil no processo de ampliação de jornada, porque, embora algumas falas apontem sua validade, outras discorrem sobre suas limitações. As entrevistas realizadas mostraram que a questão da formação é um ponto que encontra convergência entre os profissionais entrevistados, visto que foi destacada a importância de uma formação inicial consistente, apesar de a maior parte dos depoimentos indicar que a questão da ampliação da jornada escolar não foi objeto de estudo em suas formações iniciais, destaque feito pelas professoras cuja formação é mais recente.

Sobre a formação continuada, esta foi apontada, na totalidade das falas, como condição essencial para o bom desenvolvimento do trabalho na escola com ampliação de jornada, encontrando alguma divergência no tocante à formação continuada ofertada pelo município. A direção e a Pedagoga M2 sinalizam que a formação continuada ofertada pela rede (que são encontros mensais e que ocorrem no horário de trabalho consiste em cursos específicos para os professores que atuam nas oficinas. A direção avalia que “[...] eram bem válidos porque a gente tinha troca de experiências ali” (Direção Escola M 08/11/13) e, que, antes, era um encontro só para todos os professores; agora, o formato foi remodelado e os encontros são feitos por áreas de atuação, considerando que a formação continuada tem sido muito significativa, visando acrescentar, especialmente aos professores que estão começando. Entende que “[...] o curso acrescenta, tira dúvidas, a troca de experiência também faz com que a pessoa consiga, quando está meio perdido, encontrar um caminho ali, uma ajuda, então é válida” (Direção Escola M, 08/11/13).

A Pedagoga M1 também destaca o novo formato da formação continuada, avaliando como “inovação” a proposta desse ano (por área de atuação), já que, no formato anterior, o “curso de oficineiro” acontecia uma vez por mês, mas a formação, além de geral, ficava apenas entre os pares, os quais traziam as suas experiências para serem compartilhadas com os colegas. Nesse ano, a vinda de formadores com formação específica, foi, segundo ela, “mais produtiva”. A fala de uma das professoras entrevistadas mostra que o professor deve buscar a formação continuada visto que a formação inicial não é suficiente.

Hoje a minha formação não é para dar aula em escola de período integral, mas, fazendo o concurso, escolhi a vaga aqui no período da tarde e só tem oficina, então, a partir do momento em que a gente entra na oficina, que é dado uma formação continuada; mas, anterior a isso, eu não tinha formação (PM6, 05/11/13).

Outra professora avalia os cursos de formação continuada como insuficiente para atuar na ampliação de jornada, indicando que deveriam ter “algo a mais”, visto que:

[...] essa formação continuada que a gente tem para a escola oficina, infelizmente, não contempla, falta para a gente. O que a gente aprende nos cursos de graduação eu não acho que prepara a gente para trabalhar com a escola de ensino integral naquela visão, assim,

naquilo, na qualidade que deveria ter. Acaba sendo assim na mesmice para aquilo que já se faz no ensino regular. É claro que a gente vai atrás, mas eu imaginava assim, teatro, artes, dança, esportes, artesanatos, coisas muito diferentes do que acontece no ensino regular, mas não é o acontece (PM1, 05/11/13).

Embora as diretrizes orientadoras para a ampliação da jornada tragam a indicação de que as atividades realizadas nas oficinas pedagógicas das escolas com este tipo de oferta devem ser planejadas, considerando “[...] o tempo que os alunos permanecem a mais no espaço físico para não sobrecarregá-los com propostas repetitivas. Nesse sentido, as oficinas devem representar um enriquecimento das aulas do currículo básico e não uma aula a mais ministrada” (LODRINA, 2012, p. 8-9). Na escola pesquisada, embora a proposição esteja no horizonte (em muitas falas é possível perceber a preocupação em oferecer atividades diferenciadas), o trabalho realizado na escola ainda não contempla esta orientação.

Uma das professoras observa que, para atuar na ampliação de jornada, o professor deveria ter algo que o motivasse. Seria necessária a criação de algum mecanismo “[...] financeiro ou metodológico, algo que motivasse o professor a ter desejo pelo trabalho da jornada estendida, ele precisa ter esse desejo, ele precisa ter o mesmo sonho que ele sonha com a turma dele de manhã, ele ter à tarde na oficina” e destaca que a ausência disso faz com que o professor “não tenha aquele total comprometimento” (PM7, 07/11/13). Outra professora comenta que o professor tem que ser apoiado e que

[...] tem que ter uma ajuda para esse professor, porque senão não dá certo [...] o professor precisa, para trabalhar na jornada ampliada, com as oficinas, eu acredito que a formação continuada, ela é totalmente essencial, principalmente para o professor de oficina, porque ela que vai dar uma base maior (PM4, 07/11/13).

Defende que essa formação deve fornecer subsídios a fim de evitar a repetição, do que acontece no turno da manhã, no turno da tarde, por isso aponta que a formação deveria propiciar subsídios práticos. E os explicita: “[...] acho que, de coisas práticas mesmo, o que você tem que fazer com eles na parte prática, eu acho que a formação continuada é a única que vai abrir um pouco a cabeça do professor pra ele trabalhar melhor” (PM4, 07/11/13). As demais entrevistas apontam para a necessidade de formação específica para o professor que vai atuar na ampliação da jornada.

A Pedagoga M2 observa que seria preciso um professor de quarenta horas para atuar nas oficinas da jornada ampliada, por haver muitas particularidades em relação ao comportamento dos alunos nos períodos da manhã e da tarde e o professor, ficando o dia todo, poderia ajudar a compreender estas diferenças e direcionar o trabalho para uma melhor aprendizagem. Para a pedagoga da Escola M, há a necessidade de um perfil para o professor que vai atuar em jornada ampliada nas escolas de período integral,

[...] o professor do ensino regular em relação ao professor do período da tarde, tem que ser mais maleável, não adianta ele ser muito rígido em relação a comportamento, em relação à tolerância, a gente percebe a criança, a criança fica cansada, ela se desgasta, o comportamento dela é diferente e o professor dela, da tarde, tem que ser mais maleável (Pedagoga M1, 19/11/13).

Na Escola E, a fala da Pedagoga E2 aponta que o professor precisa ter clareza de que “[...] o aluno fica aqui nove horas e de que eles precisam de uma proposta de ensino diferenciada, diferente de fazer os trabalhos, levar para casa, fazer em casa uma pesquisa, uma tarefa, ele precisa ficar aqui, então ele precisa ser atendido nesse sentido”.

Embora, uma das metas estabelecidas na proposta (PARANÁ, 2011c) seja relativa à valorização dos profissionais do magistério e dos trabalhadores da educação em seus diferentes aspectos, visando ao alcance da qualidade, a constatação feita é a de que ainda há, neste sentido, uma distância a ser percorrida. Tal afirmativa se pauta nas próprias respostas dos profissionais ao serem questionados sobre a formação para atuar na escola de tempo integral, suas falas indicam a necessidade da formação e tecem críticas quanto ao curso de formação ofertada na Semana Pedagógica, no início do ano letivo de 2013. Um dos entrevistados ressalta que “não existe formação” e continua:

Você vê que os cursos que eles deram foi o mesmo curso para uma escola normal, para uma escola que não precisa de tempo integral, no caso da língua portuguesa [...] mas, cursos, por exemplo, a gente não tem, mas o que teve, ao meu ver, não resolveu nada (risos). Eu estou sendo sincera, pode ser que outro ache tudo muito bom e maravilhoso (PE1, 30/10/13).

A crítica acima converge com a perspectiva de outra professora entrevistada, a qual observa que “falta curso de formação” e o curso ministrado no primeiro semestre

voltado para a escola de tempo integral “[...] foi curto e por isso não deu para assimilar muita coisa”. E complementa:

Bom, no meu caso, tiveram práticas “como você trabalhar tal assunto com eles em sala”, que é a mesma coisa que eu posso trabalhar com meus alunos do regular [...] Por ter mais aulas, então a gente tem que tentar dar um jeito e tem que mudar um pouco a aula, coisa que a gente não está, assim, tão preparado para trabalhar com eles e também falta muito recurso. É que também envolve tudo não é só falta de curso para formação, é recurso também, estrutura, envolve tudo isso. O governo deveria fazer uma formação desde o começo do ano, mas como muitos são PSS, então, até formar a equipe [...] (PE2, 28/10/13).

Nas falas anteriormente apresentadas, as professoras destacam que a formação tida no início do ano letivo, além da curta duração, reduziu-se a práticas de sala de aula. Outra entrevistada corrobora as falas acima quanto a não especificidade da formação oferecida no que se refere à atuação na escola de tempo integral: “Nós tivemos um encontro que foi regional. Teve o encontro regional, mas, então, eu achei que o tratamento não foi distinto do regular” (PE3, 28/10/13).

Uma das professoras entrevistadas afirma que obteve informações de como seria o trabalho na escola de tempo integral na própria escola e que: “As orientações que a gente teve, a ajuda que a gente teve foi passado na própria escola, mas a escola também não tinha trabalhado e também estava passando por adequações [...]” (PE4, 30/10/13). Observa ainda que a formação deveria acontecer antes de o professor chegar à escola, para que, quando chegasse, ele já tenha uma noção de como vai trabalhar. Além disso, destaca a professora que é preciso perceber que o trabalho na escola de tempo integral é diferenciado da escola de tempo parcial; portanto, o professor não vai poder trabalhar do mesmo jeito, precisa fazer mudanças no planejamento e nas metodologias.

Referente à formação, um dos professores entrevistados fez crítica à sua própria, afirmando que: “[...] eu não recebi formação para trabalhar na escola com essa pegada de escola” (PE5, 30/11/13). O entrevistado observa que a graduação que teve não contemplou a formação para atuar na escola pública.

A formação do professor para que ele chegue dentro da escola e encontre essa realidade sem que ele tome esse choque, esse susto, ela é muito é deficiente. Eu percebi que a gente tem uma formação, digamos assim, muito mais técnica, talvez, mais teórica, mas que ela

é desconectada da questão real, da formação real mesmo [...] (PE5, 30/11/13).

Na fala da equipe pedagógica, a questão da formação é fundamental para a escola de tempo integral, no sentido de garantir um processo de aprendizagem significativo e de qualidade.

Nós temos pouca formação para, digamos, trabalhar com educação integral. Em fevereiro de 2013, nós temos, no início do ano, a semana pedagógica, nós discutimos na semana pedagógica a educação integral, discutimos amplamente, mas nem todos professores já estavam no quadro de professores, porque muitos professores chegaram depois (Pedagoga E2, 01/11/13).

A entrevistada destaca que o que tem “pesado” muito para a equipe, e que ela percebe como necessidade da formação de professores, é a questão didática, o agir do professor em sala de aula¹⁵⁶. A Pedagoga A1 afirma que há a necessidade de ter uma capacitação específica para trabalhar na escola de tempo integral, mas que isso deve ser feito junto com o mantenedor “[...] porque, enfim, não é o mantenedor que tem que dar estrutura? Não adianta somente a gente fazer, porque sempre vai ter um descompasso, não adianta a gente querer fazer as coisas por aqui, se a gente não tem a estrutura para funcionar” (Pedagoga E1, 13/11/13). Esta pedagoga ainda chama a atenção para a necessidade de um perfil profissional para atuar neste novo formato de escola e acredita que o perfil do professor é fundamental,

[...] porque ele precisa entender que o aluno passa o dia inteiro aqui e que ele tem que ter uma experiência de ter passado por escolas difíceis, difíceis, de periferia mesmo, ou até no centro, mas uma escola problema. Ele tem que ter tido experiências em sala de aula com dificuldade, porque enriquece o trabalho (Pedagoga E1, 13/11/13).

Em sua percepção, a experiência em “escolas difíceis” pode fortalecer a formação do professor para que, quando ele chegar à escola que oferte tempo integral, ele chegue preparado. E continua:

¹⁵⁶ “[...] como aplicar uma didática que permita ao professor ter no final do processo esse resultado que garante ter aprendizagem significativa, que garante sucesso do aluno, que não vá tanto pra evasão, pra repetência, mas que garante sucesso na aprendizagem, quais metodologias, como avaliar o aluno, avaliar diariamente, constantemente o processo contínuo de avaliação, uma avaliação diagnóstica, formativa, que garanta o aluno essa aprendizagem de qualidade e aí a didática é muito... essencial, fundamental” (Pedagoga E2, 01/11/13).

[...] o pedagogo também, sabe, o pedagogo, se ele não tiver um confronto com as dificuldades, ele não vai saber lidar com a problemática da educação integral, com essa coisa de organizar o tempo, ajudar os professores, pois, em relação aos professores, há esse distanciamento (Pedagoga E1, 13/11/13).

Uma das professoras aponta a necessidade do apoio pedagógico por parte do NRE, como já foi realizado: “[...] nós já tivemos uma oficina aqui para passar, cada um na sua área, tipo uma reciclagem, eu acho que é muito importante para o profissional, assim, é uma reciclagem dentro da nossa formação” (PE7, 13/11/13). Para a direção da Escola E, a formação deverá ser ampliada, propiciando mais momentos para a formação continuada dos professores, visto que a escola de tempo integral é algo novo para o corpo docente. E destaca que a indicação para mesclar a parte comum e a parte diversificada se justifica:

[...] para não ficar isso de manhã, é só matéria, e à tarde... daí a gente não caminha, fica na mesma... à tarde “a rédea é solta”; de manhã, só matérias [...] Então, a formação do professor tem que ser constante... se o professor que atua numa escola de período regular já é importante, imagina em período integral (Direção Escola E, 08/11/13).

Na Escola E, a direção também entende que a escola só vai crescer quando os professores que atuam tanto na base comum quanto na parte diversificada compreenderem a importância da formação. Acrescenta: “O estado oferece muito curso bom hoje, a distância, muita coisa legal que daria para estar se formando e o professor acaba, não... ‘ah, estou no último nível’. Isso é muito medíocre” (Direção Escola E, 08/11/13).

A fala da direção da Escola E, evidencia sua preocupação para que não haja diferença entre as disciplinas do período da manhã e da tarde e sobre a exigência de mesclá-las. Explica que se trata no sentido da “[...] exigência de você proporcionar que toda a importância é de todas as disciplinas, a valorização delas e, dentro disso, a gente pode pleitear muita coisa” (Direção Escola E, 08/11/13). Além desse elemento, a direção destaca que a formação continuada poderia favorecer a interdisciplinaridade. A proposta (PARANÁ, 2012a) apresenta preocupação com a questão da interdisciplinaridade, no sentido de que esta não aconteça de forma “forçada”, visto que não se trata de uma junção artificial e burocrática, e sim que deva acontecer de

maneira contextualizada e articulada, com vistas a romper com um currículo fragmentado.

Nas falas dos entrevistados, a ausência da interdisciplinaridade e mesmo de sua compreensão é marcante, assim como no próprio documento acima apresentado, visto que, para este pesquisador, o entendimento de integração e de interdisciplinaridade não são similares. Na fala de três dos professores entrevistados, esta questão aparece, em especial, associada ao desenvolvimento de projetos, o que denota uma visão um pouco estreita a respeito do que venha a ser interdisciplinaridade. Na fala de uma das professoras, o trabalho integrado parece ser equivalente à interdisciplinaridade.

[...] então, o que é que a gente pensa? Em fazer alguma coisa mais integrada, você trabalhar as matérias, aquela interdisciplinaridade... eu acho que tá começando. Acho que a interdisciplinaridade é da escola integral mais do que outras. Eu acho que nas outras também, mas, aqui, a gente vê de uma forma melhor, então eles têm muitos projetos aqui (PE1, 30/10/13).

Embora aponte (ainda que com certa dificuldade) a importância da interdisciplinaridade, na sequência, a mesma entrevistada observa:

[...] mas a gente não tem contato com a parte da tarde, fica a mesma coisa: você tem contato com aqueles que estão do seu lado no seu dia a dia, por exemplo, eu venho todos os dias de manhã, então eu tenho muito contato com o pessoal da manhã, mas não conheço o pessoal da tarde, então a interdisciplinaridade é... fica um pouco truncada nesse aspecto, porque a gente não consegue ter isso (PE1, 30/10/13).

A fala da professora (PE6, 13/11/13), embora exprima o reconhecimento da importância da interdisciplinaridade, demonstra certa incompreensão quanto a seu significado, apesar de ter certa clareza em relação ao que vem acontecendo na realidade escolar. Argumenta:

[...] a gente teve na Feira das Nações, não foi tanta assim. É um professor conversando um com o outro, mas o bimestre passado, sim, nós nos juntamos mais para juntar com os alunos. Eu acho no integral é mais importante ainda a interdisciplinaridade e acho que acontece porque têm mais disciplinas e, assim, eu acabei conversando com professores de outra área, trocando ideia do tipo: “ah, você está trabalhando com o quê?” (PE6, 13/11/13).

Em outra fala, a incompreensão de um dos entrevistados sobre o que é interdisciplinaridade fica mais clara: “[...] dessa mistura também de disciplinas tentar fazer mesmo uma interdisciplinaridade entre elas. Até os projetinhos, mesmos, tentar sempre estar relacionada uma disciplina com outra, para não ficar só também com aquilo” (PE2, 28/10/13). Nas falas apresentadas e em outras que não foram citadas, o trabalho com projetos parece ser bem recebido pelos professores da Escola E. Os projetos¹⁵⁷ que foram propostos e desenvolvidos, em especial no início do ano, parecem, conforme os relatos¹⁵⁸, mobilizar os professores e envolver os alunos.

Destaca-se que, nesta escola, a organização do trabalho, em alguns momentos com projetos, tem facilitado o diálogo entre as disciplinas, e, em sendo ampliado, poderia vir a se constituir, futuramente, como uma via para a construção da interdisciplinaridade. Os professores não têm tradicionalmente o hábito de realizar um trabalho interdisciplinar e, ainda que tal necessidade seja percebida de forma mais intensa na escola de tempo integral, sua efetivação parece não estar no horizonte da escola pesquisada, embora pudesse auxiliar a evitar a fragmentação, apontada na fala da Pedagoga E1: “[...] mas, sem querer, as coisas ficam fragmentadas [...] porque as disciplinas nós trabalhamos de forma fragmentada”. Observa que talvez não houvesse diferença entre os turnos e nem a fragmentação se o professor ficasse, assim como o aluno, o dia todo na escola, necessidade apontada também na fala de uma das pedagogas da Escola M.

Na Escola M, ainda que as diretrizes emanadas para a ampliação da jornada escola sinalizem a importância de integração entre os professores que atuam nas oficinas e aqueles que atuam no ensino regular (ou na escolaridade, conforme prefere o documento), promovendo e criando “[...] momentos em que poderão discutir

¹⁵⁷ A equipe pedagógica avalia a organização do trabalho por projetos desenvolvidos a cada bimestre como importante pedagogicamente, visto que há todo um envolvimento por parte dos alunos nas atividades propostas e tem funcionado bem. A Pedagoga E2 acredita que os projetos se constituem como um diferencial para a escola de tempo integral, na medida em que “[...] esses projetos estão fazendo com que a escola funcione, com que a escola consiga se organizar, não só de uma forma que a escola tenha, aí, só a avaliação dos alunos e avalie com esses projetos também, mas para que não fique tão cansativo para eles estudar de manhã, estudar à tarde, não fique tão maçante” (01/11/13).

¹⁵⁸ Relatos da direção e das pedagogas indicam que os projetos trazem para a escola novas possibilidades de trabalho tanto entre professores (possibilidade de trabalho coletivo, senão interdisciplinar, ao menos integrado), quanto para os alunos, os quais indicam (foi presenciada por esta pesquisadora a Semana Cultural, que conversou com os alunos durante a organização e parte da exposição dos trabalhos, entre outras atividades culturais) que apreciam, em especial, quando as atividades acontecem fora das salas de aula, ainda que os espaços sejam apenas o refeitório ou a quadra.

assuntos relativos ao dia a dia da escola, trocar experiências, discutir metas e planejamentos” (LONDRINA, 2012, p. 14), o que ocorre, conforme observado e relatado em diferentes falas, é que, embora a escola funcione em turno único, a estrutura para seu funcionamento é, em grande parte, ditada pela organização em turnos¹⁵⁹. A manutenção de tal sistemática inviabiliza o trabalho coletivo, a interdisciplinaridade e mesmo a integração entre os professores que atuam nos dois turnos.

5.7 Ampliação da Jornada Escolar X ampliação de oportunidades de aprendizagem nas duas escolas pesquisadas

A questão da relação entre a ampliação de tempos e espaços com vistas à ampliação da aprendizagem e melhoria da qualidade do ensino foi pontuada de diferentes formas. Observa-se que a relação ora é feita de forma apressada e parece indicar que apenas o aumento da jornada possibilita que o processo de aprendizagem e qualidade do ensino sejam viabilizados, ora, em sentido oposto, desconsidera-se que a ampliação da jornada possa contribuir para a melhoria do ensino. Alguns professores da Escola E defendem a relação direta entre maior tempo e maior qualidade, sem considerar outros fatores. Como exemplo, a fala a seguir ilustra esta questão:

Com certeza. Os alunos estão mais motivados em prol das pesquisas. Eles estão cada vez mais críticos; o aluno que realmente quer estudar a gente percebe que teve uma melhora muito grande. Alunos que eram inibidos, não se soltavam, com esse período integral, eles se soltaram, perguntam mais, estão mais interessados nas matérias, então, houve uma melhora grande, houve uma evolução, com certeza (PE7, 13/11/13).

Outra professora segue essa linha de raciocínio e indica que: “Acredito que sim. Acho que aqui tudo aqui é mais aprofundado. Em relação a tudo” (PE6, 13/11/13). A direção da Escola E pondera que “ainda é cedo” para responder, devido ao curto espaço de tempo que a proposta chegou à escola, além de ter sido implantada

¹⁵⁹ Compreende-se que este não é o único elemento que poderia facilitar o trabalho interdisciplinar ou mesmo o trabalho integrado, uma vez que não se alcança a interdisciplinaridade ou qualquer outra forma de condução do trabalho por “decreto”, haja vista que esta forma de proceder entre os pares, além da questão de ordem estrutural e organizativa, passa, entre outros aspectos, pela questão da disposição entre os sujeitos envolvidos no processo.

de forma simultânea, das dificuldades em relação à estrutura, à formação dos professores. Enfim, a direção sinaliza que é preciso aguardar um pouco mais para ser possível fazer apontamentos mais concretos, mas indica que, em princípio (e em longo prazo), uma escola de tempo integral pode ser um diferencial na formação dos alunos. Os professores PE1, PE3, PE5 e o Monitor B apontam a questão estrutural como um entrave ao bom desempenho do trabalho, afetando diretamente a questão da qualidade do ensino e da aprendizagem. Além disso, foi destacado por um dos entrevistados que:

Se eu pensar em nível da escola, em minha estrutura, digamos assim, da microestrutura da escola – corpo docente, direção, equipe pedagógica, equipe de auxílio – a questão da qualidade do ensino, digamos assim, a excelência de como isso vai funcionar é contemplado [...] porque nós temos todo o apoio dentro da escola. Agora, se eu pensar a nível estadual ou federal, eu percebo que a questão da qualidade do ensino não é contemplada. Eu percebo que as pessoas que estão superiores a nós aqui dentro da escola, elas visam números: eu preciso ter X aprovações; preciso ter alunos que façam contraturnos, que façam esta atividade ou aquela, aquela outra [...] (Professor PE5, 30/11/13).

Esta fala apresenta elementos importantes e destaca que muitos dos desafios postos às escolas que ofertam tempo integral não estão sendo contemplados no cotidiano escolar. Constata-se que parte do corpo docente percebe que a proposta de tempo integral não está sendo implantada apenas porque se pretende redirecionar os rumos da escola pública, visando alcançar melhoria da qualidade e aumento de oportunidades educativas. Nesta fala, é possível ainda perceber o reconhecimento de quanto a equipe pedagógica e seu corpo docente vêm se empenhando no sentido de fazer funcionar a escola de tempo integral, ainda que a falta de condições estruturais seja um limitador importante no processo de implementação da jornada em turno único.

O relato da Pedagoga E2 evidencia sua crença de que a escola “[...] tem sim caminhado para esta garantia de educação de maior qualidade em tempo integral” e entende que as lacunas tanto da formação dos professores, da equipe pedagógica e da gestão, de recursos quanto de estrutura “[...] tudo isto contribui e aparece como dificuldades para que a educação ocorra com qualidade” e destaca que: “[...] são limitações que temos que trabalhar com elas e superar” (Pedagoga E2, 01/11/13). Nesta fala, é possível perceber como a escola parece isolada das demais instâncias,

tendo que assumir, de modo solitário, a responsabilidade pela implantação da proposta e a sobrecarga de obrigações advindas pela adesão à proposta. A fala da professora PE1, no tocante a este aspecto, revela em suas ponderações elementos importantes:

[...] os alunos simplesmente saíram de uma jornada só da parte da manhã, para ficarem numa jornada de manhã e à tarde, no mesmo ambiente. Eu não sei como é que esses professores também trabalham, eu, por exemplo, eu trabalho do mesmo jeito, eu não mudei a minha maneira de trabalhar porque agora é ensino integral, não sei se eu estou errada, mas eu não mudei e eu acredito que, como eu não mudei, os outros mudaram? Então, está todo mundo ali no seu “quadradinho”. Por isso que eu pergunto: o que é que está acontecendo? Será que isso é uma escola de ensino integral ou a gente só está deixando os alunos mais tempo aqui dentro. É educação integral, será? Então, às vezes, eu me pergunto isso: até que ponto a gente está conseguindo isso ou só está tirando eles da rua? Porque eu tenho a impressão que muitos pais vão mudar as crianças para cá, por quê? Porque a mãe fica tranquila, porque se manda de manhã e o aluno sai daqui às cinco horas da tarde e sabe que o aluno aqui está respaldado, está dentro, está abrigado, alimentado [...] Então, será que não é mais um assistencialismo? Será que não é mais um paternalismo? (PE1, 30/10/13).

Destaca-se um primeiro elemento, qual seja o ponto central referente à própria ampliação: Os alunos saíram de uma escola de tempo parcial para uma escola de jornada em tempo integral, em turno único, e o que mudou para esses alunos? Segundo o relato acima, a mudança consistiu no aumento da carga horária a ser passada dentro da escola. Reconhece a professora que ela própria não incorporou nenhuma mudança à sua rotina de trabalho em sala de aula. Quanto à família (elemento sempre presente em todas as falas dos entrevistados), destaca o não entendimento dos pais acerca da ampliação da jornada e, por fim, faz referência ao papel da escola no sentido de abrigar e proteger o aluno o dia todo, evidenciando a predominância do assistencialismo em detrimento da importância de que se reflita sobre o processo de ampliação da jornada em seus variados aspectos.

Na perspectiva da direção da Escola M, por menos que o aluno se interesse pelo que está fazendo, o conjunto de atividades desenvolvidas no período da tarde

[...] só vai acrescentar, seja qualquer atividade, sempre vai acrescentar alguma coisa, então, acho que ficar aqui o dia inteiro, não é tempo perdido, por que essa parte da tarde não vai acrescentar para a criança porque eles já estão cansados? Só vai cansar mais? Eu acho que não (Direção Escola M, 08/11/13).

A Pedagoga M1 destaca que “a questão de conhecimento está desenvolvendo sim, está melhorando, só está contribuindo” (informação verbal), mas enfatiza o que afirmou em outros momentos sobre as nove horas que a criança passa dentro da escola como sendo excessivas.

A fala da professora (PM4) mostra seu entendimento a respeito da relação entre escola de tempo integral e a qualidade: “Não posso dizer que não ajuda em nada, eu acho que ajuda na parte que você tem esses momentos de ficar um pouco mais com esse aluno, de ter esse aluno na parte da tarde”. Aponta as dificuldades que ficar o dia todo acarreta para a escola e reforça que, apesar dos problemas, “[...] tem ajudado, eu acredito que não é de todo ruim, só que, o que acontece é o tempo todo, haja criatividade para mantê-los [...] ao mesmo tempo é bom eles estarem aqui” (PM4, 07/11/13).

Sobre este assunto, outra professora observa que “a permanência deles nas oficinas, na escola, nessa institucionalização da aprendizagem dos conteúdos ajuda a aprendizagem, não só a minha oficina como todas as outras” e acrescenta que, “em se tratando da realidade onde a escola também está, [...] eu vejo assim, a escola está vulnerável porque ela está com todos os portões abertos, mas ainda está mais segura a criança aqui dentro do que em casa, diante dessa comunidade aqui” (PM7, 07/11/13).

Outras falas apontam, embora acreditem que a escola de tempo integral favoreça o processo de aprendizagem, a estrutura como dificultadora do processo de aprendizagem, como as professoras PM1 e PM5. Por fim, uma das falas relaciona a aprendizagem e a qualidade ao trabalho do professor. Indica que:

[...] é lógico que isso está muito relacionado com o profissional que está lá na outra ponta, lá na atividade complementar; quando esse professor é realmente comprometido, responsável, quando faz aquilo com prazer, sistematizando o seu conteúdo, a sua disciplina, a gente percebe que sim, há aprendizagem (Pedagoga M2, 31/10/13).

Em outro extremo, outra professora avalia que o problema está relacionado ao aluno: “Não, eu não vejo melhoria. Hoje em dia, as crianças não têm vontade; o grande empecilho hoje é a falta de comprometimento do aluno, muitas vezes ele não quer aprender, ele não tem compromisso com a escola”. Em sua perspectiva: “A escola integral, hoje, não está vinculada à melhoria de ensino não, justamente pela

falta de interesse do aluno e esse vínculo com bolsas, com alimentação de uma forma geral [...]” (PM6, 05/11/13).

A relação entre a ampliação da jornada e a aprendizagem, segundo os relatos colhidos em ambas as escolas, aparece relacionada a inúmeros aspectos. Dentre estes, há aqueles que, isoladamente, focam nos sujeitos: a fala da pedagoga da Escola M credita o sucesso do processo da aprendizagem ao professor ou à professora; PM6 atribui o insucesso da escola de tempo integral aos alunos, que, segundo ela, não querem aprender; a fala da Pedagoga E2, ao mencionar as dificuldades e limitações, parece indicar que tais dificuldades e limitações devam ser resolvidas e superadas pela própria escola, desconsiderando os fatores de ordem estrutural os quais, embora estejam relacionados às dificuldades, parecem, em sua fala, descolados do cotidiano escolar.

A ampliação da jornada escolar, em especial na escola de turno único, parece, neste momento, dissonante em relação aos documentos – resoluções, diretrizes e demais documentos orientadores –, os quais apontam a ampliação da jornada relacionada à ampliação das oportunidades de aprendizagem. Conforme as falas mais críticas revelam – tanto na escola que recém implantou a proposta (Escola E) quanto na Escola M (que já vem atuando com a ampliação da jornada há mais tempo) –, as dificuldades para o desenvolvimento do trabalho e as inúmeras questões que circundam propostas de escola de tempo integral ao longo do tempo parecem que não só não foram superadas, como se apresentam, entende esta pesquisadora, inclusive, até agravadas se considerado o contexto social precarizado neste momento histórico. Por fim, aponta-se como destaque o esvaziamento do trabalho educativo escolar, uma vez que a ampliação da jornada, ao defender a ampliação das oportunidades de aprendizagem, conforme expressam seus documentos orientadores, ainda tem um longo caminho rumo ao fortalecimento do processo educativo e, consequentemente, da qualidade do ensino.

5.8 Ampliação da Jornada Escolar e funções da escola nas escolas pesquisadas

No que se refere às funções da escola, na Escola M, não fica claro para a equipe escolar por que a criança precisa ficar o dia todo na escola, ou seja, porque está sendo implantada uma proposta de educação em tempo integral em turno único. Sobre esta

questão, a fala da Pedagoga B2 explicita seu entendimento, no sentido de como percebe a chegada da proposta e a compreensão sobre as funções da escola.

Olha, eu acho que a escola fica muito dividida nesse momento entre a educação e o assistencialismo, infelizmente. Porque, muitas vezes, até aqui mesmo nessa escola, embora seja uma das mais beneficiadas por conta do espaço físico, por exemplo, a gente percebe que ainda falta muita coisa. Que fica muito confusa essa relação de que o aluno, *a criança está na escola porque ele precisa de uma educação integral, porque ele precisa de uma complementação nos seus estudos ou porque socialmente ele precisa estar abrigado em um local, longe do perigo, envolvida com uma atividade que ocupe o seu tempo*. Ainda está se confundindo muito essa questão, pela comunidade e até mesmo pela instituição mantenedora quando não nos dá condições de trabalho, quando não dá condições, quando não dá estrutura para a coisa acontecer: “não, nós queremos que aconteça, ponto final!” Foi assim que a educação integral chegou para nós. Vai acontecer a educação integral a partir desse ano, do ano que vem, de tal data, vai começar. Só que sem, com pouquíssimas orientações (Pedagoga M2, 31/10/13, grifos nossos).

A forma como a proposta de turno único chegou na Escola M, conforme diferentes falas, demonstra as dificuldades para a organização do espaço e das atividades a serem assumidas tanto as de suporte – como alimentação, horário de almoço, limpeza – quanto as que se referem aos aspectos pedagógicos relativos ao planejamento e à organização do trabalho – professores para o período estendido, quais oficinas a serem ofertadas, as novas demandas pedagógicas e administrativas. Tais exigências passam a ser indutoras de todo um novo processo, o qual, em função das próprias limitações de tempo, não pôde ser discutido e pensado conjuntamente. É possível perceber, na fala apresentada acima, que a escola passa a assumir novas funções e tem questionado os significados dessas novas funções e, por não encontrar respostas convincentes, tem vivido a angústia, além da não compreensão da proposta, da dúvida quanto aos rumos que esta instituição tem tomado.

Conforme fala da direção e de pedagogas da Escola M, a realimentação da Proposta Pedagógica, por exemplo, não pôde ser feita em conjunto com a equipe; foi feita pelas pedagogas e, posteriormente socializada com a equipe. É dado relevo a esta questão porque acredita-se que o momento de reelaboração da proposta poderia ter sido um momento para sua discussão e maior compreensão da proposta que a escola estava assumindo, sendo, portanto, um momento rico para o entendimento e

avanço teórico-prático a respeito da nova sistemática que a escola estava aderindo. Assim, uma das questões da entrevista era relativa ao papel da escola na perspectiva da ampliação da jornada escolar, uma das professoras entrevistadas assim se reporta:

O papel da escola hoje é passar os conteúdos na parte da manhã e a parte da tarde ficar com as crianças em projetos. Hoje, eu acredito que é tirar essas crianças da rua mesmo para elas ficarem na escola, e o papel da escola é fornecer a elas um diferencial através de projetos, de atividades diferenciadas. Hoje em dia, é muito forte o papel assistencial, porque se ele frequenta a escola ele tem as bolsas, não que isso seja ruim ou isso seja bom, mas é a parte assistencialista mesmo da escola é o cuidar, porque a parte de educar, passar conhecimentos, eu acho que hoje em dia tá um pouquinho de lado e hoje é o cuidar mesmo dessas crianças, então, como a gente passa um período só com o pedagógico e os outros com as oficinas, ainda tem essa visão, a comunidade tem essa visão da escola: eu vou deixar lá que a escola cuida (PM6, 05/11/13).

Para esta professora, a perspectiva do trabalho da escola em tempo integral é nitidamente separada: um período destinado à escolarização (o período da manhã) e, à tarde, às oficinas. Em sua fala, a perspectiva assistencial da ampliação da jornada escolar se sobressai; afora isto, apresenta uma incompreensão do papel das oficinas enquanto atividade pedagógica.

Na fala de uma das pedagogas da Escola E, observa-se que, como objetivo maior, a escola deveria ter como prioridade a aprendizagem, fortalecer o desenvolvimento do aluno, sua visão de mundo, sua atuação na sociedade e proporcionar uma escolaridade para que o aluno chegue até a universidade. No entanto, em sua perspectiva, o que tem sobressaído “[...] por ser política antes só de governo e agora de Estado, existe aquela questão do assistencialismo” (Pedagoga E1).

Não deixar criança na rua, é louvável. Eu acho que a escola tem que dar conta disso mesmo, porque ela é um organismo do Estado e uma das funções dela é a educação para a vida [...] então, eu penso assim: eu vejo que a intenção do Estado é a melhor possível, mas que tem, claro, muito o fundo político, muito o fundo econômico (Pedagoga E1, 13/11/13).

Para a Pedagoga E2, “[...] nosso papel principal está na formação científica do aluno, que esta é a origem da escola, esta aposta com esta função, com este objetivo maior, mas, por consequência, nós acabamos exercendo uma função de assistente social na vida do nosso aluno”. Nas falas de todos os entrevistados da Escola E, e com

maior ênfase na fala dos professores¹⁶⁰, a questão assistencial aparece. Destaca-se a constatação, sobretudo entre os professores de que as funções predominantes para a escola não são as de sentido formativo. Conforme manifesta um dos professores entrevistados:

Tendo o aluno o dia todo aqui dentro da escola, eu consigo evitar que ele se envolva em determinados tipos de situações que são prejudiciais na vida deles, como a questão das drogas, a questão da prostituição, até mesmo a questão da evasão escolar, que, para a vida acadêmica dele, é péssimo (PE5, 30/11/13).

Na Escola M, a Pedagoga M1 assim se manifesta: “[...] o nosso objetivo é esse mesmo, quando eu falei sobre cuidar das crianças, pelo menos, a gente consegue deixá-las dentro da escola por mais tempo e evitar outras coisas que podem acontecer com elas”. Ainda nesta escola, uma das professoras relata que:

[...] é melhor ele ficar aqui do que ele ficar ali na esquina, tem um emprego para ele ali na esquina, de traficante, até porque muitas de nossas crianças, a família está envolvida no tráfico de drogas. Então, a função da escola de jornada integral, em primeiro lugar na minha concepção ela cumpre o papel social que a família não tem condições de cumprir (PM7, 07/11/13).

Embora nas falas apresentadas pelos entrevistados das duas escolas seja possível identificar suas percepções sobre os objetivos da escola no que se refere a seu papel educacional, é indiscutível a clareza com que evidenciam as funções que as escolas vêm abarcando e que vão se desenhando nas suas falas, sugerindo que ela vem ampliando suas ações para além daquilo que seria seu objetivo.

Embora, na Escola M, haja um empenho para acabar com a ideia de turno e contraturno, inclusive com a sugestão de que a palavra *oficina* seja suprimida e substituída pelo termo *atividades complementares*, conforme indica a Proposta Pedagógica (LONDRINA, 2011a), na prática, a mudança terminológica ainda não foi incorporada. De igual forma, ressalta-se que a ampliação da jornada na Escola M tem sido entendida como dois momentos distintos dentro da mesma escola, em conformidade à própria proposta pedagógica, que apresenta um turno destinado à

¹⁶⁰ A fala de uma das professoras indica o seguinte: “Aqui eu acho que é muito forte essa parte de assistencialismo. A gente percebe. Não sei se é pela clientela, mas têm muitos casos que a gente vê a própria família mesmo que declara, que fala, que só colocou o filho para ficar o tempo inteiro, para ficar aqui porque não tem onde ficar, não é pelo interesse em trazer o filho, em aprender, em formar aquela pessoa” (PE4, 30/10/13).

escolarização, que acontece no período matutino, e, no vespertino, as atividades complementares desenvolvidas por meio de oficinas¹⁶¹.

Por enquanto, ainda não está uma coisa assim bem estruturada [...] está atendendo, mas tudo assim, muito separado o regular da ampliação. Não está uma coisa assim, bem unida, quer dizer o regular, é o regular, e a ampliação de jornada é outra coisa. Dá a impressão de que são coisas distintas, porque eu acho assim, tem que ter a continuidade (Direção Escola M, 08/11/13).

Entre tantos elementos que emergiram do trabalho realizado em campo (questões acerca do planejamento, da relação com a comunidade, da disciplina/indisciplina, avaliação/conselho de classe, família, agressividade, entre outros), as falas dos entrevistados, em especial a dos professores, nas duas escolas e em maior número na escola E, chama a atenção, porque apresenta os alunos como sendo “desinteressados”, sem vontade de aprender.

Um dos monitores deixa clara sua percepção sobre os alunos no sentido de que “[...] os alunos não são bons [...] todos os alunos daqui são ruins, não têm respeito. Eles não se identificaram com isso [escola de tempo integral]; para eles vir aqui é como ir para a creche: eles vêm de manhã para ficar brincando o dia inteiro e, à tarde, vão embora”. O mesmo monitor conclui: “Não é a proposta que é ruim, mas aqui não funciona corretamente porque todos os alunos são ruins” (Monitor B, 01/11/13). Outro elemento que apareceu (e em maior número na Escola M) foi a questão dos valores. No geral, os depoimentos dos professores relativos ao desinteresse enfatizam questões relacionadas à não aprendizagem e à indisciplina como sendo decorrentes da falta de vontade e interesse dos alunos pelos estudos e pela escola.

Na Escola M, em algumas falas, o desinteresse aparece relacionado ao cansaço das crianças. Como nesta:

Ele já não tem interesse pela escola e, no período da tarde, então, é menos ainda. A gente tem que trabalhar diversas coisas, diversas maneiras para chamar a atenção desse aluno, tem que ter uma criatividade para ele trabalhar, porque ele já não tem interesse, ele já tá cansado (PM6, 05/11/13).

¹⁶¹ “O que se tem ouvido da Secretaria ultimamente é que as escolas que forem construídas daqui para a frente vão ser construídas para atender à escola de tempo integral e ampliando-se as que estão aí, à medida do possível; então, se é o que vai sair daqui para frente, então é mesmo um caminho sem volta [...]” (Direção Escola M, 08/11/13).

Uma das professoras entrevistadas da Escola E avalia que gosta de trabalhar na escola de tempo integral: “Eu sou uma pessoa que amei, eu estou apaixonada por essa escola, sabe, mesmo tendo essas dificuldades de ter alunos desinteressados, mesmo tendo dificuldade de o aluno estar cansado” (PE6, 13/11/13). Outra professora destaca: “Com o tempo, ele vai, sim, começar a se desenvolver e a se soltar mais e gostar da educação ambiental, só que eles não têm interesse. Às vezes, a gente vê muito isso, talvez seja pelo cansaço ou porque eles não estão acostumados” (PE2, 28/10/13).

Apenas uma das professoras fez o caminho inverso, não apontou a falta de vontade e o desinteresse, questionou: “Será que a gente está trabalhando com o interesse da criança? O que é que a gente tem feito para desenvolver o interesse do educando?” (PE3, 28/10/13). Na Escola E, a fala de uma das professoras indica que a escola deve “formar o cidadão consciente, passar valores, que é o que a gente tenta passar, formar cidadãos para a sociedade, para que sejam inseridos na sociedade e passar valores, o tempo inteiro a gente tenta passar valores para essas crianças” (PE7, 13/11/13).

A ideia da formação relacionada a valores apareceu em alguns relatos:

A parte comportamental também melhora porque nós trabalhamos tudo, valores morais, como se sentar à mesa, como usar os talheres corretamente, tudo, tudo o que a família não trabalha por ser exatamente (não todas as famílias), por estar, às vezes, na periferia, às vezes não tem nem tempo, pai trabalha, mãe trabalha (PM3, 04/11/13).

A gente vê essa ampliação de jornada, é essa formação de cidadão na questão de valores mesmo, sabe, é um cidadão que vai ter, que vai construir valores que vai carregar para o resto da vida” (Pedagoga M1, 19/11/13).

A questão referente ao desinteresse do aluno, bem como de uma educação voltada para a formação de valores aparece nas falas de professores e pedagogos indistintamente, denotando que a concepção expressa em tais falas se pauta no senso comum.

5.9 Ampliação da jornada escolar: financiamento e gestão impactando o cotidiano das escolas pesquisadas

A forma como o Programa Mais Educação opera dentro da proposta de escola de tempo integral em turno único, num primeiro momento, foi de difícil compreensão para a pesquisadora. Questionada sobre a manutenção do Programa na escola, quando passa a ofertar tempo integral e sobre como suas atividades aparecem e funcionam dentro do currículo a ser cumprido no turno único, a pedagoga da Escola E, que coordena o Programa Mais Educação, explicou:

Por uma questão estratégica, financeira, a gente manteve o Mais Educação, porque vem bastante verba do Governo Federal e aí nós vinculamos as cinco oficinas que nós tínhamos, às oficinas que nós temos hoje, então, por exemplo, o Circo ficou vinculado à disciplina de esporte, o Letramento, à disciplina de Língua Portuguesa, enfim cada oficina ficou atrelada a uma disciplina, que ela tem total suporte do mantenedor em termos financeiros, de recursos e para nós é interessante porque não existe aquela rigurosidade formal da presença do aluno, porque o aluno já está presente na disciplina, entendeu e aí, nós temos a contratação desses monitores que continuam com a gente, e é para escola toda as oficinas. Como eles estão vinculados, elas são ofertadas para todos os alunos. Elas foram absorvidas pelas disciplinas, então, eles não sabem, os alunos não sabem que eles são do Mais Educação (Pedagoga E1, 13/11/13).

Embora parecesse complicado à primeira vista, a continuidade do Programa Mais Educação na escola de tempo integral se justifica em função da vinda dos recursos financeiros tão escassos para o desenvolvimento das ações na escola. Sua manutenção possibilita que a escola adquira artigos esportivos em quantidade e qualidade, equipamentos para as diferentes oficinas, como a de circo, instrumentos musicais para a disciplina de música, enfim, as atividades diferenciadas podem ser previstas visto que é possível contar com as verbas para seu desenvolvimento. O problema que persiste é a questão da estrutura física, por exemplo, a necessidade de salas próprias para o desenvolvimento de algumas atividades específicas, dentre outras mencionadas acima.

Nas falas da direção e das duas pedagogas da Escola E, ao mencionar o Programa Mais Educação, este sempre foi apresentado em primeiro plano devido à questão dos recursos financeiros. Para esta escola, este Programa tem sido fundamental para a entrada de recursos, possibilitando ter acesso aos equipamentos

(kits) para as oficinas, além da contratação de monitores e verba complementar para a merenda: “A minha escola, por ter educação integral e o Mais Educação, a complementação da merenda veio quatro mil reais... Escola que não tem o Mais Educação recebeu 600 reais. Olha a diferença [...]” (Direção Escola E, 08/11/13).

A direção (Escola E) sinaliza para um ponto importante relativo ao Programa Mais Educação, que é a prestação de contas, visto tratar-se de um momento difícil, no sentido de “ter que dar conta de toda a papelada”, mas entende a necessidade dessa prestação de contas e da burocracia. No entanto, observa que, diante do não uso de toda a verba destinada, por exemplo, para a contratação de monitores, a devolução do dinheiro não empregado – neste caso, seu não uso – não se deveu à escola não querer a contratação dos monitores, mas porque o valor estipulado pelo próprio programa dificultou e, mesmo, inviabilizou a contratação, visto o valor mensal ser muito baixo. Diante de tantas necessidades financeiras, a devolução de uma verba já prevista para a escola é avaliada como uma “incoerência” pela direção, que questiona:

[...] por que para onde que vai? Volta para os cofres públicos? Tomara que eu esteja errado, mas eu acredito que deve ficar pelo caminho, então por que não ficar para a escola? Que fique para escola, a gente quer pintar a escola, reformar a escola, eu preciso fazer as mudanças, aí devolve o dinheiro (Direção Escola E, 08/11/13).

No que concerne aos recursos financeiros, a direção também destaca o recurso oriundo do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola)¹⁶², destinados às escolas que estavam em risco, e que chegou à escola: “[...] a gente entrou também nesse projeto, foi ótimo, foi com isso que a gente comprou o som da escola, comprou *notebook*, comprou *data show*” (Direção Escola E, 08/11/13).

Mesmo a escola tendo aderido à proposta de escola de tempo integral em turno único, a manutenção do Programa Mais Educação, ainda que, num primeiro momento, não se justificasse por tratar-se de um programa de fomento à ampliação da jornada, por ocupar um espaço importante no sentido dos recursos, sua manutenção se justifica

¹⁶² “O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) é uma ferramenta gerencial que auxilia a escola a realizar melhor o seu trabalho: focalizar sua energia, assegurar que sua equipe trabalhe para atingir os mesmos objetivos e avaliar e adequar sua direção em resposta a um ambiente em constante mudança”. Trata-se de programa de um programa de apoio à gestão escolar baseado no planejamento participativo, visando auxiliar as escolas públicas a melhorar a sua gestão, por meio de apoio técnico e financeiro. A prioridade é para as escolas com baixo rendimento no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (BRASIL, 2014b).

segundo a direção: “Por questão estratégica, financeira, a gente manteve o Mais Educação, porque vem bastante verba do Governo Federal” (Pedagoga E1, 13/11/13). Como é possível perceber, a questão financeira faz com que o Programa Mais Educação seja bem visto pela equipe diretiva da escola pesquisada. A questão relativa à verba é um fator preponderante para as escolas passarem a aderir a programas dessa natureza, considerando que as verbas nem sempre são suficientes para a demanda existente e manutenção da escola, constituindo-se como um importante motivo para a adesão das escolas aos programas.

A Escola M, conforme já mencionado, funcionava com ampliação de jornada quando aderiu ao Programa Mais Educação. A implantação desse Programa não trouxe mudanças significativas para a unidade, uma vez que estava preocupada com um formato mais adequado para enfrentar as dificuldades encontradas para a implementação da proposta de turno único já em curso. Sobre a entrada do programa na unidade, os sujeitos entrevistados apresentam suas percepções:

No começo, foi mais complicado para eu entender a questão de recursos. Nós temos cinco oficinas que estão vinculadas ao Mais Educação, então nem todos os alunos fazem parte, nós temos aqui 170, que são vinculados ao Mais Educação, que são o terceiro, o quarto e o quinto ano, então aí nós temos essas oficinas que têm que ser trabalhadas e fazem parte do programa. A gente recebe o recurso para material, para pagar estagiário, se tiver, questão de material, de monitores. Eu acredito que o mais significativo do Mais Educação seja mesmo o apoio financeiro porque a gente sabe que é a dificuldade, que tem muita coisa que a gente não consegue fazer, que atravanca; sem dinheiro, você não faz nada mesmo, então eu acho que essa verba do Mais Educação ajuda muito na aquisição de materiais. Aqui, a gente não tem monitores, tivemos já no ano passado, mas esse ano não. A questão mais, assim, é de material mesmo, recursos, merenda (Direção escola M, 08/11/13).

[...] no que o Mais Educação fez diferença foi na questão financeira, porque é uma verba considerável que a gente tem para se aplicar na compra de materiais, de recursos para o “algo diferente” para o aluno de ampliação de jornada. De fato, assim, o que é muito difícil da gente conseguir no Mais Educação é, quando eu era gestora da escola, eu até consegui por um determinado tempo, foi a questão dos monitores, porque, na nossa região, é muito difícil você encontrar uma pessoa que se dispõe a trabalhar por uma bolsa de 300 reais, ser voluntário, então, a gente não consegue, conseguiu uma vez durante um ano, depois já não conseguimos mais. Mas a Prefeitura entra com o profissional, com o professor, assim, o que ele [o Mais Educação] vem facilitar para a gente é a questão financeira (Pedagoga M2, 31/10/13).

O recurso financeiro fica em primeiro plano¹⁶³ nos depoimentos acima e a contratação de monitores também é mencionada pela Pedagoga M2, assim como foi referida na Escola E, uma dificuldade conseguir a contratação em especial pelo valor pago.

Os relatos citados anteriormente explicitam o ponto alto do programa que é a questão da entrada de recursos financeiros, evidenciado na fala dos entrevistados tanto na Escola E quanto na Escola M. Mesmo quando questionada a respeito dos aspectos pedagógicos do Programa, a ênfase recai sobre este aspecto. Conforme segue:

[...] porque, assim, o que eu consegui entender até agora do Mais Educação e, assim, os recursos financeiros, que é o que a gente mais entende aqui que acontece, quer dizer, ele abre oportunidades para você ampliar, porque coisas que talvez você pode ter, você pode contratar monitores, quer dizer você pode trabalhar com aquele dinheiro, então colabora bastante para você ampliar algumas coisas, o atendimento, por exemplo, a oferta de oficinas diferentes [...] (Direção Escola M, 08/11/13).

A Escola M atua com os anos iniciais do Ensino Fundamental em turno único, além de abrigar uma turma de Educação Infantil para atender à demanda da comunidade, uma vez que o centro de educação infantil do bairro não tem vagas para todas as crianças nessa faixa-etária. Para além das demandas próprias à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, a escola, ao aderir ao Programa Mais Educação, leva a gestão a assumir novas demandas.

Esse novo conjunto de demandas, criado no interior da escola, passa a onerar ainda mais o trabalho da gestão diante das várias atribuições que ela já desenvolve. No caso do Programa Mais Educação, tem a questão do cadastramento que deve ser feito a cada ano, a necessidade de cálculo com base no número de alunos, a questão da merenda. Na escola M, tais questões demandam tempo da direção, visto que é preciso lidar com o número de alunos do fundamental em sua totalidade e parte deles integra o Programa Mais Educação, mas os alunos que frequentam a Educação

¹⁶³ Na fala da Pedagoga M1 (19/11/13), a boa impressão sobre o recurso financeiro advindo por meio da adesão ao programa também foi explicitada “[...] eu só vejo coisas boas no Mais Educação. Assim, é um dinheiro que vem, que só vem para contribuir, porque a gente compra material, a gente paga monitor, então a gente só tem coisa boa mesmo, não tem nada de ponto negativo não. Talvez um ponto negativo seja o valor que eles pagam para os monitores, que é um valor baixo e que nenhum profissional quer vir pelo tempo determinado para receber o que eles pagam. Esse aí é o ponto negativo, sim, mas eu falo assim, a primeira coisa que a gente vê é assim: tá se pagando monitor, tá se investindo em material pra escola, então, assim, só coisa boa mesmo em relação ao Mais Educação”.

Infantil não ficam o período integral. Este conjunto de elementos gera demandas diferentes para a direção e, por conseguinte, formas diferentes de encaminhamentos tanto no que respeita a aspectos pedagógicos quanto os de natureza administrativa.

[...] porque, no Mais Educação, todo ano você tem que fazer o cadastramento da escola, das turmas que você atende. Eu fui entendendo depois, até a questão de merenda, também, porque tem a parte das crianças que é do Mais Educação, tem a parte das crianças que não é; é o ensino fundamental que, aí, também, o EI também já não entra. São 170 do Mais Educação, do primeiro ao quinto ano, nós temos duzentos e quarenta dois transferências, essas coisas. Integral mesmo, do Mais Educação 170, duzentos e quarenta que fica integral... a escola toda é duzentos e noventa e oito (com o EI que só fica de manhã)... eu até... a começar entender... no começo tive que ler muita coisa do Mais Educação (Direção Escola M, 08/11/13).

Afora as questões levantadas na fala da direção da Escola M, a prestação de contas é, conforme observou a direção da Escola E, bastante complicada: “Eu estou prestando contas, olha a papelada que gera”.

Diante do exposto, é possível afirmar que, na Escola E, a direção tem se desdobrado no sentido do cumprimento das solicitações junto ao NRE de Londrina para a regulamentação da implementação da proposta de escola de tempo integral em turno único. São múltiplas e diferenciadas as tarefas e ações que precisa implementar: desde atender às solicitações e cobranças para cobrir/fechar o quadro de profissionais tanto da limpeza, merenda, quanto de professores e auxiliar; atuar com a equipe no acompanhamento junto aos alunos nos horários de entrada e de almoço; resolver situações entre alunos e/ou entre alunos e professores; debruçar-se em torno da captação de recursos e da prestação de contas, dentre outras pequenas e grandes ações que demandam sua participação no movimento no dia a dia.

O papel desse profissional na condução de seu trabalho no tocante a aspectos pedagógicos não é foco de sua ação, centrando seu trabalho na gestão administrativa e financeira. Em relação ao trabalho junto aos professores, a fala da direção segue o sentido de que:

O papel da gente como gestor é estar, assim, animando a equipe. Tem hora que eu vejo que o professor está meio, “caidão”, então pego ele, venho aqui na sala dou aquela erguida: “oh professor, você está assim, por quê? Vamos lá. Calma, calma, ano que vem vai melhorar [...]” (Direção Escola E, 08/11/13).

Nas duas escolas, os professores não têm notícias mais significativas sobre o Programa no que respeita aspectos pedagógicos; alguns sequer sabem da sua existência, outros associam sua existência às verbas, mas, no geral, são indiferentes quando se menciona o Programa.

É possível perceber, por meio dos relatos, que a questão financeira é um aspecto importante da regulação que provém da forma como o Estado centraliza a avaliação das escolas pelo desempenho e obriga cada direção a se desdobrar na obtenção de resultados e de utilizar os recursos. Estes aspectos incidem sobre a escola, sobretudo no que se refere ao papel da gestão, questões relativas ao cadastramento e à prestação de contas acabam por tomar tempo desses profissionais. Sem contar os empecilhos que enfrentam nesse processo, como o valor destinado à contratação de monitores, que inviabiliza a vinda deles, visto que se tratam de valores baixos que não atraem estudantes.

Considerando a ausência de monitores, caso da Escola M, a direção comenta que acabam sendo devolvidos os valores referentes ao pagamento de monitores, quando poderia ser definido pela própria escola um valor maior a ser pago para algum sujeito interessado na atividade de monitoria. Em especial no caso dessa escola, o Programa Mais Educação é implementado de maneira a se sobrepor às ações que já ocorriam nesta escola. Há uma sobreposição da política do governo federal em relação ao trabalho pedagógico historicamente desenvolvido pela escola por intermédio de seus atores. Ou seja, na Escola M, já havia ampliação de jornada (em turno único) e a adesão ao Programa Mais Educação parece descaracterizar tanto o trabalho já realizado pela escola quanto o objetivo do próprio Programa, configurando-se como um programa de fomento à ampliação da jornada escolar, o que faz com que seja questionado por esta pesquisadora a razão de sua existência na escola pesquisada.

Nessas escolas e de forma mais forte na Escola E, a questão financeira mobiliza o trabalho da direção escolar se sobrepondo à questão pedagógica. Entende a gestora da escola que se trata de um sobretrabalho. Há perda da função pedagógica do papel do diretor, cujo trabalho redefinido passa a se configurar apenas por questões administrativas e financeiras. Seu trabalho passa a girar em torno da captação e administração de recursos e da prestação de contas, dessa forma: “A situação de gestor está muito complicado [...] tem pessoa que gosta agora eu talvez porque não goste muito de mandar não... eu prefiro obedecer... eu sou uma pessoa que não gosto

de me indispor com as pessoas” (Direção Escola M). A fala da direção, além de demonstrar as dificuldades para o desenvolvimento dessa função, apresenta uma concepção de gestão que indica certa estreiteza na forma de pensar a gestão enquanto espaço de não contrariedade, o que se torna algo impossível quando se trata de um local de relações entre profissionais e, portanto, de trabalho coletivo.

A implantação da proposta de turno único na Escola E possibilitou a compreensão de como esta escola vem pensando sua organização desde momento anterior à sua implantação, uma vez que já trabalhava com ampliação de jornada em duas horas. Embora o turno único tenha trazido muitas mudanças, conforme exposto, o fato de a escola, naquele momento, ofertar duas horas em período de contraturno favoreceu pensar a organização e o formato em turno único, o que não significa que tenha sido fácil, considerando aspectos como a estrutura da escola que continuou a mesma, os profissionais tendo que se desdobrar para atender aos alunos, enfim, a mudança foi à ampliação da jornada de duas horas para o turno único, mas as condições para a operacionalização não acompanharam a mudança.

Fica evidente que, no caso da Escola E, a implantação da proposta foi facilitada, de acordo com as falas da direção e pedagogas¹⁶⁴, por conta do Programa Mais Educação, visto que a sua existência favoreceu que a escola vislumbasse as possibilidades da ampliação da jornada antes de aderir à proposta de escola em tempo integral.

Para a Escola M, foi um impacto avassalador a ampliação da jornada: comportar os alunos por nove horas diárias e com oferta de atividades diferenciadas, acompanhando-os todo o tempo em que se encontram na unidade, em especial quando finda o período da manhã e inicia o turno da tarde, com a mudança da maior parte dos professores, parte das oficinas sendo desenvolvidas pelos profissionais contratados por meio das parcerias e o próprio momento do almoço com poucos membros da equipe e cada um tendo que se responsabilizar por duas ou mesmo três turmas. A ampliação da jornada nesta escola, desde sua implantação, tem passado por diferentes e difíceis momentos, destacando algumas características no sentido de como a equipe tem se desdobrado para dar conta das dificuldades oriundas da falta de profissionais, a precariedade da estrutura e as dificuldades impostas pela própria formação docente.

¹⁶⁴ “O Programa Mais Educação foi pré-requisito para que a escola funcionasse como escola integral [...]” (Pedagoga E1, 13/11/13).

Em âmbito estadual e municipal, embora as propostas pareçam sinalizar para uma concepção preocupada com a formação integral do sujeito, o trabalho de campo evidenciou que, nas escolas pesquisadas, o processo pedagógico não tem como norte de suas propostas uma concepção de educação integral. As escolas pesquisadas não tiveram suas propostas discutidas ou reelaboradas coletivamente, de forma que a ampliação do tempo tem sido relacionada a um aumento de atividades que o aluno deverá cumprir. Esse acréscimo de atividades parece, muitas vezes, a única novidade nas escolas com proposta de turno único. O não entendimento da adesão da escola à proposta de tempo integral e, em especial, a forma como a ampliação chegou às duas escolas pesquisadas têm trazido certa incompreensão sobre o trabalho para além da incorporação das atividades complementares para o uso do tempo.

Um aspecto a ser destacado é que, nas escolas pesquisadas, foram constatadas algumas diferenças entre a ampliação da jornada promovida por meio do Programa Mais Educação e a ampliação da jornada na proposta de escola de tempo integral em turno único. Uma das mudanças fundamentais referentes às diferenças diz respeito ao formato como cada proposta acontece: no caso da Escola E, as oficinas, já na proposta, apresentam-se como disciplinas curriculares; no caso da Escola M, não há modificações em relação à forma como as atividades são oferecidas, de maneira que, tanto no Programa quanto na proposta de turno único, as atividades são por meio de oficinas.

No Programa Mais Educação, o aluno opta por se inscrever ou não, já nas propostas de turno único, ele deve participar de todas as atividades, visto que se tratam de disciplinas curriculares obrigatórias no caso da Escola E¹⁶⁵ e no caso da Escola M também, considerando que, nesta escola, a oferta do Programa Mais Educação passou a acontecer em concomitância à implantação da proposta de tempo integral. Em relação à contratação dos profissionais, na rede estadual, busca-se garantir a presença de professores tanto para o desenvolvimento do Programa Mais Educação quanto dos demais programas de ampliação de jornada ofertados nesta rede; na rede municipal, entretanto, as atividades são desenvolvidas em parte por professores da rede e em parte por profissionais contratados por meio das parcerias.

¹⁶⁵ A matrícula do aluno na escola está condicionada a esse tipo de formato, não sendo facultativa sua participação em nenhuma das atividades curriculares, por haver a obrigatoriedade de frequentar todas as atividades ofertadas.

Um ponto bastante significativo no que se refere à forma como o Estado do Paraná vem implementando a sua proposta de ampliação de jornada e as ações do Programa Mais Educação é que seu funcionamento se dá com professores da rede, seja com professores do quadro próprio, ou os contratados pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS), diferentemente do que tem ocorrido nas escolas municipais. Estas, pela dificuldade em fechar seus quadros com professores da própria rede, acabam por preencher as vagas com profissionais contratados por meio das parcerias estabelecidas entre a SME de Londrina e diferentes entidades que atuam com propostas esportivas e/ou culturais, com o diferencial de que, no Programa Mais Educação no município na escola pesquisada, não há monitores nesse momento e, na escola estadual, há a presença de dois monitores.

A concepção que fundamenta o Programa Mais Educação, no que se refere a seus pressupostos teóricos para a concepção de uma educação integral em tempo integral, não é considerada em ambas as redes. Os aspectos pedagógicos ficam, sob esta perspectiva, subsumidos e a relevância do Programa nas escolas pesquisadas se resume aos recursos financeiros.

A formação continuada, na Escola E, aparece como importante e necessária para a atuação do professor na escola de tempo integral. É justificada pela necessidade de evitar a fragmentação do conhecimento e favorecer a interdisciplinaridade (embora, neste momento, pareça ainda bem distante da realidade). O trabalho de campo constatou que, tanto na Escola E quanto na Escola M, foi sinalizada a necessidade de o professor atuar em tempo integral também, ainda que, no contexto da escola estadual pesquisada, na implementação da proposta de tempo integral em turno único – afora a preocupação com a questão de infraestrutura e da cobrança e espera pela chegada de profissionais no início do ano letivo, principais aspectos apontados –, fica evidenciado que o papel da gestão tem girado em torno da captação de recursos e da prestação de contas a que tais projetos demandam no cotidiano escolar.

Cabe apontar o esforço, nas duas escolas pesquisadas, dos sujeitos envolvidos no processo de implantação e implementação da proposta. O trabalho de campo desenvolvido, em especial as observações realizadas no turno vespertino (durante as atividades desenvolvidas pelos professores em sala e fora dela e o envolvimento dos alunos) e as entrevistas, permitiu a compreensão de aspectos que as propostas,

diretrizes e documentos orientadores não fornecem. Este trabalho revela que, nas duas escolas, a proposta de educação em tempo integral tem se restringido a aspectos que envolvem a extensão do tempo. A elaboração da proposta pedagógica e do projeto político-pedagógico não tiveram uma construção coletiva e, nas duas propostas, as terminologias educação integral e educação em tempo integral aparecem como equivalentes. As dificuldades em termos de estrutura, recursos materiais e humanos são comuns às duas unidades pesquisadas.

Destaca-se que a proposição de uma política que tem como foco a cidade e o território e que, no entendimento da pesquisadora, tem na educação a expectativa de resolver problemas advindos de uma dada ordem econômico-social, enquadra-se na perspectiva de uma “educação para a paz”. Esta perspectiva faz parte das orientações dos organismos internacionais, como a Unesco, a qual responsabiliza o sujeito por suas mazelas e defende uma educação centrada no indivíduo, de modo a desenvolver competências para que ele resolva seus próprios problemas e se coloque em condição de permanente empregabilidade. Isto significa a atuação de um Estado que, por meio de sua política de descentralização, deposita nos estados e municípios a responsabilidade pela resolução de problemas de caráter estrutural. Em outras palavras, esse modelo de Estado repassa para as instâncias estaduais e municipais a tarefa de resolver os problemas de seus próprios territórios. Estes (estados e municípios), por sua vez, lançam mão de uma política que tem na educação a base para a “resolução” desses problemas.

A ampliação da jornada escolar na perspectiva da proposta de escola de tempo integral na cidade de Londrina-PR vem se dando, conforme mostram os dados obtidos nas escolas pesquisadas, de acordo com o direcionamento federal, no sentido de que a proposta deva propiciar a ampliação das oportunidades escolares com vistas a obter qualidade na educação. No entanto, o imprevisto nas ações cotidianas e, em especial, o acompanhamento dos alunos no horário entre turnos têm demandado um sobretabalho aos profissionais que precisam se desdobrar para atender a um grande número de alunos no período “entre turnos”. Ficou evidenciado que uma escola pública, ao assumir esta proposta, está assumindo, concomitantemente, os desafios, as dificuldades e os riscos praticamente por conta própria. O apoio das instâncias superiores não se dá à medida que os problemas e as situações se apresentam, de

forma que, em ambas as escolas pesquisadas, a direção tem sentido um grande peso diante da assunção da proposta de ampliação da jornada.

Pretendeu-se, com a apresentação dos dados relativos às duas escolas pesquisadas, situar a forma como o município pesquisado vem compondo e materializando, na rede pública, a construção da política de ampliação da jornada escolar. Destaca-se que o município, embora esteja desenvolvendo uma proposta de ampliação de jornada para um tempo maior, ainda encontra muitas dificuldades na efetivação do desafio de manter as crianças o dia todo na escola. A escola estadual pesquisada (a primeira na cidade de Londrina a ter ampliação em formato de jornada em turno único – tempo integral), também tem enfrentado inúmeras dificuldades nesse processo.

O trabalho em campo foi essencial para o desenvolvimento desta pesquisa, uma vez que permitiu o acompanhamento de duas escolas da rede pública (uma estadual, outra municipal), distintas em termos de localização geográfica, de porte físico, de recursos humanos, mas que, por outro lado, comungam das mesmas adversidades no que se refere ao conjunto de dados observados e coletados por meio das entrevistas.

Pontua-se que tanto as disciplinas que compõem a parte diversificada do currículo (no caso da Escola E) quanto às atividades complementares que compõem a proposta pedagógica da Escola M, na perspectiva desta pesquisadora, podem trazer elementos importantes para a formação do alunado na rede pública. Apesar de as dificuldades apresentadas para o seu desenvolvimento incidirem de maneira negativa ao esperado em um processo pedagógico, ainda assim, foi possível perceber, em muitos dos momentos das observações realizadas em campo, que os alunos, em certa medida, têm se beneficiado com atividades que, não fossem por meio da ampliação da jornada, não teriam acesso, como é o caso da disciplina de Música na Escola E e a oficina de Beisebol na Escola M, para citar apenas estes dois exemplos.

É certo que algumas oficinas poderiam ser potencializadas, como é o caso da Oficina de Jogos na Escola M e a Disciplina de Educação Ambiental na Escola E. Mesmo assim, por tratar-se de uma proposta ainda recente, ajustes já estão sendo pensados por parte das próprias escolas, que têm assumido os desafios da ampliação da jornada escolar, embora sua assunção implique em, como já foi dito, sobretrabalho aos profissionais envolvidos. Por fim, enfatiza-se a disposição e o envolvimento dos

profissionais no que se refere ao trabalho que vem sendo realizado em ambas as escolas, visto que estes têm se desdobrado no sentido de que a proposta de ampliação da jornada escolar, nas duas escolas pesquisadas, faça sentido aos alunos e, cotidianamente, preocupam-se em ressignificar suas ações.

CONCLUSÕES

Esta pesquisa teve como propósito analisar a política de implantação de ampliação da jornada escolar em curso no Brasil e, de forma mais específica, investigar os princípios que orientam esta política em escolas (municipal e estadual) na cidade de Londrina-PR e as implicações que a adesão a esta proposta traz para o contexto escolar. Nesta perspectiva, além de estudos teóricos, com o fito de situar o contexto em que o objeto em foco se situa, procedeu-se a uma análise documental, incluindo documentos normativos nas três esferas: federal, estadual e municipal e, por fim, um trabalho de campo em duas escolas da rede pública.

Dentre os estudos realizados, contextualizou-se o tema a respeito da ampliação da jornada escolar em sua relação com a reforma do Estado. Discutiu-se o contexto das reformas empreendidas a partir dos anos de 1990 no Brasil, relacionando esse contexto ao âmbito da mundialização do capital e à influência do aspecto econômico sobre os demais contextos, entre eles, o político, o social e o educacional. A supremacia do aspecto mercantil sobre os demais aspectos que compõem o social tem levado, conforme visto, a um determinado direcionamento para as políticas públicas e, em especial, às políticas educacionais.

Os rumos dados às políticas educacionais, nas duas últimas décadas, não têm favorecido boa parte da população usuária desse serviço. Conforme análise de Algebaile (2004), as reformas no campo da educação vêm sofrendo, paulatinamente, as consequências advindas do contexto econômico e têm empurrado para o interior das escolas problemas e questões que não são deste setor.

Afora a pressão advinda do setor econômico – o qual, no Brasil, adquire feições mercantis, tendo em vista o modelo capitalista adotado –, as políticas educacionais padecem com a influência dos organismos internacionais, dentre os mais influentes, destaca-se a Unesco, a qual, por meio de suas orientações, propõe um tipo de formação aligeirada, voltada para a adaptação e conformação dos sujeitos, determinando lugares sociais. Segundo Noma (2011), a formação proposta, embora venha revestida por uma aparência de preocupação com os sujeitos, tem se mostrado mais direcionada à colocação destes no mercado do trabalho, voltada à empregabilidade. Esta agência modificou, ao longo do tempo, sua perspectiva em torno de uma concepção de educação, a qual passou da chamada *educação ao longo*

da vida para aprendizagem ao longo da vida, reduzindo não apenas a concepção que envolve tais terminologias, mas, sobretudo, o significado que o termo passa a encerrar e que tem trazido um esvaziamento no campo educacional, tanto nas políticas quanto tem produzido efeitos no contexto escolar. A ideia de que todos devem aprender ao longo da vida e de que todos os lugares são educativos, além da própria expressão *idades educadoras* têm sido acolhidos e entendidos de uma forma bastante negativa, em especial no contexto escolar. Seu referencial teórico aparece sustentando as orientações para a ampliação da jornada nos documentos emanados pelo governo federal. Assim, a aprendizagem ao longo da vida e expressões derivadas desta, como qualificação e capacitação, passam a ser utilizadas.

Palhares (2009), amparado em Lima, observa que, a partir do momento em que se difunde na política e na economia a retórica da educação ao longo da vida, instala-se, concomitantemente, algum sincretismo no campo educativo, com ênfase na precisão do conceito de educação, que é substituído pelo conceito de aprendizagem ao longo da vida e pelos seus derivados: qualificações, competências, habilidades. O papel da escola, e mais precisamente a discussão sobre a ampliação da jornada escolar, passa a apresentar em seus discursos uma preocupação com o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos, em detrimento de seu papel no processo de aprendizagem. Destaca-se que os valores, atitudes e comportamentos aqui referidos não se colocam em favor de uma concepção de educação enquanto atualização histórico-cultural dos indivíduos, como advoga Paro (2001), antes, dizem respeito a uma forma de ser e estar num mundo cuja marca dessa existência seja ditada pelo capital.

A ampliação da jornada escolar parece viável se associada a uma concepção de educação que privilegie a formação e a aprendizagem dos sujeitos, em especial daqueles que dependem da escola pública como única possibilidade formativa. No entanto, a forma como a ampliação vem se dando – afora toda a discussão relativa à ideia da proteção, embora de indiscutível importância –, entende-se que é preciso avançar em direção a aspectos condizentes à função social da escola e de seu papel formador. A fim de que as políticas educacionais não apenas sigam os ditames das agências internacionais – no tocante ao papel da educação e sua relação com o trabalho no sentido da empregabilidade –, a escola deve buscar seu sentido, visto que, a sociedade atual se mostra esvaziada de significado. Da mesma forma, a concepção

de educação expressa nesses documentos, para além desse esvaziamento, propõe uma formação para a adaptabilidade, o que convém à manutenção do modelo de sociedade capitalista atual. Apesar do lugar de subalternidade que parecem estar destinados os países em desenvolvimento, a ampliação da jornada, em especial a escola de tempo integral, poderia se constituir como possibilidade para uma formação mais consistente para os sujeitos da escola pública.

A crise estrutural que tem se sobressaído na análise referente à sociedade brasileira revela a ofensiva neoliberal e as consequências advindas desta crise. Como elemento principal, destaca-se a exponenciação da questão social e os “remédios” para atenuar as consequências impostas pelo processo, em especial por meio de políticas neoliberais. A definição das políticas públicas nacionais que tem por base estes condicionamentos e consensos globais tem se manifestado por meio de pressupostos teóricos pautados em princípios da “educação ao longo da vida” e de elementos propostos pelas discussões acerca das “cidades educadoras”, os quais têm embasado e amparado a ampliação da jornada escolar em âmbito federal e local. As contradições que se sobressaem neste contexto se manifestam de diferentes formas. Uma das principais pode ser resumida em um questionamento: Como tratar a questão social na perspectiva da “cidade educadora”? O questionamento procede no sentido de que os pressupostos teóricos que sustentam esta discussão se amparam em bases que propõem uma cultura da paz e não violência com vista a amainar os conflitos sociais, ou seja, a questão social acaba sendo minimizada por meio de uma proposta que visa à adaptação dos sujeitos a um determinado tipo de sociedade.

No que se refere às orientações emanadas pelos documentos oficiais federais (BRASIL, 2009d) a respeito de uma concepção contemporânea de educação integral, parece estar se concretizando no sentido de que, conforme demonstrado, a concepção de educação integral na contemporaneidade está muito mais relacionada ao aumento de carga horária das atividades e de ações a serem incorporadas pela escola do que propriamente relacionada a uma concepção de educação integral. As análises de Félix (2012) sobre o Programa Mais Educação demonstram que vem assumindo cada vez mais um caráter de política para proteção e assistência social para crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social, consolidando a política intersetorial, voltada para o acesso à arte, ao esporte, à cultura e à assistência social.

Às funções de educar e proteger, propostas nos documentos normativos emanados pelo governo federal, embora se apresentem como necessidade posta pela realidade recente e visam atender a uma população em situação de vulnerabilidade social, não representam algo tão novo, visto que é possível observar, ao longo da história da educação brasileira, que uma progressiva ampliação das tarefas da escola pública vem se dando, conforme análise de Pinheiro (2009) e Algebaile (2004).

Silva e Silva (2014), em análise¹⁶⁶ sobre a concepção de educação integral do governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2014) a ser concretizada por meio do Programa Mais Educação, destacam que, em relação à função de proteger e educar, o governo federal apresenta esta dupla função como necessidade de uma realidade recente, a qual visa atender a um público em situação de vulnerabilidade social por meio de ações integradas como saúde, assistência social, esporte e lazer. Como afirma Rosa (2012) sobre o Programa Mais Educação, este é um dos programas criados como política de ação contra pobreza, exclusão social e marginalização cultural e que prevê ações socioeducativas no contraturno escolar para alunos do Ensino Fundamental, além de defender a ideia de que a ampliação do tempo e de espaços educativos seja solução para a problemática da qualidade de ensino.

Embora tais premissas venham se constituindo como desenho teórico das propostas que visam à ampliação da jornada escolar, destaca-se que as escolas vêm enfrentando inúmeros desafios referentes a tempo-espço, em especial porque sua estrutura, conforme foi possível perceber por meio do trabalho de campo realizado, não contempla as necessidades requeridas para o desenvolvimento de seu trabalho. De forma que, nas duas escolas pesquisadas, o formato sala de aula é o que tem caracterizado esta proposta, visto que as escolas pesquisadas não dispõem de espaços variados afora as próprias salas de aulas e, portanto, não podem contar com uma estrutura que favoreça o desenvolvimento de ações diferenciadas, para além de uma quadra poliesportiva. Considera-se que, em ambas as escolas localizadas em Londrina-PR e de redes públicas distintas (estadual e municipal), a jornada ampliada, que passou a ser de nove horas diárias, não tem conseguido ser acompanhada por uma mudança no que se refere à estrutura e às condições favoráveis para que o trabalho

¹⁶⁶ A análise dos autores é realizada a partir dos documentos legais e dos Cadernos Série Mais Educação.

realizado avance. Em nome da proposta de ampliação da jornada escolar, conforme os dados, a qualidade da educação ficou prejudicada.

O trabalho empírico contribuiu para a compreensão da forma como as duas escolas pesquisadas vêm incorporando o que prega a legislação nacional, bem como têm sido impulsionadas por sua adesão ao Programa Mais Educação, o qual tem contribuído para que essas unidades de ensino experienciem a ampliação da jornada e possam, num futuro próximo, optar pela oferta de turno único já conhecendo as implicações que advêm dessa oferta.

Considerados os resultados da pesquisa apresentados, acredita-se ter respondido ao problema da pesquisa de forma que, ao final desta trajetória, é possível afirmar que a concepção de educação expressa em âmbito federal vem se constituindo como guia para a elaboração de propostas tanto na esfera estadual (do Paraná) quanto municipal (de Londrina). Sobre o papel das políticas educacionais em curso – se estas visam favorecer a implantação da ampliação da jornada escolar – também foi respondido, na medida em que foi possível perceber, em uma das escolas pesquisadas (a escola estadual), que o Programa Mais Educação possibilita experimentar a ampliação da jornada, indicando que esta política do governo federal vem atingindo seu objetivo no sentido de fomentar tais experiências.

Nas duas escolas pesquisadas, o trabalho de campo possibilitou uma efetiva aproximação com a realidade escolar, foi possível perceber que, embora houvessem implantado a ampliação em turno único (uma jornada de nove horas diárias), a assunção dessas escolas às propostas não tem sido acompanhada de um repensar de suas concepções e suas funções. Suas propostas pedagógicas, apesar de terem sofrido adequações, não têm contemplado suas necessidades mais prementes, o que ficou bastante visível na fala de professores, monitores e oficinairos em geral. No que se refere à escola da rede estadual, apenas a direção e os pedagogos demonstraram um maior entendimento acerca da proposta de ampliação da jornada escolar, até pela forma como a proposta chegou à escola, visto que esta já era uma pretensão da equipe pedagógica. Na escola da rede municipal, a proposta chegou sem que tivesse sido engendrada pela própria equipe, nem pela equipe diretiva. Direção e pedagogos revelaram em entrevista entendimento acerca da proposta de ampliação da jornada em turno único, mas mesmo que tenham assumido e demonstrado em suas falas a

importância da oferta em turno único, a ausência de discussão para a compreensão da proposta, conforme os dados obtidos, tem pesado para toda a comunidade escolar.

Por fim, ainda que cada rede de ensino venha se organizando e buscando a formação continuada, como é o caso, em especial, da escola da rede municipal, o redimensionamento dos tempos e dos espaços fica muito difícil de ser pensado sem que as condições objetivas sejam dadas, visto que influenciam diretamente não apenas nas formas de organização, mas, sobretudo, no processo de aprendizagem. As duas escolas pesquisadas podem contar, apenas e de modo efetivo, com suas salas de aula e uma quadra poliesportiva.

Para uma jornada em que os alunos permaneçam na escola nove horas diariamente, a ausência de espaços para além das salas de aula, como foi possível perceber, inviabiliza parte dos trabalhos dos professores, em particular daquelas disciplinas e oficinas que exigem um espaço diferenciado, comprometendo tanto o desenvolvimento de suas ações quanto o processo de aprendizagem dos alunos. Ainda que tais propostas estejam em consonância com o princípio da proteção integral – significando, grosso modo, diferentes formas de proteger a criança não apenas fisicamente, como moral e socialmente –, é preciso avançar para além da ideia de inclusão social, porque, de outra forma, compreende-se que avançar para a discussão da qualidade, conforme estudo realizado, parece que tem ficado mais distante.

Quanto aos objetivos propostos para esta pesquisa, eles foram, em alguma medida, alcançados, uma vez que, ao reiterar alguns estudos já realizados sobre esse tema, apontam para a perspectiva da construção de uma concepção contemporânea de educação integral. Esta perspectiva, entende-se aqui, tem se distanciando daquilo que as propostas de ampliação de jornada escolar vêm indicando por educação integral e tem se aproximado muito mais de ações desenvolvidas no âmbito da socioeducação.

Esta perspectiva, conforme discutido, visa à proteção integral de crianças e adolescentes, o que faz com que a escola se distancie cada vez mais daquilo que lhe é próprio no que respeita ao campo educacional. Conforme afirma Cavaliere (2010, s/p), a bibliografia produzida a partir dos anos de 1980 e 1990 tem feito uso da expressão “educação integral” e, nesse período, a expressão aparece associada à “[...] jornada escolar em tempo integral, objetivando o enfrentamento da desigualdade educacional associada à desigualdade social”. Há ainda a Portaria Interministerial que cria o Programa Mais Educação, conforme já mencionado, no qual “[...] a educação

integral é entendida como ampliação de tempos e espaços educacionais, bem como dos compromissos sociais da escola, que se associa às demais políticas sociais e às comunidades locais para a melhoria da qualidade da educação” (CAVALIERE, 2010, s/p).

Na perspectiva atual, a concepção de educação integral não tem como norte a formação do sujeito em sua integralidade, conforme sinaliza Paro (2010). Freitas e Galter (2007) trabalham com um conceito de educação integral cuja concepção aparece vinculada a uma formação mais abrangente, abarcando todos os aspectos humanos e não se referindo especificamente a tempo integral, porém observam que seria impossível essa formação nos moldes da escola que foi universalizada no século XX e indicam que uma formação integral “[...] implica em o aluno permanecer mais tempo envolvido com a sua educação, ainda que não seja o tempo todo na escola, pois existem outros espaços em que a sua formação pode ser completada (ginásios, espaços culturais, locais de lazer, etc.)” (p. 26). Concorde-se com a perspectiva de que seja necessário o aluno permanecer mais tempo envolvido com sua formação e, ainda, que não seja todo o tempo na escola (se pensarmos em uma jornada de nove horas diárias), parece coerente a ampliação da jornada escolar relacionada à possibilidade de uma formação mais completa.

As ações que vêm sendo desenvolvidas no tempo ampliado, por meio das atividades complementares e das oficinas, muito têm se aproximado das ações desenvolvidas no campo da educação não formal e da socioeducação. Esta aproximação entre o formal e o não formal poderá vir a se constituir em um importante espaço de interlocução e troca de conhecimento entre esses dois campos, no entanto, não pode significar, em hipótese alguma, a descaracterização de um ou de outro, visto que a escola poderá desformalizar um pouco sua forma de condução do trabalho, podendo ser enriquecedor do ponto de vista do enfrentamento das questões pungentes relativas à jornada integral. A desformalização significa o desenvolvimento de ações que, embora conservem seus objetivos pedagógico-formativos, possam ser realizadas de forma menos rígida, considerando o tempo dos sujeitos.

Da mesma forma, a educação não formal poderá seguir alguns passos rumo a uma sistematização no que se refere à organização de suas ações e ao estabelecimento de certa sistematização de seu fazer pedagógico, sem, contudo, seguir rumo a um formato rígido, como requer a organização escolar no que se refere a seus conteúdos

escolarizantes. Entende-se que a escola com jornada escolar ampliada poderá ganhar em se aproximando do âmbito da educação não formal desde que se proponha fazer uso daquilo que tem se configurado como diferencial na educação não formal que é o respeito ao espaço e tempo de crianças e adolescentes e desenvolvendo seu trabalho por meio de metodologias diferenciadas.

Enfrentar tais questões, seja pela via da escola de tempo parcial ou pela via da escola de tempo integral, é de suma importância para se pensar a qualidade da educação. A melhoria das oportunidades de aprendizagem é apregoada em inúmeros documentos. Entende-se que isso poderá se dar apenas quando houver um redirecionamento por parte das políticas educacionais que vislumbrem como prioridade a qualidade da educação e não apenas a melhoria das oportunidades de aprendizagens.

Neste sentido, defende-se a tese de que a política de ampliação da jornada escolar na cidade onde a pesquisa foi realizada prevê, de forma muito mais marcante, a inserção de crianças e adolescentes na escola na perspectiva da proteção, do que, necessariamente, a implantação de uma proposta que tenha como objetivo a formação humana, conforme pareceu delinear-se pelo trabalho de campo desenvolvido.

Constatou-se, mediante análise dos documentos e do trabalho de campo realizado nas duas escolas, que as redes estadual e municipal vêm atuando no sentido de viabilizar a proposta de ampliação da jornada escolar. Considera-se como ponto positivo, na iniciativa da rede estadual, que a forma de oferta das atividades da complementação seja a partir do currículo, no sentido de trazer a base nacional comum e a parte diversificada com a inclusão de disciplinas diferenciadas. Destaca-se ainda como ponto positivo a contratação de professores para atuar nas escolas com ampliação de jornada, visto que o estado do Paraná está entendendo a presença desses profissionais como relevante para a implementação da proposta de escola de tempo, o que, entende-se, é um diferencial em relação à implementação dessa política, inclusive em relação ao Programa Mais Educação.

Na escola estadual pesquisada, todas as disciplinas, inclusive as da parte diferenciada, são desenvolvidas por professores. Em relação à presença de monitores nessa escola, havia dois que auxiliavam os professores nas atividades físicas e esportivas. Nesta direção, destaca-se outra contradição evidenciada no processo: se, por um lado, a chegada de um programa financiado pelo poder público (onde ainda

não havia ampliação de jornada) destinado a grupos vulneráveis e, por outro lado, a grande fragilidade constatada na forma como a proposta é desenvolvida, revelando a naturalização do possível, em termos da precarização com que é feita a implementação da política de ampliação da jornada escolar. Na escola municipal, constatou-se que parte das atividades diferenciadas desenvolvidas não era responsabilidade de professores da rede, mas de oficinairos, os quais eram contratados por meio de parcerias junto ao município. Sobre a proposta implantada no município, destaca-se a criação e a organização de um espaço para a formação continuada dos professores que atuam nas escolas com ampliação de jornada, que se entende ser de fundamental importância. Nesta rede, as dificuldades em termos da implementação da ampliação da jornada escolar são as mesmas encontradas na estadual. A rede pública estadual e municipal (no município estudado) revelou fragilidades em diferentes aspectos no que se refere à implementação desta política.

Outra importante constatação, revelada por meio deste estudo, também se manifesta por meio da contradição. Evidencia-se um avanço nas políticas referentes ao direito à educação e em outras áreas das políticas educacionais. No entanto, a contradição revelada encontra-se no fato de que a ampliação da jornada escolar no município estudado não caminha paralelamente à qualidade esperada. Ao mesmo tempo em que se avança na questão relativa ao direito, a precarização do trabalho oferecido se sobressai. Nesse sentido, o Programa Mais Educação é uma materialização da questão social e da precarização do trabalho escolar.

As políticas para a ampliação da jornada escolar no município estudado não podem deixar de ser relacionadas às políticas de Estado. O PDE é uma mostra do quanto este programa tem influenciado diferentes áreas, sobretudo no campo da educação, com a participação cada vez maior de empresas atuando tanto no sentido propositivo quanto de atuação e interferência direta na educação.

A história da ampliação da jornada escolar no Brasil tem sua trajetória marcada, em especial, pelo papel desta instituição junto à população. O processo de como ela foi se constituindo, num primeiro momento, enquanto privilégio e apenas bem mais tarde como direito e, na atualidade, com a ampliação chegando à população de forma compensatória, revela o caráter focalizado do Programa Mais Educação. Destaca-se que a ampliação da jornada escolar é impulsionada pela dinâmica da vida

cotidiana, concretizada em demandas da sociedade que se conformam na proposta de escola de tempo integral.

Este programa explicita (na forma como ele é apresentado) a contradição da própria política quando suscita o questionamento de sua própria validade: A proposta de ampliação da jornada escolar da forma como vem sendo implementada tem validade como política universal ou sua validade se encontra em sua constituição focalizada? A escola com este formato de ampliação responde as questões da atualidade ou se configura como um mascaramento de questões maiores? Diante destes questionamentos, afirma-se a necessidade de um repensar da escola sobre seu próprio futuro. A ideia da focalização de uma política que tenha como meta uma parcela da população pode levar a guetos. Considerando os aspectos positivos no que se refere ao fomento e indução da ampliação da jornada escolar proposto pelo Programa Mais Educação, seria injusto rotulá-lo resumindo-o apenas a este aspecto.

A ampliação da jornada escolar, por meio de propostas denominadas nos documentos oficiais de escolas de tempo integral, conforme demonstrou o estudo realizado, parece estar levando apenas ao aumento das horas de permanência dos alunos na escola, significando atividades que apenas promovem o preenchimento do tempo maior que o aluno vai passar na escola, destituindo delas seu significado formativo. A concepção de educação integral contemporânea, posta nos documentos de âmbito legal, a profusão de termos e conceitos e o uso indistinto deles, compreende-se, não se trata apenas de falta de entendimento, ao contrário, na perspectiva posta está sendo explicitado com muita clareza, ou seja, a concepção de educação que se pretende imprimir à escola pública brasileira e o tipo de formação que se espera dessa escola está sendo delineada com clareza, portanto, não há confusão, há sim uma opção por um determinado tipo de escola e as funções dela esperada para determinados grupos sociais, neste caso, a inclusão social destinada a determinados grupos em situação de vulnerabilidade social.

Ressalta-se, em relação às atividades de complementação curricular para a ampliação de jornada, que, em ambas as redes, há a oferta de disciplinas (na parte diversificada – estado –, e oficinas – município), que se tratam de ações diferenciadas, as quais, de outra forma, os alunos não teriam acesso a elas não fosse pela via da escola.

Por fim, considera-se sobre a implantação dessa política em ambas as redes que, embora de forma tímida, registra-se um avanço no sentido de viabilizar a implantação da proposta de ampliação da jornada. Trata-se, conforme os dados obtidos pela pesquisa, do fortalecimento de uma concepção de educação que é guiada pelo princípio da proteção. As falas de alguns dos entrevistados evidenciam seu entendimento acerca da ampliação da jornada escolar, relacionando-a ao princípio educação-proteção, sobretudo quando, ao exporem o quanto a escola tem deixado a desejar no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem e, portanto, seu sentido formativo, rapidamente a relacionam como espaço (e tempo) para que as crianças e adolescentes não fiquem expostos aos perigos impostos por sua condição de se pobreza e sua situação de vulnerabilidade social. A qualidade da educação, nestes moldes, é medida de uma forma diferenciada: o sucesso do processo ensino-aprendizagem não é tido como referência (em termos do que se espera ao final do processo), mas, sim, a proteção de crianças e adolescentes, apesar da ampliação das oportunidades de aprendizagem, possibilitando inferir que leva a trajetórias educativas bem diferentes.

Tanto a proposta de ampliação de jornada escolar estabelecida pelo governo federal quanto as propostas em curso no município de Londrina/PR, sejam em âmbito estadual ou municipal, parecem se distanciar, em termos pedagógicos, de avanços em termos de qualidade do ensino. A escola de tempo integral na atualidade parece não estar respondendo a objetivos básicos da população. Entende-se que há a necessidade de uma nova proposta de escola de tempo integral a fim de estabelecer uma contraposição ao modelo ora analisado. O modelo proposto deve privilegiar uma discussão que busque o entendimento acerca dos desafios que cercam a ampliação da jornada escolar, os quais deveriam ter como foco a educação e os sujeitos para quem ela se destina.

Por ora, assinala-se que alguns caminhos ainda devam ser trilhados no sentido da consolidação da proposta de escola de tempo integral, sobretudo, no que diz respeito à compreensão dessa proposta por parte dos profissionais que estão nas escolas. Parte-se do princípio de que é necessário que a escola discuta e construa sua proposta de escola de tempo integral. É necessário, quer em nível municipal, quer no estadual, que sejam viabilizadas as necessárias condições físicas, estruturais, de financiamento, enfim, recursos materiais e humanos para que a conjugação desses

elementos possa produzir condições mais reais para o desenvolvimento e concretização de uma proposta de escola de tempo integral, orientada para a perspectiva da formação integral, conforme preconizam os documentos orientadores dessa proposta.

A formação continuada é um ponto a ser trabalhado em ambas as redes. Na municipal, porque esta precisa ser potencializada, porque esse espaço já existe. No caso da rede estadual, há necessidade de que seja pensada uma proposta de formação, visto que as discussões que aconteceram nas duas semanas pedagógicas (início e meio do ano letivo) foram insuficientes para a formação dos professores que estão atuando na escola pesquisada.

As atividades ofertadas nas disciplinas e oficinas poderiam proporcionar uma contribuição mais efetiva se fossem desenvolvidas considerando um planejamento um pouco mais flexível, no sentido mesmo da forma como estas atividades são realizadas. Por fim, entende-se que a compreensão que se tem do aluno que passa nove horas dentro da escola deve ser considerada no planejamento das atividades; não se trata de a escola perder de vista seu rigor ou seus objetivos formativos e pedagógicos, e sim considerar, nesse processo, a responsabilidade na formação do ser humano. Com esta pesquisa, estas são algumas pistas que poderão contribuir com a reflexão acerca da ampliação da jornada escolar, que vise à superação da ampliação do tempo como ponto de chegada dessa política e seja vista, então, como ponto de partida rumo à construção de uma escola pública que tenha como objetivo, de fato, a formação integral.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa; BEZERRA, Egle Pessoa. Setor não lucrativo na gestão da educação pública: corresponsabilidade ou debilidade. **Currículo sem fronteira**, v. 13, n. 2, p. 256-268, maio/ago. 2013. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss2articles/adriao-bezerra.htm>>. Acesso: 20 jul. 2014.
- AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 75, p. 15-32, ago. 2001a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a03.pdf>>. Acesso: 10 nov. 2013.
- AFONSO, Almerindo J. Os lugares da educação. In: VON SIMSON, Olga et al. (Orgs.). **Educação não formal: cenários da criação**. Campinas, SP: Unicamp, 2001b. p. 29-38.
- ALAYÓN, Norberto. **Assistência e assistencialismo** – Controle dos pobres ou erradicação da pobreza? 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- ALGEBAIL, Eveline Bertino. **Escola pública e pobreza: expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Estudos Sociais Aplicados, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004. Disponível em: <http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/evelinea04.pdf>. Acesso: 12 mar. 2012.
- ALVES, Giovanni. Crise da globalização e lógica destrutiva do capital: notas sobre o sócio-metabolismo da barbárie. **Katálysis**, Florianópolis, v. 7, n. 1, p. 31-44, jan./jun. 2004.
- ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo a era do capitalismo manipulatório**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- ALVES, Giovanni. **A condição de proletariado: a precariedade do trabalho no capitalismo global**. Londrina, PR: Práxis; Bauru, SP: Canal 6, 2009.
- ARRETCHE, Marta. **Estado federativo e políticas sociais: determinantes da descentralização**. Rio de Janeiro: Revan; São Paulo: FAPESP, 2000.
- ARRETCHE, Marta Teresa da Silva. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre; CARVALHO, Maria do Carmo Brant (Orgs.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001. v. 1, p. 43-55. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dcp/assets/docs/Marta/Arretche_2002.pdf>. Acesso: 14 de ago. 2012.

ARROYO, Miguel Gonzalez. O direito ao tempo de escola. Faculdade de Educação – UFMG. **Caderno de pesquisa**, São Paulo, p. 3-10, maio, 1988. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0100-15741988000200001&lng=es&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso: 11 maio 2012.

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

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/17>>. Acesso: 11 maio 2012.

BANCO MUNDIAL. 1990. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial**. A pobreza. Washington, D. C. : Banco Mundial.

BANCO MUNDIAL. **Relatório Anual**: Um mundo sem pobreza – erradicar a pobreza extrema e promover a prosperidade compartilhada. Washington, DC: Banco Mundial, 2013. Disponível em: <<https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/16091/9780821399422PT.pdf?sequence=5>> Acesso: 21 mar. 2014.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Bons e maus alunos e suas famílias, vistos pela professora de 1º grau. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 37, p. 84-89, maio 1981. Disponível em: < http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-15741981000200009&script=sci_abstract> Acesso: 15 jun. 2014.

BARROS, Kátia Oliveira de. **Escola de tempo integral como política pública educacional**: a experiência de Goianésia-GO (2001-2006). 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://bdtd.bce.unb.br/tesdesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3348> Acesso: 21 mar. 2013.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social**: fundamentos e história. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BOMENY, Helena. A escola no Brasil de Darcy Ribeiro. **Em Aberto**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 109-120, abr. 2009. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1474/1223>>. Acesso: 10 jan. 2012.

BRANCO, Verônica. A política de formação continuada de professores para a educação integral. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012a. p. 246-257.

BRANCO, Verônica. Educação integral em Curitiba e Região Metropolitana e o Programa Mais Educação. In: ENDIPE, 16. – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. **Anais...** Campinas, SP: UNICAMP, 2012b. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/3160c.pdf> Acesso: 05 jul. 2013.

BRANCO, Verônica. **O desafio da construção da educação integral**: formação continuada de professores alfabetizadores do município de Porecatu – Paraná. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em: <http://www.ppgge.ufpr.br/teses/D09_branco.pdf>. Acesso: 02 jun. 2012.

BRANDÃO, Zaia. Escola de tempo integral e cidadania escolar. **Em Aberto**, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 97-108, abr. 2009. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1473/1222>>. Acesso: 10 jan. 2012.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso: 4 fev. 2013.

BRASIL. **Lei n. 10.836, de 9 de janeiro de 2004**. Cria o Programa Bolsa Família, altera a Lei n. 10.689, de 13 de junho de 2003, e dá outras providências. 2004a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.836.htm>. Acesso: 18 dez. 2013.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo revela crescimento no ensino integral**. Brasília, DF: INEP/MEC, 25 fev. 2014a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/centro-revela-crescimento-no-ensino-integral>. Acesso: 7 abr. 2014.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Programa Escola Aberta**. Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16739&Itemid=811>. Acesso: 07 fev. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Caminhos para elaborar uma proposta de educação integral em jornada ampliada**. Brasília, DF: SEB/MEC, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=8194&Itemid=>>. Acesso: 4 fev. 2012.

BRASIL. **Constituição (1988). Emenda constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à

manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, 11 de novembro de 2009. Brasília, DF, 2009a.

Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>

Acesso: 15 ago. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referências para o debate nacional**. Brasília, DF, 2009b. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad_mais_educacao_2.pdf>. Acesso: 15 dez. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral**: concepções e práticas na educação brasileira. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil. Brasília, DF: MEC, 2009c.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=8198&Itemid=>. Acesso: 4 fev. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação integral**: texto de referência para o debate nacional, Brasília, DF, 2009d. Disponível em:

<portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf>. Acesso: 23 ago. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação**: passo a passo.

Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009e. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passopasso_maiseducacao.pdf>. Acesso: 28 fev. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação e o Censo Escolar**: orientações para as escolas. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009f.

BRASIL. Ministério da Educação. **Gestão Intersetorial do Território**. Brasília, DF, 2009h. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cader_maiseducacao.pdf>. Acesso: 15 dez. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Territórios educativos para a educação integral**:

a reinvenção pedagógica dos espaços da escola e da cidade. Brasília, DF, 2010c. Programa Mais Educação. Série Mais Educação. Cadernos Pedagógicos.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007**.

Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de

Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, DF, 2007a. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>.

Acesso: 4 fev. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação.**

Brasília, DF, DF: MEC, 2007d. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>>. Acesso: 16 fev. 2012.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**, Lei n. 13.005, aprovado em 25 de junho de 2014b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso: 15 set. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação: razões, princípios e programas.** Brasília, DF, 2010a. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/>>. Acesso: 12 de set. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral.** Brasília, DF, 2009i. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad_mais_educacao_2.pdf>. Acesso: 28 fev. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Redes de Saberes Mais Educação.** Brasília, DF, 2009j. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf>. Acesso: 15 dez. 2013.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007.**

Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF, 2007e. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>.

Acesso: 4 fev. 2012.

BRASIL. **Decreto 6.253/2007, de 13 de novembro de 2007**, dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília, DF, 2007b. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm>

Acesso: 10 ago. 2011.

BRASIL. **Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Ministério da Educação. Conselho

Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Brasília, DF, 2010b. Disponível em: <portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf> Acesso: 20 jan. 2012.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso: 6 fev. 2012.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <[http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-atualizada-pl.pdf](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-1996-362578-norma-atualizada-pl.pdf)>. Acesso: 4 fev. 2013.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS.** Lei 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a Organização da Assistência Social e dá Outras Providências. Brasília, DF, 1993. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1993/8742.htm>>. Acesso: 4 fev. 2013.

BRASIL. Presidência da República. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho,** Brasília, DF: MARE, 1995. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/Documents/MARE/PlanoDiretor/planodiretor.pdf>>. Acesso: 24 jun. 2012.

BRASIL. **Resolução/CD/FNDE/ n. 52, de 25 de outubro de 2004.** Dispõe sobre a criação do Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude. Ministério da Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Conselho Deliberativo. Brasília, DF, 2004b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/resolucao.pdf>>. Acesso: 25 abr. 2011.

BRASIL. Presidência da República. **Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Brasília, DF, 2007c. Disponível em: <<http://www.diariodasleis.com.br/busca/exibelinck.php?numlink=1-167-46-2007-04-24-17>>. Acesso: 24 fev. 2012.

BRASIL. **Constituição (1988). Emenda constitucional n. 19, de 4 de junho de 1998.** Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. Brasília, DF, 4 jun. 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc19.htm> Acesso: 20 set. 2014.

BRASIL. **Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004.** Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências. Brasília, 9 de janeiro de 2004, Brasília, DF, 2004c. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.836.htm> Acesso: 10 maio 2012.

BRASIL. **Portal INEP**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb/>>. Acesso: 20 maio 2014a.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=137:pde-plano-de-desenvolvimento-da-educacao&id=176:apresentacao&option=com_content&view=article>. Acesso em: 30 ago. 2014b.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos; GRAU, Nuria Cunill. **Entre o Estado e o Mercado: O público não-estatal**. In: BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos; GRAU, Nuria Cunill (Orgs.). **O público não-estatal na reforma do Estado**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999. p. 15-48. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/papers/1998/84PublicoNaoEstataRefEst.p.pg.pdf>>. Acesso: 18 ago. 2014.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo Estado. In: BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos; SPINK, Peter (Orgs.). **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. 4. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2001. p. 21-38.

BRUNO, Lucia. Reorganização econômica, reforma do Estado e educação. In: HIDALGO, Angela Maria; SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli (Orgs.). **Educação e Estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e Paraná na década de 90**. Londrina, PR: Universidade Estadual de Londrina, 2001. p. 3-20.

BUENO, Cristiane A. R.; FIGUEIREDO, Ireni M. A relação entre educação e desenvolvimento para o Banco Mundial: a ênfase na “satisfação das necessidades básicas” para o alívio da pobreza e sua relação com as políticas de Educação Infantil. ANPED SUL, 9. **Anais...** 2012. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Estado_e_Politica_Educacional/Trabalho/01_21_10_1024-6500-1-PB.pdf>. Acesso: 23 mar. 2013.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.

CAMINI, Lucia. A política educacional do PDE e do plano de metas compromisso todos pela educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Recife, v. 26, n. 3, p. 535-550, set./dez. 2010.

CAMPOS, Roselane Fátima; SHIROMA, Eneida Oto. O resgate da escola nova pelas reformas educacionais contemporâneas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 80, n. 196, p. 483-493, set./dez. 1999.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Avança, Brasil: mais 4 anos de desenvolvimento para todos**. Proposta de governo. Brasília, DF, 1998.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. O lugar da educação integral na política social. **Cadernos CENPEC**, n. 2, sem. 2, p. 7-11, 2006.

CASTRO, Adriana de; LOPES, Roseli Esquerdo. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. **Ensaio: avaliação, políticas públicas e educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 259-282, abr./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n71/a03v19n71.pdf>>. Acesso: 15 mar. 2012.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002a. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso: 07 jul. 2012.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Escolas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (Orgs.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002b. p. 93-111.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Escolas de tempo integral versus alunos de tempo em tempo integral. **Em Aberto**, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 97-108, abr. 2009. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1470/1219>>. Acesso: 10 jan. 2012.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellari; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

CAVALIERE, Ana Maria Villela; GABRIEL, Carmem Tereza. Educação integral e currículo integrado: quando dois conceitos se articulam em um programa. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA (CENPEC). **Tendências para a educação integral**. São Paulo: Fundação Itaú Social; CENPEC, 2011.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA (CENPEC). **Parâmetros socioeducativos: proteção social para crianças, adolescentes e jovens: Igualdade como direito, diferença como riqueza: Caderno 1: Síntese / CENPEC – Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social (SMADS) de São Paulo; Fundação Itaú Social, 2007.**

CERQUEIRA FILHO, Gisálio. **A “questão social” no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

CHAGAS, Marcos Antonio M. das; SILVA, Rosemaria J. Vieira; SOUZA, Silvio Claudio. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: contribuições para o debate atual. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre, RS: Penso, 2012. p. 72-81 .

CHESNAIS, François. Mundialização: o capital financeiro no comando. **Outubro**, São Paulo, n. 5, p. 7-28, 2001.

CHESNAIS, François; SERFATI, C. “Ecologia” e condições físicas de reprodução social: alguns fios condutores marxistas. **Crítica marxista**, São Paulo, n. 16, mar. 2003.

COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa. Educação integral: concepções e práticas na educação Fundamental. In: REUNIÃO DA ANPED, 27, 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt13/t137.pdf>>. Acesso: 12 jan. 2012.

COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1472/1221>>. Acesso: 10 jan. 2012.

COSTA, Valdeney Lima da. **Mais tempo na/de escola**: estudo sobre as experiências de ampliação da jornada escolar no município de Russas, Ceará. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

COSTA, Valdeney Lima da; ROSA, Alessandra Victor do Nascimento. Reflexões sobre a ampliação da jornada escolar na educação brasileira. In: ANPAE. **Anais...** 2012. Disponível em: <<https://www.google.com.br/#q=REFLEX%C3%95ES+SOBRE+A+AMPLIA%C3%87%C3%83O+DA+JORNADA+ESCOLAR+NA+EDUCA%C3%87%C3%83O+BRASILEIRA>> Acesso: 15 jun. 2012.

CUNHA, E. de P.; CUNHA, E. S. M. Políticas públicas e sociais. In: CARVALHO, A.; SALES, F. (Orgs.). **Políticas públicas**. Belo Horizonte: UFMG, 2002. p. 11-25.

CRUZ, Sebastião Carlos Velasco. Organizações internacionais e reformas neoliberais: reflexões sobre o tema da propriedade intelectual. In: Sebastião Carlos Velasco Cruz. **O Brasil no mundo**: ensaios de análise política e prospectiva. São Paulo: UNESP; Unicamp, SP: PUC-SP, 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0235124.pdf>>. Acesso: 20 set. 2012.

DALE, Roger. Globalização e educação: Demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou Localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DALE, Roger. A sociologia da educação e o Estado após a globalização. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/03.pdf>>. Acesso: 12 out. 2013.

DI PIETRO, Leila Oliveira. **Desescolarização ou escolarização da sociedade?** Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf>>. Acesso: 10 jan. 2014.

DRAIBE, Sônia Miriam. A política social no período FHC e o sistema de proteção social. **Tempo Social**, São Paulo, p. 64-101, nov. 2003.

DRAIBE, Sônia M. As políticas sociais e o neoliberalismo: reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. **Revista USP**, São Paulo: EDUSP, n. 17, p. 86-101, mar./abr./maio 1993.

DRUCKER, Graça; FILGUEIRAS, Luiz. Política social focalizada e ajuste fiscal: as duas faces do governo Lula. **Revista Katál**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 24-34, jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1796/179613964004.pdf>>. Acesso: 23 set. 2013.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**. Críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

EBOLI, Terezinha. **Uma experiência de educação integral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1971.

EVANGELISTA, Olinda. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 449-465, jul./dez. 2005. <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>. Acesso: 21 ago. 2012.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. O combate à pobreza nas políticas educativas do séc. XXI. In: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 8, 2004, Coimbra. **Anais...** Coimbra, 2004. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/OlindaEvangelista_EneidaShiroma.pdf>. Acesso: jan. 2013.

EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. Todos pela educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Trabalho Necessário**, ano 10, n. 15, 2012. Disponível em: <www.uff.br/trabalhonecessario>. Acesso: 20 set. 2013.

FÉLIX, Maria Ivonete Ferreira. **Programa mais educação no contexto de crise estrutural do capital**: um estudo à luz da centralidade ontológica do trabalho. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

FREITAS, Cezar Ricardo de; GALTER, Maria Inalva. A educação em tempo integral no contexto do município de Cascavel. **Educere et Educare**. Revista de Educação, Cascavel, PR, v. 1, n. 1, p. 119-123, jan./jun. 2006. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1016/868>>. Acesso: 07 ago. 2012.

FREITAS, Cezar Ricardo de; GALTER, Maria Inalva. Reflexões sobre a educação em tempo integral no decorrer do século XX. **Educere et Educare**. Revista da Educação, ISSN 1809-5208, v. 2, n. 3, p. 123-138, jan./jun. 2007.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo: USP, v. 24, n. 1, jan./jun. 1998. Disponível em: <<http://revistas.usp.br/rfe/article/view/59613>>. Acesso: 10 set. 2014.

FUNARI, Armando Palermo. **Desconcentração produtiva regional do Brasil**: análise do Paraná – 1970-2005. 2008. 179f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2008.

GALLO, Silvio. A educação integral numa perspectiva anarquista. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (Orgs.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 13-42.

GENRO, Tarso. **As premissas da concertação**, 2003. Disponível em: <<http://www.tarsogenro.com.br/>>. Acesso: 10 out. 2014.

GIDDENS, Anthony. **A terceira via**. Reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 94-105.

GOHN, Maria da Glória M. **Educação não-formal e cultura política**: impactos sobre o associativismo no terceiro setor. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GONÇALVES, Antônio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**, n. 2 – Educação Integral, 2º sem. 2006.

GUARÁ, Isa Maria F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em Aberto**, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 65-80, abr. 2009.

Disponível em:

<<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1471/1220>>.

Acesso: jan. 2012.

HARVEY, David. **O novo imperialismo**. Tradução Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2005.

HOFLING, Eloísa de Mattos. Estado e as políticas (Públicas Sociais). **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, nov. 2001.

IAMAMOTO, Marilda Vilela e CARVALHO, Raul de. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. 2a. Ed. São Paulo: Cortez, 1983.

INSTITUTO COMPARTILHAR. **Missão e objetivos**. Curitiba, 2007. Disponível em: <http://www.compartilhar.org.br/inst_quem.html>. Acesso em: 30 maio 2014.

IVO, Anete Britto Leal. **Viver por um fio: pobreza e política social**. São Paulo: Annablume; Salvador: CRH/UFBA, 2008.

JINKINGS, Isabella. **Sob o domínio do medo: controle social e criminalização da miséria no neoliberalismo**. 2007, 276 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, SP, 2007.

JORNAL DE LONDRINA. **Rede municipal: O desafio da Educação Integral**. Londrina, PR, 31 jul. 2014.

LAURELL, Asa Cristina. Avançando em direção ao passado: a política social do neoliberalismo. In: LAURELL, Asa Cristina (Org.). **Estado e políticas sociais no neoliberalismo**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 151-178.

LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza**. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola de conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIMA, Licínio C. **Educação ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró**. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMONTA, Sandra Valéria. Escola de tempo integral: Desafios políticos, curriculares e pedagógico. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, SP, v. 24, n. 46, p. 120-136, maio-ago. 2014.

LOLIS, Dione. **Um jeito jovem de morrer: homicídios de jovens por armas de fogo em Londrina, 2000-2003**. 2008. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de

Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2008.

LONDRINA. Prefeitura Municipal. Secretaria de Assistência Social. Londrina, PR, 2014. Informação disponível em sítio eletrônico
<http://www.londrina.pr.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1041&Itemid=1178> Acesso: 15 out. 2014.

LONDRINA. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. **Diretrizes pedagógicas** – Ampliação de Jornada. Londrina, PR, 2012.

LONDRINA. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. **Projeto político-pedagógico**. Londrina, PR, 2011a.

LONDRINA. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. **Regimento Escolar** Londrina, PR, 2011b.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 7. ed. Tradução de Gaetano Lo Monaco; revisão da tradução Rosa dos Anjos Oliveira e Paolo Nosella. São Paulo: Cortez, 1999.

MARTINS, André Silva. **A direita para o social**: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo. Juiz de Fora, MG: UFJF, 2009.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. **Em Aberto**, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 97-108, abr. 2009. Disponível em:
<<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1483/1217>>. Acesso: 10 jan. 2012.

MELLO, Adriana Almeida Sales de. **A mundialização da educação**: consolidação do projeto neoliberal na América Latina Brasil e Venezuela. Maceió: EDUFAL, 2004.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo; Campinas, SP: UNICAMP, 2002.

MOLL, Jaqueline. Agenda da educação integral: compromisso para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-146.

MOLL, Jaqueline. Escola de tempo integral. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

MOLL, Jaqueline. Um paradigma contemporâneo para a educação integral. **Pátio Revista Pedagógica**. Ano XII, n. 51, p. 12-15, ago/out 2009. Disponível em: <<http://www.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/6376/contato.aspx>>. Acesso: 14 jan. 2013.

MOLL, Jaqueline; LECLERK, Gesuína de Fátima Elias. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 25, n. 88, p. 17-49, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2868/1881>>. Acesso: 12 set. 2014.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, classe e movimento social**. São Paulo: Cortez, 2010.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro Setor e questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MONTAÑO, Carlos. O projeto neoliberal de resposta à “questão social” e a funcionalidade do “terceiro setor”. Revista **Lutas Sociais**, NEILS/PUC-SP, São Paulo: Ed. Pulsar, n. 8, p. 53-64, 1.sem. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 27 jun. 2012

MONTEIRO, Ana Maria. CIEP – Escola de formação de professores. **Em Aberto**, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 35-50, abr. 2009. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1469/1218>>. Acesso: jan. 2012.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo**: de onde vem, para onde vai? São Paulo: Editora do SENAC, 2001.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e serviço social**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

NETTO, José Paulo. Uma face contemporânea da barbárie. In: III Encontro Internacional "civilização ou barbárie". 2010. Disponível em: <<http://outroladodanoticia.com.br/inicial/2617-uma-face-contemporanea-da-barbarie.html>>. Acesso em: 14 jun. 2013.

NETTO, José Paulo. Crise do capital e consequências societárias. São Paulo: **Serviço Social**, n. 111, p. 413-429, jul./set. 2012.

NEVES, Lucia Maria Wanderley. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lucia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p. 85-125.

NOMA, Amélia Kimiko. UNESCO e educação no Brasil a partir da década de 1990: percursos de uma pesquisa coletiva. **Cadernos de Pesquisa**, Curitiba, v. 5, n. 11, p. 54-73, 2011. Disponível em:

<www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/.../4_unesco_educacao_cp11.pdf>. Acesso: 15 out. 2013.

NOMA, Amélia Kimiko; BOIAGO, Daiane Letícia. UNESCO e educação no Brasil a partir da década de 1990: percursos de uma pesquisa coletiva. **Caderno de Pesquisa Pensamento Educacional**. Curitiba, v. 5, n. 11, p. 59-76, 2010. Disponível em:

<http://www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq11/4_unesco_educacao_cp11.pdf>. Acesso: 03 mar. 2012.

NOMA, Amélia Kimiko; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. Trabalho, educação e sociabilidade na transição do século XX para o XXI: o enfoque das políticas educacionais. In: SOUZA, José dos Santos; ARAÚJO, Renan. (Orgs.). **Trabalho educação e sociabilidade**. Maringá, PR: Práxis; Massoni, 2010.

NUNES, Clarice. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. **Em Aberto**, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 121-136, abr. 2009. Disponível em:

<<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1475/1226>>. Acesso: jan. 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração de Educação**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, maio/ago. 2009. p. 197-209. Disponível em:

<<http://seer.ufrgs.br/rbpaer/article/view/19491/11317>>. Acesso: out. 2012.

PALHARES, José Augusto. Reflexões sobre o não-escolar na escola e para além dela. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 22, n. 2, 2009. Disponível em

<http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872009000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso: 07 jun. 2013.

PARANÁ. **Plano Estadual de Educação – PEE**. Uma construção coletiva. Curitiba: SEED, 2005.

PARANÁ. Secretária de Estado da Educação – SEED. **Edital n. 10/2007 – GS/SEED**. 2007. Disponível em: <<http://www.seed.pr.gov.br>>. Acesso em: 10 set. 2014.

PARANÁ. **Instrução n. 004/2011 - SUED/SEED**. Entende-se por Atividades Complementares Curriculares de Contraturno, atividades educativas, integradas ao Currículo Escolar, com a ampliação de tempos, espaços e oportunidades de aprendizagem que visam ampliar a formação do aluno. Curitiba: SEED, 2011b. Disponível em:

<<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao042011.pdf>>. Acesso: 4 set. 2012.

PARANÁ. **Instrução n. 03/04 – SEED.** Estabelece critérios para o funcionamento CLASSE ESPECIAL de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental na área da Deficiência Mental. Curitiba: SEED, 2004. Disponível em:
<<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/Instrucao032004CESIDI.pdf>>
. Acesso: 10 jan. 2011.

PARANÁ. **Orientações para implementação da educação em tempo integral em turno único.** Governo do Estado do Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Curitiba: SEED, 2012a.

PARANÁ. Educação em Tempo Integral. **Instrução n. 022/2012.** Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Curitiba: SEED, 2012c.

PARANÁ. **Instrução n. 007/2012 SEED/SUED.** Dispõe sobre o Programa de Atividades Complementares Curriculares em Contraturno, nas instituições de ensino da Rede Estadual. Curitiba: SEED, 2012b. Disponível em:
<<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao072012.pdf>>.
Acesso: 4 set. 2012.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação do Paraná. **Ata de reunião para consulta para a implantação do ensino integral para o ano letivo de 2013.** 22/12/12. Londrina, PR. 2012d.

PARANÁ. **Site Estado do Paraná.** Disponível em:
<www.diretriz.com.br/mail/site/estado_parana/port/port.htm>. Acesso: 10 mar. 2012e.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. **Instrução n. 017/08.** Curitiba: SEED, 2008a. Disponível em:
<<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao172008.PDF>>.
Acesso: 12 dez. 2011.

PARANÁ. **Metas de Governo: 2011-2014.** Curitiba, 2011c. Disponível em:
<http://www.sepl.pr.gov.br/arquivos/File/Arquivos%20PDF%20planodegoverno_web.pdf>. Acesso: 4 set. 2012.

PARANÁ. **Resolução n. 1690/2011.** Institui a partir de 2011, em caráter permanente, o Programa de Atividades Complementares Curriculares em Contraturno na Educação Básica na Rede Estadual de Ensino. Curitiba: SEED, 2011a. Disponível em:
<www.nre.seed.pr.gov.br/toledo/arquivos/File/resolucao_1690_11.doc>. Acesso: 02 set. 2012.

PARANÁ. **Resolução n. 3683/2008.** Institui a partir de 2008, em caráter permanente, o Programa Viva a Escola na Educação Básica na Rede Estadual de Ensino. Curitiba SEED, 2008b. Disponível em:
<<http://www.nre.seed.pr.gov.br/wenceslaubraz/arquivos/File/Resolucao3683.pdf>>.
Acesso: jan. 2010.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação do Paraná. **Projeto Político-Pedagógico**. Curitiba: SEED, 2013a.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação do Paraná. **Regimento Escolar**. Curitiba: SEED, 2013b.

PARO, Vitor Henrique et al. **Escola de tempo integral**: desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez, 1988.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder**: crítica ao senso comum em educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: Vitor Henrique Paro. **Escritos sobre a educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, Vitor Henrique. O currículo do ensino fundamental como tema de política pública: a cultura como conteúdo central. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362011000400003&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 02 jul. 2014.

PAULANI, Leda Maria. **Brasil delivery**: servidão financeira e estado de emergência econômico. São Paulo: Boitempo, 2008.

PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. In: BOSCHETTI, Ivanete et al. (Orgs.). **Política social no capitalismo**: tendências contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2008.

PERONI, Vera Maria Vidal. Redefinições do papel do Estado: parcerias público/privadas e a gestão da educação. In: CONGRESSO IBERO-BRASILEIRO, 1.; CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO, 6. e CONGRESSO DO FÓRUM PORTUGUÊS DE ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL, 4. Elvas, Portugal, 29-30 abr. 2010; Cáceres, Espanha, 01-202 maio 2010. **Anais...** Portugal/Espanha, 2010. Disponível em: <www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/123.pdf>. Acesso: 23 jul. 2014.

PERONI, Vera M. Vidal. As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da terceira via. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 2, p. 234-255, maio/ago. 2013. ISSN 1645-1384. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso: out. 2013.

PERONI, Vera M. Vidal. Reforma do Estado e a tensão entre o público e o privado. **Revista SIMPE**, Porto Alegre, p. 11-33, 2007.

PERRUDE, Marleide Rodrigues da Silva. **Política educacional e inclusão social**: um estudo dos programas de ampliação da jornada escolar. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2013. Disponível em:

<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000922258>>. Acesso: 07 abr. 2014.

PINHEIRO, Fernanda da Silva Picanço Zarour. **Programa Mais Educação: uma concepção de educação integral**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

RABELO, Marta Klumb Oliveira. Educação integral como política pública: a sensível arte de (re)significar os tempos e os espaços educativos. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 118-128.

REQUIÃO, Roberto. **Diretrizes gerais para um plano de governo**. Disponível em: <<http://www.omaaispositivo.com.br/fotos/Plano%20de%20governo%20do%20Parana%20-%20Roberto%20Requiao.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2012.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RISCAL, Sandra A. Política educacional, justiça distributiva e equidade: considerações sobre as políticas compensatórias para a educação. **Revista HISTEDBR**, Campinas, SP, n. 44, p. 248-261, dez. 2011.

RODRIGUES, Marilda Merência. **Educação ao longo da vida: a eterna obsolescência Humana**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

ROSA, Viviane Silva da. O Programa Mais Educação como política pública nacional de educação integral. ANPED SUL, 9. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

ROSEMBERG, F. Uma Introdução ao Estudo das Organizações Multilaterais no Campo Educacional. In: KRAWCZYK, N.; CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. (Orgs.) **O Cenário Educacional Latino-americano no Limiar do Século XXI: Reformas em Debate**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

RUIZ, Maria José Ferreira. **Lutas populares e democratização da escola pública no estado do Paraná (1983 A 2010)**. 2013. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2013.

SANDRONI, Paulo (Org.). **Novíssimo dicionário de economia. Organização e Supervisão**. São Paulo: Best Seller, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Estado Social, Estado Providência e de Bem-Estar**. Carta Maior, 30 de dez. de 2012. Disponível em: <<http://www.cartamaior.com.br/?Editoria/Internacional/Estado-social-estado-providencia-e-de-bem-estar/6/26294>>. Acesso: 11 mar. 2014.

SANTOS, Josiane Soares. Particularidades da “questão social” no Brasil: mediações para seu debate na “era” Lula da Silva. **Serviço Social e Sociologia**, Campinas, SP, n. 11, p. 430-449, jul./set. 2012.

SANTOS, Soraya Vieira. **A ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009. Disponível em: <http://ppge.fe.ufg.br/uploads/6/original_Dissert-%20Soraya.pdf>. Acesso: 22 jul. 2012.

SAVIANI, Demerval. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda (Orgs.). **Política educacional**. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

SILVA, Ana Lucia Ferreira. Orientações da UNESCO para a educação não formal: repercussões no contexto brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, UTP, 2011. p. 103-124. Disponível em: <www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/.../7_orientacoes_cp12.pdf>. Acesso: 07 abr. 2012.

SILVA, Bruno Adriano Rodrigues da. **Interesses, dilemas e a implementação do Programa Mais Educação no município de Maricá (RJ)**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da; SILVA, Katharine Ninive Pinto. Analisando a concepção de educação integral do governo Lula/Dilma através do Programa Mais Educação. **Educação em Revista** [online], v. 30, n. 1, p. 95-126, 2014.

SILVA, Jamerson Antônio de Almeida; SILVA, Katharine Nínive Pinto. Programa mais educação e educação integral no governo Lula/Dilma: a hegemonia às avessas. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 26. 2013, Recife. **Anais...** Recife: ANPAE, 2013. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/JamersonAntoniodeAlmeidadaSilva-ComunicacaoOral-int.pdf>>. Acesso em: 3 jan. 2014.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida; SILVA, Katharine Ninive Pinto. **A educação integral no contexto da intersetoriedade**: avaliando a implementação do programa mais educação no estado de Pernambuco. 2009. Disponível em: <www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/144.pdf>. Acesso: 28 ago. 2012.

SILVA, Vera Alice Cardoso. Políticas compensatórias. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

SILVA e SILVA, Maria Ozanira; YAZBEK, Maria Carmelita; DI GIOVANNI, Geraldo. **A política brasileira no Século XXI**: a prevalência dos programas de transferência de renda. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, Laura Tavares Ribeiro. **Ajuste neoliberal e desajuste social na América Latina**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SOARES, Laura Tavares Ribeiro. **O desastre social**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

STRASBURG, Quênia Renee. **O Programa Mais Educação na arena da prática**: um estudo de caso sobre a perspectiva dos gestores e professores da rede Municipal de São Leopoldo/RS. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, RS, 2013.

TONET, Ivo. Educação e formação humana. Ideação. **Revista do Centro de Educação e Letras**, Unioeste Campus de Foz do Iguaçu, PR, v. 8, n. 9, p. 9-21, 2006.

TORRES, Rosa Maria. **Educação para todos**: a tarefa por fazer. Trad. Daisy Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TRILLA, Jaume. A educação não formal. In: TRILLA, Jaume; GHANEM, Elie; ARANTES, Valéria Amorim. (Orgs.) **Educação não formal**: pontos e contrapontos. São Paulo, Summus, 2008. p. 15-58.

UNESCO. **Abrindo espaços**: educação e cultura da paz. 4. ed. Brasília, DF: UNESCO, 2008a. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001785/178532por.pdf>>. Acesso: 09 abr. 2012.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia: CEPAL/UNESCO, 1990.

UNESCO. FAURE, Edgar (Coord.). **Aprender a ser**. São Paulo: Livraria Bertrand; Difusão Europeia do Livro, 1972.

UNESCO. DELORS, Jacques (Coord.). **Educação**: um tesouro a descobrir. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

UNESCO. Educação para todos em 2015: alcançaremos a meta? **Relatório de monitoramento de educação para todos Brasil 2008**. Brasília, DF, 2008b. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001592/159294POR.pdf>>. Acesso: 05 abr. 2012.

UNICEF. **Redes de aprendizagem**: boas práticas dos municípios garantem o direito de aprender. Brasília, DF: UNICEF, 2008.

VIRIATO, Edaguimar Orquizas. Estado, política educacional e o terceiro setor. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO, 1. 2004, Maringá, PR, **Anais...** Maringá, PR, 2004. p. 1-13.

XIMENES, D. A. Vulnerabilidade social. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

APÊNDICES

APÊNDICE A: ROTEIRO PARA SELEÇÃO DAS ESCOLAS PARA O TRABALHO DE CAMPO

Roteiro para seleção das escolas para o trabalho de campo

Roteiro semiestruturado de visita às escolas das redes estadual e municipal para definição das escolas para o trabalho de campo. As questões aqui apresentadas têm como objetivo identificar aspectos referentes à ampliação da jornada na rede pública do município de Londrina-PR, a fim de possibilitar a definição/escolha pelas escolas para o trabalho de campo.

- Nome da escola:
- Número de alunos:
- Número de turmas:
- Carga horária destinada à ampliação da jornada:
- Qual proposta/programa a escola desenvolve e desde quando?
- Número de alunos participantes:
- Forma de ingresso/seleção do aluno na proposta/programa?
- Quantas e quais oficinas são ofertadas?
- Quantos professores/educadores envolvidos? (Presença de monitores, voluntários, outros)
- Em quais espaços as atividades são desenvolvidas?
- Como é o envolvimento dos alunos no programa?
- Como é o envolvimento das famílias com o programa de ampliação de jornada?
- Fale sobre os recursos (Há outras fontes?):
- Existe algum tipo de dificuldade no gerenciamento dos recursos financeiros? Quais?
- Relação da proposta/programa de ampliação da jornada com os programas de inclusão social.
- Quais as maiores dificuldades para a implantação e desenvolvimento da proposta de ampliação da jornada?
- Considerando este momento de fomento à ampliação da jornada escolar, como você vê a proposta de escola de tempo integral?

APÊNDICE B: ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO EM CAMPO

Roteiro para observação em campo

O roteiro que segue foi pensado e elaborado tendo em vista a necessidade de orientar/guiar o conteúdo de nossas observações em campo e complementar o processo de geração de dados também realizado por meio de análise documental e entrevista semiestruturada. O trabalho de campo teve a duração total de maio a dezembro de 2013; o roteiro abaixo foi utilizado na primeira etapa do trabalho de campo.

Aspectos observados:

1. Aspectos físicos:
 - porte da escola;
 - salas de aulas: quantidade, dimensão, condições ambientais;
 - outros espaços: biblioteca, laboratórios, refeitório, banheiros, sala de professores, sala da direção, sala de coordenação pedagógica, almoxarifado, cozinha, outros;
 - área externa: quadra esportiva, espaços para recreação e lazer.
2. Recursos humanos:
 - número de professores;
 - número de alunos por sala;
 - pessoal técnico administrativo;
 - equipe diretiva e pedagógica;
 - pessoal de apoio: porteiro, merendeira, pessoal da limpeza.
3. Aspectos históricos e geográficos:
 - origem: quando foi criada;
 - características do bairro;
 - caracterização da comunidade;
 - papel da escola na comunidade (a comunidade é participativa?);
 - mantenedora/recursos financeiros.
4. Aspectos pedagógicos:
 - Qual é a organização da escola em seu aspecto curricular?
 - Projeto político-pedagógico: como foi o processo de elaboração?
 - Como a escola se organiza para funcionar em turno único?
 - Quais as maiores dificuldades no que se refere ao período intermediário (entre 11:30 – 12:30)?
 - Como se dá a formação dos profissionais na escola de turno único?

- Como se dá a formação dos professores que atuam nessa escola com ampliação de jornada/turno único?

APÊNDICE C: ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Roteiro de entrevista semiestruturado e direcionado à direção, pedagogos, coordenação pedagógica da ampliação da jornada, professores e monitores de duas escolas da rede pública de Londrina – PR.

Roteiro:

- Nome:
 - Formação:
 - Há quanto tempo atua na rede?
 - Há quanto tempo atua nesta escola?
-
- 1- Considerando a adesão da escola à proposta de escola de ampliação da jornada (tempo integral e em turno único), fale sobre o currículo e o Projeto Político Pedagógico nessa proposta (como foram elaborados, quais sujeitos participaram de sua elaboração, quais modificações tiveram que ser feitas...) e, em que, em sua percepção, ele se diferencia dos mesmos documentos nas escolas de tempo parcial?
 - 2- Em seu entendimento, quais são os objetivos da escola básica na proposta da escola de tempo de tempo integral e qual concepção de educação essa proposta expressa?
 - 3- Fale sobre a escola de tempo integral no que se refere às suas formas de organização, seu funcionamento e à natureza de suas práticas didático-pedagógicas.
 - 4- Fale sobre a função da escola na perspectiva da educação em tempo integral.
 - 5- Em sua compreensão, a ampliação de tempos e espaços propostos com vistas à ampliação da aprendizagem e formação dos alunos – visando à qualidade do ensino – tem sido contemplada na efetivação da proposta de escola de tempo integral?
 - 6- Fale sobre a formação dos profissionais da educação para atuar na escola de tempo integral.
 - 7- Avalie a proposta de escola de tempo integral em curso em seus aspectos positivos e negativos, enfatizando o que a proposta de escola de tempo integral traz de diferente para o cotidiano escolar.

ANEXOS

ANEXO A: COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA

FEUSP 033/2013

Projeto: Política educacional e ampliação da jornada escolar

Interessadas: Ana Lucia Ferreira da Silva e Rosângela Gavioli Prieto

A Comissão de Ética da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo analisou os materiais apresentados referentes à pesquisa: “Política educacional e ampliação da jornada escolar”, de autoria da pesquisadora de doutorado Ana Lucia Ferreira da Silva e orientada pela Profa. Dra. Rosângela Gavioli Prieto. Considerou que a pesquisa cumpre com todos os requisitos e determinações da Resolução CNS196/96 sobre a Ética na Pesquisa com Seres Humanos.

São Paulo, 26 de junho de 2013

Profa. Dra. **Flávia I. Schilling**

Presidente da Comissão de Ética em Pesquisa da FEUSP

cep.fe@usp.br

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo Av. da Universidade, 308, cep 05508-040, São Paulo, SP, Brasil - fax: (11)3091 3149 - www.fe.usp.br

ANEXO B: AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE LONDRINA-PR

DECLARAÇÃO

Eu, Lucia aparecida Cortez Martins, na qualidade de chefe do Núcleo Regional de Educação de Londrina, estabelecido na Rua Maringá, nº 290, inscrito no CNPJ76416965/0001-21, DECLARO para os devidos fins, que estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa “Política educacional e a ampliação da jornada escolar”, sob responsabilidade da Profª Ana Lucia Ferreira da Silva, nas dependências das escolas públicas de Londrina.

Estamos cientes de que os informantes da pesquisa serão gestores responsáveis pela implantação da política de ampliação da jornada escolar, diretores, coordenadores pedagógicos, equipe administrativa e professores das escolas públicas de Londrina e de que a pesquisa será realizada de junho a outubro de 2013. A inclusão dos informantes na pesquisa está condicionada à concordância dos gestores responsáveis pela implantação da política de ampliação da jornada escolar, dos diretores, coordenadores pedagógicos, equipe administrativa e professores em participarem da coleta de dados nas escolas contatadas pela pesquisadora. Uma vez aceita pelo grupo de informantes em potencial, a condução da pesquisa fica autorizada por este órgão.

Por ser verdadeiro, firmo o presente para que surta seus efeitos junto ao Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos da Universidade Estadual de Londrina.

Londrina, 03 de junho de 2013.

Lucia aparecida Cortez Martins

Chefe do Núcleo Regional de Educação de Londrina

ANEXO C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO **UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO***Faculdade de Educação***Nome da pesquisa:** “Política educacional e a ampliação da jornada escolar”**Orientadora:** Prof^a. Dr^a. Rosângela Gavioli Prieto - Feusp**Pesquisadora:** Ana Lucia Ferreira da Silva – Doutoranda/Feusp**Termo de consentimento livre e esclarecido (responsável pela instituição)**

Eu compreendo os direitos dos participantes da pesquisa intitulada “Política educacional e a ampliação da jornada escolar”, orientada pela Profa. Dra. Rosângela Gavioli Prieto, e que tem como pesquisador/a responsável Ana Lucia Ferreira da Silva, aluna da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, os/as quais podem ser contatados/as pelo e-mail rosangel@usp.br; a.ferreira@uel.br ou telefone (43) 33544819 e (43) 9904-8661.

Na qualidade de responsável por esta instituição, autorizo a participação de Ana Lucia Ferreira da Silva. Compreendo como e porquê esse estudo está sendo realizado. Os responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo, assegurando a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

Nome:

Cargo:

Local e data:

Assinatura do responsável

ANEXO D: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Faculdade de Educação

Nome da pesquisa: “Política educacional e a ampliação da jornada escolar”

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Rosângela Gavioli Prieto - Feusp

Pesquisadora: Ana Lucia Ferreira da Silva – Doutoranda/Feusp

Termo de consentimento livre e esclarecido (sujeitos)

Sr(a)

Estou desenvolvendo a pesquisa intitulada “Política educacional e a ampliação da jornada escolar” como parte dos créditos requeridos para obtenção do título de Doutor na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e, para isso, gostaria de contar com a sua colaboração para responder a essa entrevista. A presente investigação tem como objetivo geral analisar a política de implantação da escola de tempo integral em curso no Brasil, bem como compreender suas implicações em relação às funções da escola e como têm se dado os arranjos curriculares. Gostaria de lembrá-lo(a) que a identificação dos informantes será mantida em sigilo e as informações geradas em campo serão utilizadas apenas para fins acadêmico-científicos e, ainda que a Sr.(a.) tem a liberdade de retirar o seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Ainda, reitero que o uso de quaisquer imagens e gravações serão de uso exclusivo para a pesquisa, garantido, assim, o total sigilo quanto a identificação dos participantes.

Agradeço sua atenção e coloco-me à disposição para dirimir quaisquer dúvidas
Ana Lucia Ferreira da Silva – a.ferreira@usp.br – 9904-8661.

Li e concordo com o termo acima

Nome legível / RG

Local e data