

Marx e o Marxismo 2015: Insurreições, passado e presente

Universidade Federal Fluminense – Niterói – RJ – de 24/08/2015 a 28/08/2015



TÍTULO DO TRABALHO			
PROGRAMAS GOVERNAMENTAIS, PROCESSOS DE RESISTÊNCIA: OS DESAFIOS DE VIVER INTEGRALMENTE A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA			
AUTOR	INSTITUIÇÃO (POR EXTENSO)	Sigla	Vínculo
Gelta Terezinha Ramos Xavier	Universidade Federal Fluminense	UFF	Professora
Geórgia Moreira de Oliveira	Fundação Municipal de Educação de Niterói/Núcleo de Pesquisas e Estudos em Currículo	FME/NUPEC	Professora
	Fundação Municipal de Educação de Niterói/Núcleo de Pesquisas e Estudos em Currículo	FME/NUPEC	Professora
Lucimeire Bezerra Costa	Fundação Municipal de Educação de Niterói/Núcleo de Pesquisas e Estudos em Currículo		
RESUMO (ATÉ 150 PALAVRAS)			
<p>O campo curricular propicia análises teóricas de questões educacionais e políticas, focando interpretações e investigações que configuram a práxis. Acompanhamos a implementação do projeto de educação em tempo integral no ensino fundamental em escolas municipais de Niterói (RJ). Destacamos diferenças entre as realizações/ inovações com que se implicam os educadores (políticas) e as medidas governamentais em qualquer nível do sistema nacional, impostas de variadas formas. Objetivamos evidenciar iniciativas curriculares que se realizam na contramão das propostas imediatistas e “midiáticas” elaboradas pelas administrações centrais através de programas distanciados da realidade concreta. Situamos as “culturas profissionais” como dimensão que se refere ao trabalho da categoria dos educadores que, através da história, podem ser identificados por sua condição de ativistas. Configurando um estudo de caso, elegemos uma Unidade Escolar para realizar a investigação, fundamentando em Minayo (2008) as razões da escolha da abordagem qualitativa que visa à participação dos professores como interlocutores/sujeitos do processo.</p>			
PALAVRAS-CHAVE (ATÉ 3)			
Currículo; tempo escolar; experiência educativa			
ABSTRACT (ATÉ 150 PALAVRAS)			
<p>The curriculum course provides theoretical analysis of educational and political issues, focusing interpretations and investigations that shape the practice. We follow the implementation of full-time education project in primary education in public schools in Niterói (RJ). Highlight differences between the achievements / innovations that are involved educators (policies) and government measures in any of the national system level, imposed a variety of ways. We aim to highlight curricular initiatives that take place against the immediacy proposals and "media" elaborated by central governments through programs apart from concrete reality. We situate the "professional culture" as a dimension that refers to the work of the category of educators who, throughout history, can be identified by their status as activists. Setting up a case study, we chose one school unit to carry out the investigation, stating in Minayo (2008) the reasons for the choice of the qualitative approach that seeks the participation of teachers as partners / subjects of the process.</p>			
KEYWORDS (ATÉ 3)			
curriculum; school time; educational experience			
EIXO TEMÁTICO			
Educação, classe e luta de classes			

PROGRAMAS GOVERNAMENTAIS, PROCESSOS DE RESISTÊNCIA: desafios de viver integralmente a experiência

(...) la indignación produce y reproduce sus propios contenidos.

Jaume Martínez Bonafé

Introdução:

Afirmando a condição docente relacionada à luta de ativistas, em diferentes momentos da história recente do país, destacamos neste texto processos de resistência no âmbito educacional que se confrontam com programas governamentais.

Externalizamos os acontecimentos reconhecendo-os parte da obra de que se ocupam diferentes coletivos. Como Bruner (1997), ao destacar dimensões das quais dependem os textos curriculares, realçamos ações com as quais nos implicamos e que forjam a cultura profissional, tal como a reivindicamos. Situamos a proeminência desses sujeitos – os educadores – ao formularem políticas no plano das escolas e sistemas de ensino, configurando-se traços de uma cultura profissional.

Mencionamos uma série de medidas governamentais apresentadas como programas. E a mais abrangente, pelo número de iniciativas implementadas, é o PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação. Comporta 54 programas em curso, incluindo: IDEB, SAEB, Compromisso Todos pela Educação, SINAES, FUNDEB, Mais Educação. É sancionado no governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, em 24 de abril de 2007 e foi firmado entre os Ministérios da Educação (MEC), do Desenvolvimento Social e Combate a Fome (MDS), do Esporte (ME) e da Cultura (MINC) e fomentado pelos Programas Mais Dinheiro na Escola e o Alimentação Escolar (PNAE), através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), pretendendo considerar um diagnóstico do ensino público e visando a desenvolver ações/atingir metas de qualificação dos professores.

O Programa Mais Educação, estabelecido no bojo dessas medidas como Portaria Interministerial 17/2007, pretende induzir a ampliação da jornada escolar e a organização do currículo na perspectiva da Educação Integral.

São visados neste estudo objetivos de: a) relacionar/ listar ações educativas, particularizando os projetos curriculares, que contemplam significativas mudanças nos planos e ações dos sujeitos implicados no ambiente escolar e que reflitam processos de resistência em função de uma nova

ordem social; b) discutir o conteúdo da formação docente-discente, entendidas as dimensões alcançadas como culturais, em especial, cultura profissional.

No cenário de 113 escolas¹, dedicamo-nos a acompanhar três Unidades, tomadas como escolas-piloto na proposta de implementação de tempo integral no Ensino Fundamental. Estrutturamos questões iniciais de estudos que subsidiam os processos de análises: a) historicamente, que eixos se instalaram como referências ao projeto de tempo integral de escola?; b) que análises a respeito dos projetos iniciais vêm sendo consideradas?; c) que condições de funcionamento, do ponto de vista administrativo e pedagógico, vêm sendo observadas?; d) como estão caracterizadas as mudanças pelos professores da rede?; e) que práticas consistem em mudança no sentido da qualidade do trabalho?; f) de que modos têm sido objetivados os relacionamentos entre as escolas, seus profissionais e a administração central?; g) são as escolas espaços culturais e comunitários abertos aos grupos do entorno?

II- De que contexto emergem os programas governamentais? Como se realizam as resistências?

Programas Educacionais são parte da ação de planejamento dos governos, valendo-se do poder que o Estado lhes confere. Planejar no sentido de propor alternativas à ordem do capital decorre da crença de que a democracia substantiva é um caso de processos decisórios vitais em todos os domínios e em todos os níveis da reprodução social com base numa igualdade substantiva. (MÉSZÁROS, 2014)

As iniciativas de planejamento mantêm-se como alternativa à ordem existente e as demandas por mudanças ocorrem por necessidade de engendrar a sobrevivência da humanidade, confrontando o Estado e sua lógica capitalista.

Assumido como pauta dos liberais ou dos socialistas, o planejamento alcança destaque nos debates em que nos implicamos acusando o traço economicista e a abordagem técnica conforme refletiu Durmeval Trigueiro Mendes (2000), historicizando o conteúdo dos planos governamentais ao longo do século XX.

Na atualidade, o principal texto ou referência de planejamento no Brasil é o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Tomamos o mesmo e focamos no “Programa Mais

¹ Incluindo escolas que atendem exclusivamente ao segmento da Educação Infantil, escolas que atendem exclusivamente ao segmento do Ensino Fundamental (regular e EJA), escolas que atendem ambos segmentos e creches comunitárias conveniadas.

Educação”, como principal elemento a ser tratado na medida em que optamos por analisar os processos de resistência ao projeto de educação integral proposto².

Ao analisarmos as proposta do Ministério da Educação (MEC) para a educação nacional, indagamo-nos: em que medida o PDE se mostra capaz de enfrentar a problemática da Educação Básica? Lançado em abril de 2007, o plano contou com boa recepção da opinião pública justamente por ter como principal objetivo a melhoria da qualidade dessa modalidade de ensino e apontar disposição em enfrentar tal situação. No entanto, abrangente e ambicioso, agrega mais de 54 ações em curso que incidem sobre variados aspectos da educação em seus diferentes níveis e modalidades. Outro aspecto a ser destacado é a vigência do Plano Nacional de Educação (PNE), desconsiderado pelo Ministério.

Ao tratarmos do PDE, críticos como Demerval Saviani (2007), apontam para a importância de analisarmos os seguintes pontos: a) configuração e composição do plano e identificação dos desdobramentos de cada ação; b) análise da singularidade do plano em confronto com planos anteriores, em particular com o PNE; c) a singularidade do PDE diante da qualidade da Educação Básica; d) as bases de sustentação do plano visando a verificar o grau em que está apto a assegurar a qualidade da Educação Básica.

O PDE encontra-se alicerçado em pilares técnico e financeiro. Em relação ao primeiro aspecto, o plano conta com dados estatísticos referentes ao funcionamento das redes escolares de Educação Básica e em instrumentos de avaliação a partir de indicadores do aproveitamento dos alunos expressos nas provas aplicadas regularmente. Para isso é criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), recurso técnico por excelência para monitorar a implementação do PDE, definir e redefinir metas. Quanto ao aspecto financeiro, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), representa certo avanço em relação a seu antecessor, o FUNDEF, ao ampliar o raio de atuação abrangendo toda a Educação Básica. No entanto, é preciso reconhecer que o novo fundo não representa aumento de recursos financeiros ao não incorporar em sua composição os recursos dos estados e municípios apresentando-se de natureza contábil.

O “Programa Mais Educação” fez parte das estratégias do segundo mandato do presidente Luis Inácio Lula da Silva. Enumerando objetivos político-sociais, o programa contou com apoio institucional, financiamento e mecanismos de regulação centrados no MEC e passou por ampla divulgação na mídia.

² Vale destacar que o presente texto integra parte de pesquisa realizada pelo NUPEC/UFF – Núcleo de Pesquisas e Estudos em Currículo realizada desde o ano de 2014.

Criado como política de ação contra a pobreza, exclusão social e marginalização cultural, o Programa prevê ações sócio-educativas no contraturno das escolas de Ensino Fundamental, defendendo que o tempo ampliado e espaços educativos sejam solução para a problemática da qualidade da educação em nosso país. Como ação estratégica do Governo Federal, o “Programa Mais Educação” integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), considerando o Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), objetivando a implementação da educação integral, com jornada mínima de 7 horas e a organização curricular nas escolas das redes públicas estadual, municipal e do Distrito Federal.

Até o ano de 2020, são previstas a oferta de educação integral para 50% das vagas das escolas públicas de Educação Básica. Segundo informa o texto, o objetivo principal do Programa é a formação integral de crianças, adolescentes e jovens por meio de articulação de ações e de projetos desenvolvidos na escola e em parceria com outros setores da sociedade civil, como no caso de ONG. Objetiva ainda, melhorar a educação no país, em todas as suas etapas, em um prazo de quinze anos. Prevê ações que visam a identificar e solucionar os problemas que afetam diretamente a educação brasileira. O Programa vai além por incluir ações de combate a problemas sociais que inibem o ensino e o aprendizado com qualidade, que deverão ser desenvolvidos conjuntamente pela União, estados e municípios.

No entanto, o que temos observado é um conjunto de medidas que proporciona o desmonte do sistema nacional de ensino público. A começar pela precarização do trabalho dos profissionais envolvidos, a ausência da efetivação do vínculo institucional, a adoção de contratações de estagiários dos cursos de licenciaturas, o trabalho voluntário e a atuação de ONG, evidenciando assim, o processo de desresponsabilização do Estado.

Espaços planejados para as atividades físicas, bibliotecas equipadas para leituras e pesquisas, laboratórios multimídias e de ciências naturais, oficinas de artes, teatros, áreas verdes para o lazer, recreação e cultivo de hortas escolares etc. são desconsiderados como um conjunto que compõe parte das necessidades básicas, no que diz respeito à estrutura física, para a garantia do desenvolvimento de ações de educação integral em tempo integral. Assim, perpetuam-se as adaptações precárias, como de costume, nas escolas públicas de todo país.

Numerosas críticas ao “Programa Mais Educação” se acumulam. Entre elas, faz-se notar a análise realizada por Peixoto (2012) que destaca outros aspectos:

- a) A negação da luta de classes, apagada pela tese da desigualdade social decorrente da discriminação e pelo objetivo vago de redução das desigualdades.

- b) A negação da formação política no interior das lutas sociais, substituídas pela formação individualista criativa e crítica como tarefa da sociedade como um todo e não da formação escolar.
- c) desresponsabilização progressiva por parte do Estado provedor do custeio e condução da Educação Pública e transferência desta responsabilidade para um esforço social mais amplo, especialmente a iniciativa privada.
- d) enfraquecimento da educação como ensino entendido como transferência do patrimônio cultural acumulado pela humanidade, e sua substituição pela vaga noção de construção da autonomia, isto é, formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo.

As resistências poderão estar invisíveis a alguns, mas se forjam na direção de estabelecer um classismo prático, lidando com representações ideológicas, elaborações cotidianas do conteúdo das ações e dos processos de formação. Ao apresentar a crítica radical ao “Programa Mais Educação”, situando o ponto de vista político, cultural, curricular, pedagógico, administrativo. Desde o momento em que se implantaria o projeto, os professores posicionaram-se fortemente favoráveis à presença do Estado como provedor das condições que garantem a educação integral.

III- A investigação

A forma como nos dedicamos a esta e outras investigações apontam para especificidades presentes geralmente na pesquisa social quando esta se desenvolve considerando a combinação de determinados métodos que a fazem diferir de outros tipos de investigação. Nessa perspectiva, arriscamo-nos a discutir o conceito de metodologia, tendo em vista o forte impacto que tal conceito provoca quando tratamos das ideias, opções e práticas, a fim de esclarecer nossas escolhas. Primeiramente, associamo-nos à defesa de Minayo (2006) e outros autores no que diz respeito à inseparabilidade entre “questões epistemológicas e instrumentos operacionais”. Assim, “em face da dialética, por exemplo, o método é o próprio processo de desenvolvimento das coisas (...) teoria e metodologia caminham juntas e vinculadas” (MINAYO, 2006, p.45).

Considerando a importância do exercício coerente da práxis metodológica, a autora inclui também como fator determinante, “a capacidade criadora e a experiência do pesquisador” que correspondem à experiência reflexiva, de análise, síntese teórica e compromisso com o objeto. Desse modo, a neutralidade científica é incompatível com a postura dialética que se realiza entre subjetivação e objetivação. Os questionamentos quanto à cientificidade das Ciências Sociais estão especialmente vinculados a este princípio que não visa à adequação a modelos e normas padronizadas. Desse modo, pesquisa se define:

[...] como atividade básica das Ciências na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino. Pesquisar constitui uma atitude e uma prática teórica de constante busca e, por isso, tem a característica do acabado provisório e do inacabado permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota [...] (MINAYO, 2006, p.47).

Compreendemos que a investigação social e, portanto, a investigação educativa, inclui vários tipos de investigação que tratam do ser humano em sociedade, de suas relações e instituições, da história e tempos dos sujeitos que compõem estes lugares. “Enquanto prática intelectual, o ato de investigar reflete também dificuldades e problemas próprios das Ciências Sociais, sobretudo sua intrínseca relação com a dinâmica histórica” (MINAYO, 2006, p.47).

A investigação educativa pressupõe elaborações que atingem definições de termos e experiências que a distinguem de outras iniciativas de pesquisa. Tem como fim colaborar para afirmar a qualidade das ações educativas, ou melhor, a transformação consciente das mesmas. A partir daí, os aspectos qualitativos, quantitativos ou quali-quantitativos estarão determinados conforme a necessidade apontada pela pesquisa. De acordo com a natureza do problema de cada investigação, aplica-se um método que facilitará a busca de dados tendo em vista as respostas, reflexões sobre o mesmo.

A questão central para avançarmos na investigação é *a identificação de processos de resistência frente aos programas governamentais no que se refere à educação em tempo integral no Brasil na atualidade*. A questão-problema é também deflagradora das bases filosóficas-ideológicas nas quais o(a) investigador(a) se sustenta. Ou seja, na investigação educativa, tendo em vista a abordagem qualitativa como referência primeira, não se admite a neutralidade como comportamento investigador. Estes princípios/bases encaminham o investigador para uma determinada ação metodológica e não para outra. Na medida em que a compreensão de que metodologia³ é caminho, faz-se a escolha de que caminho se pretende percorrer.

O detalhamento, a interpretação, as idas e vindas pertinentes e necessárias ao desenvolvimento de uma investigação qualitativa são características da dinâmica dessa mesma investigação. Destacamos as “balizas filosóficas” como contribuições para pensar os primeiros passos para a elaboração científica na investigação social-educativa.

A primeira delas é o caráter aproximado do conhecimento que se constrói a partir de outros conhecimentos sobre os quais se exercita a apreensão, a

³ A palavra método tem sua base no termo grego *hodos* que significa caminho e metodologia significa o *logos* (estudo) do método (caminho). Ou seja, metodologia significa “*búsqueda del conocimiento*”. Y en la noción de “*método*” queda implícito un determinado “*modo*” de investigación (MANEN, 2003, p.46).

compreensão, a crítica e a dúvida, embora isso não se dê de forma linear e somativa. [...] A segunda baliza diz respeito ao caráter de inacessibilidade e de incontrolabilidade do objeto. [...] o objeto é sempre uma “representação” sob determinado ponto de vista, em que o investigador, a seu modo, busca reproduzir o real. [...] A terceira baliza refere-se à vinculação entre pensamento e ação. *Nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeira instância, um problema da vida prática*⁴. [a quarta] enfatiza o caráter originalmente interessado do conhecimento, ao mesmo tempo em que ressalta sua relativa autonomia (MINAYO, 2006, p.172-173).

As “balizas filosóficas” anunciadas pela autora se constituem como orientações para a adoção de uma determinada perspectiva. Uma perspectiva que assume a relação com o objeto investigado como algo que está imediatamente condicionado historicamente e, portanto, socialmente, culturalmente, economicamente postos. Na mesma medida, vinculam-se às definições políticas do investigador e dos demais partícipes da investigação. Entretanto, vale pontuar que, de qualquer maneira, nenhuma perspectiva se desenvolve isoladamente. Seja para reafirmar, negar, contrapor ou para superar outra corrente filosófica, as diferentes perspectivas se afetam. A noção de método, portanto, está carregada de considerações e implicações metodológicas sob orientações filosóficas.

Neste sentido, compreendemos a “técnica” como algo que se refere à variedade inesgotável de procedimentos teóricos e práticos (entrevista, fotografia, registro escrito etc.) que podem ser inventados e/ou aplicados para desenvolver um determinado método de investigação coerente com seus fundamentos. Esta definição é similar para o termo “procedimento” que se refere a várias regras e rotinas associadas com a prática de investigação.

A adoção ou invenção da técnica deve ser coerente com a metodologia e com o método. Ou seja, a pesquisa e seus aportes metodológicos que se fundamentam em orientações ideológicas atendendo a determinados princípios. Isto significa que, com uma estrutura metodológica que toma como referência aspectos hierárquicos, de distanciamento, abstrações e neutralidade, não se faz uma investigação social crítica com pretensões de intervenção. Sendo assim, no nosso caso, tratar da realidade concreta é tarefa que nos cabe porque entendemos “a inseparabilidade dos aspectos metodológicos dos problemas encontrados em sua dimensão substantiva” (MÉSZÁROS, 2009, p. 209). E, por isso, faz-se necessário

[...] trazer a vida de modo pleno, até mesmo os problemas mais complexos e abstratos de modo proibitivo no discurso filosófico tradicional, e elucidando-os a partir da independência de suas dimensões fundamentais (MÉSZÁROS, 2009, p.204).

⁴ Grifo nosso.

Associamo-nos ideologicamente aos princípios e práticas de formação humana que se colocam em oposição aos ideais conservadores, opressores e indigestos alimentados pela lógica do capital. Acreditamos ser este o primeiro passo para realizar uma investigação: a escolha da direção, do caminho a ser seguido. Nesse sentido, observamos a necessidade de análise da realidade educacional a partir de uma experiência e compreendemos que a abordagem qualitativa de pesquisa seria a mais adequada para aproximarmo-nos desta.

Adotamos aspectos do *estudo de caso* como método de investigação porque sua característica particularista contribui para pensar dimensões mais abrangentes. Assim, conforme recomenda Löwy (2005), fazendo referência a Walter Benjamin, o fragmento é recurso para observar-se a totalidade. Nessa perspectiva, como investigadoras, inserimo-nos não somente como mediadoras dos processos investigativos, mas como interventoras, haja vista as provocações reflexivas e implicações formativas na interlocução com os sujeitos partícipes. Tomamos uma situação real, conforme indicada por Pérez Serrano (1994) e tratamos de experiências dos integrantes de um grupo implicando a participação direta dos componentes do mesmo.

Nesse contexto, a rigorosidade metodológica reflete a exigência na medida em que a interação e sistematização permanentes configuram o processo investigativo qualificando-o como mais importante do que a apresentação de resultados com respostas fechadas. A validade deste tipo de pesquisa depende da realidade, de sua autenticidade e não de sua frequência ou de sua representatividade do ponto de vista estatístico.

Objetivando: a) relacionar/ listar ações educativas, particularizando os projetos curriculares, que contemplem significativas mudanças nos planos e ações dos sujeitos implicados no ambiente escolar e que reflitam processos de resistência em função de uma nova ordem social; b) discutir o conteúdo da formação docente-discente, entendidas as dimensões alcançadas como culturais, em especial, cultura profissional; traçamos o caminho para o desenvolvimento da investigação, conforme recomenda Martínez Bonafé (1988), dividindo-o em três fases – para fins didáticos e melhor compreensão do leitor – o que não significa que são fases estanques. Ao contrário, dialogam e se relacionam complementando-se mutuamente. São elas: *Pré-ativa*, *Interativa* e *Pós-ativa*. Assim, na fase *Pré-ativa* ou exploratória, como tratada por Minayo (2006), destacamos as nossas pré-concepções, os fundamentos teóricos e ideológicos, as informações prévias, os objetivos pretendidos, critérios para seleção dos casos, materiais, recursos, técnicas etc. Fase em que o investigador familiariza-se com o objeto de estudo e toma conhecimento básico acerca do fenômeno a ser estudado. Na *Interativa* são realizados os procedimentos para o desenvolvimento da

investigação, para obtenção dos dados e, finalmente, na *Pós-ativa*, as elaborações, as análises, a reflexão crítica acerca do que foi realizado como investigação.

Considerando as fases descritas acima, destacamos os passos metodológicos tendo em vista os seguintes pontos:

- 1) Definição do problema investigativo: Necessidade de explicitação dos processos de resistência frente aos programas governamentais comprovando a profundidade teórico-prática-ideológica presente nos mesmos em função de uma escola de tempo integral com educação integral.
- 2) Levantamento, leitura e análise de documentação referente às propostas de ampliação da jornada escolar no Brasil na atualidade. Revisão histórica de experiências anteriores relacionadas ao tempo integral de escola.
- 3) Escolha do grupo partícipe da investigação: Escola Pública Municipal situada na cidade de Niterói que atende em tempo integral promovendo educação integral sem tomar o “Programa Mais Educação” como instrumento de promoção para jornada escolar ampliada.
- 4) Inserção no campo com observação participante, conversas com finalidade (MINAYO, 2006), registro em caderno de campo, vídeos, debates, implementação de grupos de discussão e estudos.
- 5) Sistematização e análise do material coletado: textos oficiais, produções dos sujeitos partícipes, caderno de campo etc.
- 6) Análise, considerações e proposições através da elaboração de materiais para divulgação da pesquisa. Retorno ao campo.

No que diz respeito à validade, garantimos a interlocução entre diferentes estratégias para obtenção dos dados (observação participante, documentação oficial, materiais produzidos pela escola partícipe) para tratar do mesmo fenômeno: experiências de resistência aos programas governamentais no que se refere à implementação do tempo integral de escola no Brasil na atualidade. Do mesmo modo, temos a garantia de 3 investigadoras implicadas no processo de coleta, sistematização e análise dos dados e, portanto, 3 pontos de vista para o mesmo fenômeno além dos sujeitos partícipes.

IV- Processos, passos, episódios, questões centrais

Tomamos o município de Niterói, Rio de Janeiro (Brasil) e a experiência de implementação do tempo integral – ampliação da jornada escolar – em escolas da rede pública que atendem ao Ensino Fundamental. Destacamos que num universo de 49 escolas de Ensino Fundamental, três

Unidades Escolares se disponibilizaram para integrarem, neste segmento, o Projeto de Tempo Integral na cidade. Dentre as três Unidades Escolares apenas uma não adotou o “Programa Mais Educação” incentivado pelo governo federal como instrumento de promoção da jornada escolar ampliada. Por esse motivo, elegemos esta Unidade Escolar como partícipe de nosso estudo de caso.

Trata-se de uma escola que atende cerca de 100 crianças entre quatro e nove anos de idade – e alguns casos de distorção idade ano de escolaridade – situada em Icaraí, bairro “nobre” da cidade cercado por mais de uma favela. Uma delas denominada “Morro do Cavalão” que se estende para os bairros de Santa Rosa e São Francisco, onde a maioria das crianças atendidas é moradora.

O eixo da investigação inclui tópicos de estudos e foco de atenção a envolver-nos permanentemente como categoria profissional. O tema educação integral é apelo frequente para reflexões desde o foco nas necessidades humanas de acolhimento, atenção, formação, cuidado, prazer, alegria, disciplina, a respostas que implicam a organização da vida pública. Educação integral tem história, estabelecendo-se as bases de discussão na Filosofia, na Antropologia, na Psicologia, na Política, menos que nas tradições e costumes.

De um passado recente, podemos tomar a experiência dos Centros Integrados de Educação Pública – CIEP. A história desta experiência é reivindicada a partir das presenças políticas de Educadores como foram Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Florestan Fernandes, Paulo Freire. E não menos importante, situado entre nós como educador a partir da formulação e coordenação das atividades nos Parques Infantís, quando de sua atuação no Departamento de Cultura (São Paulo, 1935-38), Mário de Andrade (FARIA, 2000). Os processos de educação formal e informal se confundem ao nomeá-los e pretender estabelecer os fundamentos e propósitos deste debate.

Reconhecer que partimos de experiências acumuladas significou, num primeiro momento da investigação, buscar junto a educadores que se instalaram na escola selecionada as compreensões que se revelavam a respeito das medidas anunciadas. Daí que na primeira fase, constituindo-se os grupos de interlocução, observamos que os professores mencionavam dados esparsos, dispersos e diversificados⁵. Sobre a história do sistema educacional brasileiro no século XX, são identificados dados recentes, basicamente em torno do Projeto CIEP. A forma como os historiadores a reconstituem e apresentam, referindo aos marcos de enfrentar o analfabetismo em massa, a estrutura, as bases e diretrizes do sistema nacional, a formação de professores, a legislação em vigor, a ação dos intelectuais (“O Manifesto dos Pioneiros”, de 1932, por exemplo), não repercutem.

⁵ De igual maneira, o grupo que realizou a investigação tomou como base para as suas análises e interpretações a experiência de educação integral na Espanha criticada extensamente e intensamente por Mariano Fernández Enguita (2001) e Gimeno Sacristán (2008).

Quanto aos CIEP, a menção ao tempo integral remete a assistencialismo, escola para os pobres, intenções político-eleitoreiras. Os níveis de mapear e integrar alunos pobres à escola são o limite. Nem mesmo são tomados como relevantes aspectos de uma cultura pedagógica inovadora. Excluem-se, como parte dos conteúdos curriculares, os direitos de a classe trabalhadora a saber-se em seus traços referidos à exploração no trabalho, desemprego, precarização, carência ou ausência de serviços públicos de saúde, transporte, alimentação, moradia.

A pluralidade de conteúdos, a diversidade de sujeitos, interesses, projetos, origens e destinos, são temas relacionados aos estudos acadêmicos, ainda que pudesse valer o debate realçado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997-2002), entre os temas transversais, tais abordagens. As alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, inseridas através das Leis 10639/03 ou 11435/08, os termos das promessas dos Planos Nacionais de Educação de 2001-10 e 2014-24, sobre os quais houve intenso debate no meio acadêmico, são textos estranhos. O que significa que a intencionalidade pretendida pelas reformas não alcança os destinatários. Quando muito, as cobranças dos programas de avaliação, relacionada a constrangimento ou bônus salarial, informam resultados pífios.

Pouco significativos são os dados recolhidos a partir de questionários aplicados aos professores quando solicitados a referir a marcos históricos, prescrições, organização e estrutura dos sistemas. De vinte sujeitos-interlocutores, apenas três mencionavam referências que vinculamos a intencionalidade ou estrutura dos sistemas. No passo seguinte, como movimento de interlocução – os debates e seminários – constata-se atenção e interesse para reconhecer elementos que integram a totalidade da história. E ações de buscas de materiais de estudo, reflexões sobre acontecimentos, leituras de obras que permitiam aprofundamento de estudos foram observadas.

Uma segunda fase que visa à explicitação de significados do tempo, para o trabalhador e para o empregador, permitiu-nos partir da indagação: Como percebemos o *tempo de trabalho*?

O rol de questões a que nos remetemos incluiu atentar para a natureza do tempo e da temporalidade sob o capital. O que são a jornada, carreira, reconhecimento e valorização profissional? Como se dão o tempo de trabalho e o tempo de formação? Por que a ênfase nos planos de governo à qualificação, certificação e treinamento? Por que a frequente desqualificação e responsabilização dos professores pela “crise” da educação? Como são tomadas as orientações desde o Banco Mundial, FMI e UNESCO ao apelo de “aprender a aprender”?

Os tópicos que garantimos incluir no debate sobre o tempo integral de escola/a jornada escolar/a educação integral partiram da compreensão do que significa a força de trabalho comprada

e vendida por seu valor. As maneiras como os trabalhadores adicionam valor às mercadorias no processo de trabalho até criar o equivalente exato do valor de sua força de trabalho. A mais-valia, resultado do esforço por parte dos trabalhadores despenderem tempo além da quantidade de horas necessárias para produzir o valor equivalente de sua força de trabalho.

As reflexões implicaram avançar no entendimento do papel que cumpre ao capitalista como comprador da força de trabalho e seu “direito” de usá-la pelo tempo que puder. Afinal, como capitalista, ele é “apenas o capital personificado”, sua alma é a alma do capital” e esse tem um único impulso vital, o impulso de autovalorizar, de criar mais-valor. O capital – diz Marx – “é trabalho morto que, como um vampiro, vive apenas da sucção de trabalho vivo, e vive tanto mais quanto mais trabalho suga”.

O capitalista se apoia na lei da troca de mercadorias. Tenta tirar o maior proveito do valor de uso das mercadorias. Os trabalhadores, ao contrário das máquinas e de outras formas de capital constante, podem reagir. Sabem que têm essa propriedade chamada força de trabalho e é de seu interesse conservar esse valor para uso futuro. O capitalista não tem o direito de sugá-la diariamente, abreviando, assim, a vida laborativa dos trabalhadores.

Estabelecendo o foco na formação compartilhada que o estudo de caso propicia, insistimos em recolher conteúdos e oportunidades de discutir os eixos dados/verificados na base das decisões dos gestores quando definem carreira e progressão, curriculum vitae e editais de concurso, salários e tempos de dedicação saltados em espaços-turnos diversos. Para os trabalhadores da educação, perceber na totalidade as razões e desdobramentos do uso de seu tempo vital exige afastar-se das situações de rotina.

E quanto ao *tempo escolar*, entendendo-o como fruto da inserção docente-discente, o que significa a Educação Integral? O que é o tempo? Tempo como tema. Tempo como problema, ocupando nossa atenção, do ponto de vista humanista-filosófico, ideológico, econômico, prático, pedagógico.

Objetivando compreendê-lo, implicamo-nos abordar a temática desde a Física (Newton/Einstein) – o tempo é o que se pode medir. E Bergson – o tempo é algo que se vive, se sente, se experimenta. O tempo de cada um. E Norbert Elias (1989): concatenações entre o entendimento da natureza, os acontecimentos e as relações sociais com as vidas das pessoas, de forma que a posição em um dos âmbitos condiciona as formas como ocorrem as ações em outros.

Assim, por exemplo, enfatizamos que o tempo dos seres humanos se associa ao calendário; a maturidade se relaciona à idade; as capacidades e os saberes se consideram dependentes do tempo

em que se tem estado escolarizado. Estas são coisas que aprendemos e que, regulando-nos a partir de fora, acabam sendo interiorizadas e assumidas como categorias para perceber, compreender o mundo, regular nossas ações, e ordenar a consciência de cada um. Dessas lições usufruímos tomando por base a leitura da obra de Gimeno Sacristán (2008).

Quando símbolos no curso de seu desenvolvimento adquirem um alto grau de adequação com a realidade, os homens enfrentam a dificuldade especial de distinguir entre símbolo e realidade (ELIAS, 1989, p. 154).

O que são o calendário, o relógio, a vida? Como se dá o domínio do tempo por parte de povos nômades; e os povos sedentários? Que alusões consideramos para nos pensar dividindo o tempo na atualidade em função da vida nos monastérios medievais?

Do ponto de vista curricular e pedagógico, como lidamos com os modos de ordenar o tempo sob a racionalidade do controle a respeito de como passa o tempo? O tempo é algo em que se realiza nossa experiência pessoal, coletiva, enquanto transcorre a experiência; o que conectamos, o que dá continuidade, separa umas gerações de outras. É algo infinito, porém muito limitado para cada um de nós.

Sobre as decisões que nos importam quanto ao planejamento curricular, insistimos relacionar os fatores determinantes do tempo: fatores históricos, fatores sociais, condicionantes econômicos, fatores organizativos, concepções de educação e de currículo, considerações de caráter fisiológico e de cansaço, gestão escolar no marco da descentralização do sistema, o grau de autonomia das escolas, o valor educativo e a efetividade do tempo presente.

Ao mencionar os fatores listados por Gimeno Sacristán (2008), instigamo-nos a pensar a complexidade das influências que absorveríamos ou negaríamos: que referências nos sustentam para realizar tais escolhas? Ou nos implicar de reconhecê-las como pertinentes/adequadas/necessárias ao tempo presente? São estas questões determinantes se nos apresentamos para realizar o debate como curriculistas. E esta é uma caracterização específica quanto a nosso trabalho e à necessidade de responder autonomamente, constituindo processos de resistência.

Estudos a respeito da história do currículo remetem a abordagens institucionais do campo, assumindo a compreensão de que este é um campo de estudos que não apenas acontece. Um campo que envolve tempo e trabalho de muitos participantes, remetendo-nos a abordagem de John Dewey e a educação centrada na atividade das crianças que, do ponto de vista filosófico, acusava inadequação das propostas curriculares às necessidades humanas fundamentais.

As necessidades humanas fundamentais extrapolam a divisão/fragmentação do conhecimento em conteúdos selecionados culturalmente por uma ordem impositiva e dominante socialmente. Na contramão desta lógica, Torres Santomé (2015) propõe a substituição do *currículo como coleção* que se caracteriza pela fronteira entre as disciplinas, os conteúdos promovendo uma visão delimitada dos conhecimentos e da realidade, pelo *currículo integrado* caracterizado pela relação entre os diferentes conteúdos de forma articulada motivando uma visão ampla e contextualizada com os conhecimentos e a realidade. “El currículo integrado es una estrategia indispensable, pues permite interconectar todas las dimensiones posibles del conocimiento y del aprendizaje.” (TORRES SANTOMÉ, 2015, p. 102). O autor sugere a instalação de menos disciplinas e mais conhecimento em defesa do estímulo às capacidades mais complexas de elaboração do pensamento.

Nessa perspectiva, o conhecimento que é mensurável, que pode ser quantificado deixa de ser a única possibilidade de conhecimento válido e soma-se aos conhecimentos que se sustentam na subjetividade. Ao contrário do que é valorizado no currículo coleção, as artes e a criatividade colaborativa, conforme abordada por Hernández-Hernández (2015), são referências que orientam a elaboração, produção-reprodução de conhecimentos. Assim, no lugar de centrar-se nos conteúdos por eles mesmos são apontadas estratégias de desenvolvimento e amadurecimento dos conhecimentos ao longo do processo de escolarização.

A compreensão da criatividade como uma característica coletiva, colaborativa supera a dimensão individualista tomada como “dom” e envolve os sujeitos que compõem a escola superando inclusive as precárias condições do ponto de vista físico, estrutural, por exemplo, sem perder a dimensão crítica diante da realidade. Observamos no fazer cotidiano da escola partícipe um convite a pensar o que ensinar desde outra ótica. Uma ótica que rompe com a lógica fomentada a partir dos programas governamentais que visam a aspectos exclusivamente economicistas e de manutenção do que está dado a partir da ordem do capital. O reconhecimento das muitas infâncias e suas diferentes condições de vida são compreendidas também como componentes curriculares que devem ser valorizados como processo de conscientização e luta por dignidade.

Mais do que um facilitador para a compreensão de outras disciplinas, as artes integram outras dimensões da formação humana desenvolvendo a capacidade crítica a partir da abstração, da complexidade, da relação com o mundo, com as culturas e com o diverso. Observamos, entretanto, que trabalhar a criatividade e o sentido crítico nos sujeitos é uma necessidade, mas trata-se de uma necessidade que demanda maior autonomia profissional.

Centrando atenção à “dinâmica do capital humano e às interfaces de um novo entorno”, alinhamo-nos ao debate que promove Mariano Fernandez Enguita (2015, p. 27-33). E de igual modo, alinhamo-nos ao populacho, que *“tiene la fea costumbre, al decidir en materia de educación, de preguntarse más por el valor económico y laboral de las opciones que por sus implicaciones para el ejercicio de la ciudadanía.”*

Deste modo, prosseguimos como uma terceira fase da investigação, abordando o entorno. Aos pais, de modo informal, tem-se perguntado o que significa o tempo integral de educação naquela escola. Inevitavelmente, a menção ao CIEP é tomada para as comparações, referindo à grandiosidade da proposta e às condições práticas de sua realização. São positivas as respostas, mescladas por melancolia, ao mesmo tempo que se constata a descontinuidade, ação episódica descolada de planejamento educacional.

A concentração do atendimento a famílias de baixa renda, oriundas do “Morro do Cavalão” e “Cotia”, o compartilhamento do espaço e das turmas com crianças deficientes (algumas com severo comprometimento) alcançando a faixa de 10% dos alunos matriculados, a diversidade de situações familiares e individuais, repercutindo cotidianamente no ambiente escolar, impõem-se como características marcantes para situar as decisões sobre a educação integral. Ao incluir dimensões sociais, políticas, artísticas, emocionais, desportivas – mesmo assim – dizemos que está bastante afastada de ser integral. Confundem-se finalidades de favorecer o desenvolvimento integral, assegurar a cidadania plena com o alheamento do mundo do trabalho, por sua ignorância a respeito das coordenadas econômicas, por sua pretensão de situar a pureza da escola frente ao inilusório mundo da economia.

As exigências da vida imediata associadas à necessidade de educar-se marcam determinantemente as relações com o entorno, desde os aspectos mais elementares, contemplados ou não no currículo, à formação do capital humano, nos termos como atualiza Fernández Enguita (2015).

Sobre a pobreza material, além dos diversos estudos que a reconhecem, do ponto de vista social, histórico, geográfico, antropológico, além da massificação, que conhecimento acerca dos pobres chega ao currículo? A que conhecimentos têm direito os pobres? Têm sido enfatizados os padrões de poder-dominância-subordinação-apropriação-expropriação da terra, do solo, das línguas, da renda, do trabalho?

As forças que confluem para determinar quais migalhas chegarão às escolas dos pobres não coincidem com o que os pais revelam quando avaliam – porque acompanham e se educam nesse

processo. As características de um currículo enciclopédico, fragmentado e comprimido, abstrato em seus quilômetros de extensão e milímetros de profundidade são referidas. A metodologia pedagógica, desenvolvida a partir do modelo racionalista acadêmico, a função de transmissão unidirecional, a organização dos espaços-tempos segundo a lógica da fábrica, a imposição de padrões estândares comuns e homogêneos vêm sendo questionados na prática, denunciando o caráter anacrônico das propostas encaminhadas pelo governo central (MEC) e a administração local. Episódios de discussão em reuniões com professores e familiares, preparadas com propósitos de afirmar a importância da formação coletiva, remetem a distinções de projetos educativos que situam diferentemente a classe trabalhadora. Afirmer a intenção de educar tal classe como dirigente tem sido identificado como alvo político.

Considerações finais

A defesa da condição docente, acentuando práticas autônomas, comprometidas do ponto de vista classista, crítico, cultural se enfrenta com o retorno de uma filosofia e currículo academicista e tradicional, enfatizando formas de controle para instalar novos fins de construção de personalidades neoliberais, um sentido que converte em pensamento hegemônico as cosmovisões positivistas e descontextualizadas que caracterizam o “homo economicus”, o “homo consumens”, o “homo debitor”. Um ser humano fora da história, reduzido e transformado em uma mercadoria a mais (TORRES SANTOMÉ, 2015, p.94).

As condições objetivas da “crise” em curso, os graves cortes nos gastos públicos, o ajuste fiscal, a inflação, o desemprego em massa acompanhado de amplas mudanças nas relações de trabalho (PLC13/2015), a criminalização da juventude e dos pobres são fatores que promovem, paradoxalmente, o giro da atenção para o que é educação como gasto, como consumo, como investimento. Reapresentar o debate sobre o que será privilegiado enquanto projeto político de país, que o texto curricular concentra, tem mobilizado setores antes bastante alheios aos significados da qualificação.

Recompensas anunciadas como reflexo do “investimento” em educação vêm sendo questionadas, na medida em que, como se dá em relação a qualquer outro bem, oferta e demanda se combinam. Como toda mercadoria, a educação – seu custo de produção, os limites para absorvê-la, a existência de nichos que a promovem ou renegam – implica-se com as formas de efetivar a desigualdade. E desmentem a promessa meritocrática da República de Platão, evidenciando os resultados da incongruência de status para quem tem nível superior e salário/emprego/trabalho nem tanto.

Os marcos deste debate circunscrevem-se ao âmbito das medidas governamentais, buscando caminhos para compreender o alcance das práticas políticas. Vias diferenciadas, lógicas invertidas, propostas consequentes, abertura para apreender o conteúdo dos acontecimentos históricos, dúvidas sobre o sentido da ilustração, denúncias a respeito dos retrocessos são enfatizados, enquanto se cultivam meios de impulsionar a reforma intelectual e moral dos subalternos, conforme Gramsci propôs.

Referências Bibliográficas:

BRUNER, Jerome. *La Educación, puerta de la cultura*. Madrid: Morata, 1997.

FARIA, Ana Lucia Goulart de. *Educação pré-escolar e cultura*. São Paulo: Cortez, 2000.

FERNÁNDEZ ENGUIA, Mariano. La jornada escolar: análisis y valoración de los procesos, los efectos y las opciones de la implantación de la jornada continua. Ariel, 2001.

_____. La dinámica del capital humano y los interfaces del nuevo entorno. In: GIMENO SACRISTÁN, José. (comp.) *Los contenidos, una reflexión necesaria*. Madrid: Cuadernos de Pedagogía; Morata, 2015.

GIMENO SACRISTÁN, José. El valor del tiempo en educación. Madrid: Morata, 2008.

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Fernando. Las materias que distraen o la utilidad de lo inútil. In: GIMENO SACRISTÁN, José. (comp.) *Los contenidos, una reflexión necesaria*. Madrid: Cuadernos de Pedagogía; Morata, 2015.

LÖWY, Michael. *Walter Benjamin: aviso de incêndio: uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”*. Trad. Wanda Nogueira Caldeira Brant [trad. das teses]. São Paulo: Boitempo, 2005.

MANEN, Max van. *Investigación Educativa y Experiencia Vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Trad.: Oh Mira, Servicios Editoriales. Idea Books: Barcelona, 2003.

MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume. *El estudio de casos en la investigación educativa*. In: Revista Investigación en la escuela (1988). Disponível em: http://www.investigacionenlaescuela.es/index.php/revista-investigacion-en-la-escuela/159-nmero_6

MENDES, Durmeval Trigueiro. *O planejamento educacional no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed.UERJ, 2000.

MÉSZÁROS, I. *Estrutura social e formas de consciência*. A determinação social do método. Tradução: L. Pudenzi, F.R. Cornejo, P.C. Castanheira. São Paulo: Editorial Boitempo, 2009.

_____. *A montanha que devemos conquistar: reflexões acerca do Estado*. São Paulo: Boitempo, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (2006). *O desafio do conhecimento*. Pesquisa social em Saúde. São Paulo: HUCITEC.

PEIXOTO, Elza Margarida de Mendonça. *Conformação e contenção disfarçadas em Mais Educação*. Disponível em : www.educadoresemluta.blogspot.com.es

PÉREZ SERRANO, Glória. *Investigación cualitativa, retos e interrogantes*. I Métodos. Colección Aula Abierta. Madrid: Editorial La Muralla, 1994.

SAVIANI, Demerval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol.28, n.100-especial, p.1231-1255, out. 2007. Disponível em: <http://www.unicamp.br>

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. Organización de los contenidos curriculares y relevancia cultural. In: GIMENO SACRISTÁN, José (comp.) *Los contenidos, una reflexión necesaria*. Madrid: Cuadernos de Pedagogía; Morata, 2015.