

As implicações sociais das políticas de implementação da Escola em Tempo Integral: solução dos problemas educacionais brasileiros ou potencialização da desigualdade econômica e social?

Processo de produção do conhecimento: investigação em curso.

Grupo de trabalho: GT08-Desigualdade, vulnerabilidade e exclusão social.

Rafaela Rabesco¹

RESUMO

Diante da discussão histórica acerca da função social da escola no Brasil, nos chama a atenção na atualidade a criação de diversas políticas públicas que vem embasando a ideia de que uma educação para ser eficaz deve ser integral e realizada em tempo integral. A partir disso, este trabalho tem como objetivo central analisar o processo e as implicações sociais das políticas públicas brasileiras de implementação da Escola em Tempo Integral. Partindo da análise de documentos e relatórios oficiais, e da revisão bibliográfica sobre o tema, os pontos problematizados, de maneira geral, são: a) em que medida as influências externas do Banco Mundial atuam na elaboração e implantação das políticas sociais (educacionais) no Brasil; b) as transformações nas expectativas/funções da escola como instituição social e em que sentido ela ocorre; c) em que medida esse modelo expõe a contradição fundamental da escola hoje, atribuindo-lhe o papel de controle da criminalidade, como espaço da “guarda” de crianças em situação de vulnerabilidade social; d) como este modelo escolar, ao se voltar para alunos de baixa renda das periferias das cidades, termina por reproduzir as desigualdades políticas, econômicas e sociais presentes no país. Por fim, este artigo é fruto das discussões que estão sendo realizadas em pesquisa de mestrado de caráter qualitativo acerca da relação entre os aspectos formais e a realidade identificada, bem como seus limites e potencialidades.

Palavras-chaves: Sociologia da educação; educação integral; políticas educacionais; escola em tempo integral.

1. Fundamentos históricos e implicações sociais das políticas brasileiras de *Escola em Tempo Integral*.

Pensar em **educação integral** e em **escola em tempo integral**, longe de qualquer modismo, compreende a formulação de questões relevantes e atuais, caso queiramos pensar nas proposições existentes, problematizando suas implicações sociais no sentido das mudanças nas expectativas públicas acerca do papel da escola², ligadas à segurança, resolução de conflitos, assistencialismo e proteção, para além de *slogans* educativos contemporâneos ou do modo como, muitas vezes, o tema é colocado em debates públicos³.

¹ Mestranda em Sociologia pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR/SP e professora do ensino público fundamental. E-mail para contato: rafa_rabesco@yahoo.com.br .

² Sobre a problemática sociológica da função da escola é de suma importância os estudos de DURKHEIM (1952; 1999) acerca do papel crucial dela para o desenvolvimento da sociabilidade, bem como a noção da escola como estrutura social interpenetrada pelas demais.

³ A cada ano eleitoral, mais candidatos se posicionam a favor da educação de qualidade e, não raras vezes, a relacionam à necessidade de implantação do tempo integral como política pública que a evidencie. Haja vista a recorrência do tema nos debates televisivos entre candidatos à prefeitura de São Paulo nos variados veículos midiáticos, no horário eleitoral

Nesse sentido, deve-se considerar que as formulações de propostas de educação integral voltadas ao Ensino Fundamental vêm sendo construídas de 1980 até hoje e que políticas foram implantadas para fins de universalizá-lo. No bojo desse mesmo processo, a implementação das escolas de tempo integral gerou, nas duas últimas décadas, um intenso debate que levou a posicionamentos, muitas vezes, polarizados de diversos educadores e pesquisadores, que ora questionavam o caráter populista das propostas políticas de apresentação (PAIVA, 1985) e a inviabilidade de sua universalização (PARO, 1988), ora, sua consistência como projeto pedagógico, apontando uma intenção de confinamento, constituindo-se numa instituição total (ARROYO, 1988) e, ainda, como favoráveis, tomando o projeto governamental como perspectiva crítico-emancipadora para uma concepção curricular, onde as atividades diversificadas integradas ao currículo possibilitam uma formação mais completa ao ser humano, sendo necessário, contudo, que as práticas educativas sejam trabalhadas numa perspectiva político-filosófica igualmente crítica e emancipadora (HORA; COELHO, 2004).

A formulação de concepções de uma educação integral, herdeira da corrente pedagógica escolanovista, conforme assinala Cavaliere (2002), tem ocupado importante espaço, nos últimos anos, na agenda dos debates sobre educação e está associada à formulação de uma escola em tempo integral, especificamente a partir dos anos 1980.

O movimento reformador, do início do século XX, refletia a necessidade de se reencontrar a vocação da escola na sociedade urbana de massas, industrializada e democrática. [...] Uma série de experiências educacionais escolanovistas desenvolvidas em várias partes do mundo, durante todo o século XX, tinham algumas das características básicas que poderiam ser consideradas constituidoras de uma concepção de escola de educação integral (CAVALIERE, 2002: 251).

O movimento da **Escola Nova** aconteceu no início do século XX, influenciando massivamente o pensamento social sobre educação. Segundo Paro (1988), com esse movimento a escola passa a ser vista como instância transformadora da sociedade, com a capacidade de amenizar os conflitos sociais. Baseada nos ideais liberais, objetivando a formação de um “cidadão”, inserido numa sociedade democrático-burguesa. Um dos expoentes do escolanovismo foi John Dewey⁴, que criticava o modelo de ensino vigente à época, concebido por ele como tradicional, intelectualista, mecânico e formal. Propõe a partir disso, uma nova pedagogia na qual o centro do ensino seja o aluno e não o professor, bem como a ênfase esteja aplicada nos procedimentos e não nos resultados (TEIXEIRA, 1954).

Porém, segundo Paro (1988), embora o escolanovismo defendesse que era preciso uma reformulação interna da escola, para que, através de uma educação integral⁵, se formasse de fato um

obrigatório e nas propostas de campanha. A ideia da Escola em Tempo Integral aparece nesses discursos como salutar na melhoria da educação brasileira e, dessa forma, é quase nula qualquer formulação que aponte uma recusa desse modelo de ensino que aparece consensualmente ou em senso comum como medida de salvação da educação. Nesse sentido, não se vê contrapontos relevantes que apontem maiores investimentos no ensino do período regular que garanta melhorias efetivas e sim a ampliação da carga horária e a conversão do sistema escolar em Tempo Integral como saída única e garantia de um real desenvolvimento educacional.

⁴John Dewey (1859-1952) é reconhecido como um dos fundadores da escola filosófica de Pragmatismo/instrumentalismo (junto a Charles Sanders Peirce e William James), pioneiro em psicologia funcional, de forte influência hegeliana e representante principal do movimento da educação progressiva norte-americana, durante a primeira metade do século XX. Este filósofo norte-americano influenciou educadores de várias partes do mundo. No Brasil inspirou o movimento da Escola Nova, liderado por Anísio Teixeira, que tinha como finalidade, educar a criança como um todo, objetivando seu crescimento multidimensional- físico, emocional e intelectual.

⁵ Existem concepções diferentes de Educação Integral, dessa forma, há posições mais conservadoras, mais liberais, ou mais socialistas que dimensionam uma formação completa para o sujeito. Nesse sentido, ver Teixeira (1999) e Coelho & Cavaliere (2002).

“cidadão”, o contexto histórico-educacional do país no início do século XX era o de um ensino voltado às elites, não dispendo, portanto, de condições materiais para universalizar a educação.

A universalização do ensino só vai atingir índices significativos a partir da década de 1950 e é nesse momento que a educação em tempo integral desponta como proposta para a rede pública. Dentro desse contexto é que nasce o marco histórico da implantação da Educação em Tempo Integral no Brasil, a experiência, reconhecida pela Organização das Nações Unidas, do Centro educacional Carneiro Ribeiro - CECR, na Bahia, inaugurado em 21 de outubro de 1950. Foi implantada durante o governo de Otávio Cavalcanti Mangabeira (1947-51) pelo então secretário da educação e da saúde, Anísio Teixeira, visando resolver o problema da falta dos serviços de saúde, de assistência familiar e social da criança no Estado.

O CECR foi implantado no bairro da Liberdade, em Salvador, escolhido justamente pelo grande número de crianças em idade escolar e por ser constituído de trabalhadores de baixo nível econômico. Dessa forma, o projeto pioneiro de Escola em Tempo Integral visou atender crianças que ficavam abandonadas no período em que não estavam estudando, ainda que naquela época, segundo levantamento de Anísio Teixeira (PAGNI, 2008), as escolas eram simples casas em que as crianças eram recebidas por poucas horas para um ensino deficiente e improvisado. Dessa forma, como aponta Eboli (1971), para Teixeira, a escola deveria suprir as deficiências das demais instituições “todas elas em estado de defensiva e incapazes de atender, com segurança e eficácia, seus objetivos” (p.14). Assim, no CECR, além da instrução e da educação, o aluno receberia merenda, uniforme, material didático, livros e atendimento médico e dentário (EBOLI, 1971, p.71). É nesse sentido, que segundo Borges (1994) busca-se

compensar as deficiências da educação familiar, dando à escola uma sobrecarga de tarefas que certamente não lhe caberiam, e esta ideia de escola compensatória vai permanecer nos programas de Escola em Tempo Integral desde à época da implantação no Brasil, até os dias atuais, para justificar a jornada ampliada de permanência da criança na escola, intencionando afastá-las dos riscos das ruas (1994: 44-45)

Essa experiência na Bahia serviu de referência e parâmetro para sucessoras em outros estados do país, como os Centros Integrados de Educação Pública CIEP's⁶ ou Brizolões, no Rio de Janeiro, implantados por Darcy Ribeiro, vice-governador durante o mandato de Leonel Brizola (1983-86 e 1991-94), para São Paulo no Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC)⁷, do governo de Franco Montoro (1983-86) e na esfera federal, no ano de 1991, Fernando Collor implantou em diversas escolas os Centros Integrados de Apoio à criança (CIACs) que mais tarde viraram Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs)⁸. Em meados dos anos 2000, na Bahia são instituídos os Colégios Modelo, e na cidade de São Paulo são criados mais de 21 CEUs (Centros Educacionais Unificados), projetos com fortes influências do CECR de Anísio Teixeira. Mas em sentido amplo essas experiências públicas se converteram em iniciativas isoladas ou se concentraram em projetos experimentais, muitas vezes sem continuidade.

Nos últimos anos, houve um reavivamento das políticas de implantação da Educação em Tempo Integral que vem ganhando força nas redes públicas por meio de programas federais⁹, estaduais e

⁶ Sobre os CIEPs ver estudos de CAVALIERE (1996, 2002a, 2002b e 2003);

⁷ Em relação ao Profic, PARO (1988) faz uma análise comparativa entre essa experiência e os CIEPs.

⁸ A respeito dos CAICs ver a análise de GALTER e FREITAS (2007).

⁹ O Ministério da Educação tem atuado em três frentes para implementação da educação integral: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), o programa Mais Educação e uma pesquisa realizada em parceria com as entidades Undime, UniRio, UFPR, UnB e UFMG para mapear as experiências de ampliação da jornada escolar no país.

municipais de estímulo à ampliação da jornada escolar. A partir do **Programa Mais Educação**¹⁰ do governo federal que prevê acréscimo de repasses para a sua implantação.

Nesse sentido, a Educação em Tempo Integral tem sido apontada, pelos órgãos educacionais brasileiros, baseados em resoluções do Ministério da Educação e a partir de modelos internacionais de países desenvolvidos¹¹, como um modelo importante para a melhoria do ensino. Segundo os números do Saeb, o Sistema de Avaliação da Educação Básica, medidos entre alunos de 4ª série nos anos de 1999, 2001 e 2003, mais tempo na escola pode significar um melhor aproveitamento, ainda que bem limitado, nas disciplinas regulares e a cada hora de estudo o desempenho do aluno aumenta 2,5 pontos percentuais em uma escala de 0 a 500.

A partir disso, intensificaram-se as tentativas governamentais de firmar um modelo de educação com jornada ampliada no país¹². Segundo dados do Ministério da Educação, no ano de 2006 foram implantadas mais de 500 escolas de tempo integral no Estado de São Paulo, 9% das 5.598 unidades, para o ensino fundamental da rede pública estadual. E segundo o Plano nacional da educação, através da Lei 8035/2010 que estabelece 20 metas para o decênio 2010/2020, a proposição da meta 6 é a de oferecer educação em tempo integral em 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas de educação básica.

Sob o argumento principal de que as mudanças que estão ocorrendo na esfera do trabalho desde os anos 60/70 do século XX, mas que se fizeram mais patentes no decorrer dos anos 80 e, principalmente, dos anos 90, demandariam um novo tipo de trabalhador, mais instruído, mais informado, possuidor de níveis de escolaridade mais altos, desencadeia-se, durante a última década daquele século, um intenso movimento de reformas educacionais que viriam a atingir todos os níveis da educação nacional. Das mais diversas formas e por diversos meios esses elementos se fizeram presentes em muitas políticas internacionais e nacionais.

No tocante à tendência da escola de jornada prolongada, há um marco importante na década de 1990 aos modos de operacionalização dessa política pública: a Lei 9.394 (LDB, 1996) que é formulada buscando estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional e onde a educação em tempo integral, já recebe um indicativo:

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

¹⁰ O *Programa Mais Educação* do Governo Federal tem como prioridade contribuir para a formação integral de crianças e adolescentes, articulando diferentes ações, projetos e programas nos estados, Distrito Federal e municípios, de acordo com o projeto pedagógico da escola. O *Mais Educação* foi iniciado em 2008, é coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (Secad/MEC) e hoje, conta com a parceria de 81 secretarias de educação, sendo 55 municipais e 25 estaduais, além da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

¹¹ Segundo Maria Julia Gouvêa, coordenadora da área de Educação e Comunidade do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), em países como a França e a Espanha que tem o modelo de Educação Integral em Tempo Integral sendo desenvolvido desde a década de 1970, “não se usa a expressão *integral*, porque toda educação é [para eles] integral e já é uma prática consolidada há mais de 30 anos”. <http://revistaescolapublica.uol.com.br/textos/5/artigo246258-1.asp>. Ver também os estudos de Bourdieu (1998; 2001) sobre a questão educacional na França.

¹² Para concretizar este modelo no entanto, aspectos legais-normativos do tempo integral já estavam presentes nos documentos oficiais, mais precisamente, na Constituição Federal de 1988; na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996; no Plano Nacional de Educação e no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, além de trazer à tona alguns aspectos presentes no Projeto de lei nº 234, de 2006.

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

Art.87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei [...]. Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.

Nesse mesmo sentido, dez anos depois da LDB, encontra-se assinalada no documento “Diretrizes da Educação de Tempo Integral: tempo e qualidade” elaborado pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP, órgão da Secretaria de Estado da Educação, a função social dessa forma de organização pedagógica da escola como a “alavanca de um processo que visa à formação de pessoas aptas a exercerem sua plena cidadania” (SP, 2006: 14) mediante a “ampliação do tempo físico com a intensidade das ações educacionais” (p.5), unindo ao currículo básico “procedimentos metodológicos inovadores” (p.11).

Aliadas às questões inerentes à implantação dos projetos de Escola de Tempo Integral no país, estão as implicações político-sociais da influência externa na elaboração, prática e avaliação dos resultados aplicados ao desenvolvimento de programas para a educação básica, principalmente na década de 1990 e que a partir do início dos anos 2000 vem sofrendo reformulação, ainda que baseando-se no mesmo modelo de ação, quantitativo tanto na universalização quanto nas formas e mecanismos de avaliação utilizados para medir possíveis avanços ou até mesmo, caracterizar a situação escolar e seus níveis no Brasil.

Nesse sentido, Saviani, referindo-se ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que se sobrepõe ao Plano Nacional de Educação (PND) e à questão fundamental que o acompanha, sustenta que o Brasil chegou ao final do século XX sem resolver problemas importantes educacionais, que tem um forte fundo social: a universalização do ensino fundamental, com a conseqüente erradicação do analfabetismo.

E, referindo-se ao conteúdo das políticas, conclui:

[...] do ponto de vista da pedagogia histórico-crítica, o questionamento ao PDE dirige-se à própria lógica que o embasa. Com efeito, essa lógica poderia ser traduzida como uma espécie de “pedagogia de resultados”. Assim, o governo se equipa com instrumentos de avaliação dos produtos forçando, com isso, que o processo se ajuste a essa demanda. É, pois, uma lógica do mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas “pedagogia das competências e da qualidade total”. (Saviani, 2007: 3)

Nesse sentido, a síntese de Saviani nos permite analisar o fundamento preponderante que se faz presente na educação da década atual, tanto em relação à natureza das políticas quanto – e principalmente – às concepções pedagógicas dominantes.

2. O Banco Mundial e o Brasil de hoje

Nesse quadro processual historicamente demarcado é que se encaixam as intervenções, via financiamentos, nas estruturas dos sistemas de ensino do país, feitas por instituições internacionais como o Banco Mundial.

Como principal interlocutor da reestruturação econômica nas décadas de 1980 e 1990, o Banco Mundial foi responsável por financiamentos que não pararam de crescer desde a década de 1960, quando seu sentido primeiro de existência foi alterado, de banco criado para auxiliar na reconstrução dos países destruídos pela 2ª Guerra Mundial, para presidir a tentativa neoliberal de reestruturação

capitalista. Dessa maneira, atingiu no ano de 1990 a cifra de 10 bilhões de dólares em empréstimos, tendo participado da formulação de políticas educativas em 375 projetos, atingindo mais de cem países. No período posterior o aumento foi extremamente significativo, num espaço de 11 anos, entre 1993 e 2004 foram concedidos, somente para o governo brasileiro, empréstimos para financiar 124 projetos em diferentes áreas que ultrapassaram a ordem dos 14 bilhões de dólares, e deste total 9,21% foram destinados à educação básica para o desenvolvimento de projetos nas mais variadas regiões do país (TORRES, 1996).

No entanto, a centralidade adquirida pela educação no discurso do Banco Mundial nos anos 1990 é recente, segundo Leher,

na década de 1960, um vice-presidente do Banco, Robert Gardner afirmou: “nós não podemos emprestar para educação e saúde. Nós somos um banco”. Esta situação começou a mudar na gestão de Woods (1963-1968) e, mais acentuadamente, na presidência de McNamara, quando a ênfase no problema da pobreza fez a educação sobressair entre as prioridades do Banco. Na década de 1970, esta instituição considerava o financiamento às escolas primárias e secundárias de formação geral um contra-senso, defendendo o ensino técnico e profissional, modalidades tidas como mais adequadas às necessidades (presumidas) dos países em desenvolvimento. Na virada neoliberal da década de 1980, a orientação educacional do Banco sofreu uma inflexão em direção ao ensino elementar. A orientação anterior foi então duramente atacada como voluntarista e dispendiosa. Na década de 1990, a inflexão neoliberal não apenas permanece válida como é radicalizada. (1999: 25-26)

Dessa maneira, as reformas implementadas pelo Banco Mundial desde 1980 com seus programas de ajuste estrutural, reduziram os direitos sociais à racionalidade econômica, substituindo os direitos universais de cidadania por políticas assistencialistas com o propósito de amenizar as tensões sociais. Segundo Coraggio (1996), as orientações do Banco Mundial para o desenvolvimento de tais políticas, baseiam-se na seguinte ordem:

[...] Primeiro deve vir o ajuste, para que os países se preparem para a integração econômica, depois as reformas de estado, para que a integração seja de longo prazo; ao termo do processo, os direitos sociais (se ainda houver a quem destiná-los). Nas duas primeiras fases, quando sobrevêm as consequências sociais dos impactos econômicos, as políticas devem ser assistenciais e compensatórias (1996: 11).

Dessa forma, a maior ênfase dispensada pelo Banco Mundial, ao campo social se dirige à educação, uma vez que esta é encarada como fator fundamental para a formação de capital humano e reprodução das desigualdades, como forma de:

[...] a) Adequar as políticas educacionais ao movimento de esvaziamento das políticas de bem-estar; b) Estabelecer prioridades, cortar custos, racionalizar o sistema, enfim, embeber o campo educativo da lógica do campo econômico; c) Subjugar os estudos, diagnósticos e projetos educacionais a essa mesma lógica (CORAGGIO, 1996: 11).

No documento intitulado *Prioridades y estrategias para la educación* (1996) o Banco Mundial apresenta, principalmente, diretrizes gerais para a condução das políticas educacionais dos países pobres. Assim, convoca os Estados, principalmente periféricos, a reformarem seus sistemas

educacionais de modo a sintonizá-los com as transformações econômicas que vinham ocorrendo desde 1980. Segundo o documento,

La educación es crucial para el crecimiento económico y la reducción de la pobreza. La evolución de la tecnología y las reformas económicas están provocando cambios extraordinarios en la estructura de las economías, las industrias y los mercados de trabajo de todo el mundo. El rápido aumento de los conocimientos y el ritmo de cambio de la tecnología plantean la posibilidad de lograr un crecimiento económico sostenido con cambios de empleo más frecuentes durante la vida de las personas. (Banco Mundial, 1996: 1)

Nesse sentido, termos como produtividade, adaptabilidade, qualificação, capacidades básicas e flexibilidade são utilizados constantemente ao longo do documento. Isto coloca em evidência a relação educação/capacitação estabelecida pelo organismo.

Esses efeitos da política econômica voltados à formulação de políticas educacionais e seus desdobramentos sociais são analisados por Frigotto como

de forma resumida, podemos afirmar que as reformas educacionais dos anos 90, mormente a orientação que balizou o decreto 2208/96 e seus desdobramentos, buscam uma mediação da educação às novas formas do capital globalizado e de produção flexível. Trata-se de formar um trabalhador ‘cidadão produtivo’, adaptado, adestrado, treinado, mesmo que sob uma ótica polivalente. (2005: 10)

Assim, como elemento central desses discursos e ações justificadoras, desponta o denominado **modelo de competência**, que se transforma em pedra de toque das reformas educacionais brasileiras. São vários os argumentos acionados em torno de sua adoção, mas os principais dizem respeito à necessidade, posta pelas transformações em diversas esferas, mas especialmente na econômica, de as sociedades em geral, mas em particular as *emergentes*, buscarem a constituição de um novo sujeito social, no plano coletivo, tanto quanto no individual, capaz não só de conviver com tais transformações, mas, principalmente, tirar delas o melhor partido.

Tal pedagogia é entendida por Ramos em “pedagogia das competências” como aquela na qual,

em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se de situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações. (2001: 221)

Dessa forma, torna-se essa pedagogia compatível com o que, segundo os discursos correntes, é demandado dos *novos* trabalhadores das empresas flexibilizadas. Diante disso, a autora conclui que tal pedagogia não conduz à autonomização dos sujeitos a ela expostos, mas à sua adaptação às mudanças no trabalho e na vida social. Assim, segundo a autora, a *pedagogia das competências* tende a assentar-se, de um lado, sobre o construtivismo, priorizando a dimensão subjetiva da aquisição dos conhecimentos e, de outro, sobre a articulação interdisciplinar, conferindo pouca atenção às dimensões social e histórica do processo educativo.

Reafirma-se aqui o argumento de que a concepção capitalista de educação do Banco Mundial atribui à educação pública a função de produzir mão-de-obra adaptada às transformações do mercado de trabalho, inserindo-a produtivamente na sociedade a partir da posição que lhe cabe. Na proposta do Banco,

la educación debe estar concebida para satisfacer la creciente demanda de trabajadores adaptables, capaces de adquirir fácilmente nuevos conocimientos, en lugar de trabajadores con un conjunto fijo de conocimientos técnicos que utilizan durante toda su vida activa. Esta necesidad aumenta la importancia de las capacidades básicas adquiridas en la enseñanza primaria y secundaria general (Banco Mundial, 1996: 27)

Dessa maneira, nota-se que diante da flexibilidade exigida para atender às necessidades da produção e da reprodução dessa racionalidade econômica, questões econômicas se misturam às educacionais.

(...) o Banco estabeleceu uma correlação (mais do que uma analogia) entre sistema educativo e sistema de mercado, entre escola e empresa, entre pais e consumidores de serviços, entre relações pedagógicas e relações de insumo-produto, entre aprendizagem e produto, esquecendo aspectos essenciais próprios da realidade educativa. (CORAGGIO, 1996: 102).

Assim, segundo Leher,

com o aprofundamento sem precedentes da polarização na década de 1990, o Banco dedica cada vez maior atenção à construção de instituições adequadas à *era do mercado*, de modo a ter recursos institucionais para “manejar” as contradições do sistema. A educação é radicalmente modificada, tornando-se cada vez menos politécnica (no sentido conferido por Marx) e cada vez mais instrumental: os conteúdos estão fortemente carregados de ideologias apologéticas ao capital e o debate educacional é pautado em grande parte pelos “homens de negócios” e pelos estrategistas políticos. (1999: 29)

Nos documentos mais recentes do Banco e nos pronunciamentos de seus dirigentes, é visível a recorrência da questão da pobreza e do temor quanto à segurança, segundo os quais, a pobreza pode gerar um clima desfavorável para os negócios. Mantida a política neoliberal ou a política social de assistência sem atingir a estrutura econômica, os esforços para conter as tensões derivadas do desemprego terão de ser ampliados. Assim, segundo Leher (1999), “para as ideologias dominantes, o melhor antídoto para os males decorrentes do desemprego é a educação elementar e a formação profissional” (p.26).

No bojo dessas políticas públicas, implantadas com auxílio Banco Mundial, mediante financiamentos e fiscalização dos projetos, há no início da década de 1990 a criação, no Brasil, dos Centros de Atenção Integral à Criança – CAICs. Ao manter as crianças envolvidas o dia todo nos CAIC’s, o projeto tinha, segundo Freitas e Galter (2007) dois objetivos:

primeiramente, oferecer àquelas famílias marginalizadas pela estrutura econômica, condições mínimas para que seus filhos frequentassem a escola, onde lhes era oferecido o que a sua família não teria condições de proporcionar: comida, vestuário (uniforme), assistência médico-odontológica, etc. Em segundo lugar, evitar que essas crianças se lançassem precocemente no mercado de trabalho (sub-empregos). Os dois objetivos unificaram-se na tentativa de diminuir o índice de evasão e repetência escolar, sem, no entanto, considerarem os motivos que realmente levavam essas famílias a se tornarem marginalizadas pela sociedade.

Nesse sentido, segundo Paro (1988), do ponto de vista dessas políticas, a preocupação com a educação integral é secundarizada na medida em que as atividades de arte, cultura e esporte são utilizadas apenas para manter as crianças o dia todo nos centros. Além disso, a escola é vista, por um lado, como uma forma de minimizar os efeitos gerados pela estrutura econômica, através do assistencialismo e por outro, como reprodutora de uma lógica social que não faz com que essas famílias questionem a origem da sua exclusão. Assim, as conexões educação, segurança e pobreza fornecem o substrato das reformas educacionais em curso no Brasil.

Em um modelo integral anteriormente existente no país, a tradicional escola em regime de internato ou semi-internato, segundo Paro, sempre fez parte da organização escolar para a elite econômica no país, mas em meados do século XX, ela teria se tornado onerosa e não respondia mais aos interesses dessa classe, que por sua vez podia oferecer outras oportunidades educacionais aos seus filhos (música, teatro, esportes, etc.) além daquelas ofertadas pelas escolas. Assim, ao invés de segregar os filhos das classes mais abastadas, passa-se a fazê-lo com os filhos das classes menos favorecidas. Porém, como não poderia deixar de ser, com outra roupagem:

Sem ilusões. A segregação das crianças e adolescentes oriundos das classes dominadas, quando tais crianças e jovens se revelaram como “ameaças sociais” sempre foi proposta pela classe dominante, atribuindo ao Estado o papel de executor dessa segregação. Essa é a origem de instituições como a FEBEM, os reformatórios de menores e as entidades “filantrópicas” subvencionada pelos órgãos oficiais. (PARO, 1988: 207)

Já com o escolanovismo no Brasil, a educação integral volta-se para a formação de um “novo cidadão”, a escola integraria o sujeito na medida em que o preparasse para o novo contexto econômico-social. Esse novo momento histórico é marcado pela ascensão de Lula e do PT ao governo, a partir do início do século XXI no Brasil.

André Singer, ao analisar o que denomina *Lulismo*, define-o por sua especificidade quanto à opção por um determinado projeto societário e à natureza das políticas públicas e seu sentido político, dando-nos, ao mesmo tempo, elementos para percebermos as diferenças de tais políticas em relação ao passado, especialmente, a década de 1990. Para Frigotto,

A continuidade da década presente em relação ao passado incide na opção por conciliar uma minoria prepotente a uma maioria desvalida (nos termos de Florestan Fernandes)¹³ – mediante o combate à desigualdade dentro da ordem de uma sociedade capitalista onde sua classe dominante é das mais violentas e despóticas do mundo. (2011: 240)

Com efeito, como assinala Singer, a conciliação dá-se, por um lado, na continuidade da política macroeconômica, fiel aos interesses da classe detentora do capital e, por outro, no investimento na melhoria de vida de “uma fração de classe (trabalhadora) que, embora majoritária, não consegue construir desde baixo as suas próprias formas de organização” (Singer, 2009: 84). Tal opção política por “**executar o programa de combate à desigualdade dentro da ordem**” (grifos do autor) “confeccionou nova via ideológica, com união de bandeiras que pareciam não combinar” (idem, p. 97).

Ainda a despeito da continuidade no essencial da política macroeconômica, a conjuntura desta década se diferencia da década de 1990 em diversos aspectos, segundo Frigotto, tais como:

retomada, ainda que de forma problemática, da agenda do desenvolvimento; alteração substantiva da política externa e da postura perante as privatizações; recuperação, mesmo que

¹³ FERNANDES, F. Diretrizes e bases: conciliação aberta. *Revista Sociedade e Universidade*, São Paulo, ANDES, 1992.

relativa, do Estado na sua face social; diminuição do desemprego aberto, mesmo que tanto os dados quanto o conceito de emprego possam ser questionados; aumento real do salário mínimo (ainda que permaneça mínimo); relação distinta com os movimentos sociais, não mais demonizados nem tomados como caso de polícia; e ampliação intensa de políticas e programas direcionados à grande massa não organizada que vivia abaixo da linha da pobreza ou num nível elementar de sobrevivência e consumo. (2011: 240)

Nesse sentido, essas reformas advindas do *Lulismo* aliviam as condições de vida de uma massa que estava à margem dos serviços mínimos, através de uma melhor distribuição de renda por meio de bolsas governamentais que arrojaram no Estado a demanda de distribuição da riqueza, porém, não resvala o lucro nem a propriedade privada da riqueza nacional apropriada pela burguesia. O Estado incorpora a demanda de resposta social, por meio de reformas parciais, enquanto a estrutura de desigualdade fundante do capitalismo continua estruturada, sem uma mudança real na lógica societal.

Dessa forma, Frigotto aponta que

o problema não é a real necessidade de um projeto de desenvolvimento e a adoção de políticas compensatórias ampliadas como travessia. O equívoco está em que elas não se vinculam à *radicalidade que está muito além de simplesmente fazer um governo desenvolvimentista* sem confrontar as relações sociais dominantes. (2011: 240)

Assim, a questão essencial desse governo com relação a uma mudança não radical diante dos organismos internacionais, ao não disputar um projeto societário antagônico à modernização e ao capitalismo dependente e, portanto, à expansão do capital em nossa sociedade, é que ele acaba centrando-se num projeto desenvolvimentista e, ao estabelecer políticas e programas para a grande massa de desvalidos, harmonizando-as com os interesses da classe dominante (a minoria prepotente), o governo também não disputou de fato um projeto educacional antagônico, no conteúdo, no método e na forma. (FRIGOTTO, 2011)

A Escola em Tempo Integral passa a ser vista nesse contexto como uma forma de atender integralmente as crianças, nos seus aspectos educativo, alimentar, da saúde e segurança. Porém, ampliando o papel da escola para além da alfabetização e da socialização, ela é colocada como escopo social de atendimento e tutela, que atua na contenção da violência e de problemas de vulnerabilidade social, esvaziada de conteúdo e voltada às habilidades e competências que, segundo a ideologia liberal, devem ser práticas cotidianas educativas para crianças e adolescentes das periferias das cidades. Dessa forma, elas não ficam sem proteção, à mercê do aliciamento efetuado pelo tráfico de drogas, não povoam os centros, não adentram ao mercado de trabalho e sequer às estatísticas de desemprego, já que a escola os segura, retardando sua empreitada na busca por um posto de trabalho, sob a justificativa da formação integral que é na verdade média no sentido da formação geral e bem pouco integral de fato.

3. Alguns apontamentos

Como vimos, o Banco Mundial atuou durante a década de 1990, formulando e fiscalizando a implementação de políticas educacionais no Brasil. No início dos anos 2000, diante da mudança do poder político federal, a abordagem dessas políticas se modifica no país e uma ênfase para o cumprimento mais amplo de direitos ligados à formação educacional é iniciada, num viés de assistir às necessidades sociais prementes, como a evasão escolar, a necessidade da formação de mão de obra, a contenção da violência. Dessa forma a educação aparece como meio de promover o alívio da pobreza e o desenvolvimento econômico e social. Fica implícito nessas políticas e no ideário que as formulam de

que a educação pode ser um elemento de desenvolvimento, bem como uma política social de contenção da pobreza e da violência, atuando como espécie de ponto central na solução de problemas que estão para além da questão educacional em si e, que ao mesmo tempo, reproduzem lógicas da desigualdade econômica e social presentes no país.

Assim, ainda que o contexto histórico brasileiro esteja baseado no discurso político do desenvolvimento econômico com ajuste social, passou a ser cada vez mais exigido da escola o papel de oferecer meios a uma formação global, visando principalmente a multifuncionalidade e seus aspectos voltados a habilidades e competências que desenvolvam integralmente o aluno, ao passo que o forma para suprir as necessidades e exigências desse novo mercado de trabalho. Aqui vemos uma aproximação entre a necessidade de uma força de trabalho específica e a pedagogia precursora da educação integral, que por sua vez, embasa as experiências de Escola em Tempo Integral.

Ainda que na esfera pública haja mediação do Estado na relação escolar, ela está permeada pela lógica da mercantilização mediante atuação de organismos internacionais que guiam e/ou exercem influência na formulação e implementação de políticas educacionais nos países de capitalismo periférico. Dessa forma, a educação, que deveria representar processos de alcance e desenvolvimento de patamares de emancipação, fica relegada à ordem da reprodução de desigualdades sociais, como essencialidade, e educação para o mundo do trabalho, como necessidade imediata do capital. A radicalização do *modus operandi* do sistema capitalista de produção diante da crise estrutural enfrentada pelo capital, acaba por complexificar ainda mais a relação educação-trabalho, onde, muitas vezes, o objetivo não é a preparação para o mundo do trabalho, como reposição (qualificada) de mão de obra ou emancipação humana, mas contenção da violência, através do retardo da exposição, no mercado de trabalho, do exército de reserva, através de políticas educativas que seguram por mais tempo o jovem na escola, em período integral. No discurso está a ideia de melhoria na qualidade da educação básica, na realidade o que vemos por traz do engodo da melhor formação e da preparação para o mundo atual, é a tentativa de manter de forma sistemática os jovens dentro da instituição escolar, tirando-os das ruas, como uma espécie de regime de tutela, atribuindo-lhe o papel de controle da criminalidade, como espaço da “guarda” de crianças em situação de vulnerabilidade social. Essa é a educação atualmente pensada para os filhos da classe trabalhadora, a educação em tempo integral, mas que apenas no papel e no discurso incorre numa educação integral de fato.

BIBLIOGRAFIA

- ALVES-MAZZOTI, A. J. & GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais** – pesquisa qualitativa e quantitativa. São Paulo: Thomson – Pioneira, 2002.
- ARROYO, M. G. **O direito ao tempo de escola**. Cadernos de Pesquisa, a.I., n. 65, p., 3-10, 1988.
- BANCO MUNDIAL. **Educación media en el Paraguay**: logros, opciones y desafíos. Banco Washington, DC: Banco Mundial, 2008. Disponível em: <<http://www-wds.worldbank.org/external/default/main>>, acessado em 4 de julho de 2012.
- BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**. Washington, DC: Banco Mundial, 1996. Disponível em: <<http://www.fedesp.org.br/documentos.htm>>, acessado em 3 junho 2012.
- BORGES, L. F. F. **A escola de tempo integral no Distrito Federal: uma análise de três propostas**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 1994.
- BOURDIEU, P. (Org. Nogueira & Catani). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Tradução Fernando Tomaz, 4. ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista** - A degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

- CAVALIERE, A. M. V. Uma Escola para a Modernidade em crise: considerações sobre a ampliação das funções da escola fundamental. In: Cavaliere, A. M. V. **Escola de Educação Integral: em direção a uma educação escolar multidimensional**. Primeiro capítulo da Tese de doutorado, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1996.
- CAVALIERE, A. M. V. Educação integral: uma nova identidade da escola brasileira. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, nº 81, 2002a.
- CAVALIERE, A. M. V. Quantidade e racionalidade do tempo de escola: debates no Brasil e no mundo. TEIAS – **Revista da Faculdade de Educação/UERJ** – nº 6 dezembro de 2002b.
- CAVALIERE, A. M. V. Para onde caminham os CIEP's? Uma Análise após 15 anos. **Cadernos de Pesquisa**, nº 119, p. 147-174. julho/2003.
- COELHO, Lígia Martha C. da Costa e CAVALIERE, Ana Maria (Orgs). **Educação Brasileira em Tempo Integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- CORAGGIO, J. L. **Propostas do Banco Mundial para a educação; sentido oculto ou problemas de concepção?** In: TOMMASI, L. D.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. O. (Org.) Banco Mundial e as Políticas Educacionais. São Paulo: Cortez, 1996.
- DEWEY, J. **Experiência e Educação**. 3 ed., tradução de Anísio Teixeira, São Paulo: Nacional, 1979.
- DURKHEIM, E. **Da divisão do trabalho social**. [tradução Eduardo Brandão]. 2º ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. SP: Melhoramentos, 1952.
- EBOLI, T. **Uma experiência de educação em tempo integral**. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. MEC - INEP – Bahia, 1969.
- FREITAS, C. R. de. e GALTER, M. I. Reflexões sobre a educação em tempo integral no decorrer do século XX. **Educere et Educare – Revista de Educação**. Vol. 2, nº 3, jan/jun, p. 123-138, 2007.
- FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.) **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005, p.57-82.
- FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação** v. 16 n. 46 jan.|abr. 2011.
- LEHER, R. Um novo senhor da educação? A política do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro**, São Paulo, v. 1, n.3, p. 19-30, 1999.
- MAY, T. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MINAYO, M. C. de S. **Os desafios do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 6ª Ed. São Paulo: Hucitec. 1999.
- PARO, V. et al. **A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais**. Cadernos de Pesquisa, s.l., n. 65, p. 11-20, 1988.
- PARO. **Escola de tempo integral: desafio para o ensino público**. São Paulo: Cortez, 1988.
- PAIVA, V. O populismo e a educação no Rio de Janeiro: resposta a Darcy Ribeiro. **Educação e Sociedade**, Campinas, n.22, p. 134-137, 1985.
- RAMOS, M. N. **A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.
- SAVIANI, D. Entrevista concedida por e-mail à reporter Juliana Monachesi. **Folha de S. Paulo**, 26 abr. 2007.
- SAVIANI, D. **Da Nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SINGER, André. **Raízes sociais e ideológicas do Lulismo**. *Estudos CEBRAP*, São Paulo, p. 83-102, nov. 2009.
- TEIXEIRA, A. A Pedagogia de Dewey. In: Dewey, John. **Vida e educação**. Tradução Henry Suzzallo, 4. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1954.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

TORRES, R. M. **Melhorar a qualidade da educação?** as estratégias do Banco Mundial de gestão educacional. In: TOMMASI, L. D.; WARDE, M. J. HADDAD, S. (Org.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.