

Educação e história das instituições escolares no Brasil: duas propostas de ampliação da jornada escolar (1992-2012)

Maria de Lourdes Pinto Almeida¹

UNOESC – Brasil

malu04@gmail.com

Rosiane Pereira Dutra²

UNIPLAC – Brasil

rosianepereiradutra64@gmail.com

Resumo

O presente texto tem por objetivo historiar dois momentos da trajetória da educação brasileira em que a implantação da jornada escolar ampliada foi concebida no âmbito de políticas públicas de alcance nacional. Pela via de um estudo documental e bibliográfico nosso objeto, insere-se no campo da história da educação. O estudo coloca em questão como as referidas propostas compreenderam a organização dos tempos escolares, quais elementos compuseram as proposições da ampliação do tempo de permanência para as crianças das escolas públicas, os sentidos incorporados ao tempo observando seus campos de abrangência. Mediante as políticas educacionais voltadas ao desenvolvimento de ações para construção de uma escola pública em tempo integral, na segunda metade da primeira década do século XXI, essa modalidade de organização para educação básica passou a ser objeto de discussão entre os educadores envolvidos nesse processo. Nesse sentido, trazemos através deste estudo elementos históricos para pensar a escola pública em tempo integral.

¹ Pedagoga e Historiadora, Mestre e Doutora em Educação, Pós-Doc em Políticas Educacionais e em Ciência Tecnologia e Sociedade, Coordenadora e Professora do PPGE da Universidade do Oeste Catarinense – UNOESC. GEPES NACIONAL- Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

² Possui Mestrado Acadêmico em Educação pela Universidade do Planalto Catarinense de Lages SC (2013) e pesquisa História da Educação. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Planalto Catarinense (1998), atualmente é professora da Prefeitura do Município de Lages na EMEB Izabel Thiesen Roseto no Programa Mais Educação- Oficina de Letramento e Assistência Pedagógica. Tem experiência na área da Educação, com ênfase em Magistério da Educação Básica- Alfabetização.

PALAVRAS-CHAVE: história das instituições escolares, jornada escolar ampliada, educação escolar.

Abstract

This paper aims to historicize two moments of the trajectory of Brazilian education in the implementation of the extended school day was designed as part of public policies nationwide. By means of a desk study and bibliographic our object is within the field of history of education. The study calls into question how these proposals understood the organization of school time, which elements composed propositions enlargement length of stay for children in public schools, the meanings embedded in the time watching their fields covered. Through educational policies aimed at developing actions for construction of a public school full-time in the second half of the first decade of this century, this type of organization for basic education has become a subject of discussion among educators involved in this process. Accordingly, through this study we bring historical elements to think about the public school full time.

Keywords: historia de las instituciones educativas, el día escolar extendido, la educación escolar.

Introdução

A escola pública brasileira tem presenciado nesse início do século XXI gradativas modificações estruturais na perspectiva da ampliação do tempo de permanência dos estudantes nas instituições. Desde os anos 90 do século XX, com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional brasileira, Lei n.º 9394/96 (Souza e Silva, 1997: 54) a possibilidade de ampliação da jornada escolar passou a ser considerada. Movimento que foi intensificado a partir dos últimos anos da década subsequente, através de política pública instituída com a finalidade de fomentar debates acerca da construção de uma escola em tempo integral em nível nacional, ao mesmo tempo em que instituiu um programa de atividades para além das quatro horas de trabalho escolar (Brasil, 2007a; 2010a).

A permanência dos estudantes na escola com uma carga horária diária prolongada passou a ser considerada no escopo das políticas educacionais como a possibilidade de construção de outro formato para educação básica,¹ contemplando o ensino fundamental e também o ensino médio (Brasil, 2007b; 200952; 2010a). Junto à ampliação do tempo as

ideias que pareceram preponderar foram de uma organização escolar pautada em ações integradoras abarcando tanto componentes internos das instituições: grupos de trabalho com atividades complementares, por exemplo, quanto a uma maior participação da sociedade. Um movimento que evocou além da ampliação do tempo, também a expansão na ocupação de outros espaços educativos e da mesma forma a inclusão de outros sujeitos na atividade de ensinar e aprender (Brasil, 2009: 52; 2011).

A crescente adesão de escolas a um redimensionamento dos tempos, coloca-nos enquanto educadores a pensar sobre os aspectos que concernem essas proposições e é nesse sentido, que percebemos a importância de fazer esse percurso através de um estudo histórico. Incluímos dessa forma, duas iniciativas que em suas particularidades, podemos dizer que tiveram uma abrangência em termos nacionais.

Uma advinda do “Projeto minha Gente” (Brasil, 1992a) do Governo Fernando Collor de Mello (1990-1992), intensamente polemizada mediante a situação político-administrativa que passava o País à época de sua instituição — o início dos anos 90 do século XX. Também pela própria configuração do Projeto considerado por educadores naquele momento como frágil em se tratando dos aspectos da educação escolarizada em tempo integral (Ferretti, 1992: 72). Por vezes, não considerada como uma proposta de ampliação da jornada escolar entre os fatores, por ser vinculada inicialmente à assistência social e ser considerada entre as “[...] efêmeras e eleitoreiras iniciativas [...]” (Giolo, 2012: 95). Outra, estabelecida no ano 2007, que embora recente, foi incorporada em muitas das escolas, o que nos permite historiar as características assumidas nos seus primeiros anos de vigência em termos de Projeto — “O Programa Mais Educação” (Brasil, 2007a).

Como questão fulcral, colocamos-nos no intento de historiar como as referidas políticas públicas compreenderam a organização dos tempos escolares, a ideia de tempo prolongado na escola. Para tanto, desenvolvemos um estudo bibliográfico e documental utilizando como fontes, documentos Oficiais das bases de dados do Portal do Governo Federal na internet, especificamente do Senado, Câmara dos Deputados e Portal da Educação. Publicações de Diários Oficiais e também documentos Oficiais reservados no arquivo particular de uma escola pública que desenvolveu as propostas.

Ao propormos este estudo na perspectiva histórica, temos a partir das contribuições Marx e Engels (1986, p. 36) que somos sujeitos históricos e que a realidade é resultado de vários

determinantes. Para os filósofos “O primeiro pressuposto de toda história humana é naturalmente a existência de indivíduos humanos vivos”. Dessa maneira a partir da produção dos “meios” para sua existência os homens passam a produzir a história. Complementam os filósofos na mesma obra que “Toda historiografia deve partir desses fundamentos naturais e de sua modificação no curso da história pela ação dos homens” (Marx e Engels, 1986, p. 27). Sendo a realidade, resultado de vários determinantes as pesquisas históricas têm sentido quando envolvem o contexto no qual o objeto constituiu-se, imerso em condições sociais, políticas e econômicas. Em se tratando da historiografia da educação esse conhecimento a ser investigado tem a ver com ações concretas dos processos educativos e para o nosso objeto, os escolarizados.

Mas, ter as propostas supracitadas por objeto, como professores e historiadores, é também considerar que nós mesmos fazemos parte desse contexto. Hobsbawm (1998: 243) historiador que teve um longo período voltado à escrita do século XIX, em seu texto “O Presente como História” expôs:

[...] por diversas razões, eu mesmo me vi escrevendo por fim sobre a história do Curto Século XX [...]. Foi o que me levou a refletir a respeito de escrever história do nosso próprio tempo, pois como alguém nascido em 1917, minha vida virtualmente coincide com o período sobre o qual estou agora tentando escrever (Hobsbawm, 1998: 244).

Entendemos assim, que à medida que escrevemos sobre a história de um período que presenciamos, produzimos para nossa história.

1. Educação e Jornada Escolar

A educação em sua finalidade primeira volta-se a necessidade que o homem possui de se constituir como ser humano. A ação educativa envolve os conhecimentos produzidos pela humanidade e a possibilidade de produção a partir dos mesmos. A relevância dessa ação está na ampliação dos conhecimentos sobre o meio em que se vive, pois “[...] o ser dos homens é o seu processo de vida real” (Marx e Engels, 1986: 37). Nesse sentido, podemos dizer que a ação educativa na sua forma escolarizada, historicamente, constituiu-se no intuito de corresponder a uma necessidade do homem.

A institucionalização da educação segundo Saviani (2007: 9-10) pode ser considerada como um processo que esteve ligado ao desenvolvimento da estrutura social baseada nas relações de classe. Nas organizações primitivas o trabalho se desenvolvia na abrangência familiar e tribal, e a educação acontecia na espontaneidade das práticas grupais. Com a divisão da atividade de produção e distinção dos homens por classes, a educação também passou a ser diferenciada. Para aqueles que detinham o poder e dispunham de tempo, caberia à educação que passava a se constituir na formalidade. Aos que viviam sob a condição subalterna, as atenções deveriam estar voltadas ao trabalho.

Para o autor supracitado “Desde a antiguidade a escola foi se depurando, se complexificando, se alargando até atingir, na contemporaneidade, a condição de forma principal e dominante de educação [...]” (Saviani, 2007: 10). No processo de produção e reprodução dos seus modos de existir, houve transformações nas práticas não permanecendo como na origem, mantendo-se, no entanto, no decorrer dos tempos mediante as necessidades da sociedade na qual se estabeleceu. Corporificou-se assim, da maneira como a conhecemos pelo trabalho formal, embasada em diretrizes, em um currículo, sendo que desde o princípio teve finalidades específicas.

Consideradas suas especificidades, Saviani (1995: 16) ressalta que o trabalho da escola condiz com a produção de ideias, saberes, com conhecimentos aprimorados, organizados a partir de um acervo cultural produzido pelos homens no terreno das suas relações. As ações materializadas no espaço escolar têm, portanto, fins na ampliação e na compreensão do conhecimento científico. Afirma o autor que a tarefa da escola é estar voltada à ação pedagógica, constituindo-se esta, uma condição singular em meios às práticas sociais.

A escola tem a ver com problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado. [...] A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos conhecimentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentares desse saber. As atividades da escola básica devem se organizar a partir dessas questões (Saviani, 1995: 19-20).

O autor supracitado explica as finalidades da escola a partir do trabalho com os saberes sistematizados. Assim, é ela, um espaço privilegiado onde os indivíduos podem ter acesso aos conhecimentos previamente estudados, organizados para a promoção das acesso do aos saberes.

Mas, constituindo-se a escola historicamente, como um espaço onde as ações são organizadas para uma finalidade específica, inclui no âmbito de sua organização ajustes temporais. Em Marx temos: “Constituem fatos históricos a descoberta dos diferentes modos, das diversas maneiras de usar as coisas, e a invenção das medidas socialmente aceitas, para quantificar as coisas úteis.” (1988: 42). Consideramos, assim, as marcas temporais produzidas pela escola na organização do seu trabalho como resultado do valor, das intencionalidades atribuídas ao tempo, na íntima relação com a atividade produtiva.

Na história educacional brasileira, a organização dos tempos para o trabalho escolar em diferentes períodos traduziu necessidades, interesses e (im)possibilidades. Nas primeiras décadas do século XVIII quando o ensino era organizado nas casas de fazendas, nas residências dos professores, igrejas, entre outros, o tempo escolar aproximava-se às disponibilidades de tempo das pessoas envolvidas no processo. Com a difusão do “método do ensino mútuo” no século XIX, a preocupação com o tempo passou a se direcionar a seu máximo aproveitamento no processo educacional. Seus defensores compreendiam a prática antecessora onerosa e de instrução diversa, então, buscavam uma educação “generalizada”, de baixo custo, que pudesse atingir um grande número de estudantes num mesmo tempo e que não interferisse no tempo destinado ao trabalho (Filho e Vidal, 2005: 45-52).

No decorrer dos tempos, o tempo escolar passou a incorporar o “discurso da época”: tempo familiar e tempo estatal; tempo e produção intelectual; tempo igual para realização de atividades também iguais; jornada em espaço improvisado com dimensões limitadas, poucas condições de higiene, e demanda de edificações²; jornada e condições climáticas; quantitativo de estudantes e divisão em turnos, horário escolar e afazeres domésticos delegados às crianças; fracionamento das aulas, conteúdos e “sobrecarga mental”; horários e “reformas de ensino” (Filho e Vidal, 2005: 42-60). Em meio aos tempos da sociedade a escola, organizou-se em formas temporais para exercer sua função.

A dimensão dos tempos na escola, segundo os autores citados esteve simultaneamente envolvida com o quantitativo de atividades programáticas. Dessa forma, foi estabelecida uma relação entre maior ou menor tempo destinado às atividades escolarizadas.

Entre outros valores, agregou o reducionismo na garantia dos mínimos expostos pelas políticas educacionais que conduziram a um currículo enxuto, característica da década de 1970 discutida por Silva (2002: 82) incorporando por vezes, uma ideia de máximo. Ajustado às difíceis “condições materiais, humanas e financeiras” enfrentadas pelas instituições, situações estas, citadas por Castanho (2010: 129) ao mencionar a vasta “literatura” oriunda de pesquisas que revelam dificuldades pelas quais passam a escola. Ainda os próprios ditames de uma sociedade capitalista em as bases mercadológicas tendem a influenciar as práticas no interior das instituições de formação das classes trabalhadoras (Almeida, 2010: 41).

Assim, o tempo da escola historicamente interpretou significados resultantes de diversos determinantes, da própria compreensão da sociedade sobre sua função, de maneira a responder a uma necessidade humana, a questões estruturais, a condicionantes ideológicos, as suas condições materiais.

2. Os Centros Integrados de Apoio À Criança e Proposta de Educação Escolar em Tempo Integral

As pautas públicas educacionais no Brasil dos anos de 1990 situaram-se em uma conjuntura de amplas modificações em termos das políticas internas, resultantes das transformações no campo político-econômico mundial. Um período sinalizado pela intervenção de instituições financeiras internacionais, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), nas nações latino-americanas mediante a crise econômica atravessada por esses países (Silva, 2002: 5-6). Através dessas intervenções foram conduzidas políticas de ajustes à economia dos Estados, implicando em alterações estruturais que se expandiram ao âmbito social e educacional.

No referido período, a política social foi discutida em encontros internacionais nos quais as questões em debate tornaram-se diretrizes a serem consideradas pelos países envolvidos, na organização de ações socioeducacionais. Entre eles, o Encontro Mundial de Cúpula pela Criança, realizado em 1990, na sede das Nações Unidas, em Nova Iorque onde foi assinada a "Declaração Mundial sobre a Sobrevivência, a Proteção e o Desenvolvimento da Criança" e a adoção do "Plano de Ação" para a década de 1990, estando em pauta, assuntos ligados à educação e à saúde da criança (UFSC, 2013). No Brasil as indicações das discussões realizadas nesses encontros passaram a fazer parte das justificativas de políticas públicas voltadas à criança e ao adolescente.

Exposição, nesse sentido, foi apresentada no "Projeto Minha Gente" que instituiu os Centros Integrados de Apoio à Criança (CIACs) no Governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992) (Brasil, 1992a: 52; 1992b). A proposta dos Centros colocava-se como meio para resolução de problemas sociais advindos do estado de pobreza da população: doenças, violência, fome, abandono, analfabetismo, os quais envolviam crianças, adolescentes e familiares. Dessa forma propunha atender aos compromissos que o Estado havia firmado com relação à população envolvida.

O Projeto previa a construção de unidades físicas em diferentes Estados da Federação que oferecessem um trabalho de "educação, assistência, saúde e promoção social" (Brasil, 1991b). As atividades do Centro seriam desenvolvidas através de um conjunto de programas³ que convergiriam em ações integradoras mediante a "prática da atenção integral". Esta correspondia à melhoria das condições de vida da população alvo. Vislumbrava nesse sentido, que as ações tivessem uma permanência entre os tempos e que se tornasse prática de todo serviço social desenvolvido no País a partir da instituição da proposta (Brasil, 1992a: 8-19). Uma ideia de tempo integral que se traduzia em um atendimento permanente. "A atenção integral supõe tempo integral dessa atenção nas diferentes formas e modalidades de que se irá revestir, com base nos serviços integrados no espaço físico integrador [...]" (Brasil, 1992a: 70-75). Assim, a ideia de continuidade se constituía uma das características do tempo integral ao passo do tempo destinado às atividades entre programas.

Esta questão parecia revelar contradições no interior da proposta. Sendo a atenção integral no formato das proposições uma medida para resolução de problemas sociais, a sua permanência entre os tempos, como prática dos serviços sociais, intrinsecamente

incorporava a ideia ora de permanência dos problemas, ora, de condicionamento à assistência. Para tanto, trazia como indicações: “Isto significa que o fazer novo deve promover, ao longo do tempo, o fazer novo” (Brasil, 1992a: 10). No cerne da questão o entrelaçamento da política social à política econômica, presente na sociedade capitalista. Como o exposto por Saviani (1999: 122) “[...] a necessidade de formulação de uma política social decorre do caráter anti-social da economia [...]” Assim as condições econômicas da população incidem no investimento na política social. Nesse sentido, a proposta da instituição com jornada ampliada também tinha objetivos no caráter suplementar, à medida que a política social conserva esse caráter.

Na composição das atividades do Centro era previsto o funcionamento de um “Programa Escolar” que teria a mesma relevância dos demais programas (Brasil, 1992a: 78-79), já que para aquela proposta os fins estavam nas ações integradoras com vistas à atenção integral. O Programa Escolar não era o centro, fazia parte do Centro. Em se tratando da jornada ampliada escolar, ou proposta pedagógica para uma escola de tempo integral — entre documentos, usavam-se as duas expressões (Brasil, 1991a; 1991b) — de acordo com as “Diretrizes gerais e recomendações” de novembro de 1991, seria resultado de uma construção no âmbito das unidades, da mesma forma a escolha pela concepção epistemológica. As diretrizes conduziam a um currículo básico, mas na observância dos fins gerais da instituição (Brasil, 1991a: 25767). Dessa forma, havia certa autonomia para a construção da proposta pedagógica da escola de tempo integral, desde que incluídas as atividades propostas pelo conjunto de programas do Centro, em um processo que tanto descentralizava quanto centralizava as decisões. O tempo na compreensão de um currículo básico estava ligado à ideia do necessário para se cumprir os mínimos.

As referências à escola de 1º grau em tempo integral, em termos de documentação foram incluídas nos primeiros Decretos que tratavam sobre os encaminhamentos para implantação do Projeto (Brasil, 1991b), havendo substituição nos subsequentes por “ensino fundamental” a exemplo de Decreto datado de fevereiro de 1992 (Brasil, 1992b). No documento “Concepção Geral do Projeto Minha Gente” a organização do tempo indicava uma articulação entre os trabalhos realizados nos espaços sociais: “**formal**” dedicado aos conteúdos básicos curriculares, “**menos formal**” às atividades de laboratórios e oficinas e “**próximo da informalidade**” aos momentos de integração entre programas como os de cultura e o de esporte (Brasil, 1992a: 88-93). Assim o tempo integral correspondia ao tempo necessário para abranger as ações desenvolvidas nesses espaços.

O delineamento do Projeto desencadeou críticas, de forma mais ampla, pela maneira como a escola foi tratada considerando suas especificidades históricas, e em particular pela própria fragilidade da proposta de tempo integral. Como a manifestação de Kramer (1991: 461) em se tratando do Projeto “[...] se consolida aos olhos da população: a morte da escola como espaço de emancipação cultural, a cristalização da escola como um serviço de assistência.” Uma inquietação da autora na possibilidade de aceitação e sobreposição das questões suplementares às educacionais escolarizadas, o que a ampliação da jornada poderia sugerir. Em meio às críticas levantadas no período de implantação, Ferretti (1992) destacou:

No que diz respeito ao Programa de Educação Escolar, o que ressalta no Projeto é algo que já tem sido objeto de várias considerações dos educadores: a ausência de um projeto pedagógico [...] Afora a proposição da escola de 1º grau em regime de tempo integral o Projeto nada mais sugere. A esta proposição se reduz a “inovação” educacional. Mas ela também nada diz, neste particular [...] (Ferretti, 1992: 72).

As indicações eram de que a interpretação do Projeto e a formas de organizar os tempos no interior das unidades seriam diversas.

O Projeto passou por muitas modificações durante o percurso de implantação e esteve vinculado a diferentes Ministérios. Alterou-se a nomenclatura das unidades para Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC), e o Projeto foi extinto em 1995, antes mesmo de completar sua meta de construir cinco mil unidades em todo País. (Brasil, 1997: 18082-18083).

Pesquisas desenvolvidas com o intuito de mapear as condições de funcionamentos dessas unidades em meados dos anos de 1990, revelaram que muitos centros concentraram a oferta de atividades dos Programas: Escolar, Creche e Pré-Escolar.

Um trabalho desenvolvido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) sobre o funcionamento das unidades, naquela época, denominadas CAICs e vinculadas ao Programa Nacional de Atenção Integral a Criança e ao Adolescente (PRONAICA) registrou:

Quanto à implantação dos subprogramas previstos, constata-se que, nos 146 CAIC's em funcionamento, os de Educação Infantil (creche e pré-escola) e Educação Escolar (1º grau) foram implantados na quase totalidade. [...] Cabe ainda mencionar que o programa prevê o atendimento em tempo integral; nos 146 CAIC's em funcionamento, a jornada escolar é de apenas seis horas (Sobrinho e Parente, 1994: 20-21).

Em relação aos demais subprogramas — assim organizados nessa fase — a pesquisa constatou que poucos haviam sido implantados.

O Tribunal de Contas da União (TCU) também expôs Relatório (Brasil, 1997: 18089) que registrou o quadro geral de funcionamento dessas instituições em nível nacional, anos após o estudo do IPEA. Concluiu:

[...] considerado que os CAIC's possuem um alto custo de funcionamento que sobrecarrega o orçamento das prefeituras e governos estaduais a tendência é de que eles passem a funcionar cada vez mais como escolas convencionais, adotando eventualmente um ou outro programa (Brasil, 1997: 18089).

Além da opção por alguns programas, restrições orçamentárias enfrentadas pelos organismos locais, à época, desencadeavam o baixo percentual de unidades que declaravam atender em tempo integral.

Em síntese, como proposta pedagógica a ideia de tempo integral, presente no Projeto do CIAC/CAIC, compreendia um tempo a ser pensado no âmbito das unidades, que estaria ligado ao tempo necessário para desenvolvimento de ações integradoras entre programas ou subprogramas. Trazia a compreensão de tempo integral com fins para além do trabalho específico da escola e incluindo outros sujeitos na atividade educacional.

Outra dimensão estava relacionada ao tempo da atenção integral, que deveria, segundo a proposta, ser também integral. Renovado entre os tempos e presente nos mais diversos serviços de assistência na sociedade, de maneira a evitar as situações de vulnerabilidade as quais expunham crianças, adolescentes e seus familiares. Nesta, o tempo integral assumia o valor de uma ação suplementar.

Conforme ficou registrado nas pesquisas, a organização do tempo de permanência dos estudantes nessas unidades ficou condicionada a outros determinantes, na medida em que as próprias condições econômicas do poder público local, em boa parte, não abarcaram o financiamento dos demais programas a serem oferecidos. Da mesma forma, os poucos Programas instituídos na perspectiva de mantê-los em tempo integral.

3. O “Programa Mais Educação” e a Ampliação da Jornada Escolar

No adentrar do século XXI, o contexto social político e econômico foi marcado por intensas transformações no mundo trabalho, um aumento da busca pela eficiência, inovação, múltiplas habilidades por parte dos trabalhadores, autonomia, como forma de manutenção do e no sistema de mercado. O trabalho em rede impulsionado particularmente pelo avanço na área das tecnologias recebeu uma interpretação desencadeada pelas relações globais, que passou a estimular a interação com diferentes grupos, trocas ou o acúmulo das mais valiosas informações, a constituir como diferencial na valorização dos bens. Assim segundo Almeida (2010) os próprios processos educacionais na formação do trabalhador passam a direcionar-se para o “[...] saber lidar com o imprevisível, para saber adaptar-se as novas situações, para inovar” (Almeida, 2010: 44-45).

Com o avanço dos relacionamentos internacionais globais houve um condução cada vez maior de responsabilidades para o interior das instituições e da sociedade em um movimento apontado por Moraes (2001: 39) como “para baixo, transferindo-se competências para as coletividades locais”. Cada vez mais as políticas passaram a incorporar esses princípios, incentivando às diversas parcerias com organismos independentes das esferas governamentais, e outras instituições públicas e privadas, os quais apontaram como medidas para solucionar problemas educacionais e sociais.

Em uma conjuntura em que essas características se faziam presentes, no ano de 2007 com a finalidade de apoiar ações socioeducacionais para estudantes das escolas públicas brasileiras foi instituído o “Programa Mais Educação”. As ações seriam desenvolvidas na extensão da carga horária diária à época dividida em turnos de quatro horas, compreendendo como tempo integral a jornada escolar a partir de sete horas diárias.

O Programa previa também uma ampliação de espaços educativos para além do espaço da escola (Brasil, 2007).

Entre seus objetivos, estava o envolvimento da escola com a comunidade em termos de uma interloção entre saberes, interação entre sujeitos e ocupação espaços. Também a integração entre “políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes [...]” (Brasil, 2010a). Buscava a construção de uma proposta de educação integral e para tanto, propunha uma articulação entre as disciplinas do currículo e os “campos de conhecimentos e práticas” incorporados à proposta:

[...] acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades (Brasil, 2010a).

Incluía entre os princípios da educação integral a observância aos direitos humanos e a diversidade cultural. Essa interação de saberes, entre profissionais de diferentes áreas do conhecimento, membros da comunidade, em ambientes educativos diversos no processo de formação dos estudantes indicavam que a educação integral fosse compreendida como promotora de aprendizagens ligadas à vida.

A ampliação da jornada escolar diária estava vinculada ao desenvolvimento de atividades originárias dos campos supracitados, sendo assim, à inclusão de uma variedade de temáticas de maneira que a formação do estudante estivesse ligada aos mais diversos conhecimentos. Em um trabalho integrador, expandindo do local, a escola, para um território mais amplo, o bairro a cidade, o estado. Um tempo correlacionado a uma maior espacialidade e diversidade de conhecimentos, constituindo-se estes, quando observada a proposta, valores do tempo ampliado na organização da escola. Outra ideia de tempo integral sugerida parecia estar ligada à própria concepção de educação integral, que compreendendo a educação como vida, e sendo a vida em tempo integral, indicava que não poderia estar encerrada no espaço e tempo escolar. Se, assim entendida, o valor do tempo integral significava tempo para vida⁴.

A efetivação da proposta nas escolas ficava ao cargo da adesão por parte das mesmas, assim como a escolha das atividades entre as várias opções de cada “macrocampo” (Brasil, 2010b: 4-9). Na formação das turmas residiu um dos desafios que a proposta trouxe: uma perspectiva de tempo com uma concepção de integralidade. Isso porque, naquele momento, a oferta não era para todos, mas para uma parcela de estudantes da instituição e a articulação dos conteúdos curriculares às atividades dos “macrocampos”, limitava-se àquela parcela. A inclusão prioritária de crianças em condições de vulnerabilidade incorporava ao tempo prolongado, outra noção: de compensação, mesmo considerando que os critérios entre os anos sofreriam alterações conforme previsto no Decreto que regulamentou o Programa (Brasil, 2010a) e a possibilidade de uma transformação em escola de tempo integral com a inclusão de todos os estudantes.

Assim, nessa proposta, embora a ampliação do tempo direcionasse às questões formativas, acrescentava mediante aos arraigados problemas da sociedade capitalista uma ação complementar. Paro (1988) ao analisar propostas de escolas de tempo integral da década de 1980, levantou algumas considerações sobre as características que essas, acabam por assumir. Entre elas, o autor destacou a própria questão formativa que muitas vezes se direcionava a resolver certos “problemas sociais” na base do entendimento da “carência cultural” (Paro, 1988: 213). Dessa forma, na tendência de levantar uma necessidade de outra configuração para que a escola fosse efetivamente espaço formador não somente de caráter “instrucional”, mas, “moral” de todas as crianças, adolescentes e jovens. Ponderou nesse sentido, que as ações suplementares na escola dos filhos das classes trabalhadoras, na sua ocorrência, não poderiam sobrepor sua tarefa precípua pedagógica e instrucional, sua condição de “instância privilegiada de apropriação do saber sistematizado” sob o risco de descaracterizá-la (Paro, 1988: 200).

O tempo integral na proposta indicou imbricar valores do tempo ampliado correlacionados a determinantes, dentre os quais, de aproximação a uma matriz teórica de educação integral e aqueles que configuravam os paradigmas da sociedade capitalista à época, e que historicamente são renovados ao tempo que as exigências do mercado se modificam, mas que viria a agregar outros entendimentos à medida que no âmbito das instituições esta proposta fosse interpretada ao longo de sua existência considerando estar ela em fase de desenvolvimento.

Considerações Finais

Entre os desafios expostos na realidade educacional brasileira e que historicamente mobilizaram discussões, estão àqueles relacionados ao trabalho com conhecimento elaborado, a garantia do acesso ao ensino e à aprendizagem, particularmente nas escolas vinculadas ao sistema público e destinada as famílias dos trabalhadores.

Considerada a abrangência das políticas educacionais das últimas décadas, historiadas nesse trabalho, quando na proposição do aumento da carga horária como meio para ampliação das oportunidades de aprendizagem estas deixaram indicativos de que questões como as ações integradoras passaram ser o suporte na composição do tempo ampliado. Assim, o envolvimento de outros profissionais e instituições, incluindo o financiamento, já que as mesmas correspondem a um custo elevado e sua permanência entre os tempos depende de condições econômicas favoráveis. Sendo as políticas sociais condicionadas ao movimento da economia na sociedade tornam-se instáveis.

É importante destacar que ao pensarmos na proposta dos CIACs fazemos isso, a partir da escola, tomando a escola na sua relação com os demais programas do centro. Isso, porque, de acordo com os documentos o “Programa Escolar” se manteve, enquanto outros em muitas situações não chegaram a ser implantados. O que é ponderável pelas próprias características de permanência que a escola construiu em sua trajetória. Em se tratando do “Projeto Minha Gente” que nasceu na perspectiva da assistência social, parece salutar registrar que refletimos a partir da escola do centro.

Outra situação presente na escola com a jornada ampliada ficou ao cargo de que estando as crianças neste espaço por maior tempo algumas necessidades tornam por ser evidenciadas e a escola passa então a ampliar suas tarefas para que o processo educacional aconteça, entre elas, as ações suplementares. Quando incorporadas aos projetos, esse caráter é certificado.

Nesse sentido, pensar a função escola no âmbito comunidade escolar, torna-se elementar, de maneira que o trabalho com os conhecimentos elaborados não seja limitado diante da multiplicidade de tarefas. Cabe incluir nesse pensar da escola o estudo das

próprias vertentes que sustentam as políticas educacionais, quando delimitadas ou não, de forma a conhecer as reais condições de sua efetivação.

O valor da jornada escolar ampliada pensada a partir dos seus sujeitos inclui o valor do tempo perante aos múltiplos determinantes presentes na sociedade e nas políticas em particular, mas principalmente, o valor tempo para si, a partir das proposições de uma escola que se queira comprometida com a emancipação.

Recibido el 20 de septiembre de 2013.

Aprobado el 11 de marzo de 2015.

Notas

- 1 De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira a educação básica compreende a “[...] educação infantil, ensino fundamental e ensino médio” (Souza e Silva, 1997, p. 54).
- 2 Segundo Filho e Vidal (2005, p. 51-52, 59) as discussões pela construção de instalações escolares e estabelecimento de tempos específicos “de permanência na escola” no século XIII ocorreu em combate à improvisação de espaços que trazia danos à saúde dos estudantes. A construção dos “grupos escolares” ocorreu no século XIX, expandindo-se para o século XX.
- 3 O número de Programas apresentados pelo documento “Concepção Geral do Projeto Minha Gente” de julho de 1992 era dez: “Proteção Especial à Criança e a Família; Promoção da Saúde da Criança e do Adolescente, Creche e Educação Pré-Escolar, Esportes; Cultura; Educação para o Trabalho, Alimentação; Suporte Tecnológico e Gestão” (Brasil, 1992a).
- 4 Realizamos esta leitura a partir de Dewey (1978, p. 31).

Referências Bibliográficas

Almeida, Maria de Lourdes Pinto (2010). Liberalismo, Educação e Trabalho. *In: Almeida, Malu (org.) Políticas Educacionais e Práticas Pedagógicas: para além da mercadorização do conhecimento*. 2ª ed. Campinas, São Paulo: Alínea, p. 35-45.

Brasil (1992a). *Projeto Minha Gente: Concepção Geral*. Brasília, Distrito Federal.

Brasil (1992b). Lei N° 8.479 de 6 de novembro de 1992. Cria a Secretaria de Projetos Educacionais Especiais e dá outras providências. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*. Brasília, DF, n. 215, 10 nov. 1992b. Seção 1, Ano CXXX, capa.

Brasil (1997). Relatório de Auditoria Operacional: Secretaria de Projetos Especiais. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*. Brasília, DF, N° 159, 20 ago. 1997. Seção 1, p. 18079-18089.

Brasil (2007a). 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. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*. Brasília, DF: Sessão 1, N° 80, 26/04/2007. p. 5-6. Disponível: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=artded&id=14887&Itemid=817, Consultado 23/07/2012.

Brasil (2009). Portaria N° 971 de 9 de outubro de 2009. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*. Brasília, DF: Seção 1, n. 195,13 /10/2009. p. 52. Disponível: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15134&Itemid=1071, Consultado 20/08/2013.

Brasil (2010a). Decreto N° 7.083 de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*. Brasília, DF: Seção 1 N° 18-A, 27 jan. p. 2. Disponível: <http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1000&pagina=2&data27/01/2010>, Consultado 02/11/2012.

Brasil, Câmara dos Deputados (2007b). 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. *In: Centro de Documentação e Informação da Câmara dos Deputados*. Disponível: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2007/lei-11494-20-junho-2007-555612-normaatualizada-pl.pdf>, Consultado 20/08/2013.

Brasil, Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica (2011). *Manual da Educação Integral para Obtenção de Apoio Financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE/Integral, no exercício de 2011*. Brasília, Distrito Federal.

Brasil, Senado Federal (1991a). Decreto N° 2134 de 13 de novembro de 1991. Diretrizes gerais e recomendações para a formulação de projetos pedagógicos de CIAC's. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*. Brasília, DF: Sessão 1, 14 nov. 1990. p. 525767-525768.

Brasil, Senado Federal (1991b). Decreto de 14 de maio de 1991. Dispõe sobre o Projeto Minha Gente e dá outras providências. Brasília, DF: *In: Senado Federal-Portal de Legislação*. Disponível: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=112472&norma=134975>, Consultado 02/10/2012.

Castanho, Maria Eugênia Montes (2010). O Professor e os Problemas Educacionais Atuais: teorias e perspectivas. *In: Almeida, Malu (org.) Políticas Educacionais e Práticas Pedagógicas: para além da mercadorização do conhecimento*. 2ª ed. Campinas, SP: Alínea, p. 127-141.

Dewey, John (1978). (trad.) Anísio S. Teixeira. *Vida e Educação*. 10ª ed. São Paulo: Melhoramentos.

Ferretti, Celso João (1992). Só a Educação Salva: o Projeto Minha Gente e a Política Educacional Brasileira. *In: Em Aberto* N° 5075165-73 Brasília, Distrito Federal.

Filho, Luciano Mendes de Faria (2005). Os Tempos e os Espaços Escolares no Processo de Institucionalização Primária no Brasil. *In: Vidal, Diana Gonçalves e Filho, Luciano Mendes de Faria. As Lentes da História: estudos de história e historiografia no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, p. 42-71.

Giolo, Jaime (2012). Educação de Tempo Integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. *In: Moll, Jaqueline et al. Caminhos para Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso.

Hobsbawm, Eric. J. (1997) (trad.) Cid Knipel. *Sobre História*. São Paulo: Companhia das Letras, p. 243-267.

Kramer, Sônia (1991). CIAC's: falácias, equívocos e tentações. *In: Educação & Sociedade: revista quadrimestral de ciência da educação/Centro de Estudos Educação e sociedade (CEDES)*. Campinas: Papyrus, p.461-474.

Marx, Karl (1988) (trad.) Sant'ana, Reginaldo. *O Capital: crítica da economia política*. 12ª ed. v.1. Rio de Janeiro: Betrand Brasil.

Marx, Karl e Engels, Frederich (1986). (trad.) Bruni, José Carlos; Nogueira, Marcos Aurélio. *A Ideologia Alemã: (Feuerbach)*. 5ª ed. São Paulo: Hucitec.

Moraes, Reginaldo (2001). *Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?* São Paulo: SENAC.

Paro, Vitor Henrique *et al* (1988). *Escola de Tempo Integral: desafio para o ensino público*. São Paulo: Cortez. Autores Associados.

Saviani, Dermeval (1999). *Da Nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional*. 2ª ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados.

Saviani, Dermeval (2007). Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. *In: Nascimento, Maria Isabel Moura et al.* (orgs.). *Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica*. Campinas, SP: Autores Associados, p. 3-38.

Saviani, Dermeval (1995). *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*. 5ª ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados.

Silva, Maria Abádia (2002). *Intervenção e Consentimento: a política educacional do Banco Mundial*. Campinas/São Paulo: Autores Associados/FAPESP.

Sobrinho, José Amaral e Parente, Marta Maria de Alencar (1995). *CAIC: Solução ou Problema? (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, IPEA Texto para Discussão N° 363)*. Serviço Editorial: Brasília, Distrito Federal.

Souza, Paulo Nathanael Pereira de e Silva, Eurides Brito de (1997). *Como Compreender e Aplicar a Nova LDB: Lei N° 9.394/96*. São Paulo: Pioneira.

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (2013). Declaração Mundial sobre a Sobrevivência, a Proteção e o Desenvolvimento da Criança nos anos 90. *In: Portal de E-governo, inclusão e sociedade do conhecimento*. Disponível: <http://www.egov.ufsc.br/portal/conteudo/declara%C3%A7%C3%A3o-mundial-sobre-sobreviv%C3%Aancia-prote%C3%A7%C3%A3o-e-o-desenvolvimento-da-crian%C3%A7a-nos-anos-90>, Consultado 12/07/2013.

Bibliografia Consultada

Brasil, Senado Federal (2013). Ementa: Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Portal Atividade Legislativa*. Disponível: http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=108259, Consultado 20/08/2013.