

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED**

IZAIAS DA SILVA ALVES

**A PRÁTICA EDUCATIVA NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: ANÁLISE DAS
CONTRADIÇÕES NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO HUMANA**

**TERESINA/PI
2022**

IZAIAS DA SILVA ALVES

**A PRÁTICA EDUCATIVA NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: ANÁLISE DAS
CONTRADIÇÕES NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO HUMANA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI, linha de pesquisa Formação Humana e Processos Educativos como requisito para obtenção de título de mestre.

Orientadora: Prof^a. Dra. Cristiane de Sousa Moura Teixeira.

**TERESINA/PI
2022**

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Representação da Informação

A474p Alves, Izaías da Silva
A Prática educativa na escola de tempo integral: análise das
contradições na perspectiva da formação humana / Izaías da Silva
Alves. -- 2023.
252 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí,
Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Teresina, 2023.
“Orientadora: Prof.^a Dra. Cristiane de Sousa Moura Teixeira.”

1. Prática educativa. 2. Educação integral. 3. Significado e
sentido. I. Teixeira, Cristiane de Sousa Moura. II. Título.

CDD 370.71

IZAIAS DA SILVA ALVES

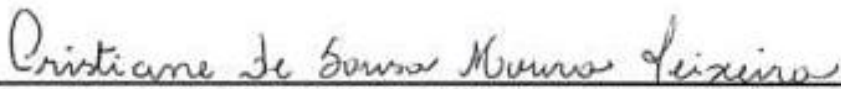
**A PRÁTICA EDUCATIVA NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: ANÁLISE
DAS CONTRADIÇÕES NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO HUMANA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI,
linha de pesquisa Formação Humana e Processos
Educativos como requisito para obtenção do título de
mestre.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Cristiane de Sousa Moura Teixeira.

Teresina-PI, 30/08/2022

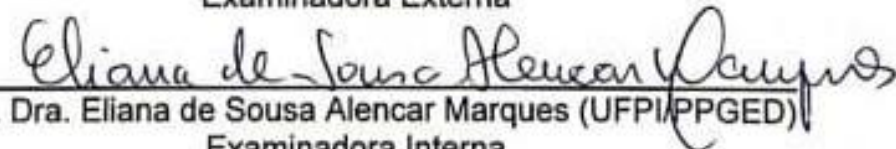
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Cristiane de Sousa Moura Teixeira (UFPI/PPGED)
Orientadora



Profa. Dra. Giovana Maria Belém Falcão (UECE)
Examinadora Externa



Profa. Dra. Eliana de Sousa Alencar Marques (UFPI/PPGED)
Examinadora Interna

À companheira de luta Maria Osmarina Moura (In memória) e a todos(as) educadores e educadoras que, assim como eu, acreditam na possibilidade de uma educação alinhada ao projeto de transformação social que supere a sociedade de classe, cuja lógica formativa é a produção e reprodução de uma sociedade cindida composta por indivíduos mutilados, seres desumanizados. Em especial, dedico à minha esposa querida e ao meu filho, vocês são a razão de eu continuar acreditando e lutando, diuturnamente, por uma sociedade justa.

AGRADECIMENTOS

Aproveito a conclusão desta etapa para agradecer as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram e contribuem com o desenvolvimento dessa pesquisa e, conseqüentemente, com meu crescimento pessoal e intelectual. Conforme afirmara Vigotski e Leontiev, tudo que é individual antes foi social, desta maneira, considero que o que tenho me tornado é constituído a partir das relações sociais que desenvolvi com outros indivíduos. Somos assim, a síntese das relações interpessoais.

Primeiramente, agradeço à professora Dra. Cristiane de Sousa Moura Teixeira, pelas orientações e correções sempre necessárias. Suas intervenções sempre me ajudaram a aprender mais.

Aos professores da linha de pesquisa Formação Humana e Processos Educativos e aos companheiros do NESPH, os quais cumprimento em nome da Professora Profa. Dra. Maria Vilani, nossa chefe, como diria o Chiquinho.

Agradeço às companheiras de turma Hellen e Soraia pelas discussões promovidas ao longo desse período de formação. E à galera do fundão, aquela do “grupo corredor”: Flávio André, Odilanir, Caryne, Rosimary, Wyrllanny e Márcia Milane, muito obrigado pelo apoio e acolhimento. Levarei vocês comigo da UFPI para vida.

Às professoras avaliadoras Dra. Giovana Maria Belém Falcão e Dra. Eliana de Sousa Alencar Marques que aceitaram o convite e se dispuseram a avaliar o nosso trabalho contribuindo, desta forma, com a nossa formação. Gratidão por tudo!

Aos meus familiares, de modo especial meus irmãos e meus pais Raimundo e Maria, a quem eu devo tudo o que sou.

A minha querida esposa, Eliane (Eli) pela parceria carinhosa de sempre, pelas leituras corretivas, pelo diálogo, pelos ensinamentos de literatura, por me apresentar contos que me distraíam e acrescentavam elementos para refletir e continuar a produção em busca de uma escrita que pudesse contribuir com a produção de outros discursos e outras realidades viáveis. Você me completa, meu amor, obrigado!

Ao meu pequeno grande Emanuel Davi, por entender que precisei me abster um pouco de brincar com você, mas também por perceber que o papai, às vezes, estava tão cansado que tudo que precisava era de um abraço, um beijo e um *love dad* com que você sempre me saudou. Amo-te, meu filho! Obrigado por tornar meus

dias mais agradáveis!

Agradeço também aos amigos Dirno e Isolina (Zozô), ter conhecido vocês foi um dos maiores presentes que eu consegui neste mestrado, muito obrigado pelas discussões sempre produtivas. E o Fernando pelo apoio técnico.

Obrigado aos companheiros de trabalho da E.M. Elias Ximenes do Prado Junior pelo incentivo de sempre e em especial aos professores Fátima e Wladimy, pelo carinho de sempre.

Obrigado aos companheiros dos grupos de estudos e debates: FILOGRAMSCI, GESPIM E NESPEM pelas contribuições formativas.

Também agradeço aos diretores das escolas de tempo integral que me abriam as portas para realização da pesquisa, aos participantes que responderam aos questionários e, de modo especial, às professoras que se dispuseram mesmo diante da pandemia participar das entrevistas, esta pesquisa não teria sido possível sem a prontidão de todos vocês. Obrigado!

Aqui registro meu obrigado aos amigos Joedson, pelo incentivo de sempre, e à Helen pelas leituras e correções. Ao Luiz, o cara do PDF marxiano.

Finalizo agradecendo a todos os(as) professores(as) que contribuíram para a minha formação, desde a minha alfabetizadora, Professora Ivone Arrais, que me alfabetizou, até nossa querida Cris, e dentre esta lista enorme de professores não posso deixar de citar os professores, Dr. Neuton Araújo, Dra. Nazaré Martins, Dr. Baltazar Cortez, Dr. Pedro Pereira e Dra. Disnah Rodrigues, pessoas extraordinárias. Vocês me ensinaram que a docência não é uma missão, mas sim um compromisso político de transformação do mundo. E você, Disnah, minha querida, foi você que me ensinou que devemos ampliar os nossos conhecimentos a fim de acompanharmos os nossos alunos o mais longe possível. Ou como você sempre diz: “Estude! Pois, o professor só pode levar seu aluno até onde ele mesmo foi capaz de ir. Se o professor foi até a esquina, até a esquina levará o seu aluno. Se ele foi até as galáxias, até as galáxias levará seu aluno. Contudo, seu aluno poderá ir além, muito além, por conta própria. Poderá ir até o infinito, porém o professor só poderá acompanhá-lo até onde foi capaz de ir.

Obrigado, a todos!

Na realidade, toda geração educa a nova geração, isto é, forma-a; e a educação é uma luta contra os instintos ligados às funções biológicas elementares, uma luta contra a natureza, a fim de dominá-la e de criar o homem “atual” à sua época.

(Antônio Gramsci)

RESUMO

A presente pesquisa tem como objeto de estudo: a prática educativa desenvolvida pelos professores que atuam nas Escolas de Tempo Integral (ETI), mais especificamente os professores que atuam no seguimento educacional que atende crianças do 1º (primeiro) ao 5º (quinto) ano do Ensino Fundamental. Trata-se de uma investigação vinculada à linha de pesquisa Formação Humana e Processos Educativos e ao Núcleo de Estudos e Pesquisas Histórico-Críticas em Educação e Formação Humana (NEPSH). A pesquisa parte do pressuposto de que a escola, historicamente situada, na sociedade do capital encontra-se condicionada por esta e tende a reproduzir em larga escala, por meio da ideologia dominante, a estrutura social que naturaliza as posições ocupadas por cada indivíduo dentro desta sociedade garantindo assim, a sua conservação. No entanto, compreende-se que essa sociedade é contraditória, o que significa que condições que alienam o ser humano, naturalizando a exploração do homem pelo homem, são situações limites nas quais, também podem despertar os sujeitos históricos para criar possibilidades de transformação. Tendo em vista a dialética da conservação/transformação que medeia o processo educativo elegeu-se a seguinte questão problema: Quais as contradições da prática educativa do professor que atua na ETI da rede municipal de ensino de Teresina-PI? O objetivo principal é analisar as contradições que medeiam a prática educativa do professor da ETI da rede municipal de ensino de Teresina-PI. Para tanto, faz-se necessário a organização de algumas etapas que se traduzem em objetivos específicos, a saber: a) conhecer a prática educativa do professor que atua na ETI; b) Apreender as determinações que constituem a prática educativa do professor da ETI; e c) Analisar as significações dos professores da ETI acerca da educação integral. Utilizou-se como técnica e/ou instrumentos de produção de dados a entrevista e como procedimento de análise faremos uso de núcleo de significação. A pesquisa revelou que a educação integral da rede pública municipal de ensino de Teresina não possui um plano próprio, o que tem obrigado escolas e professores atuar na base de improvisos. A estrutura física, e recursos didáticos são insuficientes. Os professores significam a educação integral como formação do aluno como um todo. Mas, devido as contradições, o máximo que eles conseguem é ofertar uma educação unilateral que prioriza os aspectos cognitivos do aluno em detrimento das demais dimensões que constituem o ser humano. As horas/aulas privilegiam as disciplinas consideradas importantes para a realização das avaliações externas. A atividade pedagógica contempla os conteúdos curriculares formais, o ensino moral e profissionalizante. As possibilidades de formação integral residem apenas enquanto possibilidade abstrata que segundo as significações expressas pelas participantes consiste em tirar a criança do risco da rua, cuidar dela enquanto os pais estão no trabalho, garantir a alimentação.

Palavras-chave: Educação integral. Escola de tempo integral. Significado e sentido. Prática educativa. Atividade pedagógica.

ABSTRACT

The purpose of this research is to study the educational practice developed by teachers who work in full time schools, specifically the teachers who work in the educational segment that attends to children from the first to the fifth year of elementary school. This research is linked to the Human Formation and Educational Processes research line and to the Center for Historical-Critical Studies and Research in Education and Human Formation (NEPSH). The research is based on the idea that the school, historically situated in the capitalist society, is conditioned by this society and tends to reproduce on a large scale, through dominant ideology, the social structure that naturalizes the positions occupied by each individual within this society, thus guaranteeing its conservation. However, it is understood that this society is contradictory and this means that conditions alienate human beings, naturalizing the exploitation of man by limiting situations in which historical subjects can also be awakened to create possibilities for transformation. In view of the dialectic of conservation/transformation that mediates the educational process, the following problem question was chosen: What are the contradictions in the educational practice of the teacher who works in the full time schools of the municipal education network of Teresina-PI? The main objective is to analyze the contradictions that mediate the educational practice of this teachers in the Teresina-PI municipal school system. In this case, it is necessary to organize some steps that are divided into specific objectives as to know the educational practice of the teacher who works in the this model of education to understand the determinations that form the educational practice of the full time education teacher, and to analyze the reflections of the teachers of this model of education. Interviews were used as the technique instrument for producing data, and we will use the nucleus of meaning as the analysis procedure. The research revealed that comprehensive education in Teresina's municipal public school system does not have its own plan, which has forced schools and teachers to act on the basis of improvisation. The physical structure and teaching resources are insufficient. Teachers see comprehensive education as training students as a whole. However, due to the contradictions, the best they can do is offer a one-sided education that prioritizes the student's cognitive aspects to the detriment of the other dimensions that make up the human being. Class hours focus on subjects considered important for external assessments. Pedagogical activity includes formal curricular content, moral and vocational education. The possibilities for comprehensive education are only an abstract possibility which, according to the meanings expressed by the participants, consists of taking children away from the risk of the street, looking after them while their parents are at work and guaranteeing that they are fed.

Keywords: Integral education. Full-time school. Significance and logic. Educational practice. Pedagogical activity.

LISTA DE SÍGLAS

CAICs	Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente.
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior.
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro.
CF	Constituição Federal.
CIACs	Centros Integrados de Atendimento à Criança.
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública.
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil.
ETI	Escola de/em Tempo Integral.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação.
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
NEPSH	Núcleo de Estudos e Pesquisa Histórico-Críticas Educação e Formação Humana
PHS	Psicologia Histórico-Social
PME	Programa Mais Educação
PNME	Programa Novo Mais Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
UFPI	Universidade Federal do Piauí

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Gênero.....	142
Gráfico 02: Idade.	142
Gráfico 03: Graduação	143
Gráfico 04: Área da graduação	143
Gráfico 05: Pós-graduação.....	143
Gráfico 06: Área da pós-graduação.....	143
Gráfico 07: Cursou a graduação em:	144
Gráfico 08: Instituição onde cursou a pós-graduação:	144
Gráfico 09: Experiência docente.....	144
Gráfico 10: Experiência docente na ETI.....	144
Gráfico 11: Vínculo institucional.....	145
Gráfico 12: Tipo de lotação.....	145
Gráfico 13: As condições estruturais são satisfatórias.....	145
Gráfico 14: Os recursos didáticos pedagógicos disponibilizados são satisfatórios.....	145

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01: Significados de educação integral segundo os professores da ETI.....	146
QUADRO 02: Da aglutinação dos indicadores.....	154

SUMÁRIO

1 A BELA E A FERA OU A FERIDA GRANDE DE MAIS: O QUE ESPERAR DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL?.....	15
2 MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	32
3 A EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CAPITALISTA: os desafios da escola de tempo integral.....	53
3.1 A Sociedade capitalista: natureza e desenvolvimento.....	54
3.2 A escola na sociedade capitalista.....	59
3.3 A escola de tempo integral e suas contradições à formação humana.....	73
3.3.1 Escola de tempo integral: desenvolvimento histórico e legal.....	86
4 A EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO PROJETO REVOLUCIONÁRIO: QUE FORMAÇÃO HUMANA BUSCAMOS?.....	99
4.1 Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para pensarmos a Educação integral.....	99
4.2 Educação integral na perspectiva de Gramsci.....	115
5. DO PSEUDO CONCRETO AO CONCRETO PENSADO: O PERCURSO METODOLÓGICO DE APREENSÃO DO OBJETO.....	129
5.1 O método.....	129
5.2 Instrumentos de produção de dados: mediações possíveis na relação sujeito-objeto do conhecimento.....	135
5.3 Caracterização: o <i>lócus</i> e os colaboradores da pesquisa.....	139
5.4 Os procedimentos de análise dos dados: Núcleos de Significação.....	149
6 AS CONTRADIÇÕES QUE CONSTITUEM A TECITURA DAS SIGNIFICAÇÕES DOS PROFESSORES ACERCA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	156
6.1 Realidade e Possibilidades de Educação Integral na Escola de Tempo Integral.....	157
6.2 A subjetividade/objetividade mediando o ser professor na	

Escola de Tempo Integral.....	181
6.3 Entre Integrar disciplinas e formar o aluno como um todo: significação acerca da Educação Integral na Escola de Tempo Integral.....	194
6.4 Análise internúcleo.....	206
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	212
REFERÊNCIAS.....	216
APÊNDICES	222
APÊNDICES A – Síntese do movimento seleção e análise do corpus empírico.....	223
APÊNDICE B- Questionário online.....	240
APÊNDICE C- Roteiro de entrevista.....	241
APÊNDICE D- Roteiro de entrevista de aprofundamento – participante A.....	242
APÊNDICE E- Roteiro de entrevista de aprofundamento participante B.....	244
ANEXO	246
ANEXO – A bela e a fera ou a ferida grande de mais.....	247

1 A BELA E A FERA OU A FERIDA GRANDE DEMAIS: O QUE ESPERAR DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL?

[...] Enquanto isso a cabeça dele pensava: comida, comida, comida boa, dinheiro, dinheiro. A cabeça dela era cheia de festas, festas, festas. Festejando o quê? Festejando a ferida alheia? Uma coisa os unia: ambos tinham uma vocação por dinheiro. O mendigo gastava tudo o que tinha, enquanto o marido de Carla, banqueiro, colecionava dinheiro. O ganha-pão era a Bolsa de Valores, e inflação, e lucro. O ganha-pão do mendigo era a redonda ferida aberta. E ainda por cima, devia ter medo de ficar curado, adivinhou ela, porque, se ficasse bom, não teria o que comer, isso Carla sabia: “quem não tem bom emprego depois de certa idade...” Se fosse moço, poderia ser pintor de paredes. Como não era, investia na ferida grande em carne viva e purulenta. Não, a vida não era bonita [...]. (Clarice Lispector em A Bela e a fera ou A ferida grande demais¹)

Trouxemos o conto de Clarice Lispector para demarcar o ponto de partida de nossa discussão, visto que nele a autora consegue reunir as características que refletem como um espelho as relações engendradas nas sociedades de classes. Tais relações produzem indivíduos mutilados e, conseqüentemente, incompletos ao invés de formarem sujeitos integrais humanamente emancipados para viverem em uma sociedade emancipada em que não haja necessidade de “muletas”.

No conto, o diálogo entre Carla de Souza e Santos e o mendigo, Lispector (2016) revela a grande ferida social brasileira, ou seja, a condição de miséria em que vive a grande maioria da população e muitos em situação de total invisibilidade, fruto da divisão social do trabalho que é a base da sociedade capitalista.

O conto *A bela e a fera ou a ferida grande demais*² foi escrito em 1977, em um contexto histórico de crise econômica mundial devido ao choque do petróleo provocado pelos países produtores. Muitos economistas e historiadores, dentre eles Hobsbawm (2005), consideram os anos de 1970 a 1980 como a década para o desenvolvimento econômico de muitos países, principalmente para aqueles denominados de terceiro mundo, naquele momento, que exportavam quase todo o

¹ O texto encontra-se na íntegra nos anexos.

² Não podemos deixar de observar que, apesar da crítica social desenvolvida por Clarice Lispector, ao associar o mendigo à “fera” e Carla à “bela”, a autora reproduz, em certa medida, o estereótipo do pobre como feio, violento, alguém que pode roubar ou furtar, ou seja, como alguém perigoso. Não sabemos se intencionalmente, mas, descrevendo o pobre assim, mesmo fazendo as críticas que a autora fez, termina reproduzindo a ideia tão peculiar do senso comum: a de que o pobre é “bárbaro”, é fera. Entendemos que o mais adequado seria “A fera e a fera” uma vez que, na sociedade capitalista, ambos estão desumanizados. Ou, por que não, “O belo e a fera”, haja vista que são os ricos que exploram os pobres e o mendigo que sente na carne as dores dessa exploração?

petróleo de que precisavam para o funcionamento do setor industrial. No Brasil, essa crise foi maximizada pelo aumento da dívida externa, a desaceleração do projeto desenvolvimentista dos presidentes militares e o empobrecimento massivo da população que saiu do campo para as cidades.

No Rio de Janeiro, contexto em que vive Lispector e cenário no qual se objetiva o conto narrado por ela, além da crise mundial e nacional supracitadas, havia um problema regional desencadeado pelo fato histórico da transferência da capital nacional para Brasília em 1960. A descapitalização do Rio de Janeiro provocou uma queda econômica significativa de sua participação no PIB nacional.

Somam-se a isso o enfraquecimento político, a precarização dos serviços públicos, o crescimento populacional desordenado e, como consequência, o aumento da pobreza, o aparecimento das favelas e a ocupação desordenada por meio de loteamentos irregulares. Todavia, o principal problema deve-se à falta de condições de trabalho adequadas para todos. Com isso, não restava outra opção para muitos cariocas senão a situação de pedinte.

É nesse cenário histórico, político, econômico e social que se objetivam as subjetividades dos dois personagens, Carla de Souza e Santos, síntese da elite carioca que só via a si mesma, pois o único espelho que havia diante de si era seus semelhantes, com seus gostos e modos de vida, e o Mendigo, síntese dos subalternizados, daqueles a quem se nega até o direito de serem vistos.

Há algo interessante na narrativa do conto que não pode passar despercebido: Carla se assusta com o que vê. Esse elemento posto por Lispector (2016) contribui para a nossa reflexão. Qual é o lugar social da protagonista já que a simples presença de um mendigo lhe causa perplexidade, medo e espanto? Ao ver o mendigo, a bela reflete, mesmo que de forma limitada, sobre a sua condição de classe. No cenário atual, muitos dos privilegiados negam até mesmo a possibilidade de enxergar a ferida. Negam a existência da ferida, da dor de outrem, de tal forma que até mesmo as ações assistencialistas são criticadas.

Mas, Carla vê o mendigo. Ela enxerga a ferida aberta e purulenta. Ao se deparar com o outro totalmente diferente de si, ao contrário daqueles de sua “espécie” que lhe permitiam enxergar como reflexo no espelho apenas a própria casca de que era revestida, faz descobertas de si ao olhar para suas próprias feridas internas, percebe-se também mendiga e miserável de alma.

A experiência de ver o mendigo, de olhar a sua ferida aberta é transformadora. Carla toma consciência da existência do “outro” bem como da multidão de mendigos que existem na invisibilidade, inclusive reflete que as outras pessoas do seu meio social sabem que existem mendigos, mas se recusam a olhar para eles, fingindo não saber. Mas, não só isso, possibilita também à protagonista olhar para dentro de si partindo de uma análise do outro, a princípio, segundo seu próprio parâmetro burguês, e se deparar com um pensamento estruturado em duas palavras: “justiça social”.

A personagem, então, se dá conta de que vive uma farsa. Mesmo rica,

Viu que não sabia gerir o mundo. Era uma incapaz, com os cabelos negros e unhas compridas e vermelhas. Ela era isso: como uma fotografia colorida fora de foco. Fazia todos os dias a lista do que precisava ou queria fazer no dia seguinte – era desse modo que se ligara ao tempo vazio. Simplesmente ela não tinha o que fazer. Faziam tudo por ela. Até mesmo os dois filhos – pois bem, fora o marido que determinara que teriam dois... (LISPECTOR, 2016, p. 625).

Perceber-se dependente ou historicamente determinado pelas condições materiais e pelas relações sociais concebidas por elas é, certamente, o ponto de partida para se pensar estratégias de rompimento com as situações desumanizantes. É nesse sentido que o conto de Lispector (2016) nos ajuda a refletir e situar o objeto deste estudo ao expor com clareza a desigualdade social brasileira resultado de longos anos de colonialismo e escravização, que produziram uma sociedade cindida em classes.

É nessa sociedade estratificada que se situa a escola. As diferenças sociais entre os seres humanos determinam, em grande medida, as atividades realizadas pelas instituições escolares.

É evidenciada, no conto, a diferença social entre os dois personagens. Carla, personagem tipicamente burguesa, representa a riqueza, os bem sucedidos economicamente que, como “semideuses”, parecem viver em outro mundo; O mendigo representa a pobreza, aqueles que vivem no subsolo, por isso, nunca são vistos, a não ser por um infortúnio como aquele narrado por Lispector (2016). Todavia, ambos estão desumanizados. Ele pela carência dos bens materiais básicos à sua sobrevivência, mantendo-se no âmbito da satisfação de suas necessidades fisiológicas; ela, pelo excesso de riqueza. Sendo tão rica, Carla sempre pôde pagar para que outras pessoas fizessem por ela as atividades elementares do cotidiano e,

dessa forma, já não pode existir sem depender de outrem. Carla também é incompleta porque as relações construídas em uma sociedade de classe produzem indivíduos “mutilados” e incapazes de gerir sua própria vida, uns por falta das condições basilares, outros porque sua existência depende da exploração do trabalho alheio.

Consequentemente, a educação escolar contribui para a alienação que mantém a estrutura hegemônica do capital ao reproduzir tais relações. Contra essa educação desumanizadora é preciso se pensar em uma educação que contribua para a plena realização dos seres humanos, uma educação integral.

Versa esta pesquisa versa sobre o fenômeno da prática educativa no *locus* da escola de tempo integral de Teresina - Piauí, buscando explicar como essa prática se concretiza e quais possibilidades ela aponta no sentido de promover a Educação Integral entendida, no sentido marxista e gramsciano do termo, como a formação integral do homem em suas múltiplas dimensões, ou seja, uma educação para formação humana plena.

Ao longo da investigação procurou-se responder, principalmente, à seguinte questão: quais as contradições da prática educativa do professor que atua na ETI da rede municipal de ensino de Teresina-PI na perspectiva da formação humana? Para tanto, faz-se necessário a organização de algumas etapas que se traduzem em objetivos específicos, a saber: a) conhecer a prática educativa do professor que atua na ETI; b) apreender as determinações que constituem a prática educativa do professor da ETI; e, c) analisar as significações dos professores da ETI acerca da educação integral.

Ao realizar um levantamento sobre as pesquisas realizadas nos últimos anos acerca da temática em questão, percebemos que a educação integral vem ganhando espaço nas investigações acadêmicas, conforme pode ser verificado nas plataformas de divulgação de resultados de pesquisas acadêmicas em Geber (2015), Marques (2017) e Campos (2019), em nível de doutorado, bem como nas reflexões realizadas em nível de mestrado por Dias (2015), Farion (2016), Mormito (2018) e Silva (2019), dentre outras. Nessas pesquisas, pode-se observar que o senso comum faz uma associação entre educação integral e escola de tempo integral como se fossem a mesma coisa.

Entre os teóricos, embora não seja comum a identificação conceitual entre

esses dois termos, parece existir certo consenso de que para haver educação integral é necessário a escola de tempo integral. Tal inferência pode ser comprovada nos estudos de Cavaliere (2007), Coelho (2012) e Moll (2012), dentre outros, que consideram o tempo de escola muito curto para que ela consiga cumprir com a sua função.

Contudo, de acordo com as autoras supracitadas, a simples ampliação do tempo e dos espaços, por si só, não se constitui em causa imediata da elevação da qualidade da educação, esta, por sua vez, necessita de mais espaços e mais tempo de permanência dos alunos na escola. Quer dizer, para uma educação integral faz-se necessário uma escola de tempo integral que ofereça um ensino em tempo integral. Mas o que seria educação integral? E escola de tempo Integral? Seriam a mesma coisa ou seriam manifestações diferentes de um mesmo fenômeno? Tais questões carecem de esclarecimento.

A ampliação do tempo de escola tem se justificado, entre outras coisas, pela crença na possibilidade de melhorar a qualidade da educação, entendendo qualidade como melhor desempenho dos alunos em testes de “avaliação” externa³ aos quais serão submetidos. Percebe-se, com essa crença, a forte influência das concepções bancárias e mecanicistas da educação que defendem que quanto mais os alunos estão expostos e envolvidos em atividades pedagógicas, mais acumularão conhecimentos para serem acessados quando esses lhes forem exigidos. Também, como uma resposta à necessidade da atual forma de organização social em que as mulheres precisam trabalhar para contribuir, ou muitas vezes arcar sozinhas, com as despesas domésticas; e/ou, ainda, devido à transformação pela qual passou a própria concepção de educação escolar e da sua função nos dias atuais (CAVALIERE, 2007).

³ As avaliações externas são ferramentas de aferição do desempenho dos alunos realizadas periodicamente. A Prova Brasil é uma das avaliações mais comuns aplicadas à educação básica através do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) que, por sua vez, gera o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Esses índices são usados para ranquear escolas e professores, separando-os por critérios meritocráticos que são reforçados por um prêmio de valorização distribuído entre os profissionais, sendo proporcional ao desempenho atingido por seus alunos. Dessa maneira, a avaliação que deveria servir de diagnóstico para orientar professores e gestores na realização de seus trabalhos, bem como na organização das políticas educacionais, se torna um instrumento de pressão para punir os estudantes e professores. Um projeto de “educação integral” atrelado à condição de elevar os índices do Ideb acaba por se converter em um projeto de precarização da formação humana uma vez que, negando o ser humano integral, prioriza apenas os conteúdos escolares daquelas disciplinas que serão submetidas aos testes para os alunos.

Segundo a autora, a terceira justificativa é a mais ampla e desafiadora uma vez que engloba as demais, suscitando questões que vêm pôr em xeque a forma como a escola se organiza, qual seu papel frente à fluidez de informações e comunicações e qual espaço lhe é reservado na formação dos indivíduos. Porém, “reduzir as potencialidades da ampliação do tempo de escola à busca de mais eficiência nos resultados escolares ou à adaptação às rotinas da vida urbana contemporânea limita os possíveis sentidos ou significados educacionais inovadores dessa ampliação.” (CAVALIERE, 2007, p. 1017).

Outro ponto para o qual Cavaliere (2007) chama atenção é o da existência de, pelo menos, quatro concepções de escola de tempo integral nos diversos projetos espalhado pelo país. São elas: a assistencialista, a autoritária, a democrática e a multissetorial.

De acordo com a autora, a concepção assistencialista vê a ETI como uma instituição voltada para atendimento dos subalternizados que, historicamente, excluídos dos processos educativos, adquiriram algumas “deficiências” que precisam ser “curadas”. Para que isso aconteça, a escola passa a desempenhar o papel da família. A concepção autoritária entende a ETI como unidade de prevenção à violência. No entendimento dos profissionais que têm essa concepção, se a criança estiver na escola está livre da criminalidade. A multissetorial entende que a educação integral pode ser realizada em parceria com diferentes instituições e diferentes setores da sociedade. o problema é que termina por delegar à outros setores uma responsabilidade que é específica da escola. E, a concepção democrática, por sua vez, parte da ideia de que “O tempo integral seria um meio a proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas.” (CAVALIERE, 2007, p. 1029).

Essas concepções costumam estarem presentes na constituição de um mesmo projeto de educação integral nos mais diversos sistemas de ensino. Mas, conforme pontua a autora, alguns desses projetos implantados a partir de 2003, dentre os quais destaca o “Segundo Tempo”, têm defendido mais a última concepção. Todavia, isso deve ser questionado, porque a concepção multissetorial entende que outros setores da sociedade não só podem como devem desenvolver atividades educativas para ampliar o tempo de oferta do ensino integral aos alunos

em outros espaços e não necessariamente nas escolas. (CAVALIERE, 2007).

O problema destacado por Cavaliere (2007) é o da competência administrativa e profissional de Organizações Não-governamentais (ONGs) e/ou outros setores da administração pública, não vinculados à educação, desenvolverem ações educativas. Nesse sentido, ressalta-se que apesar de permeada pela concepção assistencialista,

é preciso lembrar que a escola é, por natureza, a instituição do aluno e para o aluno. Com todas as suas limitações, é a instituição onde o aluno é sempre a parte principal, onde seu lugar é um direito constitucional. Dependendo de sua proposta, pode vir a ser o local primordial de vida das crianças, onde estas se auto-reconheçam e sejam reconhecidas, onde seus direitos e deveres sejam acordados e respeitados, onde sejam, efetivamente, as protagonistas do processo educacional. (CAVALIERE, 2007, p. 1031).

Advoga a autora, ainda que fundamentada em uma teoria pragmatista da educação para a democracia, por uma escola de tempo integral e não por um aluno em tempo integral, pois, a escola é a instituição cuja natureza e especificidade é o ensino. Delegar aos outros setores tarefas próprias da escola é, de certa forma, atestar que esta fracassou em sua função.

Outra importante contribuição para a discussão acerca da educação integral e da escola de tempo integral no Brasil é o estudo de Jaqueline Moll (2002) que ressalta, ao se referir aos projetos de educação integral propostos por Anísio Teixeira e por Darcy Ribeiro, que tais projetos transcendiam a ampliação da jornada escolar, mas a ampliação é condição imprescindível para a realização de uma formação que:

“[...] abarcasse o campo das ciências, das artes, da cultura, do mundo do trabalho por meio do desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, político, moral e que pudesse incidir na superação das desigualdades sociais mantidas se não reforçadas pela cultura escolar” (MOLL, 2012, p. 129).

Como resultado/causa dessa compreensão de qualidade vinculada a mais tempo de permanência na escola foi implantado em 2007, pelo Ministério da Educação (MEC), o Programa Mais Educação (PME), vinculado ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), por meio do Decreto nº 6.094/2007. O PME foi concebido como programa indutor da educação integral, pois seu subsídio possibilitou às escolas públicas do Ensino Fundamental (EF) estenderem o tempo e

reorganizarem seus currículos, acrescentando-lhes temas transversais por meio da realização de atividades complementares como xadrez, teatro, capoeira, dança, etc. Esses são exemplos de mudanças quantitativas que podem possibilitar transformações significativas no sentido de provocar mudanças na prática educativa que antes tinha um currículo engessado. Mas, quais mediações determinam a realização dessas atividades? Quais contradições precisam ser superadas?

Acreditamos que uma análise crítica radical do sistema educacional poderá contribuir com o desenvolvimento de práticas educativas emancipadoras na medida em que desperte nos indivíduos a vontade coletiva para o desenvolvimento de uma educação crítica que supere as ideologias da classe hegemônica e desnaturalize as desigualdades sociais e a lógica desumanizante do capital (MESZAROS, 2008). Uma educação para além da que está posta na sociedade do capital e, por isso mesmo, comprometida com um projeto revolucionário de emancipação humana que envolve conscientizar os sujeitos acerca das múltiplas determinações objetivas e subjetivas que constituem a realidade e mobilizá-los para a luta revolucionária.

O interesse pela temática ora tratada surgiu na medida em que desenvolvi⁴ a consciência do mundo e de suas relações de produção da existência humana. Sendo o nono de treze filhos de um casal de lavradores analfabetos, muito jovem conheci o peso cravado nas costas dos filhos da classe trabalhadora que precisam conciliar trabalho e estudo na corrida pela sobrevivência. Quando criança, a escassez de alimentos em casa, em virtude das circunstâncias, fui forçado a acompanhar meu pai no trabalho da roça. No trajeto havia a possibilidade de encontrar uma fruta silvestre, o que era sedutor para uma criança que não tinha muitas alternativas de alimentação.

A princípio, a ideia de ir para escola não me despertava interesse. Além disso, meus irmãos mais velhos acabavam evadindo da escola para buscar uma vida “melhor” nos canteiros de obras das grandes cidades. Um juízo apressado, imediato e ingênuo da experiência deles me fazia crer que a escola não era um bom lugar. Atualmente compreendo que era apenas uma fuga em busca da garantia da sobrevivência, uma vez que, antes de tudo, os seres humanos precisam estar vivos e para tal necessitam de alimentação, vestimenta, moradia, etc. Mas, ao manter-se vivo, cria-se uma segunda natureza voltada a produzir a cultura do seu tempo

⁴ Esta parte do texto é escrita em primeira pessoa por se tratar de uma história pessoal do pesquisador.

histórico. Assim, não basta alimentar-se de víveres, como também das aquisições sócio-históricas produzidas pela humanidade (LEONTIEV, 1978); (MARX e ENGELS, 2007).

Todavia, a insistência dos meus pais para que estudássemos era enorme. Frequentemente eles afirmavam que não estudaram por falta de oportunidade, já que onde moravam não havia escolas, que os pais deles não faziam questão e até os proibia de falar em estudos, realidade comum num contexto em que as escolas, embora públicas, não eram acessíveis a todos. No entanto, queriam que os próprios filhos estudassem porque, segundo pensavam, essa era a única forma de terem um futuro melhor. Não sabiam eles que as mudanças intelectuais, sozinhas, não modificam as condições materiais. São as transformações das condições objetivas materiais, articuladas dialeticamente à subjetividade, que promovem as possibilidades de desenvolvimento intelectual. Parafraseando Marx e Engels (2007), não é a consciência que transforma o mundo, mas o mundo e as múltiplas relações que conseguimos estabelecer no âmbito da subjetividade e da objetividade que transformam a consciência.

A escola me “pegou como peixe, pela boca”. A merenda escolar era a razão pela qual todos os dias, da 1ª até a 4ª série, eu ia à escola. Assim, quando ouvi pela primeira vez a expressão Educação Integral fui arrebatado por ela. Imaginei como seria importante e necessário para as crianças pobres terem acesso a três refeições diárias, além dos lanches no intervalo. Os pais poderiam trabalhar sem a preocupação dos filhos estarem sozinhos em casa ou nas ruas. Mas, isso pode ser entendido como educação integral ou é apenas mais um aparato da ideologia do capital que tende a fazer remendos assistencialistas para amenizar problemas e criar saídas que favoreçam a conservação da sociedade de classe?

Da 5ª série em diante o Estado não forneceu merenda escolar, mas eu já havia desenvolvido o gosto pelos estudos de modo que não pensava mais em abandonar a escola. Passei a ver a educação como uma possibilidade de superação da condição subalterna em que vivia e logo consegui lugar de destaque nas turmas/séries em que estudava. Entretanto, mesmo entre os professores, existiam aqueles que desdenhavam quando eu dizia que iria fazer um curso superior pois já estava naturalizado na mentalidade interiorana daquelas pessoas que ao pobre restava apenas o trabalho manual, na roça ou nos canteiros de obras das grandes

idades.

Com o passar dos anos aprendi forçadamente o que Marx (2011) pontua em *O 18 Brumário de Luís Bonaparte*, que os homens fazem a história, porém não fazem como gostariam, ou seja, não são livres para fazer a história da mesma forma como a idealizam, estando determinados pelas condições materiais da existência. Essas determinações muitas vezes nos impedem de fazer o que queremos e nos obrigam a realizar o que não gostaríamos. Então, entendi o porquê de ninguém acreditar que um filho de camponês da cidade de Paranaguá, no interior do Piauí, cidade em que na década de 1990 só existia o ensino médio na rede privada, poderia um dia fazer um curso superior.

Para fugir das trincheiras dos canteiros de obras ingressei, em 2004, na vida religiosa, onde conclui o ensino médio e cursei Filosofia no Instituto Católico de Estudos Superiores do Piauí – ICESPI. No seminário tive os primeiros contatos com os *Cadernos do Cárcere* de Antônio Gramsci (1891-1937) por incentivo da professora Rosa Guimarães e por conta própria, já que o curso de Filosofia do Seminário, voltado para a formação sacerdotal, não contemplava o estudo desse autor.

A leitura do volume 2 dos escritos carcerários de Gramsci, em especial o caderno 12, *Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais*, fez nascer em mim o interesse pela educação como objeto de estudo. Despertou-me a curiosidade em compreender como se concretiza historicamente o processo de produção e transmissão do conhecimento e a quem ele serve. A educação está a serviço da formação do homem integral, do ser inteiro levando em consideração sua omnilateralidade, ou a serviço da formação de um ser mutilado, fragmentado?

Desse modo, em 2008 deixei a vida religiosa e em 2009 ingressei no curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Piauí-UFPI. Para minha surpresa, salvo raras exceções, as discussões travadas na Universidade eram tão conservadoras quanto aquelas pleiteadas ao longo da experiência no seminário católico. A perspectiva de educação pretendida no curso de formação de professores visava formar um profissional para atender a demanda do mercado de trabalho e atuar a serviço da conformação dos simples, levando-os a naturalizar as situações de desigualdade e a responsabilizarem a si mesmos como únicos

responsáveis pela sua condição de marginalização e não o sistema educacional ou a estrutura social capitalista que se sustenta na lógica da exclusão.

A trajetória de vida e o contexto aqui descrito faziam-me refletir sobre a função social do professor, em especial daqueles formados em Pedagogia. Pedagogos para que? Para quem? Para a exclusão e/ou indiferença ou para a construção de outra lógica viável? Com base nessas inquietações desenvolvi, ainda na graduação, um estudo bibliográfico, com o título “*A indignação em Paulo Freire: um dos elementos fundantes da prática educativa do educador progressista*”, no qual busquei compreender o conceito da categoria indignação no pensamento de Freire e a necessidade de nos indignarmos com a realidade educacional brasileira.

Porém, com o ingresso na carreira de magistério, em 2014, senti intensificada a necessidade de realizar uma reflexão crítica que procurasse compreender a educação como mediação no processo de formação humana, para além de um instrumento de conformação e validação do modelo atual de sociabilidade que reproduz, nas escolas, a lógica classista da sociedade capitalista por meio de uma educação fragmentada que forma um sujeito histórico mutilado.

Refletir sobre as práticas educativas que estão sendo desenvolvidas nas escolas de tempo integral é uma forma de desvelar a realidade e identificar os limites e as possibilidades da efetivação de uma educação que seja realmente integral, no sentido em que aponta na direção da emancipação humana. O motivo de investigar essas escolas se justifica pelo fato de elas se apresentarem como espaços privilegiados para o desenvolvimento da educação integral, uma vez que contam com a ampliação do tempo e dos espaços de atuação.

Devido à aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE 2014/2024), que prevê a ampliação gradual de escolas com atendimento aos alunos em tempo integral, era desejo, como corpo docente, compreender como seria o processo de mudança da unidade de ensino em que eu atuava para uma ETI. Aproveitei uma visita do Secretário de Educação da época à escola e perguntei, informalmente, como proceder para dar início à transição da escola de tempo parcial para tempo integral. Foi respondido que a decisão inicial teria que partir da escola, do grupo de profissionais que dela faziam parte. Caber-nos-ia fazer observações em outras escolas que já funcionavam na modalidade integral para entendermos o seu funcionamento e, a partir daí, iniciarmos a mudança. Outro questionamento foi a

respeito das modificações nos espaços, se seriam construídos e implantados laboratórios, bibliotecas e salas de jogos para atividades recreativas, por exemplo, construção de refeitório e locais de descanso para os alunos e professores. A resposta foi que só depois que a escola estivesse atendendo em tempo integral e as necessidades fossem aparecendo, que a Secretaria de Educação poderia fazer os ajustes necessários na estrutura da escola, se fosse o caso. Transpareceu-me que a Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) de Teresina-PI ainda não tinha um plano de implantação do ensino em tempo integral.

Nas últimas décadas o discurso pela ampliação do tempo escolar tem se intensificado, pois, acredita-se que os alunos precisam de mais tempo para aprender o que não são capazes de aprender em apenas um turno. É nesse contexto que surge a defesa da Escola de Tempo Integral como o espaço onde deve acontecer a educação integral, objetivando garantir uma educação de qualidade que evite a produção e reprodução de analfabetos funcionais. Mas será que apenas a ampliação do tempo escolar vai garantir uma Educação Integral?

Na compreensão de Paro (1988), não. Escola em tempo integral e educação integral são coisas distintas. Segundo ele, é preciso ter em mente a clareza de que escola de tempo integral e educação integral não são a mesma coisa. O entendimento dessa distinção é fundamental para a organização do ensino nessas escolas e para que as práticas nelas desenvolvidas não venham ofertar mais da mesma coisa que se vem oferecendo na escola de tempo parcial. O autor entende que o termo “educação integral” é um pleonismo, pois toda educação ou é integral ou não é educação.

Do ponto de vista da Pedagogia Histórico-Crítica, a educação consiste em produzir em cada indivíduo singular, de forma direta e intencional, a humanidade que, histórica e coletivamente, foi produzida pelo conjunto de homens e mulheres (SAVIANI, 2011). Esse processo de atualização do gênero humano em cada indivíduo singular, manifestado de forma fenomênica na cultura material e imaterial, é feito pelo processo de transmissão. Por isso, a educação possui um caráter socializador por meio do qual se põe em comum saberes, ideias e crenças, adotando, também, um caráter político onde inexiste espaço para neutralidade e/ou indiferença. Ou se assume uma postura conservadora que tende a intensificar as desigualdades existentes entre os grupos sociais ou se assume o compromisso de

luta pela superação de tais desigualdades. Qualquer tentativa de imparcialidade é subserviência à força hegemônica. Dessa maneira, os adultos, ou seja, as gerações mais velhas e, em especial a escola, têm papel fundamental no desenvolvimento de hábitos, valores e saberes que irão acompanhar as crianças por toda a vida (GRAMSCI, 2005).

Nesse sentido, na tentativa de sanar os problemas da educação no país, o discurso oficial aponta como solução à universalização da Educação Básica a criação de Escolas de Tempo Integral cujo objetivo, segundo o governo e expresso na Constituição Federal de 1988 e na LDB 9.394/96, é a “formação integral do ser humano”. Porém, deve-se ter em mente que Escola de Tempo Integral não é o mesmo que Educação integral. A primeira refere-se ao prolongamento do tempo de permanência dos educandos na escola; a segunda, uma concepção de educação que entende o ser humano como um todo integrado e, ao mesmo tempo, multidimensional e, portanto, o processo educativo de sua formação deve levar em conta todas as dimensões que o constituem enquanto ser humano.

Durante muito tempo a escola se limitou à instrução, isto é, a simples função de transmitir o saber já produzido pela humanidade e controlar o comportamento dos alunos. Porém, educar é muito mais abrangente e complexo que instruir. Trata-se de um processo de comunicação cultural e de socialização por meio do qual a humanidade transmite seu saber às novas gerações e as possibilita tanto o desenvolvimento do saber transmitido como a produção crítica de novos conhecimentos.

A educação é um processo de autocriação por meio do qual o ser humano se constrói no mundo com os outros. Dessa forma, ela é também transmissão, apropriação e reelaboração crítica e, nesse constante *vir-a-ser*, se atualizando a todo instante e permanecendo como possibilidade, o homem transforma também a realidade (material, social e simbólica) que o circunda.

No entanto, para um projeto de educação que tem como objetivo a emancipação humana por meio de uma educação integral é imprescindível que exista uma organização no sentido de formar os educadores para atuarem nessas escolas e criarem condições objetivas para que ela se materialize. Esse é um dos desafios principais do sistema educacional e que precisa ser enfrentado: pretender desenvolver a formação integral em uma sociedade da desintegralidade, posto que a

escola tenta formar um sujeito solidário para viver em uma sociedade da competitividade.

Entendemos, diante do exposto, que não faz sentido pensar a educação integral senão como o próprio processo de formação humana, superando a concepção unilateral difundida pelos sistemas escolares, cujo foco principal é a formação para o mercado de trabalho. A educação integral precisa ser assumida como formação omnilateral, ou seja, que busca o desenvolvimento do indivíduo como um todo integrado constituído de múltiplas determinações e não apenas como soma das partes. Dessa maneira, a educação integral é a prática educativa que insere os indivíduos no gênero humano e para isso tem como horizonte a emancipação humana.

Estudar a prática educativa do professor da Escola de Tempo Integral no contexto capitalista fazendo uma análise crítica é uma tentativa de encontrar uma resposta de educação que pode contribuir para a construção de um modelo de sociabilidade que rompa com a lógica predatória do capital. O pensamento de Antonio Gramsci é, na atualidade, o que melhor corrobora com esta pesquisa, uma vez que defende a formação omnilateral e um novo tipo de trabalho como fundamento da emancipação humana, entendida como processo de elevação intelectual e moral das classes subalternas.

A opção pelo pensamento gramsciano para análise é justificada pela importância de sua obra para a compreensão da educação e pela identificação com a base epistemológica do autor, bem como o seu diferencial ao tratar a educação como algo que também pode contribuir para o processo de formação humana e não apenas que reproduz as desigualdades presentes na sociedade. Gramsci, ao criticar a educação como instrumento de dominação dos subalternos, propõe que a educação escolar seja alinhada ao horizonte da emancipação humana.

Assim, reconhecemos a necessidade de um estudo que analise a prática educativa do professor que atua na Escola de Tempo Integral a fim de identificar contradições do desenvolvimento de uma educação voltada para a formação humana, partindo do pressuposto de que a escola, historicamente situada, na sociedade do capital encontra-se condicionada por esta e tende a reproduzir em larga escala, por meio da ideologia dominante, a estrutura das relações alienadas e alienantes que naturaliza as posições ocupadas por cada indivíduo dentro dessa

sociedade garantindo, desse modo, a sua conservação.

Este estudo constitui-se em uma pesquisa que se orienta pelo Materialismo Histórico-Dialético (MHD), teoria e método que entende a realidade como ser de existência objetiva e constituída de múltiplas determinações, cabendo-nos, com o uso do MHD, identificarmos e explicarmos os nexos causais do fenômeno, revelando a sua essência.

O real em relação às contradições da prática educativa da escola de tempo integral, a dimensão da existência e atuação dos sujeitos históricos perpassando por um conjunto de acontecimentos cotidianos é o que nos é apresentado fenomenicamente como a própria prática educativa dos professores mediada por aspectos objetivos e subjetivos e ao mesmo tempo aquilo que é ocultado. Pois, o fenômeno, ao evidenciar determinados aspectos da realidade, ocultam outros que são igualmente importantes, na constituição da realidade, mas que a ideologia hegemônica tenta a todo instante escamotear para que as contradições não sejam expostas.

Inserido nessa dimensão, o ser humano tende a emitir explicações de caráter imediato, pouco elaboradas acerca do que ocorre. Mas, a partir da sua capacidade de problematizar o mundo em que vive, elabora, pelo esforço racional, explicação rigorosa dos fenômenos estudados. Dessa maneira, o que antes era explicado com base em crenças da tradição, requer do sujeito histórico uma explicação baseada num método, numa visão de conjunto e a partir das raízes do problema.

Essa nova explicação, que supera o senso comum, sendo um saber de fragmentos e carente de sistematização, é o concreto que foi elaborado pelo envolvimento afetivo do sujeito e pelo seu esforço racional. Essa nova forma de explicar o fenômeno é concreta não porque o explica de forma absoluta, mas porque identifica e analisa os diversos fatores que, articulados dialeticamente, contribuem para a compreensão do fenômeno investigado. Uma investigação dessa natureza só é possível se utilizarmos as lentes do MHD.

Por fim, o presente relatório é constituído por sete seções. A introdução teve como objetivo não apenas apresentar o texto e anunciar o que viria depois, mas também situar o leitor acerca do objeto e dos motivos que nos moveram à investigação, bem como demarcar o local de fala por meio da apresentação do

processo histórico de constituição do pesquisador. Além da síntese do processo de investigação e análise, o texto conta com cinco capítulos principais.

Na segunda seção abordar-se-á os pressupostos teóricos metodológicos que fundamentam esta pesquisa. Em outras palavras, as significações de ser humano, de realidade e de conhecimento que orientam a nossa investigação. Trata-se, portanto, de uma discussão sobre os princípios, leis e categorias que nos auxiliarão na compreensão da prática educativa dos professores na Escola de Tempo Integral.

A terceira seção apresentará a educação escolar na sociedade capitalista, destacando as determinações que a constituem e engendram a sua organização, bem como a atividade pedagógica efetivada no interior das escolas. Objetivou-se descrever as contradições educação escolar brasileira, os desafios e possibilidades de uma educação na direção da formação humana.

Discute a quarta seção acerca do conceito de educação integral que norteia esta pesquisa. Nela apresentamos o conceito de educação que fundamenta o nosso estudo e as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e do pensamento gramsciano para pensarmos a educação integral.

O percurso metodológico da pesquisa, o caminho trilhado pelo pesquisador para compreender e explicar o movimento do fenômeno investigado, é tratado na quinta seção, onde também são apresentados os sujeitos, o *locus*, os instrumentos de produção de dados, os procedimentos de análise e as categorias que medeiam as práticas educativas dos professores, suas contradições e possibilidades de desenvolvimento de uma prática na direção da emancipação humana.

A análise e resultados constam na sexta seção, cujo objetivo é explicar as contradições que determinam as práticas educativas dos professores da escola de tempo integral, a realidade e as possibilidades do desenvolvimento de práticas emancipadoras, assim como analisar as significações dos docentes acerca da educação integral.

Espera-se com esta pesquisa contribuir, por meio da reflexão crítica, com o desenvolvimento de práticas educativas que buscam proporcionar o efetivo exercício de uma formação capaz de promover a elevação cultural e moral dos subalternizados, desenvolvendo a consciência crítica para a produção das possibilidades reais de transformação social, instaurando uma sociedade sem

classes condição *sine qua non* para a objetivação da educação integral na perspectiva da formação humana.

Intenta-se, ainda, que esta investigação possa oferecer elementos para o desenvolvimento de ações que ajudem a superar a condição desumanizante em que vivemos e, por meio de uma transformação social, a pensar estratégias para a implantação de um projeto que nos conduza na direção de uma sociedade humanamente emancipada, onde não seja possível que alguém pague bilhões por futilidades enquanto outros precisam cultivar uma ferida para poderem garantir o que comer.

2 MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Descobrir a identidade real sob a aparente diferenciação e contradição, e descobrir a substancial diversidade sob a aparente identidade, eis o mais delicado, incompreendido e, não obstante, essencial dom do crítico das ideias e do historiador do desenvolvimento histórico.
(Antônio Gramsci)

Nesta seção apresentamos os pressupostos teóricos que nortearam, e sobre os quais se fundamentam, esta pesquisa. Ancoramos o estudo em uma concepção filosófica que entende o mundo como uma totalidade concreta constituída de múltiplas determinações, possuindo materialidade e existência próprias, independentemente da consciência que nós, seres humanos, fazemos dela. (ENGELS E MARX, 2007).

Essa realidade se constitui historicamente urdida pela atividade humana numa relação dialética estabelecida entre os seres humanos e a natureza, o indivíduo humano e os outros e, de modo mais específico, do indivíduo consigo mesmo como ser inconcluso que não nasce humano, mas se constitui em homem ou em mulher à medida que transforma a natureza.

A concepção materialista histórica e dialética de mundo pode, mediada pelas categorias presentes na realidade objetiva, possibilitar uma análise científica crítica, examinando as múltiplas determinações que constituem cada objeto e/ou fenômeno indo à sua raiz. No caso específico desta pesquisa, à raiz da prática educativa do professor que atua na ETI.

Trazemos aqui uma síntese dos pressupostos teóricos tais como princípios leis e categorias que norteiam uma concepção de mundo fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético (MHD). Portanto, a discussão é pautada em torno das questões sobre a relação entre consciência e matéria, a realidade, o homem e a possibilidade de a mente humana conhecer a realidade. A seguir, apresentamos os elementos fundamentais para se desenvolver uma concepção de crítica do mundo ancorada no MHD.

Começamos, então, pelo problema da relação entre matéria e consciência, o que é e como se constitui a realidade, o que é o homem e como se efetiva o conhecimento para o MHD, posto não existir sistema filosófico ou abordagem científica que prescindia de uma concepção de homem, de mundo e de conhecimento.

Primeiro, é preciso que se diga uma coisa aparentemente banal, mas de fundamental importância para essa reflexão: toda a discussão filosófica, desde Sócrates (470/469-399 a.C.), para quem a verdade está no interior do indivíduo e não em si mesmo (ANTISERI; REALE, 1990), até os nossos dias, esteve voltada para a questão de como a realidade objetiva e o pensamento se articulam, isto é, de como que se dá a relação entre matéria e consciência, entre materialismo e idealismo.

Para o MHD a realidade objetiva e a consciência se relacionam de forma dialética mediada pelo trabalho, ou, em outras palavras, na medida em que os seres humanos transformam a realidade produzem a consciência, não como resultado da sua ação como uma relação de causa e efeito, mas simultaneamente, portanto, ao mesmo tempo.

Dessa forma, a escola e a educação devem ser compreendidas como realidade concreta, pois não são fenômenos preexistentes que transcendem ao mundo material, existindo num mundo suprassensível antes mesmo da consciência. Assim, as situações reais, objetivas e concretas, têm determinado o desenvolvimento de práticas educativas unilaterais. A educação escolar, por seu turno, vem se apresentando como uma exigência do capital para suprir o mercado de trabalho com mão de obra qualificada e conformar aqueles que são excluídos do processo formativo.

Ao desenvolverem a décima primeira tese sobre Feuerbach, Engels e Marx (2007, p. 539) trazem uma afirmação fundamental para a compreensão da relação entre matéria e consciência, a de que “Os filósofos apenas *interpretaram* o mundo de diferentes maneiras; porém, o que importa é *transformá-lo*.⁵” Com essa crítica à filosofia que os antecedeu, sobretudo, ao idealismo alemão, os autores assumem que, na verdade, o que acontece é uma relação dialética entre consciência e mundo. Ambos se interpenetram e se modificam. As condições objetivas tendem a prevalecer, mas não determinam de forma absoluta a consciência.

A investigação científica que possibilita a interpretação do real implica a existência de uma realidade possível de ser conhecida e que necessita ser transformada. Quer dizer, é a existência de uma prática educativa que não educa, ou, em termos freirianos, que deseduca, postulando a necessidade real do

⁵ Grifo nosso.

desenvolvimento de práticas que eduquem e contrapondo-se à educação classista deformadora do ser humano, posto que é fragmentada e unilateral, para desenvolver uma educação que forme o humano pleno, inteiro, integral.

O mundo não é produto de um sujeito pensante como pretendia Descartes (2005), mas de um sujeito (prático) que ao agir no mundo transforma a realidade natural e a sua própria natureza. É nesse sentido que, ao criticar Feuerbach, Engels e Marx (2007) entendem o sensível como atividade prática, humano-sensível.

É por isso que, em outro momento, Engels e Marx (2007, p. 29) afirmam que os filósofos “não fizeram a “libertação” do “homem” avançar um único passo ao terem reduzido a filosofia, a teologia, a substância e todo esse lixo à “autoconsciência”, e ao terem libertado o “homem” da dominação dessas fraseologias, dominação que nunca o manteve escravizado.” Aqui fica claro para os fundadores do Materialismo Histórico-Dialético que são as condições materiais da existência, a realidade material, que determinam a consciência. Um homem faminto não mata sua fome ao idealizar na consciência que em determinado restaurante existe um suculento pernil assado ao forno. Para solucionar a fome de tal homem, que é um problema real, é necessária uma solução prática real, não basta idealizá-la na consciência. É por esse motivo que “só é possível conquistar a libertação real [...] no mundo real e pelo emprego de meios reais;” (ENGELS; MARX, 2007, p. 29).

A conscientização é um importante instrumento de libertação dos homens, mas ela não é dada por um ente sobrenatural ou suprassensível, nem tampouco é suficiente, por si só, para transformar a realidade. Ela é desenvolvida historicamente, pelos sujeitos históricos, como resultado de uma análise da realidade material que é constituída na medida em que homens e mulheres atuam no mundo.

Todavia, a consciência de que se é escravo não os torna livres, apenas lhes dá condição de reconhecer a necessidade da libertação. Mas, para que esta se concretize é necessário que se crie as condições objetivas, pois, como os autores em questão afirmaram: “não é possível libertar os homens enquanto estes forem incapazes de obter alimentação e bebida, habitação e vestimenta, em qualidade e quantidade adequadas.” (ENGELS; MARX, 2007, p. 29). Isso porque “o primeiro pressuposto de toda a existência humana e, também, portanto, de toda a história, a saber, o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poder fazer história”. (ENGELS; MARX, 2007, p. 33-34).

Diante disso, ao mesmo tempo em que nós nos preocupamos com os meios objetivos de produção e reprodução que garantem a manutenção da vida, vamos, também, nos ocupando das coisas do espírito. Isso significa que a consciência sempre esteve presente no ser humano ainda que de forma embrionária, porém, nesse momento, ela é “naturalmente, antes de tudo a mera consciência do meio sensível *mais imediato* e consciência do vínculo limitado com outras pessoas e coisas exteriores ao indivíduo que se torna consciente;” (ENGELS; MARX, 2007, p. 35).

Para os teóricos do MHD, no entanto, o processo acontece de maneira diferente do que propunha a filosofia alemã. Parte-se da matéria e não da consciência. A produção das ideias e dos conceitos que representam a consciência só é possível mediada “pela atividade material e o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real” (ENGELS; MARX, 2007, p. 93). Segundo os autores,

Totalmente ao contrário da filosofia alemã, que desce do céu à terra, aqui se eleva da terra ao céu. Quer dizer, não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens de carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida. (ENGELS; MARX, 2007, p. 94).

Com isso, podemos inferir que a consciência é resultado da atividade humana sobre a realidade e não o contrário. Por isso que os autores defendem até as últimas instâncias que “Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência.” (ENGELS; MARX, 2007, p. 94).

Portanto, devemos considerar a realidade como uma produção histórica resultante da atividade humana e não uma projeção das ideias existentes na consciência. Isso implica dizer que na relação entre matéria e consciência não podemos renunciar a um pressuposto básico, a saber: os seres humanos reais em processo de desenvolvimento e de produção da existência, historicamente situados e sob determinadas condições, produzem a realidade. Mas, o que é a realidade?

Com base na discussão que tecemos até aqui acerca da relação entre matéria e consciência é possível inferir que a concepção de realidade que fundamenta o MHD deve ser concebida a partir dessa relação. Não é a consciência que produz o mundo material, mas este último que possibilita as construções

conceituais a partir das quais se constitui a consciência. Então, a realidade está no “mundo dos homens” e não no “mundo dos deuses”, é, pois, o mundo material produzido historicamente. Todavia, não se trata apenas do mundo físico estático ou do mundo social como fato dado, encerrado ou concluído. A realidade é movimento, é processo.

De acordo com Burlatski (1987), a realidade é constituída pelas formas externas de manifestação dos fatos e objetos e por sua essência. Percebe-se que a realidade não se manifesta apenas nos objetos e fenômenos empíricos. “A realidade abrange tanto o aspecto interno das coisas e objetos como o aspecto externo. Num sentido mais amplo da palavra, a realidade é todo o mundo objetivo, no sentido mais restrito, a existência objetiva do objeto.” (BURLATSKI, 1987, p. 99).

A realidade acerca da escola de tempo integral não se expressa no prédio escolar ampliado nem, tampouco, no tempo estendido ao dia todo, muito menos na ampliação curricular com o incremento de temas transversais e atividades complementares diversificadas isoladamente. A realidade da escola de tempo integral é constituída por tudo isso e pelo o conjunto de múltiplas determinações compostas por interesses que disputaram, e ainda disputam, na arena social pela inserção ou exclusão deste ou daquele conteúdo, deste ou daquele seguimento educacional e populacional a ser contemplado e, sobretudo, pela vinculação ou não dos recursos para seu efetivo funcionamento.

Conforme Kosik (1976), a pergunta sobre “o que é a realidade” é respondida por outra categoria do MHD: a totalidade concreta. E o que é a totalidade? Ao contrário do que comumente se pensa, totalidade não é o conjunto de todos os fatos ou fenômenos, mas “Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos ou conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido.” (KOSIK, 1976, p. 44).

Pensar a realidade como totalidade concreta significa, segundo Kosik (1976, p. 43), tomá-la “como um todo estruturado em curso de desenvolvimento e auto-criação,”. Totalidade é mais que a soma dos objetos materiais existentes, vai além da percepção fenomênica dos fatos porque a realidade também se manifesta nas relações, nos nexos, nas causas, etc., e não somente nas coisas em si, mas sobretudo, naquilo que as constituem. Pensar a escola de tempo integral em sua totalidade concreta é levar em consideração, além da sua forma fenomênica, os

vários acontecimentos históricos e políticos que estiveram imbricados no seu desenvolvimento e engendram a sua configuração atual.

Dessa forma, a realidade é constituída pelos objetos e os nexos causais que explicam o processo de sua constituição, o seu desenvolvimento, os fenômenos e seus determinantes, as relações de produção e as condições materiais de produção da existência humana. Realidade envolve a natureza orgânica e inorgânica, o que podemos chamar de mundo natural, mas também, o mundo da cultura, das criações espirituais humanas, o que podemos chamar de realidade humano-social.

Mas, o que é o homem? Como pode o ser humano, que é também biologicamente condicionado pelas leis naturais, transcender a sua natureza orgânica e criar o mundo humano se diferenciando, assim, dos outros animais? É sobre essas questões que passaremos a refletir a partir de agora.

O homem é, antes de tudo, um ser natural e como ser natural, vivo, ele está condicionado às leis naturais assim como estão os animais, as plantas e outros seres vivos. Embora não se diferencie biologicamente dos animais pela sua constituição orgânica, a sua essência não coincide com a dos outros animais, pois, diferente destes, os seres humanos produzem, por meio da atividade consciente, de forma “livre”⁶, os meios de produção e reprodução de sua existência.

Ao passo que os animais coincidem com sua atividade vital, o indivíduo humano “faz da sua atividade vital mesma um objeto da sua vontade e da sua consciência. Ele tem atividade vital consciente. [...] A atividade vital consciente distingue o homem imediatamente da atividade vital animal.” (MARX, 2010, p. 84). É essa capacidade criativa do ser humano que faz dele um ser para além do nível orgânico, um ser social.

É possível identificarmos quatro pressupostos que fundamentam a concepção antropológica na obra de Marx, sejam:

1. o indivíduo, enquanto ente singular, é um indivíduo natural (corpóreo, concreto, sensível), natural consciente, como elemento da natureza;
2. o indivíduo humano é histórico, resultado do desenvolvimento histórico, portanto não é uma substância perene, eterna, a-histórico, como um pressuposto dado naturalmente, o que seria limitado e unilateral;
3. o indivíduo humano é social (um produto social), como parte da

⁶ Devemos aqui entender por “livre” apenas no que se refere aos condicionantes naturais, pois, mesmo as atividades especificamente humanas encontram-se condicionadas pelas condições materiais da existência, ou seja, pelo modo como a sociedade organiza as formas de produção da existência humana

sociedade; [...], e 4. o indivíduo humano é um indivíduo ativo, dinâmico, que se autoforma; [...]. (CHAGAS, 2012, p. 10).

Os pressupostos acima trazem uma síntese da concepção de homem do MHD. Ele é um ser natural e corpóreo, físico e vivo (em condições de reprodução), mas não se reduz a isso, pois ficaria apenas na esfera do ser inorgânico e do ser orgânico. Contudo, há uma terceira esfera do ser que é o ser social. Nessa esfera, em relação com o outro e com sua capacidade de autocriação, o homem não se liberta da natureza e de suas determinações, mas cria a natureza humano-social.

Para Adam Schaff (1967), o ser humano é entendido como indivíduo concreto. Para ele, essa questão está no centro de todo o socialismo. Não se trata do homem abstrato, metafísico, mas do “indivíduo real de carne e osso, como exemplar da espécie biológica como parte da natureza.” (SCHÁFF, 1967, p. 59). Porém, o autor destaca que um avanço importante para a compreensão da concepção de homem foi a inclusão, pelo MHD, dos aspectos sociais.

Compreender o homem apenas do ponto de vista biológico é vê-lo como uma abstração, ao passo que considerá-lo como resultado também das relações sociais e históricas é compreendê-lo como indivíduo concreto. “O homem, além de um produto da evolução biológica das espécies, é um produto histórico, um produto de certa forma mutável nas diversas etapas da evolução da sociedade, conforme pertença a uma ou a outra das classes e camadas da mesma sociedade.” (SCHÁFF, 1967, p. 59).

O homem é, portanto, natural e social, mas sua essência, seu ser, não é dado de forma mágica pela natureza, nem pela sociedade e muito menos por fatores extra-humanos. A natureza do ser social, a sua origem, é resultado da autocriação e se realiza por meio da atividade laboral. Ao agir no mundo os homens transformam a natureza e, ao transformá-la, modificam também a sua própria natureza.

Para os fundadores da filosofia da práxis (ENGELS e MARX, 2007) a natureza, o mundo, tem existência real e independe da percepção ou apreensão mental feita pelos homens e mulheres, independente da forma como estes apreendem e concebem tal realidade. Mas, então, o que explicaria as diferentes concepções do real? É possível à mente humana conhecer a realidade entendida como totalidade concreta? Ou, mais especificamente, é possível apreendermos a multiplicidade de determinações que constituem a prática educativa que

pretendemos investigar? Entendido que a realidade não é resultado da consciência que projeta as ideias para fora de si, plasmando o mundo, e nem tampouco a simples abstração pela percepção sensitiva dos objetos empíricos, o que é o conhecimento, então? Como podemos conhecer a realidade?

Como já fora evidenciado, a realidade é o mundo material, objetivo, com existência própria independentemente da consciência que se tem sobre ela. A mesma se manifesta ou em sua forma natural, seja ela inorgânica ou orgânica, ou na sua forma social produzida historicamente, isto é, expressa na cultura que é o mundo humano. Entendamos o mundo humano como atividade humana objetivada na relação social com o outro e com a natureza e não como objetos e/ou fenômenos estáticos, tomados de forma isolada por si só.

O materialismo histórico supera, com sua concepção de realidade, as teorias do conhecimento que o antecederam. O Idealismo e o materialismo mecanicista não apreendem e nem explicam a realidade concreta. É necessário, para isso, olhar os fenômenos pelas lentes do MHD, pois

A capacidade de cada indivíduo de conhecer a realidade que nos rodeia depende das condições sócio-históricas concretas da época, das leis gerais do processo de cognição, do caráter e das particularidades de sua atividade cognitiva, da interação entre as pessoas no processo de criação, de assimilação e de difusão dos conhecimentos e das verdades objetivas que se obtêm. (BURLATSKI, 1987, p. 122-123).

Notemos que para o MHD, ao contrário do idealismo e do empirismo, o conhecimento é um processo social e histórico por meio do qual o ser humano se apropria da realidade material na medida em que atua sobre ela, transformando-a. Não é uma simples percepção sensorial e passiva dos objetos que o cercam, mas sim uma atividade sensível humana.

Podemos inferir, com razão, que “o conhecimento é um fato: desde a vida prática mais imediata e mais simples, nós conhecemos objetos, seres vivos, seres humanos.” (LEFEBVRE, 1995, p. 49), sendo resultado da interação dialética entre o sujeito cognoscente e o objeto cognoscível e, por isso mesmo, é prático. Nesse sentido, podemos afirmar, com base no autor, que o conhecimento tem a prática como ponto de partida, pois esta nos coloca em relação com a realidade objetiva para, só depois, se elevar à consciência ou ao nível do conhecimento teórico.

No entanto, o conhecimento não é somente prático. Ele também é social e

histórico, o que significa dizer que há um caminho a ser percorrido que parte da ignorância e, por meio da aquisição e da conquista, culmina no conhecimento objetivo, que é o conhecimento verdadeiro, válido para todos (LEFEBVRE, 1995). Esse caminho não é percorrido por um peregrino único, mas na companhia de outrem. Percebamos que a troca não se dá apenas na relação de sujeito e objeto, ela se efetiva também na relação do sujeito com outros sujeitos.

O conhecimento é, portanto, resultado de uma ação histórico-dialética entre indivíduos humanos o mundo como resultado da ação dos primeiros sobre o segundo, em companhia de outros seres humanos.

Tendo definido o conhecimento, passaremos a refletir sobre se e como os princípios do MHD podem explicar as práticas educativas realizadas na escola, as contradições essenciais no estudo da prática educativa da ETI e as mediações (particularidades) fundamentais para esclarecer a relação da prática educativa do professor da ETI com a realidade social.

Os princípios, com os enunciados gerais, são a base explicativa da materialidade da realidade social. De modo geral, os princípios explicam que a realidade social tem base material, visto que esta tem existência fora do pensamento dos homens, está sempre em movimento, visto que é processo e, como tal, desenvolve-se ao longo da própria existência. (AGUIAR; CARVALHO; MARQUES, 2020, p. 29).

Assim, podemos deduzir que os princípios do MHD nos ajudam a explicar as práticas educativas na escola de tempo integral como realidade objetiva, ou seja, como um fenômeno real independente da nossa consciência e da nossa percepção sobre ele e que, portanto, possui materialidade. Esse fenômeno não é estático, sua materialidade não é imutável, pois se encontra em constante desenvolvimento e engendrado pelas contradições internas. Todavia, esse desenvolvimento acontece em uma relação singular-particular-universal com o sistema educacional institucionalizado e também com o próprio fenômeno educativo mais amplo, como processo de comunicação dos saberes culturais produzidos historicamente pelos seres humanos.

Os princípios do MHD explicam o objeto investigado neste estudo na medida em que lhe confere materialidade, existência objetiva. Como matéria, encontra-se em movimento, o que equivale a dizer que se desenvolve constantemente enquanto existe (AGUIAR; CARVALHO; MARQUES, 2020). Por isso, conforme o pensamento

destas autoras, alinhado ao pensamento de Vigotski (2007), o fenômeno abordado em nossa pesquisa, por se tratar da prática educativa de formação humana, deve ser analisado como processo em movimento e não como produto estático.

Dentre as contradições que envolvem o objeto em análise destacamos aquela que consideramos central na investigação: o caráter classista da escola. Nas sociedades de classe a educação escolar tende a reproduzir as relações de classes e a luta estabelecida entre elas. Como as qualidades predominantes são aquelas da classe dominante, a escola seleciona os conteúdos e organiza suas atividades no sentido de conformar as classes subalternas por meio de um processo de internalização alienante que naturaliza a ordem vigente e impede a mudança.

Nesse sentido, a escola que deveria educar, deseduca; que deveria formar o ser humano integral, deforma-o por meio de uma prática que forma os indivíduos fragmentados, mutilados e, dessa maneira, ao invés de humanizar, desumaniza. Pensar em formar o ser humano integral, total, inteiro e emancipado, garantido a plena formação humana, só faz sentido se levado em consideração um projeto mais amplo de instauração de uma sociedade humanamente emancipada, isto é, sem classes.

Nas discussões e críticas acerca da Educação Integral e Escola de Tempo Integral é comum percebermos concepções românticas de que é possível a efetivação da educação integral na sociedade capitalista atual (MOLL, 2012). Existem teóricos que afirmam que a elite sempre teve “educação integral”, pois, os filhos da classe dominante, além do ensino na escola regular, sempre estiveram envolvidos em atividades complementares como teatro, dança e estudo de outros idiomas etc. no contraturno, o que complementaria o déficit deixado pela escola (GIOLO, 2012).

Esse tipo de pensamento justifica a necessidade e fundamenta, para os teóricos supracitados, o desenvolvimento de políticas educacionais como o Programa Mais Educação do Governo Federal implantado em 2007. Todavia, o pensamento expresso acima demonstra uma confusão conceitual, posto que ensino em tempo integral não significa educação integral.

Com fundamento em Gramsci (2001), entendemos que é preciso romper com essa concepção dualista de escola e de educação que não emancipa, mas ao contrário, atrofia os seres humanos por meio de uma prática que ao educar

considera que existe uma cisão entre a atividade manual e a atividade intelectual e, com isso, oferta uma educação diferenciada para os filhos da elite e outra para os filhos das classes subalternas. Dessa forma, o ensino em tempo integral que os filhos da elite recebem também não garante a emancipação humana, pois educa apenas para uma situação em que existam outros sujeitos que possam ser submetidos às suas ordens. A emancipação humana, no sentido que entendemos, pressupõe a superação da sociedade de classes, sendo que a educação medeia essa transição, ainda que não seja o único fator determinante.

Assim, o Materialismo Histórico-Dialético, teoria e método de investigação científica, nos auxilia a compreender e a explicar as práticas educativas realizadas nas escolas de tempo integral da rede municipal de Teresina-PI. O MHD, por meio das categorias que medeiam a realidade objetiva, possibilita o desenvolvimento de uma análise científica criteriosa da realidade, examinando as múltiplas determinações que constituem cada objeto e/ou fenômeno, indo à sua raiz.

Todavia, é preciso esclarecer que, nesta pesquisa, referimo-nos e tomamos para análise a prática educativa entendida “como o conjunto das ações socialmente planejadas, organizadas e operacionalizadas em espaços intersubjetivos destinados a criar oportunidades de ensino e aprendizagem” (ALENCAR, 2014, p. 29), ou seja, aquela realizada no âmbito escolar. Também, como Saviani (2011), entendemos que esse aspecto da prática é apenas uma singularidade da prática educativa que é, em sua forma ampla, conforme o autor, apenas uma modalidade específica da prática social.

Isso posto, é possível apreender a gênese, a estrutura e a dinâmica do desenvolvimento do fenômeno aqui investigado e apontar saídas de superação da sua estrutura atual (AGUIAR; CARVALHO; MARQUES, 2020). Conforme destacaram Engels e Marx (2007, p. 535) em suas teses sobre Feuerbach, “os filósofos apenas interpretaram o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo.” Logo, a investigação filosófica que se atém somente à interpretação e à explicação da realidade não pode ser entendida como ciência, mas apenas como especulação.

Para os fundadores da filosofia da práxis, a realidade objetiva existe independentemente dos homens e das mulheres e da forma como estes apreendem e concebem tal realidade. A natureza existiu mesmo antes da existência humana e

permanecerá existindo mesmo que desapareça a humanidade⁷. Mas, se a realidade existe objetivamente, independente dos sujeitos históricos, como se explica as diferentes compreensões e explicações do real? Seria porque existem diferentes “lentes”, diferentes meios e modos de “*ad-mirar*” o mundo? Não! Isso acontece porque em uma sociedade de classes o conhecimento se converte em uma forma de dominação. Logo, existem diversas estratégias de escamoteamento da realidade para que a maioria desenvolva, apenas, uma concepção folclórica do mundo.

Além disso, as necessidades, os motivos e os objetivos da investigação são determinados pelas condições sociais e históricas do tempo em que a pesquisa se realiza, mas, além das condições objetivas, os objetivos da pesquisa emergem da subjetividade do pesquisador que, como sujeito histórico, problematiza o mundo em que vive. E, como o tempo presente não é dado repentinamente, a análise do real é determinada, também, pelas marcas do passado e pelas marcas do *devir* enquanto possibilidade, tendo em vista que “a possibilidade não é a realidade, mas é, também ela, uma realidade: que o homem possa ou não possa fazer determinada coisa, isto tem importância na avaliação daquilo que realmente se faz”. (GRAMSCI, 1999, p. 406).

Todavia, é preciso deixar claro que quando Gramsci discute sobre a possibilidade, ele não defende a educação burguesa que está se efetivando numa sociedade de classes. Antes ele faz a crítica: a escola é dual e educa unilateralmente formando trabalhadores e dirigentes para permanecerem como tal. Por isso, Gramsci (2001) propõe uma escola que forme o indivíduo para a transição. A escola unitária é o locus de formação para superação de uma sociedade de classes por uma sociedade emancipada. Ela pode contribuir nesse processo para que a formação humana se efetive numa sociedade dos produtores livres e associados.

De acordo com Del Roio (2018), a formação humana integral só é possível como autoeducação da classe operaria, ou seja, como movimento recíproco de educação dos intelectuais e dos trabalhadores. A educação da classe trabalhadora não pode ser confiada somente à escola burguesa.

⁷ Nota de sala de aula. Esta é uma passagem recorrente da fala professora Eliana de Sousa Alencar Marques em sala de aula ao tratar da questão de como o MHD compreende a realidade e como o pensamento se desenvolve em cada indivíduo humano como relação dialética entre subjetividade e objetividade.

A educação dos subalternos deve ser tomada como um ato político revolucionário de elevação cultural e moral do subalterno organizado e dirigido pelos intelectuais orgânicos da classe operária com vista em instaurar uma nova ordem antagônica à ordem do capital. Dessa forma, “a escola só é possível como elemento do Estado de transição para uma nova ordem, como elemento de constituição e consolidação dos trabalhadores livres associados.” (DEL ROIO, 2018, p. 138).

Com base nessa assertiva e em Gramsci (2001), analisaremos a prática educativa do professor da Escola de Tempo Integral em movimento, em devir e, dessa forma, como possibilidade de educar na direção da emancipação, não se esquecendo, contudo, que a emancipação não se dará por meio da educação apenas, nem se efetiva em uma sociedade de classes.

O método que adotamos baseia-se numa estrutura lógica que é histórica e dialética, o que implica dizer que expressa ou revela as leis de desenvolvimento da realidade seja ela natural, social e/ou cognitiva. A realidade se revela por meio de princípios basilares ou pressupostos fundamentais das leis do desenvolvimento e das categorias que medeiam a relação sujeito e objeto, orientando o pensamento à produção do conhecimento e da prática social (FERREIRA, 2017).

Entende o MHD, como teoria e método que explica e contribui para transformar a realidade material, isto é, os objetos, fenômenos, o mundo e tudo que nele há, que as coisas existem de forma objetiva e independente da consciência. Nesse sentido, os princípios, leis e categorias do MHD ajudam na apropriação da matéria investigada. No caso em questão, nas práticas educativas da escola de tempo Integral de Teresina-PI, na medida em que se converte em mediações de compreensão da realidade, produzindo novos conhecimentos capazes de contribuir com mudanças nessas práticas (AGUIAR; CARVALHO; MARQUES, 2020).

Como os princípios, leis e categorias fazem isso? Evidenciando que: a escola de tempo integral é um fenômeno real, que existe independente do nosso pensamento; que tem sua gênese e desenvolvimento justificados por uma necessidade real (elevar a qualidade da educação) e seu movimento pode se expressar na possibilidade de superação dessa necessidade; e que, sendo historicamente situada na sociedade capitalista, assim como a escola regular, traz em sua constituição a contradição fundamental das sociedades de classes.

Para explicarmos as contradições da prática educativa das escolas de tempo

integral, os limites e as possibilidades destas escolas de realizarem a educação integral, é necessário entendermos as determinações que constituem a ETI. A mais evidente dessas contradições é o desafio de ofertar uma educação integral no sentido da emancipação humana em uma sociedade de classes, rompendo com as determinações sociais que exigem da escola uma formação de especialistas para a direção e de técnicos para o trabalho manual.

Sabemos que a educação é contraditória, assim como todos os movimentos e fenômenos. O movimento lógico das coisas contém em si a contradição. Com base no método, e tomando para análise o sistema capitalista, veremos que ele, ao mesmo tempo em que produz riqueza, destrói a natureza sendo, portanto, um movimento simultâneo de produção – destruição. Não existe mudança nem desenvolvimento sem a contradição.

Para Lênin, a contradição é o núcleo da dialética. É ela que revela a natureza do desenvolvimento dos objetos e fenômenos e expressa, de modo geral e abstrato, a estrutura interna dos mesmos (BURLATSKI, 1978). Porém, para a lógica formal, a contradição é um problema, pois um objeto não pode ser e não ser ao mesmo tempo. Essa concepção de contradição encontra seu fundamento na lógica aristotélica, segundo a qual não podemos inferir duas afirmações contrárias acerca do mesmo fenômeno.

Na lógica dialética, a contradição não só é possível como é ela que define o caráter do objeto ou fenômeno e seu desenvolvimento. “Os contrários concretos que sempre se excluem mutuamente na mesma relação são idênticos. A identidade é a relação de coincidência das propriedades, indícios e traços do objeto.” (BURLATSKI, 1978, p. 86). Objetos e fenômenos diferentes, em contradição dialética, não são só diferentes, mas também, se identificam, possuem propriedades comuns e só podem ser reconhecidos em relação com o seu oposto.

Além da contradição, faz-se necessário o uso da lei da negação da negação, pois, quando nos propomos a analisar a Educação Integral no contexto da Escola de Tempo Integral, pressupomos que essa escola se apresenta como negação para superação de outra que atua em tempo parcial. Mas, não só isso. Está implícito também que essa escola de tempo menor não garante a efetivação da educação integral e, por conseguinte, expressa outra contradição: a existência de uma educação não integral que precisa ser superada. Por isso, a ênfase na necessidade

de ampliação do tempo e dos espaços.

No entanto, a educação integral não pode ser entendida apenas como a ampliação de tempo e espaços, mas como o processo pelo qual as gerações precedentes transmitem às novas gerações a riqueza material e imaterial produzida pela humanidade, visando promover a formação integral por meio de uma relação dialética entre o trabalho intelectual e o trabalho manual (GRAMSCI, 2001), uma educação que supere a educação unilateral que tende a reproduzir a lógica capitalista que forma sujeitos mutilados.

Dessa forma, a ampliação do tempo e dos espaços não significa, por si só, a efetivação de uma educação integral, porém, são mudanças quantitativas que podem indicar um movimento, um devir, ainda que de forma lenta e gradual, capaz de desembocar em mudanças qualitativamente profundas. São as sucessões de mudanças graduais que provocam as crises nas quais as contradições internas de um objeto e/ou fenômeno se intensificam, culminando no salto qualitativo (LEFEBVRE, 1995).

A educação escolar com jornada de trabalho de quatro horas, pautada no paradigma positivista de ciência e na concepção cartesiana de conhecimento, que propõe dividi-lo em quantas partes for possível para facilitar a compreensão, oferta uma formação unilateral, que visa tão somente a instrumentalização para o trabalho (profissionalização). Todavia, mudanças (quantitativas) como a ampliação da jornada escolar, a introdução no currículo escolar de saberes para além do tradicional-tecnicista (temas transversais) e a reorganização dos espaços com a criação de escolas para ofertar o ensino em tempo integral são transformações que buscam melhores resultados.

As categorias são formas de manifestação do ser. Significa dizer que, para conhecermos o real em sua totalidade concreta, o pensamento humano necessita da mediação das categorias. Para o MHD, as categorias “são o resultado do conhecimento, a generalização da experiência cognitiva e da práxis de toda a história precedente da humanidade. São pontos nodais, <<degraus>> de penetração do pensamento na essência das coisas”. (KONSTANTINOV, 1975, p. 176). Nesse sentido, entendendo que as categorias medeiam o movimento do nosso pensamento na direção da apreensão do real.

No que concerne ao objeto de estudo em análise, a prática educativa desenvolvida na Escola de Tempo Integral da rede municipal de ensino de Teresina-PI, destacamos dentre tais categorias aquelas que contribuem para a compreensão e explicação da gênese e do desenvolvimento, a saber:

a) *Contradição*. Afanasiev (1968) inicia a discussão acerca da “*lei da unidade e luta dos contrários*” chamando a atenção para algo que considera prioritário à este estudo: compreender “o que a dialética marxista-leninista entende por ‘contrários’ e sua ‘unidade.’” (AFANASIEV, 1968, p. 107). Para ele, as coisas e/ou fenômenos possuem ou são formados por características que se negam, mas que ao mesmo tempo se constituem numa relação mútua.

Nas palavras do próprio autor,

Os *contrários* são precisamente os aspectos, tendências ou forças internas do objeto que se excluem mutuamente e, ao mesmo tempo se pressupõem um ao outro. A relação de indestrutível interdependência desses aspectos constitui a *unidade de contrários*. (AFANASIEV, 1968, p. 107, grifos do autor).

Dito de outra maneira, a contradição é um aspecto inerente a todos os objetos e fenômenos. Ela não é, necessariamente, a condição de aniquilamento do fenômeno, mas a sua própria constituição. Ao mesmo tempo em que nele se manifestam aspectos antagônicos, que na lógica formal indicaria uma incoerência existencial, algo impossível como *o ser* e *o não ser* presente no mesmo fato, para a dialética esses aspectos contraditórios são determinantes do próprio objeto e/ou fenômeno. Por isso que a relação entre eles é uma unidade de contrários, uma relação não de exclusão, mas de interdependência.

Afanasiev (1968) demonstrou, com base na lei da unidade e lutas dos contrários, que a contradição está presente em todos os objetos e fenômenos sendo, portanto, condição para o desenvolvimento. Conforme o autor, ela está presente nos processos químicos, nos organismos vivos, na atividade psíquica dos seres humanos e, principalmente, nas organizações sociais e no processo de conhecimento.

Nas sociedades de classes, por exemplo, as classes antagônicas se excluem, bem como se pressupõem. Só existe o escravista no escravo, só existe o senhor no servo, só existe o capitalista no trabalhador explorado. É nesse sentido que se afirma: “os contrários não somente se excluem, como também se

pressupõem um ao outro forçosamente. Coexistem em um mesmo objeto ou fenômeno, e um é *absolutamente inconcebível* sem o outro.” (AFANASIEV, 1968, p. 108. Com base no autor e na filosofia da práxis, isto é, na filosofia marxiana, podemos deduzir que a superação da contradição fundante da sociedade capitalista, entre proletariado e burguesia, será a superação da sociedade do capital.

Lefebvre (1995) também afirma que, diferentemente da lógica formal, separam os contraditórios mantendo-os separados um do outro em uma relação de exclusão. Para a lógica dialética, a contradição inclui e exclui os contraditórios um no outro, mas por meio de uma exclusão ativa que não se limita a dizer que existe contradição. Dessa forma, “o método dialético busca captar a ligação, a unidade, o movimento que engendra os contraditórios, que os opõe, que faz com que se choquem. Que os quebra ou os supera.” (LEFEBVRE, 1995, p. 238).

Considerando os autores supracitados, podemos afirmar que a educação é um fenômeno constituído por contradições e, por ser um processo social por meio do qual se atualiza nos indivíduos as descobertas e avanços da humanidade, além das contradições internas inerentes ao processo educativo, é determinada pelas contradições fundantes das relações de produção da sociedade vigente, ou seja, da hegemonia em vigor.

Na sociedade capitalista atual o que observamos acerca da educação, sobretudo a escolar, que é a forma institucionalizada e cuja análise nos propomos fazer, é que cada vez mais os processos educativos estão voltados aos interesses do capital de conformar os sujeitos, garantindo a ordem e a manutenção do sistema na medida em que forma a mão de obra para atender as demandas do mercado de trabalho.

Dada a natureza peculiar do fenômeno educativo, cabe-nos questionar sobre a própria função da escola e, em particular, da Escola de Tempo Integral, por conseguinte, a favor de quem ela educa: a escola educa a favor da emancipação humana, por meio de uma prática educativa que busca a formação omnilateral, ou a favor da alienação, por meio de práticas conservadoras que visam a desefetivação dos seres humanos que, alienados, assumem uma condição *reificada*? (MARX, 2004). A escola está educando para conservação e reprodução da lógica excludente do capital ou se alinha a um projeto que visa a superação dessa forma de

reprodução da existência humana, substituindo-a por uma sociedade humanamente emancipada?

b) *Essência e aparência*. Ao olharmos para um objeto e/ou fenômeno o que percebemos de imediato é a sua aparência externa. Todavia, o conhecimento científico precisa ir além da aparência, pois ela é apenas o ponto de partida. Se a aparência revelasse a totalidade do objeto, não precisaríamos de ciência (MARX; ENGELS, 2007).

Quando observamos a escola de tempo integral e olhamos apenas a expansão do tempo e a ampliação dos espaços que a diferenciam, aparentemente, da escola de tempo parcial, não estamos compreendendo ainda a totalidade das particularidades que determinam a sua constituição, mas apenas a sua expressão fenomênica. O mesmo acontece quando descrevemos as práticas desenvolvidas no interior dessas escolas. Porém, não se pode prescindir desse fato, enquanto fenômeno social real, que a escola de tempo integral necessita de mais tempo e espaços diferenciados para garantirem a permanência dos alunos em suas dependências o dia todo. Além da inserção, no currículo, de atividades complementares que visam desenvolver as dimensões corpórea, estética, intelectual, social, etc.

Contudo, apreender a essência de um fenômeno “significa compreender a causa do seu aparecimento, as leis da sua vida, as contradições internas que lhes são específicas, as tendências do desenvolvimento e as suas propriedades determinantes.” (KONSTANTINOV, 1975, p. 205). Dessa forma, para alcançarmos o objetivo deste estudo, que é compreender a realidade da prática educativa desenvolvida nas escolas de tempo integral, identificar seus limites e os desafios a serem superados para, a partir daí, apontar possibilidades do desenvolvimento de práticas emancipadoras de educação integral que apontem na direção da emancipação humana, será necessário levarmos em consideração as causas que engendraram o surgimento desse fenômeno, as condições de seu desenvolvimento histórico, o contexto socioeconômico em que está inserido e, conseqüentemente, a sua relação com o sistema de ensino e a sociedade, destacando como o modo de produção desta afeta as práticas de professores e alunos.

c) *Realidade e possibilidade*. Essas categorias são importantes para a análise da nossa pesquisa, pois constituem o par dialético que pretende apreender,

nas contradições, os elementos e/ou forças que apontam para a superação dos desafios impostos à educação integral. Mediados por essas categorias, pretendemos penetrar na realidade do fenômeno para, a partir do conhecimento de suas múltiplas determinações, analisarmos os limites e as possibilidades de uma prática educativa na direção da emancipação humana, portanto, as determinações que atuam a favor da conservação ou da mudança.

Mas, essa escola de tempo integral caminha na direção da emancipação humana ou apenas oferta um ensino limitado destinado à realização de uma avaliação externa? A prática desenvolvida nessas escolas garante a formação omnilateral ou preocupa-se, predominantemente, com os resultados dos testes, priorizando os aspectos quantitativos ao invés dos qualitativos? Ela desenvolve os aspectos estético, ético, político, social, cultural, etc. do ser humano?

d) *Significado e sentido*. Outro par dialético que se faz necessário e caro ao nosso estudo é a relação estabelecida entre significado e sentido, isso porque, na investigação proposta, temos como material empírico para análise a fala dos participantes. Dessa forma, nossa análise procura encontrar as zonas de sentido expressas nas falas dos(as) professores(as) entrevistados(as) que expressem as significações destes acerca da prática educativa que desenvolvem na escola de tempo integral. O desafio foi apreender, no discurso produzido nas entrevistas, as mediações que revelam os significados e sentidos produzidos sobre a educação integral.

Para o Materialismo Histórico-Dialético o conhecimento é resultado de um processo de atividade que envolve os sentidos, o sistema nervoso e o cérebro. No entanto, esse processo não seria possível sem a atividade fundante do ser humano, o trabalho, por meio do qual os indivíduos atuam transformando a realidade externa a eles, e sem a ação recíproca e dialética dessa realidade sobre o organismo dos indivíduos. Trata-se, portanto, do resultado de um esforço psicofísico de apreensão, pelos sentidos, e de reprodução, no cérebro, da realidade natural e social. Todavia, essa reprodução da realidade externa na consciência não acontece de forma direta e imediata como se fosse uma fotografia.

De acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, inspirada nos escritos marxianos, a investigação reveladora da gênese e do desenvolvimento da consciência tem como questão primária a relação entre pensamento e linguagem.

(VIGOTSKI, 2009).

Conforme destaca Teixeira (2021), é na relação entre pensamento e palavra que está a chave para a compreensão da consciência. Outro fato que merece destaque é que, segundo a autora, a discussão das categorias aqui apresentadas, significado e sentido, passa necessariamente pela compreensão da relação anteriormente citada, o que significa dizer que é na relação pensamento e linguagem que os significados e sentidos produzidos socialmente se exprimem. Seja,

[...] é na relação entre homem e mundo que pensamento e linguagem se constituem como síntese das múltiplas determinações produzidas pelo indivíduo a partir de sua vivência no mundo. Disso, afirmamos que a relação entre pensamento e linguagem se configura, então, como unidade cuja materialidade é a palavra significada. (Teixeira, 2021, p. 45).

Como podemos observar, a relação entre pensamento e palavra é mediada por outra relação anterior que, por conseguinte, resulta na constituição do próprio ser humano. Refere-se à relação indivíduo-mundo, subjetividade-objetividade, na qual as contradições existentes na realidade estarão determinando as significações produzidas.

Assim, o significado da palavra é, ao mesmo tempo, um fenômeno de discurso e intelectual, embora isto não signifique a sua filiação puramente externa a dois diferentes campos da vida psíquica. O significado da palavra só é um fenômeno de pensamento na medida em que o pensamento esteja relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa, ou seja, é um fenômeno de discurso apenas na medida em que o discurso esteja vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz. É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a *unidade* da palavra com o pensamento (VIGOTSKI, p. 398, grifos do autor).

Vejamos que o significado da palavra é uma unidade indecomponível porque na medida em que se manifesta como fenômeno de discurso é, também, simultaneamente, um fenômeno intelectual. O significado da palavra traz em si propriedades inerentes ao pensamento e à linguagem e, por isso, é a síntese, a unidade dialética entre o pensamento e palavra. O significado também pode ser identificado como uma generalização ou conceito. Segundo a Psicologia Histórico-Cultural, “toda generalização, toda formação de conceito é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível do pensamento.” (VIGOTSKI, 2009, p. 398).

Por outro lado,

Diferentemente dos significados, os sentidos pessoais assim como o tecido sensorial da consciência não tem uma existência ‘supraindividual’, ‘não

psicológica'. Se a sensibilidade exterior liga na consciência do sujeito os significados com a realidade do mundo objetivo, o sentido pessoal os liga com a realidade de sua própria vida nesse mundo, com seus motivos. O sentido pessoal cria a parcialidade da consciência humana. (LEONTIEV, 2021, p. 172-173).

Ou seja, os significados são sociais, já os sentidos são pessoais, subjetivos, individuais. Porém, como tudo que é individual no sujeito antes foi social, os sentidos não são produzidos à revelia da realidade, mas é exatamente o contrário. Os sentidos são produções pessoais, todavia, “os significados, que são constructos sociais, são internalizados e transformados em sentido e isso somente é possível porque homem e mundo, por meio da atividade humana, constituem-se mutuamente.” (TEIXEIRA, 2021, p. 50).

Isso nos leva a crê que o sentido da palavra é mais amplo que o seu significado e, inclusive, abrange esse último. Ao serem internalizados pelos sujeitos, os significados transformam-se em sentidos. Como isso é possível? Segundo Teixeira (2021), trata-se de um processo dialético de objetivação e subjetivação no qual seres humanos e mundo se constituem mediados pela atividade.

Trata-se, portanto, do resultado de um processo por meio do qual a realidade objetiva se converte em conteúdo psicológico, mas não como uma cópia ou uma fotografia estática da realidade e, sim, como uma constituição “dinâmica, fluída, complexa, que tem várias zonas de estabilidade. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata.” (VIGOTSKI, 2009, p. 465).

Dito isso, e em consonância com a teoria que fundamenta o nosso estudo, entendemos que para compreendermos as contradições que determinam a prática educativa dos professores na escola de tempo integral é necessário mais que a compreensão das palavras expressas nas respostas às questões propostas em entrevistas, mas, também, compreendermos os motivos que produziram tais palavras.

3 A EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CAPITALISTA: OS DESAFIOS DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Tão logo a burguesia conseguiu triunfar, pôde-se ver que a 'humanidade' e a 'razão' que tanto havia alardeado não passavam da humanidade e da razão 'burguesa'.
(Aníbal Ponce)

Nesta seção refletimos sobre a educação na sociedade capitalista, isto é, analisamos a educação escolar situada histórica e socialmente em uma sociedade pautada na lógica da exploração do homem pelo homem. Dessa forma, a educação reflete, em larga escala, as relações de reprodução da vida social engendradas por essa sociedade. Objetivamos explicar a realidade da educação escolar brasileira, procurando identificar as possibilidades de uma educação que rompa com a lógica vigente e proponha formas de internalização que transgridam a formação social hegemônica, propondo, para os subalternos, outro metabolismo de organização social que seja emancipador (MÉSZÁROS, 2008).

Para tanto, discutimos a gênese e o desenvolvimento da sociedade capitalista, tentando explicar a tessitura dessa sociedade como resultado da luta entre classes antagônicas, as contradições da escola na sociedade burguesa, forjada no modo de produção centrado no trabalho assalariado, e a função social da escola e os desafios da escola de tempo integral em ofertar a educação integral na sociedade de classes.

A presente seção está organizada em três subseções. A primeira traz uma breve reflexão histórica sobre a sociedade capitalista, sua natureza (origem) e desenvolvimento centrado em seu antagonismo fundamental: a relação de exploração entre os que vendem e os que compram a força de trabalho; na segunda, situamos a escola na sociedade capitalista, pontuando como se expressam nela as contradições próprias da sociedade capitalista: a quem serve a escola? Qual o seu projeto de ser humano e de sociedade? O que busca a educação escolar nessa sociedade? Assim, explicamos a contradição interna da escola que está em estreita relação com a lógica social hegemônica: educar para transgressão ou para a manutenção da ordem, para a transformação ou para a conservação; já a terceira subseção versa sobre a escola de tempo integral e suas contradições à educação integral na sociedade de classes, apontando as compreensões que se tem delas, o significado social produzido ao longo da história

acerca do fenômeno investigado. Refletimos, ainda, sobre a escola de tempo integral, seu desenvolvimento histórico e político transcrito nas leis que regeram a educação.

3.1 A Sociedade capitalista: natureza e desenvolvimento

A forma como a sociedade está organizada hoje é resultado do desenvolvimento de um longo processo histórico de transformações quantitativas e qualitativas, algumas superficiais e outras radicais, na forma de produção da existência. Nem sempre os meios de produção estiveram concentrados nas mãos de poucos, nem tampouco a sociedade estivera sempre dividida em classes. Até chegarmos ao modo de produção atual experimentamos vários estágios diferentes. Mas, desde que surgiu a segmentação da sociedade em classes, uma coisa sempre esteve presente nas formas de organizações sociais precedentes e na atual: a luta de classe. (MARX E ENGELS, 2008).

Expressam os autores em o *Manifesto do Partido Comunista* que

A história de todas as sociedades até agora tem sido a história das lutas de classe. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, barão e servo, membro das corporações e aprendiz, em suma, opressores e oprimidos, estiveram em contraposição uns aos outros e envolvidos em uma luta ininterrupta, ora disfarçada, ora aberta, que terminou sempre com a transformação revolucionária da sociedade inteira ou com o declínio conjunto das classes em conflito. (MARX E ENGELS, 2008, p. 10).

A tessitura da vida social é resultado da luta de interesses antagônicos, da disputa entre classes, uma tentando sobrepor à outra as suas crenças e valores para garantir a sua hegemonia. Embora essa luta aconteça no campo ideológico, na maioria das vezes de forma silenciosa, praticamente imperceptível, por vezes, ela se manifesta de forma violenta, como foi o caso da Revolução Burguesa de 1789 e a Revolução Socialista de 1917. Todavia, ambos os casos podem gerar mudanças radicais ou impedir que as mesmas aconteçam.

Se a luta de classe é o motor da história e esteve sempre presente, então podemos nos perguntar quais elementos dessa luta possibilitaram o surgimento da sociedade do capital. Nessa sociedade em que cada vez mais pessoas se aproximam da condição de desumanização, como no conto de Lispector, e a

redonda ferida aberta, a pobreza, só aumenta, quais elementos atuam para a manutenção da lógica da exploração do ser humano por outrem? Talvez, ao refletir sobre essas questões, poderemos encontrar elementos que sinalizem noutra direção em que inexistam “feras”.

Já afirmamos que a organização da sociedade atual é consequência de uma sucessão de acontecimentos históricos resultados da ação humana. Isso equivale a dizer que o capitalismo não se deu de forma mágica e repentina por obra de deuses, nem como consequência de um desenvolvimento natural da humanidade, como defendem alguns ideólogos burgueses, ou pela mão invisível, conforme defendera Adam Smith.

A origem do capitalismo só pode ser entendida se pressupormos o movimento histórico da acumulação primitiva. Os teóricos burgueses se utilizaram de uma anedota para explicar a origem do modo de produção capitalista que, segundo Marx (2017), se assemelha à explicação teológica para o pecado original. Para os primeiros, a acumulação do capital é resultado do esforço e da disciplina de uma elite trabalhadora, economicamente poupadora, enquanto que o empobrecimento é consequência da indisciplina e da vadiagem de homens que desregradamente gastam tudo o que têm sem nenhuma preocupação em poupar para os dias seguintes. (MARX, 2017).

A contradição que essa explicação ajuda a escamotear é a de que algumas pessoas não precisam trabalhar para existirem, a exemplo da personagem Carla do conto “A bela e a fera” de Lispector (2010). Mas, por outro lado, muitas pessoas, mesmo quase se matando de trabalhar, “inexistem” ou existem apenas na condição de extrema pobreza, como é o caso do mendigo. Essa contradição fundamental do capitalismo, propositalmente utilizada para justificar a distinção entre ricos e pobres, entre acumuladores de capital e aqueles que não possuem nada além de sua força de trabalho, é o pecado original econômico a que se refere sarcasticamente Marx (2017). Para o autor, seja como for que tenha acontecido a relação que possibilitou o surgimento e a reprodução da distinção entre ricos e pobres,

Deu-se, assim, que os primeiros acumularam riquezas e os últimos acabaram sem ter nada para vender, a não ser sua própria pele. E desse pecado original datam a pobreza da grande massa, que ainda hoje, apesar de todo seu trabalho, continua a não possuir nada para vender a não ser a si mesma, e a riqueza dos poucos, que cresce continuamente, embora há muito tenham deixado de trabalhar. (MARX, 2017, p. 785).

A afirmação presente no excerto acima revela impropriedade a explicação dos ideólogos burgueses para justificar a acumulação primitiva que resulta na concentração da riqueza e no consequente empobrecimento da grande massa da população. No entanto, o que se percebe é que na “história real, como se sabe, o papel principal é desempenhado pela conquista, a subjugação, o assassinio para roubar, em suma, a violência. ” (MARX, 2017, p. 786).

O fato a ser considerado é que a sedimentação da sociedade capitalista carecia da intensificação do antagonismo entre as duas classes, produzido a partir do processo de acumulação primitiva: os proprietários de dinheiro, dos meios de produção e de subsistência e, por outro lado, os trabalhadores livres que dispunham apenas da força do trabalho como mercadoria. Essa polarização é a condição necessária para se pôr em órbita o modo de produção capitalista (MARX, 2017).

Alguns autores, dentre os quais destacamos Coggiola (2017), pontuam que o capitalismo, em sua forma embrionária, existiu desde as primeiras “sociedades históricas”, pois a relação social entre capitalistas e trabalhadores “livres” já existia, embora não fosse a forma preponderante. Todavia, nessa forma gestacional do capital, o trabalhador ainda não se encontra em total estranhamento aos meios de produção e, portanto, o resultado dela, a mercadoria, não lhe é totalmente alheio.

Corroborando o pensamento supramencionado, Ponce (2001) entende que esse “trabalhador livre” surgiu de forma massiva a partir da decadência do sistema feudal, que libertou os servos da mesma maneira que a superação do mundo antigo “libertou” os escravizados. Não obstante, “em outras épocas, trabalhadores ‘livres’ já tinham oferecido os seus braços no mercado de trabalho, na Grécia, em Roma e durante a Idade Média” (PONCE, 2001, p. 135). Mas, esses trabalhadores não tinham o trabalho assalariado como a única e/ou principal forma de produção dos meios de subsistência sendo que, na maioria das vezes, era apenas um subsídio complementar temporário da renda.

Assim, segundo os autores supracitados, é a decadência promovida pelo empobrecimento dos senhores feudais e enriquecimento da burguesia, aliada à expropriação da terra dos pequenos proprietários, expulsando-os para as cidades, que produz a massa de proletariado para o mercado de trabalho, tendo como a única forma de produção da subsistência o trabalho assalariado. Essa forma de produção, que no seu antagonismo empobrece o trabalhador na medida em que

enriquece o capitalista, transforma o modo de produção feudal em capitalista.

Com isso, entendemos que o capitalismo, enquanto modo de produção, emerge a partir do descenso do regime feudal. Nesse momento, os trabalhadores “livres” precisam vender a sua força de trabalho e os capitalistas, donos dos meios de produção, a comprem por salário. Aqui, superada a forma de acumulação primitiva, o que predomina é a acumulação capitalista. Separam-se, então, os trabalhadores assalariados e os que comprem a força de trabalho e possuem os meios de produção.

A relação capitalista pressupõe a separação entre os trabalhadores e a propriedade das condições da realização do trabalho. Tão logo a produção capitalista esteja de pé, ela não apenas conserva essa separação, mas a reproduz em escala cada vez maior. O processo que cria a relação capitalista não pode ser senão o processo de separação entre o trabalhador e a propriedade das condições de realização de seu trabalho, processo que, por um lado, transforma em capital os meios sociais de subsistência e de produção e, por outro, converte os produtores diretos em trabalhadores assalariados. A assim chamada acumulação primitiva não é, por conseguinte, mais do que o processo histórico de separação entre produtor e meio de produção. (MARX, 2017, p. 786).

Conforme exposto acima, a fase da acumulação primitiva é o momento histórico de gestação da sociedade capitalista. Esta nasce da superação da sociedade feudal e sua estrutura emerge da dissolução das estruturas do modo de produção superado. Todavia, o processo histórico de superação do modo de produção feudal pelo modo de produção capitalista libertou os trabalhadores dos grilhões de seus senhores, tornando-os senhores de si, trabalhadores livres, proprietários de sua força de trabalho, apenas aparentemente. “Por outro lado, no entanto, esses recém-libertados só se convertem em vendedores de si mesmos depois de lhes terem sido roubados todos os seus meios de produção, assim como todas as garantias de sua existência que as velhas instituições feudais lhes ofereciam. ” (MARX, 2017, p. 787). Como se observa, a liberdade consiste apenas em poder vender a sua força de trabalho.

Marx (2017) destaca que a subjugação do trabalhador é, por assim dizer, o ponto de partida da conversão do produtor direto em trabalhador assalariado e do surgimento do capitalista. Essa relação entre capitalista e trabalhador assalariado, por sua vez, transforma a forma de exploração feudal em exploração capitalista. Apesar de sua existência embrionária em séculos anteriores, o autor pontua que “a

era capitalista só tem início no século XVI” (Marx, 2017, p. 787).

De acordo com Marx (2017), o marco para se definir o momento aproximado da transição do modo de produção feudal para o capitalista, além de todos os “revolucionamentos” da fase de acumulação primitiva, são “os momentos em que grandes massas humanas são despojadas súbita e violentamente de seus meios de subsistência e lançadas no mercado de trabalho como proletários absolutamente ‘livres’⁸. A expropriação da terra que antes pertencia ao trabalhador rural” (Marx, 2017, p. 787).

Digamos que a usurpação das terras é o último momento da acumulação primitiva alavancadora da criação da massa de proletariado que, empurrada para as cidades, não terá outra opção que não seja vender a sua força de trabalho. Dessa forma, a expropriação dos produtores rurais, seguida do cercamento de terras comunais, do clareamento das propriedades rurais devido à expulsão dos trabalhadores do campo para as cidades e a substituição das áreas de lavouras por áreas de pastagem, caíram como luvas para a instauração do modo de produção capitalista.

Destarte, o fundamento do modo de produção capitalista é a separação do trabalhador dos meios de produção da vida, tornando-o cada vez mais estranho ao produto por ele produzido. Quanto mais o trabalhador produz riqueza para o capitalista, maior a sua miséria posto que a sociedade capitalista tem como condição básica para a sua manutenção a produção de pobreza.

Em síntese,

A sociedade capitalista (ou burguesa) é aquela em que as relações sociais capitalistas, baseadas na contratação (e exploração) da força de trabalho livre, são socialmente dominantes (pelo menos tendencialmente), tendo como consequência a produção de uma mais-valia, que é o produto do sobre-trabalho fornecido pelo trabalhador assalariado dentro do processo de produção; essa mais-valia se apresenta ao capitalista na forma de lucro do capital. (COGGIOLA, 2017, p. 27).

Contraditoriamente, o desenvolvimento econômico promovido pelo

⁸ Não se pode deixar de destacar que Marx (2017) utiliza, nesse contexto, o termo ‘livre’ de forma sarcástica, para ironizar o pensamento dos ideólogos burgueses que defendiam o capitalismo com base nas ideias liberais de liberdade econômica, propriedade privada e da competitividade, como se fosse possível existir liberdade entre os que compram a força de trabalho e aqueles que só têm como opção, para manter-se vivos, vendê-la.

capitalismo se nutre do empobrecimento dos trabalhadores, pois é necessário que exista uma massa gigantesca de miseráveis supostamente livres para venderem sua força de trabalho, sem exigência que possa acarretar na redução da extração de mais-valia. O modo de produção capitalista consiste, portanto, na exploração da força de trabalho humana que fora outrora convertida em mercadoria e apropriada pelo capitalista por meio do salário.

A produção da pobreza é uma forma de perpetuação do capitalismo, mas isso não é suficiente. É necessário que as pessoas, sobretudo os pobres, aceitem que a sua pobreza é uma condição natural. Nesse sentido, a cultura, e em especial a escola, exerce um papel fundamental para divulgação das ideologias da classe dominante.

A sociedade burguesa elaborou estratégias de coerção no campo jurídico, criando leis que viessem conter, a princípio, qualquer reação à sua forma de organização da produção. Mas, na medida em que essas leis foram ficando insustentáveis, a ponto de instigar a organização dos trabalhadores, surgiu a necessidade da contenção ideológica por meio da educação criando, assim, a sua própria escola para responder “mais diretamente às necessidades de reprodução do capital” (SANTOS, 2019, p. 107).

Deste ponto em diante passaremos a discutir acerca da escola na sociedade capitalista, considerando as determinações contraditórias que incidem sobre a organização da instituição escolar e, conseqüentemente, sobre o significado social dado a ela.

3.2 A escola na sociedade capitalista

Discorre esta seção sobre a escola na sociedade pautada no modo de produção capitalista. Para tanto, nos propomos a refletir sobre o papel da educação escolar, destacando as contradições inerentes à sociedade capitalista tais como a desigualdade social, a exploração do ser humano por outrem, a concentração de renda, a cisão entre dirigentes e dirigidos, capitalistas e trabalhadores.

Tais contradições são reproduzidas pela educação que reflete o conjunto de relações, princípios e valores engendrados pela sociedade em geral. Assim, ressaltamos, também, os desafios e as possibilidades da educação escolar para

contribuir na superação de tais contradições por meio da transmissão crítica dos conhecimentos científicos produzidos historicamente pelos seres humanos. Entretanto, consideramos necessário discorrermos, ainda que de forma superficial, sobre a história da escola anterior à sociedade capitalista.

A escola na Grécia antiga, como uma necessidade da sociedade de classes, veio oficializar e “sistematizar” o conhecimento que interessava aos “cidadãos”. Porém, ainda não era a escola nos moldes da que conhecemos atualmente. A educação estava muito mais voltada à informalidade. Sem divisão em classe escolar ou salas de aula, o ensino acontecia nas *ágoras* (praças), nos ginásios e, posteriormente, na academia de Platão (PONCE, 2001), com a finalidade expressa de atender apenas os ditos cidadãos e, conseqüentemente, os filhos das classes dominantes.

Na sociedade feudal as escolas aparecem com uma dupla função e sob a responsabilidade religiosa. As escolas monásticas, por exemplo, eram destinadas, por um lado, à formação dos futuros monges, que recebiam todo o saber necessário à época; por outro lado, eram destinadas à plebe. Todavia, nessas escolas destinadas à classe popular não se ensinava nem a ler nem a escrever. A finalidade dessas escolas era difundir a doutrina religiosa e, por meio desta, conformar a plebe (PONCE, 2001).

A lógica da escola dual permanece na sociedade capitalista burguesa, posto que reproduz, em certa medida, a lógica excludente das sociedades de classes. Todavia, como a dinâmica da sociedade burguesa tem características próprias, a educação pensada para as crianças pobres passa a se preocupar não mais com a doutrinação religiosa, mas sim com a instrução para garantir que o trabalhador “livre” possa se encontrar em condição de vender a sua força de trabalho diante das novas exigências do modo de produção.

Nessas formas de organização social, a classe dominante elege certos conteúdos produzidos historicamente pela humanidade, que considera culturalmente importante, e os organiza em matérias de ensino, conforme seu paradigma de cultura e seu juízo de valor. Tais conteúdos acabam sendo impostos aos demais grupos como sendo a chave para a superação de suas condições de marginalizados, uma vez que foram recebidos e assimilados. Essa é uma ideia tão falsa como aquela que inculca nas classes subalternas que a única forma de se

manterem vivas é aceitar a dominação dos seus opressores.

O fato é que, nas sociedades de classes, a educação foi dicotomizada e, na sociedade capitalista atual, essa divisão foi amplamente intensificada. Quanto mais complexos são os meios de produção da existência, mais complexas são as formas de internalização do conhecimento produzido pela sociedade e, quanto mais estratificada a sociedade, maior será a variedade de escolas e de seus objetivos.

É nesse sentido que a escola, enquanto instituição responsável pela transmissão do saber historicamente produzido pela humanidade, encontra-se em contradição. Também, pelo mesmo motivo, a escola deve enfrentar e responder algumas indagações que dizem respeito a seus fins: educar para a transformação ou conservação? Para que e para quem? Para a reprodução ou para o desenvolvimento de outra lógica viável?

Destacamos na seção anterior como os ideólogos burgueses explicaram a origem do capitalismo por meio da justificação da acumulação primitiva do capital que, segundo eles, resultou do esforço contínuo e disciplinado da elite laboriosa em poupar o que conseguia produzir. Destacamos, também, como Marx (2017) refuta essa tese com a antítese de que a acumulação primitiva foi resultado de um violento processo histórico de usurpação. O autor ressalta como exemplo dessa usurpação:

O roubo dos bens da Igreja, a alienação fraudulenta dos domínios estatais, o furto da propriedade comunal, a transformação usurpatória, realizada com inescrupuloso terrorismo, da propriedade feudal e clânica em propriedade privada moderna, foram outros tantos métodos idílicos da acumulação primitiva. Tais métodos conquistaram o campo para a agricultura capitalista, incorporaram o solo ao capital e criaram para a indústria urbana a oferta necessária de um proletariado inteiramente livre. (MARX, 2017, p. 804).

Essas duas explicações para o surgimento do capitalismo encontram-se em confronto ainda hoje. Embora descabida, a fileira dos que defendem a primeira é maior. Não é difícil encontrar aqueles que acreditam que a causa da pobreza é a preguiça, mesmo diante da evidente situação de que quem trabalha são os mais pobres. Como explicar isso senão pela existência da educação e, sobretudo, da educação escolar, que reproduzindo a lógica do capital a transmite continuamente por meio de um processo de internalização capitalista?

De acordo com Mészáros (2008), uma condição primordial para a persistência de qualquer sociedade é a estruturação do seu próprio sistema

educacional. O modo de produção capitalista cria a escola com a dupla função de formar os indivíduos para atuarem na nova sociedade de modo que ela possa se reproduzir exitosamente e, ao mesmo tempo, incutir nos sujeitos a sua ideologia.

Assim, além da reprodução, numa escala ampliada, das múltiplas habilidades sem as quais a atividade produtiva não poderia ser levada a cabo, o complexo sistema educacional da sociedade é também responsável pela produção e reprodução da estrutura de valores no interior da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos. (MÉSZÁROS, 2016, p. 265).

Disso resulta que por meio da interiorização os indivíduos incorporem as relações sociais de produção como algo inquestionável. Conforme o autor em questão, podemos afirmar que a escola possui uma função econômica, ainda que indireta, pois procura formar as habilidades que possibilitam a atuação dos indivíduos no mercado de trabalho e, também, uma função política na medida em que, por meio da formação, objetiva alcançar um controle social e político.

A escola como uma instituição historicamente situada reflete em larga escala as relações sociais do modo de produção vigente. Dessa forma, em uma sociedade classista, a forma de organização da escola será determinada por aquela efetivada na tessitura social e, por isso, a sociedade capitalista possui uma escola dualista. Essa é a condição para que o modo de produção capitalista se conserve e se reproduza exitosamente.

Na sociedade burguesa a escola assume a característica dualista porque não pretende formar integralmente os seres humanos, mas, ao contrário, propõe uma educação diferente para os diversos estratos sociais. Isso se justifica porque a revolução burguesa não pretendia acabar com as relações de dominação, apenas queria tomar o poder para si. “Tão logo a burguesia conseguiu triunfar, pôde-se ver que a ‘humanidade’ e a ‘razão’ que tanto havia alardeado não passavam da humanidade e da razão ‘burguesa’.” (PONCE, 2001, p. 134).

Podemos concluir, a partir da afirmação acima, que a “liberdade”, a “igualdade” e a “fraternidade” defendidas pelos ideólogos burgueses não atingiam a totalidade dos seres humanos, mas apenas os homens de posses, ou seja, o homem burguês. Dessa forma, a formação e, conseqüentemente, a educação escolar, era voltada prioritariamente para a formação do homem burguês. Mesmo aqueles projetos que se apresentavam como revolucionários, como o de Rousseau,

por exemplo, o era apenas aparentemente. (PONCE, 2001).

A proposta de Rousseau só era possível para jovens ricos que pudessem dispor da companhia ininterrupta de seu mestre, coisa impossível para os filhos da classe subalterna. Basedow (1723-1790), seguidor fiel de Rousseau, tentou ampliar às escolas a experiência do genebrino. Todavia, o mesmo Basedow pensou a escola com uma organização distinta para ricos e pobres. Segundo esse autor, “não há nenhum inconveniente em separar as escolas grandes (populares) das pequenas (para os ricos e também para a classe média), porque é muito grande a diferença de hábitos e de condição existentes *entre as classes a que se destinam essas escolas*”. (apud PONCE, 2001, p. 137). Como se percebe, desde o nascedouro, a escola na sociedade burguesa é excludente e atua para manutenção da cisão entre ricos e pobres.

Gramsci (2001) destaca que o caráter classista presente na organização da escola burguesa não é resultado de um equívoco pedagógico, trata-se, pois, de um projeto econômico e político de conservação da hegemonia da classe dirigente. “A divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, enquanto a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais” (GRAMSCI, 2001, p. 33).

Para o autor, essa é uma das formas que as classes dirigentes encontraram para garantir a perpetuação da ordem que garante a sua continuidade como dirigente. Não é por acaso que, ao se emergir como classe hegemônica, a burguesia cria seus próprios intelectuais e, em seguida, ao se firmar como dirigente, apropria-se de algumas categorias de intelectuais preexistentes para cimentar as relações estruturantes da nova ordem.

A afirmação presente reforça a ideia marxiana de que é a vida que determina a forma de organização e transmissão do conhecimento, ou seja, a consciência é criada pela forma de produção da existência e não o contrário. Diante dessa constatação, podemos inferir que a escola é criada de uma necessidade da classe dominante de perpetuar a sua hegemonia. Portanto, não é a escola que cria as condições objetivas que sobrepõem aos trabalhadores à dominação do capital, mas, é este que, ao subjugar os trabalhadores, necessita da escola para mediar o processo de internalização de suas crenças e valores.

Nesse sentido, Baczinski afirma que,

Historicamente a educação escolar tem realizado o papel de reprodutora de instâncias ideológicas, tendo sido criada para atender às necessidades sociais e econômicas inerentes ao modo de produção capitalista, em sua fase inicial. Portanto, o papel designado à escola burguesa foi o de formar os sujeitos no âmbito intelectual e profissional a fim de que estes pudessem se adaptar e contribuir produtivamente com a configuração do novo modelo social. (BACZINSKI, 2016, p, 17-18).

Olhando por esse prisma, o papel da escola capitalista foi, em um primeiro momento, contribuir para alavancar o modo de produção da existência nessa sociedade e, posteriormente, garantir a sua conservação. Esse modelo de educação, a educação escolarizada, é uma necessidade do modo de produção das sociedades de classes, principalmente do modo de produção capitalista. É o que Santos (2019) vai chamar do *sentido estrito* da educação em contraposição à educação no *sentido lato*.

Em *sentido lato*, a educação se identifica com o próprio processo da humanização por meio do qual cada indivíduo se apropria do gênero humano. Todavia, na medida em que as relações sociais e os meios de produção da existência foram se complexificando, especialmente com a divisão social do trabalho, foi surgindo “a necessidade de uma educação mais especializada, ou seja, começa a nascer a educação em sentido estrito, responsável por cumprir não apenas as necessidades universais, mas, sobretudo, as exigências particulares de determinados grupos sociais.” (SANTOS, 2019, p. 33).

Evidencia a autora, conforme expresso nas palavras acima, que o cerne da educação escolar capitalista é responder às demandas de especializações criadas pelo advento da variedade de profissões que derivam da divisão social do trabalho. Com isso, a educação escolar se limita a uma educação que, ao invés de formar o ser humano completo, integral, para atender às necessidades inerentes do gênero humano, atende a interesses privados da classe dirigente.

Desse modo, a escola termina por contribuir com a intensificação do antagonismo entre pobres e ricos. A educação, em *sentido lato*, que antes contribuía com o processo de humanização por meio da transmissão a cada indivíduo do conhecimento científico produzido e sistematizado ao longo da história pelo gênero humano converte-se agora, em *sentido estrito*, em instrumento de desumanização, sendo voltada para a instrumentalização profissional que busca apenas atender aos

interesses privados, subordinando-se ao processo de divisão da sociedade em classes e refletindo seus antagonismos. (SANTOS. 2019).

Baczinski (2016) pontua que a escola, considerando o papel que assume na sociedade capitalista burguesa, tem cumprido com eficiência o seu papel ainda que, para isso, tenha contribuído para intensificar o problema da desefetivação humana por meio do antagonismo fundamental, da separação do trabalhador da propriedade, das condições de produção e do produto por ele produzido.

Para a autora supracitada, apesar da exploração do homem pelo homem, própria do modo de produção capitalista, a escola burguesa tem cumprido com afinco o seu papel. Isso porque,

Devido ao progressivo desenvolvimento social e econômico dos países capitalistas, impôs-se a necessidade de ampliar o acesso à escola, tendo em vista a importância de todos, ou boa parte das pessoas, terem domínio – mesmo que de forma preliminar – dos códigos de escrita e dos cálculos matemáticos. A sociedade burguesa, portanto, passou a ter como meta a universalização da educação escolar, e a formação de todos os cidadãos a fim de fortalecer o desenvolvimento da sociedade e do capital. (BACZINSKI, 2016, p. 18).

Todavia, não podemos nos esquecer de que, até o momento atual, a escola capitalista não alcançou a universalização do acesso ao ensino nem tampouco a formação de todos os cidadãos. Podemos dizer apenas que, tendo sido criada para “formar os sujeitos no âmbito intelectual e profissional a fim de que estes pudessem se adaptar e contribuir produtivamente com a configuração do novo modelo social” (BACZINSKI, 2016, p. 17-18), bem como para criar, ao lado de outras instituições, e propagar a ideologia do sistema capitalista, a escola tem conseguido alguns êxitos, porém, que não podem ser chamados de avanços.

Também é preciso lembrar de que os “avanços” destacados acima eram necessários para que o capitalista, detentor do capital, dos meios de produção das mercadorias e proprietário do trabalhador, uma vez que comprara sua força de trabalho através do salário, aumentasse o seu capital e, por conseguinte, ampliasse seu poder de dominação.

O que sabemos por meio da história é que a escola esteve desde sempre a serviço da classe hegemônica, atuando na produção de uma grande massa alienada e submissa que aceitasse de bom grado a sua condição de pobreza. Assim, é possível inferir que o fato de a escola não cumprir suas metas, ainda que estas

estejam postas a serviço do capital, não seja necessariamente um fracasso, uma impotência, mas, pelo contrário, faz parte do projeto capitalista que necessita aumentar a desigualdade entre os que vendem e os que compram a força de trabalho para garantir que estes últimos continuem tendo lucro.

Na lógica do sistema econômico vigente é necessária a existência de dois tipos de escolas: uma escola clássica destinada à elite e uma escola técnica profissionalizante destinada aos filhos da classe operária. Segundo Gramsci (2001), essa divisão da escola em clássica e profissional é uma estratégia da burguesia capitalista para conservação de sua condição de classe dirigente.

A separação entre trabalho intelectual e trabalho manual, que já existia na Grécia Antiga e ganha força na sociedade capitalista, pretende formar intelectuais para os cargos de dirigentes e técnicos, trabalhadores manuais, para executar ordens. Por esse motivo, nas sociedades de classes as decisões tomadas pelas instituições, dentre elas a escola, estarão, quase sempre, ao gosto e à vontade da minoria que detém o poder de concentração tanto da riqueza material quanto da espiritual.

A organização da escola cindida, humanística *versus* técnica, visa uma formação fragmentada, a exemplo da estruturação da sociedade em classes. Segundo Del Roio,

A vida fragmentada das classes subalternas era vista por Gramsci como uma característica da própria situação social em que se encontram esses agrupamentos, submetidos à exploração e à opressão. Mas essa condição deve ser superada historicamente, pois à medida que essas classes deixam de ser subalternas e passam a disputar a hegemonia, ganham organicidade e a perspectiva da totalidade. (DEL ROIO, 2007, p.64).

A fragmentação, como se evidencia acima, é fruto da própria estrutura social que se encontra também fragmentada. A escola burguesa, para garantir a manutenção dos subalternos na condição de marginalizados, garantindo assim a perpetuação da fragmentação, organiza a educação nos moldes da classe hegemônica. A cultura da classe dominante, ideologicamente tomada como erudita, termina por seduzir os subalternizados que, muitas vezes, a compram como universal, comportando-se como se fosse obrigatório travestir-se de um comportamento alheio, desprezando a própria cultura.

Por isso, as crianças da classe dirigente encontram maior facilidade no

processo de sua escolarização que os filhos da classe trabalhadora, posto que “a posse de bens materiais implica no desfrute da riqueza intelectual e artística, e do mesmo modo o inverso: a privação de bens materiais significa o alheamento dessa riqueza” (SANTOS, 2019, p. 37). A posse da riqueza material proporciona aos filhos da elite maior familiaridade com os conteúdos adotados pela escola, bem como o acesso às descobertas e invenções científicas. Dessa forma, a escola e os comportamentos por ela exigidos são muito mais prazerosos para essas crianças que veem à escola como uma extensão das práticas cotidianas, o que não acontece com os filhos da classe trabalhadora.

A escola na sociedade capitalista burguesa serve à classe dirigente. A educação escolar, ao reproduzir as contradições existentes no campo da produção, encaminha os filhos da classe hegemônica às ocupações e cargos de dirigentes por meio da propagação da ideologia de que esses são seus lugares “naturais”, enquanto os filhos das famílias menos favorecidas economicamente incorporaram de tal forma essa ideologia que dificilmente vemos jovens oriundos das classes subalternas em cursos tido como de “elite” nas universidades. Isso, não apenas porque se sentem incapazes de serem médicos, advogados, engenheiros, administradores, etc., mas porque a escola, reproduzindo as diferenças existentes na sociedade, não desenvolve atividades que contribuam com a emancipação humana. Nas palavras de Gramsci,

A tendência atual é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou de conservar apenas um seu reduzido exemplar, destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em preparar-se para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados. (GRAMSCI, 2001, p. 33).

Como isso, podemos inferir que a escola na sociedade capitalista tem dupla função: instrumentalizar o trabalhador para desenvolver o trabalho produtivo no modo de produção capitalista, por meio de uma educação profissional, e formar a elite, classe seleta e dirigente, para garantir o curso contínuo da sociedade classista.

Contra essa forma de educação Gramsci (2001) advoga por uma escola desinteressada, ou não imediatamente interessada, que não esteja necessariamente voltada para a formação profissional. Aqui é preciso ressaltar que o autor defende

que a educação dos subalternos deve estar voltada para a formação ampla e, também, específica, ou seja, formar o especialista e também o generalista. Nela, o trabalhador aprende a desenvolver uma atividade e, ao mesmo tempo, estuda línguas, filosofia, artes, etc.

É nesse sentido que a escola precisa superar sua fase romântica e idealista e resgatar o que lhe é próprio, o que lhe é clássico, portanto, o que garante a sua forma e função, distinguindo-a de outras instituições. O autor ainda pontua que devido à crise em que se encontra a tradição cultural do seu tempo, que não se difere muito do momento atual, “as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada.” (Gramsci, 2001, p. 49).

A educação escolar na sociedade capitalista passa a contribuir com a criação dos meios que possibilitam a reprodução e a conservação do modo de produção do capital, para isso ela reproduz as relações existentes no interior dessa sociedade. “Essa educação específica, ou seja, a educação institucionalizada, [...] tem por finalidade garantir certo nível de especialização necessário para atender às demandas do sistema produtivo.” (SANTOS, 2019, p.107). Vejamos. A sociedade se desenvolveu, as relações entre os seres humanos foram ampliadas, os modos de produção tornaram-se complexos surgindo, assim, a necessidade de organização do ensino das noções básicas para a atuação dos indivíduos na sociedade burguesa, de forma a contribuir com o modo de produção capitalista.

Todavia a autora chama a atenção para o fato de que,

No que se refere especificamente à educação escolar (visto que existe educação institucionalizada em outros espaços), ao tempo que dá respostas à luta dos trabalhadores pela democratização do ensino, ajusta-se continuamente às demandas do sistema produtivo, de modo que quantidade, qualidade, abrangência, conteúdos, métodos e obrigatoriedade do ensino têm sido comumente atrelados às exigências do mercado. (SANTOS, 2019, p.107-108).

O que Santos (2019) pontua é que “avanços” concernentes à ampliação da oferta e da jornada escolar sob a pretensa justificativa de democratização têm servido apenas às necessidades do sistema em produzir mão de obra qualificada tecnicamente para alimentar o mercado de trabalho. No caso das escolas de tempo integral, existe um elemento a mais a favor do capital, o fato de que as mães ficam

“livres” e despreocupadas podendo se dedicar ao trabalho produtivo na certeza de que os filhos estarão na escola.

Para dar certo, o projeto capitalista precisa ofertar instrução aos trabalhadores, sem a qual o trabalho produtivo pode não produzir, por meio da *mais valia*, o lucro esperado. Mas, essa instrução não pode transpor os limites da profissionalização, pois existe um receio da burguesia, difundido pela ideologia do “saber é poder”, de que o conhecimento torne o trabalhador menos subserviente (TONET, 2016; SANTOS, 2019).

De fato, o conhecimento da condição de explorado seria um importante elemento na organização das classes subalternas, dando-lhes possibilidades de criar estratégias de enfrentamento para superação da condição de explorado. Mas, por si só, o conhecimento não é suficiente para libertar os seres humanos da condição de exploração. É por isso que Gramsci (2001) pontua que todo grupo social emergente no campo originário de uma função no mundo da produção econômica, para conquistar a hegemonia, cria para si, simultaneamente, os seus intelectuais orgânicos. Foi isso que fez a burguesia ao superar o poder absolutista. A classe burguesa rejeitou a educação religiosa do período feudal e criou a sua própria educação, sua própria escola para formar os intelectuais que garantiriam a sua “homogeneidade e consciência de sua função, não apenas no campo econômico, mas também social e político.” (GRAMSCI, 2001, p. 15).

Uma vez conquistada a hegemonia, esses intelectuais atuam na organização da nova cultura e por meio dela tentam impedir qualquer mudança. Assim atua o estado burguês:

Como não se pode negar o mínimo de instrução necessária ao trabalhador para cumprir sua “sina” de ser explorado e garantir a reprodução do capital, o Estado institui um duplo modelo educativo. Aos filhos da elite é garantida a apropriação do conhecimento necessário para manter o controle econômico e político, e aos filhos dos trabalhadores, apenas o conhecimento mínimo suficiente para pôr em movimento o processo de produção e reprodução do capital. (SANTOS, 2019, p.108).

Como fica evidenciado, é do interesse do Estado que os filhos da classe trabalhadora recebam uma educação medíocre, que não lhe permita a internalização completa do conhecimento sistematizado historicamente pelo gênero humano, que não contribua para formar o ser humano integral, mas, ao contrário, que funcione como ferramenta de conservação.

Em outras palavras, a educação escolar alinhada ao sistema capitalista não humaniza a classe trabalhadora. O que pode contribuir nessa direção é outro modelo de educação, um que seja comprometido com os subalternos. A classe emergente nos ensina que não é a escola da elite que tem potencial para humanização da classe trabalhadora.

Decerto, a escola na ordem do capital é contraditória, não porque humaniza os subalternos, mas porque a burguesia, ao tê-la como locus de formação e também como campo de disputa de forças antagônicas, precisa forçosamente ceder o acesso, mesmo que restritivo, à classe trabalhadora. A contradição reside em que, sendo a escola uma criação classista para transmissão e sistematização do saber para poucos, ela também pode, dependendo das correlações de forças, possibilitar o acesso limitado do saber ao menos privilegiados. Ou seja, a instituição criada para atender aos interesses de uma determinada classe precisa, nas correlações de forças, atender algumas demandas dos subalternizados.

A contradição destacada acima é resultado das desigualdades sociais. Sua superação pressupõe a superação da sociedade de classe, exige a rejeição de políticas reformistas. A contradição evidencia uma possibilidade, pois toda afirmação traz em si uma negação e a afirmação do novo é a negação do velho. O MHD tem mostrado que todo processo possui contradição e que há lutas internas e externas ao fenômeno, sendo que o conceito de contradição nos diz que nenhuma força é de tal forma absoluta a ponto de que não possa criar outras forças contrárias a ela.

O sistema do capital, por exemplo, tem forças peculiares que lhe são contrárias. Ao mesmo tempo em que ele produz a riqueza, aumenta a pobreza e a desigualdade entre ricos e pobres; na medida em que produz mercadorias para o consumo humano, destrói a natureza. Quanto mais riqueza produz o trabalhador, mais estranho torna-se para si o resultado de sua produção, mais aumenta a sua pobreza (MARX, 2010).

O capital é, ao mesmo tempo, produção e destruição. Essa é a sua contradição interna, mas ela sozinha não é suficiente para abalar a estrutura do sistema e promover sua transformação. Isso significa que nós temos que pensar essa contradição interna e, ao mesmo tempo, as forças externas contrárias a ela que se apresentaram como transcendência positiva, ou seja, como superação da negação.

Da mesma forma, a educação por si só não resolverá suas contradições, pois elas são reflexos das contradições próprias do sistema social hegemônico. Como bem destacara Santos (2019, p. 107), “A educação é um complexo fundado e não fundante; como tal, possui autonomia relativa.”, que se finda nos limites da reprodução do capital. “O que o movimento da história tem revelado é que a educação, em sentido estrito, nasce atrelada ao desenvolvimento das forças produtivas e pode se dividir em distintos modelos, e que em tudo se diferencia quando o que está em questão são os interesses de classes.” (SANTOS, 2019, p. 107).

Do lado da educação fragmentadora que desumaniza, que forma indivíduos mutilados, incompletos e incapazes de atuar de forma plena, existe a possibilidade de uma educação que contribua com o processo de humanização, com a formação integral do ser humano. Na sociedade atual, uma escola voltada para os filhos dos pobres, voltada predominantemente para atender as demandas imediatas do mercado, é interessante de alguma forma para a classe trabalhadora? Sim, porque ela precisa sobreviver e o mercado também precisa de mão de obra, mas não significa que isso emancipe a classe trabalhadora.

Por isso, Gramsci (2001) propõe outra escola como superação da escola burguesa, a escola unitária,

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. (GRAMSCI, 2001, p. 36).

Para a implantação dessa escola seria preciso, segundo o autor, inúmeras mudanças no sistema educacional italiano do seu tempo. Primeiramente, o Estado deveria assumir inteiramente as despesas, que até então eram de responsabilidade das famílias, e isso implicaria na ampliação dos recursos destinados ao Ministério da Educação. Em segundo lugar, a inteira responsabilidade pela educação das novas gerações deveria tornar-se pública, pois esta é condição imprescindível para abarcar a todos sem distinção de classes. Em terceiro, necessitaria ampliar enormemente a estrutura e a organização prática das escolas. Por fim, mas não menos importante, seria necessário ampliar o quadro de professores.

Vê-se que Gramsci elenca uma série de ações que devem ser adotadas para que se alcance a educação integral no sentido da formação humana. No entanto, essa escola não se dará ao acaso, como resultado do desgaste da escola burguesa, mas como o esforço coletivo da classe emergente que se organiza para superar a sua condição de subalternidade.

Nesse sentido, Mészáros (2008) discorre acerca de uma educação para além do capital, uma educação contra a internalização, pois é impossível que hajam reformulações significativas na educação sem que se transforme o quadro social como um todo. Há, portanto, na sociedade burguesa, uma educação do capital e uma educação contra o capital, ambas na mesma sociedade. Assim, não estamos fugindo dessa sociedade, mas temos que criar, também, o nosso modelo de educação.

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma vez, consciente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de *reformas sistêmicas* na própria estrutura do capital é uma *contradição em termos*. É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente. (MÉSZÁROS, 2008, p. 27).

O autor descarta categoricamente a possibilidade do processo educacional capitalista garantir uma educação para além do que ela vem efetivando. Quando muito, a educação alinhada ao projeto capitalista, possibilitará apenas a instrução necessária ao trabalhador para ser útil, alimentando o sistema com a forma de trabalho “qualificada”.

Podemos inferir que, de acordo com o exposto acima, políticas reformistas e superficiais garantem a educação integral. Para alterar tal realidade, as mudanças devem ser radicais, pois, se você podar uma árvore qualquer, por exemplo um ninho, espere alguns dias e verá brotar novos galhos de ninho, não brotará mangueira; se deseja ter uma mangueira, terá que arrancar o ninho, preparar a terra e plantar a mangueira.

[...] não se pode realmente escapar da “formidável prisão” do sistema escolar estabelecido reformando-o, simplesmente. Pois o que existia antes de tais reformas será certamente restabelecido, mais cedo ou mais tarde, devido ao absoluto fracasso em desafiar, por meio de uma mudança institucional isolada, a lógica autoritária global do próprio capital.

(MÉSZÁROS, 2008, p. 46-47).

Tanto as mudanças isoladas como as superficiais não alteram radicalmente a estrutura social, nem são suficientes para desconstruir a lógica da internalização do capital. Para superar essa lógica é preciso uma contrainternalização, pois, no sistema capitalista, as crises são também estratégias para conter as mudanças. (MÉSZÁROS, 2008). Nesse sentido, consideramos de fundamental importância examinar em que consiste, de fato, a possibilidade de uma educação integral, tendo em vista que a escola é condicionada pela lógica da sociedade de classes.

Até aqui tratamos da educação escolar de forma geral. Nas subseções seguintes, voltaremos nossa atenção para a educação de tempo integral, os desafios a serem superados e as (im)possibilidades da formação humana em uma sociedade que se nutre e se mantém da desumanização.

3.3 A escola de tempo integral e suas contradições à formação humana

Conforme o pensamento de Gramsci (2001) e Saviani (2011), a escola é a instituição responsável pela sistematização e transmissão do saber científico historicamente produzido pela humanidade às novas gerações. No entanto, Gramsci pensou a escola para a classe trabalhadora, como uma instituição de transição para a sociedade comunista. Daí que ele elabora a sua concepção de escola unitária como superação da escola dualista burguesa que até então priorizava a manutenção da ordem hegemônica das sociedades de classe. Segundo o autor, neste modelo de escola

Um proletário, ainda que inteligente, ainda que tenha todas as condições necessárias para tornar-se um homem de cultura, é obrigado a desperdiçar suas qualidades em outras atividades ou tornar-se um obstinado, um autodidata, ou seja, com as devidas exceções, um meio homem, um homem que não pode dar tudo o que poderia dar caso tivesse se completado e fortalecido na disciplina da escola. (GRAMSCI, 2021, p. 54).

Podemos inferir do enxerto acima que o autor entende que a posse dos bens materiais ou a falta deles determina o lugar, a posição que o jovem chegará a ocupar dentro da sociedade. E, por isso, os filhos da classe trabalhadora, ainda que inteligentíssimos, são condenados a não se desenvolverem em sua plenitude, o que

contribui para intensificar a sua condição de mendicância em busca de sua efetivação enquanto ser humano. Isto acontece porque na compreensão do autor, a cultura e a escola, de modo específico, é um privilégio da classe dirigente. “E não queremos que seja assim. Todos os jovens deveriam ser iguais perante a cultura. O Estado não deve pagar com o dinheiro de todos a escola também para os medíocres e estúpidos filhos dos ricos, enquanto exclui os inteligentes e capazes filhos dos proletários.” (GRAMSCI, 2021, p. 54).

Posto isso, a escola para Gramsci (2001, 2021) a escola unitária deveria desempenhar a função de preparar os filhos da classe trabalhadora para a transição da sociedade capitalista para a sociedade comunista. Neste sentido, para romper com a lógica educativa da sociedade capitalista é necessária uma proposta de contra internalização por meio de uma educação integral que forme o humano por inteiro.

Por sua vez, Saviani (2011, p. 13) entende a educação e, conseqüentemente, o trabalho educativo como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” Por sua vez, “a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado.” (SAVIANI, 2011, p. 14).

O papel da escola, ou seja, a sua função social centra-se em organizar de modo didático-pedagógico o saber científico e transmiti-lo aos alunos. A apropriação do conhecimento, no entanto, não depende apenas da transmissão, mas também, do desenvolvimento dos instrumentos necessários para se objetivar a transmissão. Ou seja, “a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado.” (SAVIANI, 2011, p. 15).

O fim da atividade educativa desenvolvida pela escola é, nas palavras do autor, a “transmissão-assimilação do saber sistematizado.” (SAVIANI, 2011 p. 17). Diferentemente de Gramsci, Saviani (2011) não reclama uma escola, um projeto de superação do modelo hegemônico de sociedade. Mas, vê a escola atual com suas contradições como possibilidade de contribuição para a transformação social, na medida em que cumpre a sua função de “a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado”. (SAVIANI, 2011 p. 17).

Todavia, estando a escola historicamente situada no contexto da sociedade

de classe será capaz de romper com a lógica dual da sociedade capitalista burguesa? A escola terá condição de romper com a lógica excludente das sociedades de classes na qual os grupos dominantes elegem certos conteúdos que consideram culturalmente importantes e organiza em matérias de ensino, conforme seu paradigma de cultura e seu juízo de valor?

Como destaca Giolo (2012) o que vem se materializando desde o período colonial é uma educação escolar voltada para a conservação das desigualdades e a discussão sobre escola de tempo integral para a classe trabalhadora chega tardiamente, mas a elite sempre teve o ensino em tempo integral. Segundo o autor, nos colégios jesuíticos e os liceus destinados a formar a elite eram escolas de tempo integral e na maioria das vezes internatos. O mesmo aconteceu na República com as escolas religiosas e naquelas dirigidas por empresários laicos.

Em meados do século XX, o advento da industrialização no país desencadeia um processo crescente de procura por matrículas nas escolas públicas. Então, a partir de 1950 essas escolas passaram a concentrar suas atividades em um único turno. Entretanto, os filhos da elite continuaram tendo educação em tempo integral com formação complementar no contraturno na própria escola e/ou noutros espaços educativos (GIOLO, 2012). Além do mais, dadas as condições materiais, os filhos das elites têm uma relação com a cultura erudita trabalhada nas escolas de modo que ao ingressar nelas, sentem-se como se estivesse em uma extensão de casa no convívio familiar, o que torna o seu processo de escolarização mais simples que os dos filhos das classes subalternas (GRAMSCI, 2001).

A elite sempre recebeu educação em tempo integral enquanto a escolarização das camadas populares foi organizada de modo a conciliar o tempo escolar com a realização do trabalho produtivo. Como superar esta concepção dualista de educação? Como podemos atuar no sentido da realização de uma educação que não contribua com o atrofamento e/ou mutilação de ninguém, reproduzindo o modelo vigente de sociedade? Moll (2012) reconhece a necessidade da ampliação do tempo escolar para o dia inteiro como possibilidade oportuna para a ampliação da democratização do conhecimento por meio de uma repartição igualitária, entre os cidadãos, do conhecimento e vivências que possibilite a inserção plena do indivíduo na vida social.

No campo da produção científica acadêmica, tem-se desenvolvido diversas

pesquisas com objetivo de contribuir com o debate acerca da educação integral. Conforme se percebe os escritos de Moll (2012) este debate tem se desenvolvido em torno da ideia de educação como processo que possibilita a superação das desigualdades frutos de um longo processo histórico de colonização que fez com que já nascêssemos em uma nação cindida marginalizada e marginalizadora.

A autora supracitada entende que, nessa sociedade de classes, a ampliação do tempo escolar de quatro para sete horas diárias ou mais, ao lado da “proposição de ações indutoras e de marcos legais claros para a ampliação, qualificação e reorganização da jornada escolar diária, compõe um conjunto de possibilidades que, a médio prazo, pode contribuir para a modificação de nossa estrutura social.” (MOLL, 2012, p. 130). Há aqui uma crença de que as disparidades sociais são consequências e não causa das desigualdades educacionais e, assim, democratizando a escola poderá democratizar, também, o acesso aos bens culturais e materiais. Nesta perspectiva, se entende a educação integral como política de ação afirmativa por meio da qual se pretende promover a “inserção societária”. Todavia, a inserção que se persegue é a da superação dos “apartheids simbólicos [...] em termos da diferença das condições em que são escolarizados crianças e jovens no Brasil.” (MOLL, 2012, p. 144).

As discussões centram-se, em sua maioria, em torno de questões conceituais procurando conhecer a concepção que os sujeitos envolvidos com a Educação Integral têm ou fazem acerca desta modalidade de ensino, ou seja, os sentidos e significados sobre o tema em questão; o processo histórico e políticas de implantação da educação em tempo integral; a reformulação do currículo; as mudanças no âmbito da legislação educacional; formação técnica como complementariedade da Educação Integral; a formação de professores para a Educação Integral; as implicações pedagógicas desta modalidade de atendimento na qualidade da aprendizagem dos alunos atendidos, ainda, sobre a prática educativa e/ou prática pedagógica, porém, quase sempre voltadas para os anos finais da Educação Básica.

Desta forma, consideramos importante e urgente, a realização de estudos que visem aprofundar o conhecimento acerca das condições objetivas e subjetivas no processo de desenvolvimento das práticas educativas na escola de tempo integral buscando perceber as contradições destas práticas como possibilidade de

contribuir para o processo de desenvolvimento do sujeito histórico na direção da formação humana.

Neste sentido, na primeira tentativa de aproximação teórica com o objeto deste estudo, realizamos buscas em sites de bancos de dados de divulgação das pesquisas acadêmicas científicas produzidas entre 2015 e 2021 com objetivo de mapear os caminhos que estão sendo trilhados na investigação acerca da prática educativa realizada pelos professores nas escolas de tempo integral, mais especificamente aquelas voltadas para o Ensino Fundamental no segmento do 1º (primeiro) ao 5º quinto ano.

Para levantamento dos trabalhos que resultaram em artigos, dissertações e teses centramos nossas buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior** CAPES/MEC⁹, em nível nacional, e no site de publicação dos relatórios de pesquisas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/UFPI)¹⁰, em nível local. Para a consulta à produção de artigos científicos fizemos busca no portal de revistas brasileiras *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*¹¹

Nas buscas, procuramos identificar, a princípio, os trabalhos que discutiam a educação integral para, dentre eles, selecionarmos aqueles que tratam especificamente da prática educativa. Utilizamos os seguintes descritores: "*educação integral, ensino integral, escola de tempo integral, formação integral, educação em tempo integral e formação omnilateral*". Não utilizamos na busca com os descritores prática educativa e prática pedagógica porque nos levariam a um número maior de resultados, uma vez que contemplaria aqueles trabalhos que discutem a prática em outras modalidades de ensino que não é o nosso objetivo no momento.

Primeiro fizemos uma busca individualizada por descritor como o refinamento: a) tipo de trabalho (tese ou dissertação), b) período (2015 – 2019), c) grande área do conhecimento (Ciências Humanas), d) área de concentração (Educação). Esta busca levou ao número exorbitante de 3718 trabalhos sendo 1065 artigos, 1580 dissertações e 1073 teses. Dentre os trabalhos presentes na plataforma como resultado da busca, cerca de 60% não apresentavam nenhum dos

⁹ Site: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>

¹⁰ Site: https://sigaa.ufpi.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?lc=pt_BR&id=609

¹¹ <https://www.scielo.org/>

descritores nem mesmo nos títulos, primeiro critério que utilizamos para seleção dos trabalhos.

Numa segunda busca, associamos todos os descritores utilizados anteriormente, mas separados por AND, palavra inglesa correspondente a “e”, em seguida aplicamos o mesmo refinamento. Nesta, encontramos 419 artigos, 146 teses e 501 dissertações, totalizando assim 1066 trabalhos. Porém, ao aplicar o primeiro critério de inclusão, que é analisar apenas os trabalhos que abordem um ou mais dos descritores utilizados na busca, selecionamos uma total de 396 trabalhos, desses, 192 artigos, 152 teses 52 dissertações.

Feito este primeiro trabalho, de levantamento quantitativo, passamos às leituras dos resumos e em algumas situações do trabalho completo para identificação do problema, dos objetivos, da fundamentação teórica e procedimento metodológico de cada trabalho para selecionarmos, dentre as publicações, aquelas que alinham com o nosso objeto de estudo. Selecionamos, portanto, artigos, dissertações e teses que abordam as práticas educativas de Educação Integral, em especial as pesquisas que abordam este tema tendo como foco os primeiros anos do Ensino Fundamental.

Após a leitura dos resumos restaram 15 trabalhos que tinham a prática educativa como elemento central ou secundário na discussão do objeto de estudo, mas que de alguma forma abordam o tema. Os estudos estão assim distribuídos: 4 artigos, 8 dissertações e 3 teses. Feito este levantamento inicial prosseguimos com o estudo dos textos a fim de identificarmos o que estas pesquisas revelam a cerca da prática educativa nas escolas de tempo integral, como seus autores significam estas práticas e quais categorias mediadoras ainda precisam ser reveladas.

Dentre as dissertações, destacamos os trabalhos de Schellin (2015) de título “*A concepção de aprendizagem, o encaminhamento metodológico e a prática pedagógica na Escola de Tempo Integral*”. Nesta pesquisa, a autora buscou respostas à seguinte questão: Como se estabelece a relação entre a concepção de Educação Integral e de aprendizagem, o encaminhamento metodológico e a prática pedagógica na escola de tempo integral? Para tanto, Schellin (2015) analisou a educação em tempo integral desenvolvida na rede municipal de Curitiba por meio do levantamento da concepção de Educação Integral e de aprendizagem dos profissionais que atuam nessas escolas e confrontando-a com o encaminhamento

metodológico e a prática pedagógica desses profissionais.

Esta pesquisa apontou que há uma variedade de concepção de educação integral. Além de certa confusão, pois alguns professores entendem EI e ETI como sendo a mesma coisa. Também a presença do pensamento de que a EI acontece somente nos limites do espaço escolar. Outra concepção que aparece com frequência nos resultados é a compreensão de que a EI é apenas aquela que acontece no contraturno.

Segundo a autora, muitos profissionais entendem “que na escola se trabalha a dimensão cognitiva do ser humano, ele não é visto como um sujeito multidimensional, cujas múltiplas dimensões não têm horário para se manifestar e desenvolver”. (SCHELLIN, 2015, p. 194).

Em relação à concepção de aprendizagem, a autora concluiu haver um descompasso entre as concepções de aprendizagem apresentadas no discurso de educadores e a sua prática. Na fala das profissionais e ainda mais fortemente na prática observada, de acordo com a interpretação da pesquisadora, tendo por base o referencial teórico apresentado neste trabalho, o que predominou foi a concepção empirista. (SCHELLIN, 2015, p. 194-195).

Em “*Tempo e trabalho docente nas pesquisas acadêmicas da região Centro-oeste sobre Educação Integral e escola de tempo integral*”, Dias (2015) faz um levantamento da produção acadêmica de teses e dissertações que se propuseram a discutir a Educação Integral na Escola de Tempo Integral. O eixo central da investigação proposta pelo autor gira em torno de duas questões, a saber: como os conceitos de tempo e trabalho docente têm sido problematizados e analisados nas pesquisas acadêmicas sobre educação integral e escola de tempo integral? Que relações e contradições existem entre tempo e trabalho docente na escola pública de tempo integral?

Objetivando identificar e analisar os conceitos de “tempo” e “trabalho docente” presente nas pesquisas acadêmicas que aborda a educação integral e escola de tempo integral produzidas nos programas de pós-graduação em educação stricto sensu da região Centro-Oeste do Brasil, Dias (2015) chega às seguintes conclusões: a ampliação do tempo escolar vem atender “um novo tempo social baseado na cultura urbana, e esta traz a escola como a necessidade das massas, o ingresso da mulher no mercado de trabalho e a necessidade de se ter um lugar para

deixar seus filhos em seu período de trabalho.” (DIAS, 2015, p. 112).

Farion (2016) estudou a organização do trabalho pedagógico nas práticas educativas e a influencia do Programa mais Educação' nas escolas de tempo integral de Curitiba. Esta pesquisa procurou, entre outras coisas, segundo sua autora, identificar, mapear e caracterizar experiências metodológicas dos professores que se destacavam, por representarem um perfil docente oposto ao da escola tradicional. Todavia, a investigação propriamente dita, aconteceu junto aos profissionais que trabalhavam com as práticas educativas do horário ampliado destas escolas e não com os professores.

A autora conclui que houve avanço e inovações, pois, a ampliação do tempo mostrou-se possibilitador de melhoria e equidade nos percursos de aprendizagem. Porém que ainda tem muito se fazer na busca por uma educação que seja efetivamente integral, sobretudo em relação a ampliação das estruturas escolares como espaço de oferta da educação em tempo integral. Entre os avanços a autora pontua:

a melhoria de relações interpessoais entre professores e estudantes; ao desenvolvimento da autonomia e possibilidades de relação do conhecimento escolar com a realidade; condições físico materiais diferenciadas para o trabalho; inovações metodológicas a partir da ação docente; alto grau de comprometimento e motivação para o trabalho; acesso a formação inicial e continuada de boa qualidade; apoio e orientação institucional em relação ao trabalho a ser desenvolvido; forma de proteção social contra graves vulnerabilidades sociais e violência; valorização do protagonismo docente e infantil; e o impacto do Programa Mais Educação que nessa rede municipal alterou significativamente as práticas cotidianas do trabalho, no que diz respeito as condições materiais e conceituais das escolas de tempo integral. (FARION, 2016, p. 7)

Além destes, ressaltamos os trabalhos de Mormito (2018) que investiga as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas em tempo integral da rede municipal de ensino de Curitiba, destacando aquelas que mais contribuíram para a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem; e, Bortolotto (2018) que tem como objeto de estudo a formação humana integral investigando os desafios da aprendizagem nas práticas docentes.

Silva (2017), Ferreira (2018) e Silva (2019) trazem pesquisas que refletem a compreensão e/ou concepção de educação integral que os professores têm e permeiam suas práticas. Os autores visam, respectivamente, identificar a concepção de educação integral dos professores; investigar a compreensão dos docentes sobre

o seu trabalho na política de educação em tempo integral; e, analisar o sentido da Educação Integral expresso nas práticas dos docentes do PROEITI (Programa de Educação Integral em Tempo Integral) de duas escolas públicas do DF (Distrito Federal). Os autores procuram compreender, cada um na realidade específica de sua pesquisa e do objeto em análise, as concepções que os professores em atividades têm acerca da educação integral, do trabalho que desenvolve e os sentidos que subjaz à suas práticas.

Os resultados apontam que há uma diversidade de concepções de educação integral identificadas nas entrevistas concedidas pelos professores o que indica uma variedade de compreensões de educação integral (SILVA, 2017). A autora classifica as concepções encontradas em seis grupos categoriais, a saber:

- 1) formação integral do ser humano; 2) ampliação da jornada escolar; 3) integração entre as disciplinas da escola regular e a Escola Sagarana; 4) associação à profissionalização, preparação para o mercado de trabalho; 5) ampliação de tempo e integração entre as disciplinas; 6) ampliação de tempo e formação integral do ser humano.

A variedade de concepções acerca da educação integral encontrada entre os professores da escola de tempo integral explicam, em parte, a diversidade de práticas desenvolvidas por estes professores. Não podemos deixar de frisar, no entanto, que as circunstâncias materiais determinam em grande parte estas práticas educativas, até mais que as concepções referidas. Pois, não basta saber que a educação integral corresponde a ampla formação do ser humano, é necessário que se tenha as condições objetivas para o desenvolvimento desta formação integral.

No trabalho de Ferreira (2018), no que se refere à compreensão dos docentes sobre o seu trabalho, as falas dos participantes apresentaram uma diversidade de significações. Segundo o autor, isso é resultado da precarização do trabalho docente. “Nesse contexto, há elementos de precarização, intensificação e desprofissionalização do trabalho docente, além da inadequação da formação de algunsicineiros [...]”. (FERREIRA, 2018, p. 166).

Ao analisar o sentido da educação integral presente nas práticas docentes no Programa de Educação Integral em Tempo Integral do Distrito Federal (PROEITI/DF) para a formação emancipadora, Silva (2019) conclui que a prática educativa dos professores do PROEITI/DE apresenta-se como prática humanizadora, pois os docentes demonstram uma consciência crítica e reflexiva de

sua práxis.

Todavia, é preciso destacar que a compreensão de educação integral humanizador da autora é aquela que desfaz “a ideia de escola como reprodutora de conhecimento e da força de trabalho.” (SILVA, 2019, p. 32). Destarte, a humanização a apreensão cognitiva da realidade de forma crítica e reflexiva enquanto sujeito cognoscente, o que a autora identifica como sendo o caminho da aparência até à essência. A educação integral humanizador fica condicionada pela consciência.

No que se refere aos resultados de pesquisas que resultaram em tese, merecem destaque os trabalhos de Geber (2015) cujo objetivo é compreender as práticas educativas dos agentes culturais contratados para a realização de oficinas culturais, esportivas e de reforço escolar no contra turno de programas de Educação Integral.

A pesquisa aponta que a prática educativa dos agentes culturais, no entanto, acontece de forma isolada da escola sem vínculo com os professores regulares. Segundo o autor, este isolamento se dá devido as precárias condições de trabalho, à falta de formação específica para o desenvolvimento da docência, uma vez que são trabalhadores voluntários, e uma hierarquização de desigualdades dos saberes trabalhados que dava mais importância aos conteúdos de ensino trabalhados no turno regular. O que contribuía para uma dupla tendência: “Um primeiro aspecto seria a busca intencional desses educadores de se afastar da forma escolar de ensino e o segundo aspecto, uma reprodução dessa forma escolar, justamente por estar arraigada em nossa sociedade.” (GEBER, 2015, p. 137).

Marques (2017) versa sobre a formação e o trabalho docente na escola de tempo integral buscando encontrar resposta à pergunta: quais significados do trabalho e da formação docente são atribuídos pelos professores que atuam nas escolas de tempo integral vinculadas à rede municipal de educação? Para esta autora, os significados de formação e trabalho docente recorrente na escola de tempo integral, por parte dos entrevistados, centram-se em torno das concepções democráticas, assistencialistas e multissetorial da educação integral respectivamente.

Campos (2019), por sua vez, procura apreender as concepções dos docentes sobre a Educação Integral em Tempo Integral (EITI) no contexto da prática

em uma escola de ensino fundamental do município de Ponta Grossa-PR. A pesquisa aponta que os professores possuem uma concepção democrática e emancipatória de EITI que vai para além do assistencialismo. A pesquisadora pontua ainda que,

[...] apesar da EITI no contexto da prática representar hoje uma resposta assistencialista para as demandas da sociedade, ela precisa revelar também sua atribuição social de educar integralmente por meio de estratégias, possibilidades, relações, valorização dos saberes sistematizados e empíricos. (CAMPOS, 2019, p. 111).

Embora na prática observada prevaleça a concepção assistencialista, os professores entendem que o processo de educação integral é mais amplo que a assistência envolvendo também o “desenvolvimento da consciência, da cultura, de aspectos comportamentais e afetivo.” (CAMPOS, 2019, p. 111). Todavia, ao analisar as respostas apresentadas pelos professores, a autora chega à tese de que “há a predominância em escolas públicas EITI de práticas docentes baseadas em concepções superficiais a respeito desta concepção de ensino.” (CAMPOS, 2019, p. 116).

Em relação à análise dos artigos levantados na plataforma da SciELO, não identificamos neles elementos novos que merecessem destaque para além dos já pontuados nas dissertações e teses.

A revisão da literatura acerca do fenômeno investigado nos leva à significação de que a educação é todo o processo histórico por meio do qual os indivíduos se apropriam da produção cultural da humanidade. Assim, é o processo de internalização do ser social pelo indivíduo que acontece porque, diferentemente dos outros animais, os seres humanos possuem uma atividade criadora, produtiva, a saber: o trabalho (LEONTIEV, 1978).

Pela sua atividade, os homens não fazem senão adaptar-se à natureza. Eles modificam-na em função do desenvolvimento de suas necessidades. Criam os objetos que devem satisfazer as suas necessidades e igualmente os meios de produção desses objetos, dos instrumentos às máquinas mais complexas. Constroem habitações, produzem as suas roupas e outros bens materiais. **Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens;** o seu **conhecimento** do mundo circundante e deles mesmos **enriquece-se**, desenvolvem-se a ciência e a arte. (LEONTIEV, 1978, p.265, grifo nosso).

Por meio da atividade criadora os seres humanos modificam a natureza para atender às suas necessidades e, ao modificar a natureza, criam os instrumentos que mediarão essa atividade. Como a atividade criadora é dialética, ao transformar a natureza, adaptando-a às suas necessidades, os seres humanos se transformam e criam novas necessidades. Com base no que está posto acima, quanto mais avançado o campo da produção de bens e materiais, mais desenvolvida será a cultura dos homens e mais complexo será o conhecimento, a ciência e a arte.

Logo, o desenvolvimento do ser humano, no que concerne ao conhecimento, aptidões e habilidades, acontece ao mesmo tempo em que ele consegue revolucionar a produção e se cristaliza nos produtos que dela resulta, sejam eles materiais ou intelectuais. Essa é a razão pela qual as novas gerações não precisam repetir todo o processo de hominização pelo qual passou a humanidade, pois, tal processo já se encontra consolidado.

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criado pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo. (LEONTIEV, 1978, p. 265-266).

Não é por acaso que para a Psicologia Histórico-Cultural o indivíduo seja compreendido como uma síntese do ser social. Isso implica dizer que o desenvolvimento das relações e meios de produção dos bens materiais e do conhecimento por parte do indivíduo só é possível pela apropriação do movimento realizado pelos seres humanos ao longo de sucessivas gerações. Por isso que se diz que tudo que existe no indivíduo antes foi social, ou seja, foi produzido socialmente. (LEONTIEV, 1978; VIGOTSKI, 1996).

A internalização é contínua, pois o movimento não cessa. Por essa razão, a educação é a própria vida, posto que do nascimento até a morte estamos aprendendo algo novo (MÉSZÁROS, 2008). É uma luta constante pela qual o ser humano se adapta ao ambiente, mas também se empenha para dominá-lo sem, contudo, ser esmagado pelas circunstâncias do meio, apesar de determinado por elas. (GRAMSCI, 2005). Nesse sentido, seria um equívoco pensar a educação apenas como o processo de escolarização. Também seria um erro apostar apenas na educação escolar como chave para solucionar todos os problemas sociais.

Não obstante, o pensamento liberal reformista tem atribuído apenas à escola a responsabilidade para o enfrentamento dos problemas sociais. Sustenta-se na crença ingênua de que os problemas educacionais são os responsáveis pelas desigualdades sociais quando, na verdade, é o contrário. Os problemas emergentes no campo educacional são resultados provocados pelas mazelas sociais.

Acredita, ainda, que a escola por si só resolva a questão da marginalização, bastando que sejam implantadas políticas educacionais voltadas para esse fim. Dentre tais políticas destacamos a que trata da ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola, isto é, a ampliação da jornada escolar com atendimento educacional em dois turnos com a presunção de oferecer aos alunos uma Educação Integral.

Pensadores como Anísio Teixeira perceberam que a escola de tempo reduzido, simplificada apenas para alfabetizar o maior número possível de brasileiros, não era suficiente para acompanhar o desenvolvimento do país nem, tampouco, para habilitar o indivíduo para atuar no pleno exercício de sua cidadania. Daí que,

A história da Educação Integral, no Brasil, está fortemente marcada pela reestruturação, democratização e implementação de programas educacionais que promovessem melhoria na qualidade do ensino e atendessem às necessidades das camadas mais populares. A ideia de Educação Integral articula-se à constituição de escola em tempo integral, mas contraditoriamente o que é essência da Educação Integral, – a formação integral do homem –, acaba sendo relegada ao segundo plano, uma vez que, no bojo das políticas, programas e práticas essa concepção educacional consubstancia um modelo educacional assistencialista. (CAMPOS, 2019, p. 29).

Em seu estudo, Campos (2019) destaca mais um limite da experiência brasileira de educação integral que, embora no discurso assuma certa preocupação com a formação plena do ser humano, na prática não consegue romper as barreiras do assistencialismo porque ataca as periferias do problema e não a sua raiz.

Com base na compreensão de educação supracitada e no processo de implantação da escola de tempo integral, a próxima subseção tem como objetivo analisar a escola de tempo integral, as compreensões que se têm dela e seu desenvolvimento histórico na sociedade de classes, sobretudo, na sociedade brasileira.

3.3.1 Escola de Tempo Integral: desenvolvimento histórico e legal

Parece haver um consenso entre os teóricos e estudiosos de que a origem da preocupação e reflexões acerca da escola de tempo integral no Brasil surgiu a partir da década de 1930 com o movimento dos pioneiros da educação nova. Pelo menos, no que se refere às escolas voltadas para o atendimento dos filhos das classes populares, pois a elite brasileira sempre teve escola de tempo integral. Tanto os colégios jesuítas, no período colonial, como o Liceu, destinado à elite imperial, e as grandes escolas no período da República, religiosas ou laicas, eram escolas de tempo integral, em sua grande maioria internatos, ou seja, além dos dois turnos diários, as crianças pernoitavam nas escolas. (GIOLO, 2012).

De acordo com Giolo (2012), a redução do atendimento escolar para um turno único é resultado do aumento significativo do número de alunos provocado pelo processo de industrialização que impulsionou o aumento populacional nos centros urbanos. Porém, os filhos da elite continuaram a receber educação em tempo integral. Uma vez que a sua condição econômica lhes possibilitava acesso aos espaços formativos extraescolares, as crianças da classe dominante recebiam formação complementar no contraturno.

De fato, em seu discurso de inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), Anísio Teixeira ressalta o retrocesso da educação escolar que se encontrava em processo de deterioração submetida a todas as formas de simplificação possível, inclusive com o atendimento em tempo parcial. (EBOLI, 1969).

A década de 1930 foi um período de muita efervescência no campo educacional. O Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932 é considerado até hoje um marco importantíssimo para o desenvolvimento da educação brasileira e definiu muitas das transformações que ocorreram depois tanto no âmbito da legislação e organização das escolas como na estrutura do sistema educacional como um todo.

Nesse período inicia-se uma luta mais acirrada entre os conservadores católicos, que defendiam uma educação particular, pautada em princípios religiosos (cristãos), diferente para meninos e meninas, e os educadores liberais escolanovistas que propunham uma educação escolar pública, gratuita, laica

(RIBEIRO, 1992). É nesse contexto de disputa entre forças “aparentemente” antagônicas¹² que vai ser gestada a concepção de educação em tempo integral que, mais tarde, em 1950, efetivou-se na construção e implantação da primeira escola brasileira em tempo integral, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR).

O CECR é um marco, ao lado de outras experiências como os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) das décadas de 80/90 no Rio de Janeiro, para a discussão acerca da Educação Integral no Brasil (MOLL, 2012). De fato, todas as experiências posteriores de implantação de escolas para o atendimento de alunos nos dois turnos sempre procuraram se orientar pelas experiências supracitadas. Mas, quais os significados de educação integral embasam essas experiências? O que os pesquisadores e teóricos dessa temática entendem como sendo Educação Integral?

Primeiramente, precisamos nos ater ao fato de que os pioneiros da educação nova fundamentaram seu pensamento no pragmatismo norte-americano, dessa maneira, a reforma educacional que propunham tinha suas raízes fincadas na pedagogia rousseauiana, que se propõe à superação da pedagogia tradicional de base religiosa.

Todavia, os princípios que orientaram as teorias pedagógicas que se propõem como superação do paradigma tradicional, julgando-se apropriados ao momento de transição da sociedade rural para a sociedade urbana/industrial, são importados de outros países, cuja realidade que possibilitara seu surgimento e implantação era completamente diferente do momento brasileiro.

O movimento que pretendia ser a renovação crítica da prática de ensino no Brasil, sob a acusação de livresco e uma mera importação do modelo europeu de educação, não passou da adoção por meio da importação acrítica do modelo americano. “O comprometimento do elemento mediador agora analisado vem em decorrência dele — teoria educacional — continuar sendo produto de um processo

¹² Dizemos que são forças aparentemente antagônicas porque as diferenças ficam apenas nas periferias dos fenômenos e processos. Embora divergentes no campo pedagógico, conservadores católicos, defensores da pedagogia tradicional, e liberais, defensores da pedagogia nova, apoiavam-se numa concepção idealista do mundo que inviabiliza a superação da sociedade burguesa. Quando muito avançadas, as ações reformistas implantadas incidem apenas sobre a educação, mais especificamente no campo pedagógico da educação escolar, desconsiderando as determinações históricas, políticas e econômicas do sistema do capital. Ao se fixar nos galhos, não atinge a raiz do problema porque não há interesse em uma transformação radical. Por essa razão afirmamos que o antagonismo entre concepções tradicionais e nova da educação reside no campo da aparência.

de transplante cultural e de uma concepção ingênua da realidade” (RIBEIRO, 1992, p. 110).

Em consonância com Ribeiro (1992) podemos inferir que os pioneiros da escola nova ao invés desenvolverem uma teoria da educação a partir do seu contexto histórico e da sua realidade social, marcada pelas necessidades de um país em transição, cuja base econômica que era estritamente agrária começava a se converter em industrial, importaram uma teoria desenvolvida para uma realidade estranha à sua e a aplicaram à realidade brasileira.

As discussões acerca da implantação da escola de tempo integral têm se intensificado atualmente, especialmente a partir de 2014 quando a aprovação do Plano Nacional de Educação (2014/2024) previa a ampliação do número dessas escolas pelo país, mas, essa é uma preocupação presente já na primeira metade do século XX, sobretudo com a inauguração, em 1950, do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), primeira escola brasileira projetada para atender as crianças em dois turnos. Anísio Teixeira, seu idealizador, acreditava que com essa escola poder-se-ia fazer a recuperação da escola pública primária que, segundo ele, encontrava-se defasada (EBOLI, 1969).

Ao observar as transformações sociais e da própria estrutura familiar do seu tempo, engendradas pela transição acelerada da população do campo para as cidades, Anísio Teixeira acredita que a escola devia assumir a função que as famílias já não conseguiam mais desempenhar. Essa escola teria como objetivo, diante das necessidades de seu tempo, “atender às funções do momento de civilização em que se vivia. E essa escola tinha que ser para uma Educação Integral, uma vez que a vida de família já não conseguia ser.” (SHELLIN, 2015, p. 21). Diante das dificuldades das famílias em complementar a formação das crianças, acredita então que a escola consiga.

É necessário abrimos aqui um parêntese para explicar que a “educação integral” pensada por Anísio Teixeira se apresenta como um “remédio” à crise que ele chama, em seu discurso de inauguração do CECR, de desagregação, um problema que se apresenta como um fato físico, ou pelo menos físico-social, definido pelo deslocamento dos indivíduos do campo para as cidades, provocando o crescimento desordenado da população urbana e o aumento das periferias. (apud EBOLI, 1969). A educação é integral na medida em que o aluno passa o dia todo na

escola recebendo em um dos turnos o conhecimento acadêmico-científico, já ofertado na escola de tempo parcial, e no contraturno desenvolvendo atividades profissionalizantes ou atividades recreativas de socialização, ou mesmo uma atividade artística (música, dança e/ou teatro) ou, ainda, realizando alguma atividade de extensão cultural.

Mas isso tudo, conforme o próprio Anísio Teixeira, são remédios eficazes para conter a crise que se apresenta naquele momento como elevação da desigualdade social. Não se pretende tratar a “ferida aberta”, não obstante, apenas colocar sobre ela ataduras para conter o sangramento e impedir desconfortos que impliquem em revoltas e revoluções.

Se uma sociedade, como a brasileira, em que se encontram ingredientes tão incendiáveis, como os de suas desigualdades e iniquidades sociais, entra em mudança e agitação acelerada, sacudida por movimentos e forças econômicas e sociais que não podemos controlar, está claro que **a mais elementar prudência nos manda ver e examinar as molas e instituições em que se funda esta sociedade, para reforçá-las ou melhorá-las a fim de que suas estruturas não se rompam** ao impacto produzido pela rapidez da transformação social¹³. (EBOLI, 1969, p. 14, grifo nosso).

Nesse sentido, a escola em tempo integral surge como uma estratégia voltada ao atendimento da necessidade da sociedade, que está no início do seu processo de industrialização e urbanização. Portanto, tem uma função sanitária por meio da ocupação das crianças no contraturno escolar, tirando-as dos riscos da rua, enquanto os pais ficam livres de ocupações domésticas podendo, assim, vender a sua força de trabalho para as indústrias. Além disso, por meio da educação profissional, a escola alimenta o mercado capitalista com mão de obra qualificada.

Eis, pois, o significado de educação “integral” que norteia o trabalho de Anísio Teixeira e irá orientar as políticas públicas de educação integral que surgiram posteriormente. Uma educação, por mais ampla e sofisticada que se proponha ser, que forma e conforma, uma educação para a aderência dos indivíduos marginalizados ao sistema e, dessa forma, que evite que as mudanças aconteçam. Nessa perspectiva vigora a crença de uma função redentora da educação, segundo a qual a escola sozinha resolverá os problemas da marginalização.

¹³ Trecho extraído do discurso proferido por Anísio Teixeira em 21 de outubro de 1950 na inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro. O discurso foi publicado na íntegra na no livro *Uma experiência de educação integral* de Terezinha Eboli (1969).

Podemos perceber na organização espacial do centro a materialização da concepção de educação integral de Anísio Teixeira: instrução intelectual combinada com atividades manuais, artísticas e corporais. No entanto, pode-se ver a clara distinção entre a instrução escolar desenvolvida nas escolas-classe num dos turnos e as atividades educativas desenvolvidas na escola-parque no contraturno, uma das “marcas” de Anísio mais encontradas nas atuais propostas [...]. Essa separação também nos ajuda a perceber que a educação integral pensada por Anísio Teixeira não era integrada, mas fragmentada, as atividades da escola-parque não se relacionavam com as aulas das escolas-classe. (DIAS, 2015, p. 48).

Percebe-se que o ensino continua acontecendo de forma fragmentada, existindo uma clara distinção entre trabalho intelectual e demais atividades manuais, ou atividades não diretamente contempladas na organização do ensino na escola regular. Todavia, o projeto de educação integral proposto por Anísio Teixeira era um tanto audacioso para a sua época. No discurso de inauguração do CECR seu idealizador especifica alguns dos objetivos de tal centro:

Desejamos dar, de novo, à escola primária, seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhe seus cinco anos de curso. E desejamos dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização — essa civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive. (TEIXEIRA apud EBOLI, 1969, p. 14).¹⁴

Na fala de Anísio Teixeira transcrita na íntegra pela autora, podemos perceber que a Educação Integral está ligeiramente associada à ideia de ampliação do tempo. É notória a associação à ampliação das aprendizagens de saberes para além do currículo escolar da época, isto é, entende-se que apenas os conteúdos da escola formal não eram suficientes para garantir a formação esperada aos educandos. Porém, dentre os objetivos da escola para os alunos está a necessidade de habituá-los a desenvolver atitudes e aspirações que garantissem a inserção da criança na sociedade (sua civilização). Além disso, é possível associar também o caráter assistencialista, tão necessário naquele contexto de crescimento urbano acelerado e surgimento das periferias.

¹⁴ Trecho do discurso de Anísio Teixeira na Inauguração do CECR, transcrito na íntegra por Terezinha Eboli.

A educação pensada pelos educadores da Escola nova não tinha como fim a transformação social. Ela pretendia formar o indivíduo no sentido de adequá-lo ao modelo de sociedade que se formava. Sua preocupação era a formação cidadã, isto é, a preparação do indivíduo habituado à vida no campo e que agora se deslocando para as cidades escancarava a “ferida grande demais” da sociedade brasileira, que Anísio Teixeira em seu discurso chamou de “perigo da desagregação” para o qual o remédio seria o atendimento escolar às crianças da classe popular em dois turnos, com o ensino regular em um turno e no contraturno atividades recreativas e/ou profissionalizantes correspondentes à idade de cada uma.

Embora desde a década de 1930 a defesa da escola de tempo integral já se fizesse presente nas discussões das políticas educacionais brasileiras, é somente a partir de 1980, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que a discussão sobre essa escola reaparece com força nos debates no âmbito de tais políticas, ganhando ainda mais respaldo na Lei nº 9.394/96. (CAVALIERE, 2007).

Em sua pesquisa Mormito (2018) endossa a ideia de que o início da preocupação brasileira com a escola de tempo integral seja datado da primeira metade do século XX. Mas, assim como Giolo (2012), chama a atenção para o fato de que os internatos que já existiam tanto no período colonial como nas primeiras décadas da República, ainda que destinados à elite. Em ambos os casos, com fins diferentes daqueles defendidos pela escola nova no período em que o Brasil iniciava o aprimoramento do seu processo de industrialização.

Nas experiências anteriores a educação ofertada nos internatos destinava-se à formação humanística da classe hegemônica, portanto, os procedimentos metodológicos da escola fincavam suas bases na pedagogia tradicional. Não havia preocupação em ofertar o ensino às classes subalternas da sociedade, até porque as demandas da estrutura socioeconômica e política não careciam de uma população esclarecida, mas, ao contrário, o baixo nível de esclarecimento do povo era útil à manutenção da estrutura dominante.

Por outro lado, a partir da década de 1920, sob a influência do pensamento da escola nova e posteriormente com o início do processo de industrialização do país, surge a necessidade de uma reestruturação da base política e econômica, a necessidade de formar o “cidadão” para o exercício da democracia e qualificar a mão de obra especializando-a para o trabalho fabril, o que só confirma a afirmação

marxiana de que são as circunstâncias históricas, as condições objetivas reais, que determinam as formas de organização do conhecimento: a vida determina a consciência.

Cabe ressaltar aqui que a pedagogia nova, que se apresenta como superação da pedagogia tradicional, subverte a concepção presente na organização do trabalho pedagógico da escola tradicional de matriz essencialista e propõe a pedagogia de existência. Ora, o essencialismo defendia a igualdade entre seres humanos ao passo que o existencialismo propunha que os seres humanos eram naturalmente diferentes e, portanto, essas diferenças precisavam ser respeitadas (SAVIANI, 1988).

De acordo com o autor, “a pedagogia da existência vai ter caráter reacionário, isto é, vai contrapor-se ao movimento de libertação da humanidade em seu conjunto, vai legitimar as desigualdades, legitimar a dominação, legitimar a sujeição, legitimar os privilégios” (SAVIANI, 1988, p. 53). Esse pensamento também é expresso por outro autor, como fora ilustrado na epígrafe introdutória do capítulo: “Tão logo a burguesia conseguiu triunfar, pôde-se ver que a ‘humanidade’ e a ‘razão’ que tanto havia alardeado não passavam da humanidade e da razão ‘burguesa’.” (PONCE, 2001, p. 134).

O que os autores destacam é que a burguesia revolucionária, ao conquistar o poder, torna-se reacionária para se conservar nele. Nesse sentido a pedagogia da existência é aclamada como a mais indicada para o novo momento histórico, pois a burguesia precisava defender seus interesses. Aquela escola antes necessária à consolidação da sociedade democrática, que tinha por fim converter o servo em cidadão habilitado para a participação política, passa ser vista como ameaça, pois o discurso da igualdade entre os homens não é mais necessário.

Vê-se, então, a tese marxiana se confirmando: o processo educacional sendo pensado e organizado com base nas determinações históricas, políticas e econômicas. Uma prova disso é que o projeto educacional de Anísio Teixeira objetivado no CECR não encontrou as condições econômicas, políticas, sociais e culturais propícias para sua expansão por todo o país. Apesar de se mostrar bastante promissor para organização e manutenção do país, “muitos educadores fizeram severas críticas ao projeto, pois se tratava de um modelo que dificilmente poderia ser reproduzido em todo o país, devido à falta de investimentos financeiros

do Estado na escola pública”. (DIAS, 2015, p. 48).

Apesar da experiência da escola de tempo Integral proposta por Anísio Teixeira através do CECR não ter sido universalizada para todo o país, ela se constitui num marco histórico importante para se pensar a educação integral, além de servir de norte para o desenvolvimento de experiências posteriores. De fato, depois de 1950 não houve uma experiência de implantação de escolas de tempo integral que não tenha levado em consideração o projeto de Anísio Teixeira.

Todavia, no início, a ideia sobre a escola de tempo integral no Brasil surge da existência de um novo cenário social que se vislumbra (urbanização e industrialização) e da exigência de formação de um sujeito para atuar nesse cenário já que o indivíduo, sobretudo aquele das camadas sociais mais pobres, empurrado dos campos para as cidades, não se encontrava preparado para atuar como cidadão.

A crise econômica que se desencadeou na década de 1950, seguida do golpe militar de 1964, freou, de certa forma, o processo de implantação das escolas de tempo integral pelo país, uma vez que se entendia que o custo para implantação de uma escola dessas era alto. Nesse período surge no Brasil, sob a influência italiana, um movimento denominado Pedagogia da Alternância (SILVA, 2017).

Guardadas as devidas diferenças, a Pedagogia da Alternância, por meio das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), desenvolvia um movimento que cumpria nas comunidades rurais um papel semelhante ao do centro popular de educação com sua escola-classe e escola-parque. Porém, enquanto as escolas-parques e classes pretendiam formar as crianças, sobretudo as das periferias, para que se adaptassem às transformações sociais da realidade urbana, as EFAs buscavam instrumentalizar a massa camponesa para permanecer no campo. Silva (2017), ao se referir à Portaria nº 1.344 de 30 de novembro de 2016, que regulamenta as matrículas das instituições comunitárias pautadas na Pedagogia da Alternância, destaca que,

A Pedagogia da Alternância tem como objetivo a fixação do homem e da mulher no campo, na perspectiva de formar a identidade dessa população camponesa, a fim de possibilitar o desenvolvimento de projetos agrícolas que os mantenham na zona rural, realizando atividades que façam sentido para sua realização pessoal e profissional. (SILVA, 2017, p. 78).

A Portaria acima referida regulamenta que essas escolas comunitárias sejam reconhecidas como escolas de tempo integral, uma vez que têm como

finalidade “promover uma formação integral com vistas ao desenvolvimento sustentável, porém, visto que são aplicáveis a estudantes adolescentes ou adultos que morem na zona rural”. (SILVA, 2017, p. 78).

De acordo com a autora supramencionada, a transferência da sede do governo para o planalto central se constituiu num momento oportuno para se implantar um programa de educação que fosse robusto, mas, devido à prevalência das ideias conservadoras na LDB de 1961 e do golpe de 1964, que instaurou a ditadura militar no Brasil, essas possibilidades foram freadas.

A intensificação da desigualdade social provocada pela ditadura militar e o recuo das políticas educacionais, aliados a uma concepção tecnicista de educação que vigorou nesse período, o que implicava, conseqüentemente, no baixo nível da escolarização da população brasileira, constituíram-se num solo fecundo para a retomada de projetos educacionais que procurassem amenizar esses problemas.

Passado o período da ditadura, que durou até meados da década de 1980, e iniciado o processo de redemocratização do país, a educação ganhou novamente um lugar de “destaque”, pois, começa-se a pensar propostas educativas que contribuam para alavancar a formação dos sujeitos para exercer a cidadania na sociedade “democrática”.

Darcy Ribeiro, inspirado nas características da escola criada por Anísio Teixeira, desenvolveu o projeto dos CIEPs – Centro Integrado de Educação Pública – escolas projetadas por Oscar Niemeyer que visavam desenvolver o trabalho da “Escola Integral em Tempo Integral”. (MARQUES, 2017, p. 41).

Não podemos esquecer que, inspirados na experiência do CECR, os CIEPs foram projetados e construídos tendo como objetivo a oferta do ensino em tempo integral. Ademais, não foram escolas adaptadas a partir de prédios já existentes, como se vê acontecendo com alguma frequência nos dias de hoje. Nesse aspecto, consideramos que tanto Anísio Teixeira quanto o Darcy Ribeiro compreendiam que para ofertar o ensino na escola de tempo integral era necessário uma estrutura bem mais ampla que a da escola comum.

Essa afirmação também está presente nos estudos de Geber (2015) quando afirma que,

Já na década de 1980, por iniciativa de Darcy Ribeiro, surge um novo

movimento com a criação dos Centros Integrados de Educação Básica (CIEP) no Rio de Janeiro. O programa previa a ampliação da jornada escolar e a oferta de atividades educativas diversificadas, como leitura nas bibliotecas, educação física e atividades recreativas. (GEBER, 2015, p. 39).

De acordo com Marques (2017) e Geber (2015), os CIEPs, inspirados na experiência de Anísio Teixeira, encontravam-se, em larga escala, impregnados com as ideias escolanovistas e em suas propostas e ações em muito se aproximam daquelas implementadas no CECR. Mas, em São Paulo, foi implantado nessa mesma época o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), com uma dinâmica diferente das duas acima apresentadas. No PROFIC, a preocupação não se voltava necessariamente para a ampliação do tempo de escola, e sim ao tempo de instrução, pois as medidas eram financiar ações e projetos articulando escola e instituições que já atendiam alunos no contraturno. (CAVALIERE, 2009).

Conforme Cavaliere (2009), as tentativas de ampliação do tempo de escola no Brasil têm se situado basicamente em duas vertentes. Nas palavras da autora:

Os modelos de organização para realizar a ampliação do tempo de escola que vêm se configurando no País podem ser sintetizados em duas vertentes: uma que tende a investir em mudanças no interior das unidades escolares, de forma que possam oferecer condições compatíveis com a presença de alunos e professores em turno integral, e outra que tende a articular instituições e projetos da sociedade que ofereçam atividades aos alunos no turno alternativo às aulas, não necessariamente no espaço escolar, mas, preferencialmente, fora dele. (CAVALIERE, 2009, p. 52).

No primeiro caso, entende-se que a expansão do tempo deve ser feita na e pela escola, pois, esta é a instituição responsável pela transmissão do saber sistematizado; no segundo, pretende-se a articulação entre a escola e demais setores da sociedade, uma tendência ao desenvolvimento de ações intersetoriais (MOLL, 2012) e/ou multissetorial (CAVALIERE, 2007).

Um dos problemas da concepção inter/multissetorial da educação integral é o da fragilidade dessa educação, uma vez que a fragmentação das atividades educativas em vários ambientes pode gerar a perda da referência para o aluno e para a proposta pedagógica. Além disso, há a precarização do trabalho educativo, que passa a ser desenvolvido por alguém que não tem formação adequada para tal e, ainda, a questão da (in)competência das ONGs e de outros setores da administração pública em exercer uma função educativa que é própria da escola. (CAVALIERE, 2007).

Posteriores à experiência do Rio de Janeiro surgem outras escolas de tempo integral espalhadas pelos diversos estados brasileiros nesse período. Em Minas Gerais são criados os Centros Integrados de Apoio à Criança (CIACs) que foram convertidos, posteriormente, em Centros de Atenção Integrados de Apoio à Criança (CAIC). (SILVA, 2017). Segundo a autora, com base em Cunha e Souza (2016), esse projeto ganhou a atenção do Governo Federal, que elaborou um projeto com plano inicial de construção de 5 (cinco) mil CAICs em todo o Brasil, inaugurando o primeiro em Brasília em 1991. Todavia, esse projeto foi interrompido com a cassação do mandato do então presidente, Fernando Collor de Melo, por corrupção.

A grande questão a se observar até aqui é que a história da escola de tempo integral no Brasil se confunde com a história da educação como um todo que, por sua vez, está atrelada ao desenvolvimento histórico da sociedade brasileira. Ou seja, expressa uma relação singular–universal mediada pela particularidade que é a educação escolar e, por essa razão, é marcada por avanços e retrocessos e pela constante interrupção de sua continuidade.

Entretanto, a insistência dos educadores foi fundamental para que a discussão acerca da educação integral não caísse no esquecimento e, dessa forma, muitas outras experiências de escolas de tempo integral surgiram pelo país, como é o caso da “Escola Democrática, em Betim, a Escola Desafio, em Ipatinga; a Escola Cidadã, em Uberaba; e a Escola Plural, em Belo Horizonte, todas em Minas Gerais; a Escola Candanga, em Brasília (DF), a Escola Mínima e a Escola sem Fronteiras, em Blumenau (SC), [...]” (SANTOS apud SILVA, 2017).

O trabalho de Anísio Teixeira e de Darcy Ribeiro foi fundamental para que, em 1996, a Educação Integral estivesse presente no texto da Lei nº 9.394, sendo prevista a implantação e ampliação gradual do ensino em tempo integral em todo país. Assim, podemos afirmar que “os principais marcos políticos, aspectos legais da EITI, no Brasil, datam da década de 1990 e ampliam as discussões adentrando o século XXI calcado no desafio de uma escola para todos.” (CAMPOS, 2019, p. 49).

Porém, como o texto da Lei que prevê a implantação das escolas de tempo integral diz, em seu Artigo 34, que a mesma deve se efetivar de forma gradual, “progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”, deixa aberta a ação da União, Estados e Municípios, não havendo uma obrigatoriedade, o que dificulta a universalização do atendimento educacional em tempo integral

(SILVA, 2017). Essa flexibilização da Lei é, ainda, responsável pela variedade de projetos que aconteceram de forma isolada.

Já nos anos 2000, com a aprovação do PNE 2001/2010, a educação integral foi abordada novamente em sua meta 18, porém, mais uma vez, deixada a critério dos entes federativos implantarem ou não conforme sua vontade, necessidade e/ou interesse.

Apenas em 2007, com o lançamento do Programa Mais Educação (PME) do governo federal por meio da Portaria Interministerial nº 17/ 2007, é que se retoma de fato o projeto de implantação do ensino em tempo integral no país, tendo esse programa o papel de indutor que, posteriormente, teria continuidade na escola de tempo integral com a ampliação da jornada escolar e dos espaços educativos.

O PME foi integrado pelo Decreto nº 7.083, de janeiro de 2010, ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da educação integral. Sob a coordenação de Jaqueline Moll, o PME foi estruturado a partir de experiências de educação integral já implantadas “na cidade de Palmas (TO), Sorocaba (SP), Americana (SP), Santa Bárbara do Oeste (SP), no Estado do Espírito Santo, além de projetos complementares como a ‘escola burareiro’ em Arquimedes (RO) e o bairro escola da ONG Aprendiz, de São Paulo (SP)”. (MOLL, 2012, p. 132).

Esse programa durou até 2016 quando, por meio de um golpe, foi destituída do poder a presidente Dilma Rousseff, eleita democraticamente na eleição presidencial de 2014. Seu sucessor, no entanto, mantém o programa modificando apenas seu nome, que passou a se chamar Novo Mais Educação (NME). Mudou-se a roupagem, mas, em tese, o corpo é o mesmo, exceto pela ênfase em melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, enquanto que o PME além de buscar melhorar a aprendizagem em português e matemática oportunizava aos alunos, também, aprendizagens diversas com oficinas de xadrez, teatro, dança, música, dentre outras.

O grande avanço no campo legal da educação integral do nosso século foi a aprovação, ainda que com atraso, do PNE (2014-2024). A Meta 6 do atual Plano especifica que a Educação integral deve “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender,

pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica” (BRASIL, 2014).

Entendemos que esse compromisso assumido pelo governo federal é um avanço porque,

A educação integral torna-se política de Estado, sendo então um novo desafio para a educação brasileira, porque a lei por si só não cumpre com os objetivos propostos, exige-se um acompanhamento e avaliação por parte da sociedade e também de quem a formulou para que se efetive de fato. Mas essa aprovação traz a esperança de pôr fim ao histórico de descontinuidade das políticas de educação integral. (SILVA, 2017, 102).

Todavia, apesar de já no seu início e em todo o seu desenvolvimento histórico até os nossos dias a disputa em torno da Educação Integral e da Escola de Tempo Integral tenha sido empreendida por conservadores integralistas, anarquistas, socialista e liberais, as ideias hegemônicas que estiveram sempre presentes ditando os passos dessas políticas foram as desses últimos.

Historicamente, como ficara evidenciado em nossa discussão, foi o pensamento pragmatista escolanovista que esteve no centro das políticas de elaboração dos planos e metas de ação para enfrentamento dos problemas educacionais. Por isso as respostas quase sempre miram no sujeito marginalizado como sendo o problema a ser enfrentado e, dessa forma, acredita-se que as mudanças no campo educacional serão suficientes para garantir a Educação Integral no sentido da formação plena de um ser humano emancipado.

A seguir discorreremos sobre a educação Integral propriamente dita, isto é, como formação humana integral.

4 A EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO PROJETO REVOLUCIONÁRIO: que formação humana buscamos?

Para a pedagogia histórico-crítica, educação é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.
(Dermeval Saviani)

Até aqui nos limitamos a discorrer sobre o processo político, histórico e legal do desenvolvimento de experiências de escolas de tempo integral na “tentativa” de ofertar a “educação integral”. Nesta seção objetivamos apresentar elementos que ajudarão a ampliar a concepção de educação integral e avançaremos na explicação da mesma como formação do ser humano total, integral.

Nesse sentido, destacamos que a educação integral que defendemos trata-se de um projeto alinhado a uma concepção revolucionária. Entendemos que a formação humana integral passa pela socialização do saber sistematizado, mas também que, para além disso, a educação é integral quando socializa os meios de produção da vida e os bens materiais produzidos historicamente pelos seres humanos. Uma educação que, ao formar, mune o indivíduo com todos os instrumentos de que ele precisa para compreender e transformar o mundo.

Partindo do entendimento de que o processo de constituição do ser humano se inicia no seu nascimento e se encerra com a sua morte, organizamos este capítulo em duas subseções: na primeira discorreremos sobre as contribuições da Psicologia Histórico-cultural (PHC) para pensarmos a educação integral e buscarmos compreender o processo de formação humana; na segunda, apresentamos uma reflexão sobre a educação integral na perspectiva de Gramsci. Nosso objetivo é refletir sobre a educação proposta por Gramsci e sua contribuição para se pensar a educação integral nos nossos dias.

4.1 Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para pensarmos a Educação integral

Contudo, o ser humano é inconcluso. Sua formação acontece, como bem destaca Mészáros (2008) parafraseando Paracelso, por toda vida. Isso significa dizer que a escola não é o único espaço educativo e, certamente, nem é aquele que exerce maior influência sobre todos os indivíduos, uma vez que, o tempo que

passam na escola é menor que aquele em que passam o resto do dia. Outra afirmação que se pode depreender da assertiva acima é que a criança inicia seu processo educativo antes do ingresso na escola e continuará mesmo depois que encerrado seu ciclo de escolarização.

Entende-se com isso que a educação, em um sentido *lato*, é o meio pelo qual os seres humanos realizam a apropriação do acervo cultural e material produzido historicamente pela humanidade (SANTOS, 2018). Compreendida dessa forma, a educação antecede a escola e transcende seu espaço.

Nas comunidades primitivas, por exemplo, guardada as devidas diferenças de complexidade em relação à sociedade atual, a educação acontecia de forma difusa. Ela não era responsabilidade de ninguém especificamente, mas ao mesmo tempo se dava sob o olhar de todos (PONCE, 2001). Os mais velhos educavam os mais jovens por meio da transmissão oral dos saberes que seu povo havia acumulado até o presente momento. Desse modo, a educação era a própria vida que se tornava plena com a atualização, em cada indivíduo, do saber produzido por determinada comunidade.

Podemos inferir, a partir dos escritos de Ponce (2001), que nas comunidades primitivas não existiam escolas, mas a educação oferecida era integral, pois cumpria sua função de atualização do gênero humano em cada indivíduo singular. A participação na vida da comunidade, a troca entre os membros do grupo, a transmissão do conhecimento acumulado pelas gerações mais experientes às novas e, principalmente, o acesso de todos ao processo de produção e aos bens produzidos coletivamente, garantiam ao indivíduo se efetivar como síntese da totalidade das relações possíveis de serem acessadas até o presente momento¹⁵. A educação assumia uma dimensão mais ampla que a de simples instrução, ela também transmitia valores e crenças.

Do ponto de vista da pedagogia histórico-crítica, a educação, em sentido *lato*, consiste em produzir em cada indivíduo singular, de forma direta e intencional, a humanidade que, histórica e coletivamente, foi produzida pelo conjunto de homens e mulheres (SAVIANI, 2011). Esse processo de atualização do gênero humano em cada indivíduo singular, objetivado na cultura material e não material, é feito pelo processo de transmissão e assimilação.

¹⁵ Presente momento, todavia, das comunidades primitivas e não da nossa.

Por isso, a educação em sentido *lato* possui um caráter socializador e político por meio do qual se torna humana, pois põe em comum saberes, ideias e crenças, produzidas e adotadas pela humanidade. Isso significa dizer que, alinhadas a uma concepção de mundo e de ser humano, as gerações mais velhas podem assumir uma postura que tende a intensificar as desigualdades existentes entre os grupos sociais ou a aderir ao compromisso de luta pela superação de tais desigualdades. Dessa maneira, os adultos, ou seja, as gerações precedentes, têm papel fundamental no desenvolvimento de hábitos, valores e saberes que irão acompanhar as crianças por toda a vida, (GRAMSCI, 2005).

Conforme fora evidenciado acima, Ponce (2001) entende que a educação é o processo de atualização, nas novas gerações, de todo o saber produzido historicamente pelas gerações anteriores, o que se dá por meio do processo de transmissão e assimilação desses saberes mediado pela participação ativa do indivíduo na vida da comunidade.

Para Saviani (2011), a natureza humana não é dada ao indivíduo por outro ser estranho a ele, mas é o resultado da ação do próprio ser humano que produz historicamente a sua humanidade, a partir da base natural. Dessa forma, o trabalho educativo e, conseqüentemente, a educação em sentido amplo, é o ato por meio do qual se produz, em cada indivíduo, a humanidade. Esta, por sua vez, é resultado de um processo coletivo. Porém, no processo educativo geral existe aquele que é específico da escola: a socialização do saber sistematizado. Outras instituições poderão até desempenhar esse papel, mas a escola não pode deixar de fazê-lo, pois estaria contrariando a sua natureza.

Por sua vez, Gramsci (2005) entende, assim como os autores supracitados, que o processo educativo passa pela comunicação das descobertas e invenções humanas às novas gerações, o que implica dizer que o conhecimento é uma transmissão ativa de saberes, crenças e valores que foram produzidos historicamente e são atualizados em cada momento histórico. Mas, nas sociedades de classes, o saber não é igualmente distribuído, assim como a riqueza material também não. Daí que, na compreensão do filósofo sardo, a educação possui um caráter dual.

A educação é dual porque a sociedade é dividida em classes e os interesses das classes também são antagônicos. Como a riqueza material produzida é

concentrada nas mãos de poucos, inviabilizando o acesso de todos à cultura material, a socialização igualitária dos bens não materiais fica comprometida. Evidenciaremos facilmente as inferências aqui feitas se recorrermos ao encontro casual dos personagens do conto de Lispector (2020: o mendigo, ao ser inquerido por Carla se sabia falar inglês, responde que sim, mesmo não tendo nem noção do que aquela senhora havia lhe perguntado.

Logo, a educação em sentido *lato* tem um papel importantíssimo no processo de constituição do ser humano porque é por meio dela que se transmite o gênero humano para cada indivíduo, tornando-o parte do ser social. O homem é um ser social, “de natureza social, que tudo que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade.” (LEONTIEV, 1978, p. 261).

Fundamentado em Engels e nos estudos de Darwin sobre a origem das espécies, Leontiev (1978) endossa que o salto ontológico que possibilitou o surgimento do ser humano é resultado da transição para a vida em sociedade fundada no trabalho. A organização dos indivíduos em sociedade e o trabalho como atividade vital modificaram a natureza humana e marcaram, assim, a gênese da psique. Portanto, a base material engendra o processo de humanização possibilitando o surgimento da consciência (ENGELS; MARX, 2007).

De acordo com Leontiev (1978), no segundo estágio do desenvolvimento, tendo transposto o momento de preparação biológica, inicia-se o salto ontológico que deu origem ao ser humano. Mas isso não se deu por acaso. Na medida em que os seres humanos desenvolviam o trabalho, produzindo a sua existência, promoviam também “modificações da constituição anatômica do homem, do seu cérebro, dos seus órgãos dos sentidos, da sua mão e dos órgãos da linguagem; em resumo, o seu desenvolvimento biológico tornava-se dependente do desenvolvimento da produção.” (LEONTIEV, 1978, p. 262).

Portanto, o processo de desenvolvimento humano não pode ser entendido somente como uma adaptação biológica. Ele ultrapassa o processo de adaptação e avança no sentido de autoprodução, autoformação e transformação. Nesse sentido, formação humana integral funda-se na perspectiva do desenvolvimento sócio-histórico. A educação integral compreende, então, o aspecto processual, histórico, da formação de um ser inconcluso, em movimento, em constante *devir*.

O ser humano atual, na perspectiva do autor supramencionado, é resultado de uma transformação que passou pela superação de indivíduo condicionado pelas leis biológicas para um ser determinado, também, por leis sócio-históricas. Um ser forjado pelas circunstâncias, mas que também as cria e as modifica (Marx; Engels, 2007). Concluído o salto ontológico, “o homem definitivamente formado possui já todas as propriedades biológicas necessárias ao seu desenvolvimento sócio-histórico ilimitado.” (LEONTIEV, 1978, p. 263). Logo, a passagem do ser humano à uma cultura mais elevada não é fruto apenas da maturação biológica.

Iniciada a passagem aos seres humanos, os indivíduos estavam submetidos ao desenvolvimento biológico, alterações anatômicas transmitidas por herança genética, mas, simultaneamente, novos elementos eram produzidos. O salto ontológico que se deu através do trabalho foi possível porque as transformações, por meio da atividade de transformação da realidade e de si mesmo, são comunicadas às gerações futuras mediante a exteriorização manifesta no acervo material e cultural.

É nesse sentido que o autor afirma que os seres humanos

Começavam a produzir-se, sob a influência do desenvolvimento do trabalho e da comunicação pela linguagem que ele suscitava, modificações da constituição anatômica do homem, do seu cérebro, dos seus órgãos dos sentidos, da sua mão e dos órgãos da linguagem; em resumo, o seu desenvolvimento biológico tornava-se dependente do desenvolvimento da produção. Mas a produção é desde o início um processo social que se desenvolve segundo as suas leis objetivas próprias, leis sócio-históricas. (LEONTIEV, 1978, p.262).

A perspectiva de formação humana presente na obra de Leontiev (1978) leva-nos a crê que, ao mesmo tempo em que o ser humano desenvolve uma atividade de criação, ele se materializa nos objetos produzindo o seu ser, ou seja, suas aptidões e os seus conhecimentos práticos e teóricos. Por isso, ao analisarmos a cultura, seja ela matéria, no sentido físico do termo, ou espiritual (intelectual), é possível ver o grau de desenvolvimento do ser humano. “[...] o progresso no aperfeiçoamento, por exemplo, dos instrumentos de trabalho pode considerar-se, deste ponto de vista, como marcando um novo grau do desenvolvimento histórico nas aptidões motoras do homem [...]” (LEONTIEV, 1978, p. 265).

Fica claro que a passagem ao ser humano é um processo dialético no qual, ao tornar-se humano, por meio do trabalho, os indivíduos submeteram-se a duas

espécies de leis: “em primeiro lugar, às leis biológicas, em virtude das quais os seus órgãos se adaptaram às condições e às necessidades da produção; em segundo lugar, às leis sócio-históricas que regiam o desenvolvimento da própria produção e os fenômenos que ela engendra.” (LEONTIEV, 1978, p. 263).

O que o autor evidencia é que, longe de ser resultado de uma evolução apenas biológica e, portanto, interna do organismo, ou um desenvolvimento meramente adaptativo às necessidades e circunstâncias externas ao indivíduo, a viragem ontológica é a unidade dialética, uma síntese que resulta dos processos de filogênese e ontogênese. Nas palavras de Leontiev (1978), tendo chegado a esse estágio de desenvolvimento, “a evolução do homem se liberta totalmente da sua dependência inicial para com as mudanças biológicas inevitavelmente lentas, que se transmitem por hereditariedade. *Apenas* as leis sócio-históricas regerão doravante a evolução do homem.” (LEONTIEV, 1978, p. 263).

Isso não significa que as leis biológicas e/ou a natureza orgânica foram extintas, mas, tão somente, que elas não são as únicas a determinarem o desenvolvimento do ser humano e, também, que a atividade do trabalho já não altera de forma significativa a estrutura anatômica do indivíduo. Uma vez que homens e mulheres encontram-se biologicamente formados, morfologicamente concluídos, permanece em curso o seu desenvolvimento sócio-histórico.

Não queremos com isto dizer que a passagem ao homem pôs fim à ação das leis da variação e da hereditariedade ou que a natureza do homem, uma vez constituída, não tenha sofrido qualquer mudança. O homem não está evidentemente subtraído ao campo de ação das leis biológicas. O que é verdade é que as modificações biológicas hereditárias não determinam o desenvolvimento sócio-histórico do homem e da humanidade; este é doravante movido por outras forças que não as leis da variação e da hereditariedade biológicas. (LEONTIEV, 1978, p. 264).

Com base no autor inferimos que tendo feito a viragem, do ponto de vista da filogênese, o ser humano encontra-se integralmente formado, portanto, realizou todas as modificações psicofísicas necessárias à superação da natureza biológica. Desse modo, tendo concluído a hominização, inicia-se no homem e na mulher o desenvolvimento da sua segunda natureza, a natureza sócio-histórica, onde o ser biológico torna-se, também, um ser social.

Com o surgimento da sociedade humana, o desenvolvimento do ser humano, que antes era transmitido por herança genética, passa a se efetivar e a se

fixar nas novas gerações mediado pelos “fenômenos externos da cultura material e intelectual” (LEONTIEV, 1978, p. 265). Para o autor, essa capacidade de transmissão e fixação do desenvolvimento humano se deve ao fato de que, diferentemente dos outros animais, os homens e mulheres, por meio do trabalho, criam, produzem, e transformam a natureza.

Então, ao nascer, toda criança encontra, além da natureza orgânica da qual já faz parte, uma natureza humana cristalizada na produção cultural coletiva.

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criado pelas gerações precedentes. Ela **apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho**, na produção e nas diversas formas de atividade social e **desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram**, encarnaram nesse mundo. Com efeito, mesmo a aptidão para usar a linguagem articulada só se forma, em cada geração, pela aprendizagem da língua. O mesmo se passa com o desenvolvimento do pensamento ou da aquisição do saber. Está fora de questão que a experiência individual de um homem, por mais rica que seja, baste para produzir a formação de um pensamento lógico ou matemático abstrato e sistemas conceituais correspondentes. Seria preciso não uma vida, mas mil. De fato, **o mesmo pensamento e o saber de uma geração formam-se a partir da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes**. (LEONTIEV, 1978, p. 265-266, grifo nosso).

O que Leontiev (1978) está assegurando é que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é resultado de uma apropriação da cultura criada historicamente pelo conjunto dos seres humanos e não somente da herança biológica. Em outras palavras, não nascemos humanos, mas aprendemos a ser homens e/ou mulheres na medida em que vamos nos apropriando da riqueza cultural produzida pelas gerações precedentes.

Dessa forma, o desenvolvimento do indivíduo humano está diretamente vinculado ao desenvolvimento da cultura e da sociedade. A questão central é entender como o homem singular se apropria das conquistas e invenções do desenvolvimento histórico da humanidade pela transmissão e fixação dos fenômenos e objetos exteriores, que representam o resultado da acumulação da experiência sócio-histórica produzida pela humanidade. Mas não só isso, pois não se trata de um processo mecânico, empírico e unilateral como uma impressão da realidade externa no interior dos indivíduos, na qual estes últimos apenas a interiorizam tal como se apresenta, imediatamente, aos sentidos. O sujeito histórico também é capaz de reelaborar o que foi apreendido.

A apropriação do mundo é ao mesmo tempo o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, o que significa dizer que é também a formação, no indivíduo, daquelas aptidões próprias do ser humano. “Para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto.” (LEONTIEV, 1978, p. 268).

Essa questão fica melhor expressa se tomarmos como exemplo o processo de produção dos instrumentos. O instrumento evidencia de modo mais claro como se dá o processo de desenvolvimento e criação humana pois, nele estão presentes as propriedades que caracterizam a criação humana como operações de trabalho desenvolvidas nos diferentes estágios e contextos do desenvolvimento histórico. “A aquisição do instrumento consiste, portanto, para o homem, em se apropriar das operações motoras que nele estão incorporadas. É, ao mesmo tempo, um processo de formação ativa de aptidões novas, de funções superiores, “psicomotoras” a sua esfera motriz.” (LEONTIEV, 1978, p. 269).

Leontiev (1978) e também Vigotski (2007) destacam a importância da cultura e dos instrumentos para o processo de desenvolvimento humano. Conforme pontuaram os autores, existem, também, os instrumentos psicológicos (signos) que auxiliam no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Da mesma forma que os instrumentos materiais (ferramentas) modificam a natureza, os instrumentos psicológicos ou signos medeiam o desenvolvimento da consciência por meio das funções psicológicas superiores que engendram o comportamento especificamente humano.

Já sabemos que a natureza humana não é inata, doada pelos deuses ou pela natureza orgânica, nem tampouco resultado automático do processo de maturação biológica. A natureza humana é resultado da atuação dialética dos indivíduos que, ao se produzirem, enquanto ser humanos, transformam o mundo e a si próprios. É, portanto, resultado do desenvolvimento de um processo histórico e dialético que pode ser entendido como autocriação que se efetiva como atividade criadora, como trabalho.

O trabalho é a categoria fundante do indivíduo humano, pois, é ele que atua na gênese do ser social que superou o ser natural. Mas, tendo sido concluído o salto

ontológico com o aparecimento do *homo sapiens*, os indivíduos passam a atuar “livres” das determinações biológicas, ou seja, as modificações sofridas no decorrer da história não serão mais transmitidas por hereditariedade biológica. (LEONTIEV, 1978).

Dito isso, então, como acontecerá o processo de transmissão que permitirá a atualização do gênero humano em cada indivíduo, sem que ele tenha que percorrer todo o percurso histórico da humanidade? Acontecerá por meio da comunicação e, para que esta ocorra, é necessário o desenvolvimento da linguagem. Logo, o processo de transmissão e fixação das transformações humanas que antes ocorriam por meio da evolução biológica passa a acontecer por meio da aprendizagem como resultado da atividade educativa.

O trabalho cria o homem e a mulher, mas outro

[...] fator decisivo que determina a passagem da conduta animal à atividade consciente do homem é a aparição da linguagem. No processo do trabalho socialmente dividido, surgiu nas pessoas a necessidade imprescindível de uma comunicação estreita, a designação da situação laboral na qual tomavam parte, ocasionando a aparição da linguagem. (LURIA, 2001, p. 22).

A linguagem surge em estreita relação com a prática, mas, na medida em que se desenvolve o sistema de códigos para designar os fenômenos, objetos e ações, vai se distanciando da atividade prática. “Este sistema de códigos teve uma importância decisiva para o desenvolvimento posterior da atividade consciente do homem” (LURIA, 2001, p. 22).

De acordo com Luria (2001), e também em consonância com Leontiev (1978) e Vigotski (2009), o desenvolvimento da linguagem foi fundamental para consolidar o processo de transmissão e fixação das transformações ocorridas no desenvolvimento dos seres humanos. Logo, se o trabalho criou o ser humano, a linguagem criou as condições de sua reprodução. Pois,

Como resultado da história social, a linguagem transformou-se em instrumento decisivo do conhecimento humano, graças ao qual o homem pode superar os limites da experiência sensorial, individualizar as características dos fenômenos, formular determinadas generalizações ou categorias. Pode-se dizer que, sem o trabalho e a linguagem, no homem não se teria formado o pensamento abstrato “categorial”. (LURIA, 2001, p. 22).

Podemos inferir do excerto acima que sem a linguagem não existiria conhecimento, pois, não seria possível a comunicação da produção material e intelectual de uma geração à outra. Sem ela, os seres humanos não poderiam conhecer para além da experiência sensível. É graças à linguagem que ao escutarmos o termo “cadeira” imediatamente criamos a imagem mental da cadeira, ainda que não estejamos diante de uma e, não só isso, fazemos associação e distinção entre os diversos tipos de cadeiras, entre a cadeira e outros objetos, as diferentes matérias primas que lhes dão origem, etc. Logo, a linguagem possibilitou a existência da atividade consciente.

Com base na discussão desenvolvida até aqui, podemos concluir que a linguagem é resposta a uma necessidade humana de comunicação e, esta última, é a atividade educativa.

Partindo de uma concepção marxiana de ser humano entendido como ser social que não nasce humano, mas se constitui por meio de um processo de autocriação, Leontiev (1978) entende que o indivíduo, ao nascer, não possui todas as aptidões humanas desenvolvidas. Tais aptidões são desenvolvidas na medida em que os seres humanos transformam o mundo exterior e a si próprio. Uma vez consolidadas, essas aptidões são transmitidas às gerações mais jovens e essa transmissão é condição *sine qua non* para o processo de formação humana, sem a qual criança não se efetiva como ser humano.

Assim, o processo de apropriação descrito por Leontiev (1978), fundamentado em Marx (2010), por meio do qual o indivíduo transmite a sua humanidade às gerações mais jovens, é a educação. É essa a concepção de educação que norteia este estudo, a educação como processo sócio-histórico de apropriação da cultura material e espiritual produzida pela humanidade que ocorre por meio da participação ativa dos indivíduos na vida da sociedade.

Podemos dizer que a formação humana acontece na articulação dialética entre dois planos: o subjetivo, onde as aptidões biológicas formadas e transmitidas pela hereditariedade são a base e a condição a partir da qual as funções psicológicas superiores são desenvolvidas; e o objetivo, o mundo fenomênico dos objetos externos criados pelo trabalho por sucessivas gerações que, ao ser apropriado pelos indivíduos, poderá engendrar a formação de comportamentos e funções próprias do ser humano.

É nesse sentido que Leontiev (1978) afirma que “cada indivíduo *aprende* a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (LEONTIEV, 1978, p. 267, grifo do autor), demonstrando a necessidade da educação como atividade formativa do ser humano, pois é por meio dela que o indivíduo ativo se apropria do acervo cultural e material produzido pela humanidade e desenvolve novas aptidões e funções psicológicas.

A educação concebida dessa forma tem como horizonte o máximo desenvolvimento dos seres humanos, pois seu fim seria a socialização de toda a riqueza material e intelectual produzida pelos sujeitos históricos. Porém, não podemos ignorar o fato de que a educação sozinha não conseguirá garantir o desenvolvimento pleno do indivíduo, uma vez que a atividade educativa não pode ser realizada desvinculada da realidade. Situada num contexto sócio-histórico determinado, a educação será sempre condicionada por ele e tenderá a atender às suas determinações.

A formação humana deve abranger o desenvolvimento integral dos sujeitos e este se dá não só no plano subjetivo, mas, também, no plano objetivo, ou seja, no campo da produção da existência humana. Dito isso, afirmamos ainda que o modo e as relações de produção, os objetivos imbricados neles e a maneira como são distribuídos em determinada sociedade, dizem muito sobre a “formação humana” realizada por ela.

Vejamos o que dizem a esse respeito dois estudiosos brasileiros que se propuseram a pesquisar sobre essa questão e desenvolver uma teoria pedagógica fundamentada na concepção de formação humana supramencionada. Segundo esses autores, a história tem evidenciado que nas sociedades de classes antagônicas

[...] as relações de produção existentes entre as classes fundamentais caracterizaram-se pela divisão social do trabalho, acarretando que a objetivação do ser humano e a apropriação dos resultados dessa objetivação ocorressem sob formas que impediram que a totalidade da riqueza material e não material fosse posta a serviço da realização e do desenvolvimento da totalidade dos seres humanos. (DUARTE; SAVIANI, 2010, p. 426).

O que os autores nos dizem é que a formação humana, entendida como a realização plena do sujeito, carece da superação do modo de produção da sociedade de classes. Inferimos, então, que nessas sociedades a riqueza produzida (material e/não material) se concentra nas mãos de alguns poucos enquanto a maioria é condenada às privações. Separados da produção histórica da humanidade e impedidos de acessá-la, os indivíduos das classes subalternas ao invés de se formarem, deformam-se. Ou, em outras palavras, não desenvolvem a potencialidade de suas aptidões.

Todavia, segundo os autores mencionados acima,

[...] não há outra maneira de o indivíduo humano se formar e se desenvolver como ser genérico senão pela dialética entre a apropriação da atividade humana objetivada no mundo da cultura (aqui entendida como tudo aquilo que o ser humano produz em termos materiais e não materiais) e a objetivação da individualidade por meio da atividade vital, isto é, do trabalho. (DUARTE; SAVIANI, 2010, p. 426).

Ocorre que nas sociedades de classes, e sobretudo na sociedade capitalista atual, o trabalho se torna de tal forma alienado que, quanto mais o trabalhador produz riqueza, mais miserável ele se encontra; quanto mais mercadoria ele produz, mais difícil fica ter acesso a elas. A atividade criadora do homem passa a ser, no capitalismo, a atividade que o desumaniza. Para usarmos as palavras do próprio Marx,

O trabalho produz maravilhas para os ricos, mais produz privação para o trabalhador. Produz palácios, mas cavernas para o trabalhador. Produz beleza, mas deformação para o trabalhador. Substitui o trabalhador por máquinas, mas lança parte dos trabalhadores de volta a um trabalho bárbaro e faz da outra parte máquinas. Produz espírito, mas produz imbecilidade, cretinismo ao trabalhador. (MARX, 2010, p. 82).

Percebe-se, então, que o trabalho assume outra natureza na sociedade burguesa. A sua natureza ontológica de efetivação e/ou formação humana é convertida em desefetivação, mas não porque a atividade do trabalho tenha deixado de transformar a natureza. A atividade laboral continua transformando a matéria prima disponível na natureza e criando objetos novos para o uso humano, porém, a forma como essa atividade se processa, as relações de exploração empregadas na sua realização, a divisão social do trabalho e a consequente alienação do trabalhador desvirtuam a natureza originária do trabalho.

Para Tonet (2006), a formação integral teve diferentes compreensões ao longo da história e isso se deve ao fato de que as concepções produzidas acerca da educação não são dádivas divinas, mas, construções históricas norteadas pela concepção de homem, de sociedade e de mundo. De acordo com o autor, o termo que melhor expressa o significado de formação humana é a palavra grega *paideia*. De fato, “essa formação não é possível sem se oferecer ao espírito uma imagem do homem tal como ele deve ser” (JAEGER, 2020, p. 22).

Todavia, palavras como *paideia*, *humanitas*, *Bildung* e *humanismo* renascentista que em diferentes culturas e contextos históricos expressaram, cada uma a seu modo, essa ideia de formação humana ampla, na verdade, apresentavam a formação humana de forma unilateral, priorizando o aspecto espiritual (intelectual) em detrimento das demais dimensões que constituem o ser humano. (TONET, 2006).

Mesmo entre os gregos, que traziam uma compreensão do homem como racional e sensitivo (Aristóteles) e/ou corpo e alma (Platão), a ênfase na formação do corpo era apenas como condição para possibilitar o melhor desenvolvimento intelectual, ou seja, a formação do indivíduo estava voltada para o desenvolvimento da faculdade intelectual. Também não se levava em conta o trabalho criativo de transformação da natureza no processo de formação humana. Isso explica o fato de a atividade manual ter sido considerada uma atividade inconciliável com a atividade intelectual e a educação ter sido destinada apenas a um grupo seletivo da sociedade.

Como o surgimento do capitalismo, o trabalho deixa de ser visto como atividade específica dos sujeitos subalternizados ou como um castigo consequência do “pecado original” passando, portanto, a ter um local de destaque.

Quando o capitalismo entrou em cena, houve uma profunda mudança nessa “idéia”(sic) da formação humana. Na verdade, houve até uma inversão entre trabalho e formação cultural. O trabalho passou a ser privilegiado como a atividade principal. Não, porém, o trabalho como uma atividade criativa, explicitadora das potencialidades humanas, mas o trabalho como simples meio de produzir mercadorias e, especialmente, a mercadoria das mercadorias, que é o dinheiro. (TONET, 2006, p. 10-11).

O que o autor destaca é que, no capitalismo, o trabalho passou a ser visto também como mercadoria e não apenas como produtor de mercadoria. Dessa maneira, a formação para o trabalho passa a ser considerada mais importante do

que a formação cultural, uma vez que a mão de obra qualificada passa a ser uma mercadoria mais valorizada devido ao potencial maior de produção de mais valia.

As instituições educativas da sociedade burguesa, em especial a escola, continuam a ofertar uma educação que forma unilateralmente o ser humano. Porém, essa formação se apresenta de modo dual, isto é, uma educação intelectual destinada àqueles que não precisam trabalhar e uma educação técnica para o trabalho manual destinada àqueles que não têm outra saída senão vender sua força de trabalho. Nota-se, portanto, que o trabalho ganha centralidade na sociedade capitalista, mas apenas o trabalho abstrato, enquanto produtor de mercadoria e não como atividade criativa e efetivadora da formação humana. (TONET, 2006).

Diante dessa constatação de unilateralidade nas diversas concepções de formação humana difundidas ao longo da história, coube a Marx e outros autores marxistas a elaboração de uma concepção radicalmente nova de formação humana. (TONET, 2006). Para Tonet (2006), a inovação de Marx consiste em entender a formação do ser humano como uma relação dialética resultante da “correta articulação entre espírito e matéria, entre subjetividade e objetividade, entre a interioridade e a exterioridade no ser social.” (TONET, 2006, p. 11).

De acordo com o autor em questão, a grande inovação de Marx consiste em que ele, partindo do trabalho como “ato ontológico-primário” do ser social,

[...] constata que este ser não se define pela espiritualidade, mas pela práxis. Ora, esta última é exatamente uma síntese de espírito e matéria, de subjetividade e objetividade, de interioridade e exterioridade. Na realidade, ele mostra que entre interioridade e exterioridade não há uma relação de exclusão, nem de soma, mas uma relação de determinação recíproca. Desta determinação recíproca é que resulta a realidade social. (TONET, 2006, p. 11).

Assim, podemos perceber que diferente das concepções anteriores que definiam o ser humano, portanto, sua essência sob uma perspectiva idealista, uma vez que não explicam objetivamente como a natureza humana se forma, a teoria marxiana coloca a discussão no plano do materialismo, mas não do materialismo vulgar. A formação humana é, para Marx, o resultado de um processo dialético mediado pela prática social, logo, o ser humano se forma na práxis como síntese da relação entre a matéria e a consciência.

Nessa perspectiva, só podemos pensar a formação humana como processo

histórico e socialmente datado. (TONET, 2006). Isso significa que ao invés de pensar o ser humano como protótipo, cuja essência ou natureza é pré-definida, precisamos entendê-lo como processo, como *vir a ser*.

Porém, como o processo de tornar-se homem do homem não é apenas descontinuidade, mas também continuidade, é possível apreender os traços gerais dessa processualidade, traços esses que, não obstante a sua mutabilidade, guardarão uma identidade ao longo de todo o percurso da história humana. (TONET, 2006, p. 12).

Isso explica o fato de, nas sociedades primitivas, a educação ser de responsabilidade de todos, bem como o acesso à produção material e espiritual coletiva. Explica também porque a formação intelectual era priorizada nas sociedades escravistas e feudais, sobretudo na sociedade escravista grega, onde apenas os homens “livres” eram considerados seres humanos. E, na sociedade capitalista atual, explica como a sedimentação da sociedade em classes, a propriedade privada, a divisão do trabalho e a alienação separaram o indivíduo da sua criação.

Pensar a formação humana numa perspectiva omnilateral, quer dizer, como formação humana integral, superando as concepções e práticas unilaterais que dicotomizam a educação, é pensá-la como processo por meio do qual “o indivíduo singular torna-se membro do gênero humano”, o que só é possível “pela apropriação do patrimônio - material e espiritual – acumulado pela humanidade em cada momento histórico.” (TONET, 2006, p. 12).

Mas, como então poderemos assegurar que o indivíduo singular se aproprie desse patrimônio que é condição para sua constituição como ser humano em uma sociedade de classes? De acordo com o autor em questão, essa tarefa é impossível porque a forma de produção da existência humana na sociedade do capital é pautada pela desigualdade social. Então, o que pode fazer a escola e os professores?

A escola tem um papel importantíssimo no processo de apropriação do patrimônio intelectual. Ela é a instituição criada para cumprir com a função de socializar os saberes mais desenvolvidos que a humanidade já produziu, responsável por transmitir o conhecimento científico e contribuir para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores por meio da aquisição do sistema de signos que darão aos indivíduos a possibilidade de atuar noutros

espaços, interpretando-os de forma crítica e transformando-os.

Assim como os instrumentos físicos medeiam a transformação da natureza externa ao indivíduo, o conjunto de signos medeia a transformação interna do mesmo, sendo, por esse motivo, instrumento psicológico porque auxilia no desenvolvimento da consciência. Os signos são constituídos de sentidos e significados, porém, um signo pode ter sentidos e significados variados de acordo com o contexto histórico. O que importa saber é que os signos, assim como o sistema de instrumentos, são criações humanas produzidas historicamente e que podem contribuir para a compreensão do mundo, condição fundamental para a transformação da realidade social e cultural.

A internalização dos sistemas de signos tece transformações comportamentais no indivíduo e, como podemos perceber, as transformações individuais de comportamento têm sua origem na sociedade e na cultura. “O uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura.” (VIGOTSKI, 2007, p. 34).

Desse ponto de vista, não só a escola pode exercer um papel importante na socialização da cultura, mas, principalmente ela, uma vez que é a responsável pela organização e transmissão do conhecimento científico sistematizado, sem o qual o desenvolvimento integral humano ficaria comprometido. A formação humana integral necessita da internalização dos sistemas de signos que possibilitam o desenvolvimento de funções psicológicas superiores que, por sua vez, resultam em mudanças comportamentais cada vez mais elevadas em relação àquelas elementares.

Nesse sentido, podemos concordar com Duarte (2000) ao afirmar que

O desenvolvimento sócio-cultural do indivíduo é o desenvolvimento de um indivíduo histórico, portanto situado na história social humana. Para que esse desenvolvimento ocorra é necessário que o indivíduo se aproprie dos produtos culturais, tanto aqueles da cultura material como aqueles da cultura intelectual. (DUARTE, 2000, p. 83).

O desenvolvimento do indivíduo, conforme evidenciado no trecho acima, depende da apropriação da produção cultural coletiva resultante da atividade das várias gerações que o antecederam e da geração atual. É por meio dessa apropriação que o indivíduo se insere no gênero humano, se efetiva enquanto ser

humano, logo, a não apropriação da cultura é a sua não efetivação. Por isso, a educação escolar quando comprometida com a formação do ser humano integral, ao possibilitar a apropriação da cultura intelectual, pode contribuir para que homens e mulheres exijam a socialização também da cultura material e, conseqüentemente, a distribuição da riqueza produzida através do trabalho humano.

Todavia, não percamos de vista que a escola está situada em uma sociedade de classes. Então, embora ela tenha essa função e a possibilidade de contribuir para o desenvolvimento intelectual dos indivíduos singulares, por meio da transmissão e fixação do saber produzido historicamente pelos seres humanos, não podemos ignorar que uma há tendência em reproduzir a lógica da divisão social em classes.

4.2 Educação integral na perspectiva de Gramsci

A lógica do sistema econômico vigente, para assegurar a manutenção de sua hegemonia, necessita da existência de duas formas de escolas: uma escola clássica, destinada à elite, e uma escola técnica, destinada aos filhos da classe operária. Essa divisão da escola em clássica e profissional é uma estratégia (GRAMSCI, 2001).

A dicotomização do ensino entre teórico e prático, que fundamentou e justificou durante muito tempo a existência de escolas técnicas e da educação para o trabalho, é uma forma de inibir a ascensão dos subalternos. Dessa maneira, os filhos da elite serão educados para governar, para dar ordens, enquanto os filhos dos operários permanecerão sendo educados para recebê-las e executá-las, pois a primeira ação da educação técnica é a despolitização dos conteúdos de ensino, uma vez que as disciplinas ministradas são quase sempre de caráter prático.

Gramsci defende, então, uma escola que não priorize o trabalho intelectual em detrimento do trabalho manual e, nem tampouco, que reproduza a divisão da sociedade em classes. A escola unitária deve promover a formação integral do ser humano, equalizando o desenvolvimento intelectual e a capacidade de realizar o trabalho manual.

Segundo Gramsci (2004, p. 434) “o proletariado, como classe, é pobre de elementos organizativos; não tem e não pode formar um estrato próprio de

intelectuais a não ser muito lentamente, de modo muito trabalhoso [...]", isso porque foi criada uma série de mitos acerca da aprendizagem, sobretudo do saber cientificamente sistematizado, e porque a própria situação econômica das classes subalternas não lhes permitia conseguir tal formação. Um dos papéis da educação escolar unitária para o processo de emancipação dos subalternos é

[...] destruir o preconceito, muito difundido, de que a filosofia é algo muito difícil pelo fato de ser a atividade intelectual própria de uma determinada categoria de cientistas especializados ou de filósofos profissionais e sistemáticos. É preciso, portanto, demonstrar preliminarmente que todos os homens são "filósofos", definindo os limites e as características desta "filosofia espontânea", peculiar a "todo o mundo", isto é, da filosofia que está contida: 1) na própria linguagem, que é um conjunto de noções e de conceitos determinados e não, simplesmente, de palavras gramaticalmente vazias de conteúdo; 2) no senso comum e no bom senso; 3) na religião popular e, conseqüentemente em todo o sistema de crenças, superstições, opiniões, modos de ver e de agir que se manifestam naquilo que geralmente se conhece por folclore. (GRAMSCI, 2011, p. 93).

Conforme Gramsci (2011) e Oliveira (2013), todos os homens são intelectuais e filósofos ainda que sua filosofia seja espontânea. De fato, o que vai diferenciar os homens enquanto intelectuais são as funções que eles venham desenvolver na sociedade.

O pensamento gramsciano traz grandes contribuições para se refletir a proposta do governo brasileiro de uma educação integral, sobretudo se analisarmos o que Gramsci entende por formação humana integral, que é a formação produzida por um processo educativo que transcende os muros das escolas, inclusive acontecendo no contexto do mundo do trabalho.

Conforme já fora evidenciado, a formação humana é algo amplo e mais complexo que o processo de escolarização. Nesse sentido, a escola de tempo parcial, ou seja, a escola de dois ou três turnos e, mesmo a escola de tempo integral, é apenas um entre tantos espaços formativos, mas que, todavia, ocupa um lugar de destaque por ser a instituição responsável pela organização e transmissão do saber científico.

A educação oferecida na escola, de modo geral, deveria ser integral, na medida em que pudesse garantir a formação omnilateral dos indivíduos. Mas, como a formação do ser humano não acontece apenas na escola, esta deveria pelo menos, por meio do ensino, garantir o acesso de todos ao que há de mais desenvolvido no campo científico e do que o indivíduo precisa para atuar

conscientemente no mundo.

Todavia, se é verdade que de pés no chão também se vai à escola, não é igualmente verdade que de barriga vazia é possível aprender. Em uma sociedade de classes atribuir à escola a responsabilidade pela formação integral do ser humano é desconsiderá-lo como sujeito histórico e, portanto, como indivíduo concreto. Somente um homem e uma mulher abstratos, isto é, abstraídos de seu contexto concreto, poderiam se abster das determinações as quais estão submetidos.

Diferente de Rousseau, Gramsci parte de alunos reais que vivem e crescem onde a história permite, e não de alunos fictícios que são levados para um ambiente ideal (NOSELLA, 2016). No caso da sua sobrinha, o aluno de Gramsci está inserido em um Estado fascista e a escola é uma molécula desse Estado; já no caso dos seus filhos, a realidade é outra, os alunos estão em um Estado socialista. No entanto, em ambos os casos, a escola, os alunos e os professores são moléculas do Estado e, portanto, são determinados por este.

Dessa forma, “Gramsci não acredita na autonomia do educador e do processo educativo, pois esses são educacionalmente articulados com o Estado, seu macroeducador. Estado e mestre devem ser educados.” (NOSELLA, 2016, p. 150). Aí está, certamente, a principal diferença entre Gramsci e Rousseau. Para o filósofo sardo é impossível uma educação neutra, desvinculada de uma concepção política de sociedade e de ser humano. Isolar o sujeito de seu contexto, blindando-o das determinações externas, é puro delírio ideológico, não importa se vivem em uma sociedade fascista ou socialista.

Outro aspecto importante é a influência marxiana no pensamento de Gramsci. A concepção gramsciana de que o educador e o Estado precisam ser educados para poder educar, no sentido da emancipação, está claramente ancorada na crítica de Marx (2007) ao materialismo Feuerbachiano. Segundo Marx, a concepção materialista de Feuerbach, ao tratar sobre a modificação das situações e da educação, esquece algo fundamental: que são os próprios seres humanos que modificam as circunstâncias e, assim sendo, o educador precisa ser educado.

Gramsci, ao refletir a educação a partir da experiência educacional de seus sobrinhos e filhos, mesmo em contextos políticos bem diferentes, descarta toda e qualquer possibilidade de espontaneísmo ou de imobilismo pedagógico. Para o filósofo sardo “a orientação educacional tomará os contornos ora de oposição e

resistência, ora de apoio crítico.” (NOSELLA, 2016, p. 150-151).

Ao entender o Estado como uma composição das sociedades política e civil, Gramsci compreende que as determinações da primeira não se dão de forma absoluta e mecânica sobre todo o Estado. Contudo, trata-se de uma construção que resulta de um processo dialético no qual a sociedade civil possui elementos que contribuem para a manutenção da sociedade política, mas traz, também, elementos que a contestam. (NOSELLA, 2016).

É nesse sentido que Gramsci destaca que,

Por isso, nem no caso do governo fascista, nem no caso do governo socialista a ação e acrícia deixam de existir. No primeiro caso, deve se reforçar e articular a resistência e a oposição existentes na sociedade civil para que possam os socialistas tomar a direção (hegemonia) do estado como um todo; no segundo caso, o governo socialista deverá confrontar sua direção à luz das críticas que surgem na sociedade civil para que possa renovar e fortalecer sua hegemonia. (NOSELLA, 2016, p. 151).

Como podemos perceber nas palavras de Nosella, para Gramsci a educação é um processo revolucionário que deve elaborar a crítica e a superação da sociedade de classes por meio da instauração da sociedade socialista. A conquista da hegemonia pelo proletariado é condição imprescindível para a emancipação humana que será alcançada com a emancipação da sociedade de classes que, por sua vez, terá o modo de produção pautado na exploração do homem pelo homem substituído pelo trabalho livre associado.

Uma vez superada a sociedade de classes, a educação continuará tendo sua função crítico-formativa sem a qual seria impossível a renovação constante e o desenvolvimento da hegemonia socialista. Somente assim a cultura e a escola deixarão de ser privilégios, apenas dessa maneira os jovens poderão ser iguais perante a cultura.

Até chegarmos a essa condição, Gramsci propõe uma escola desinteressada, onde a criança, desde os primeiros anos, receba uma formação capaz de torná-lo ser humano no sentido pleno do termo. Uma instituição escolar “que não hipoteque o futuro da criança e não constrinja sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se por trilhos com estação prefixada. Uma escola de liberdade e livre iniciativa, não uma escola de escravidão e mecanicidade.” (GRAMSCI, 2021, p. 56).

É esse o modelo de escola e de educação proposto por Gramsci (2001) e que aqui nos referimos como educação integral, posto que não prioriza o trabalho manual em detrimento do trabalho intelectual, não faz distinção dos indivíduos em classes, tampouco predefine os espaços de sua atuação na arena social, ao contrário da escola burguesa; uma escola que não perde o seu caráter formativo, mesmo nas etapas das especializações (universidades) em que precisa proporcionar a formação profissional, que forma o ser humano integral e que não atue como “incubadoras de pequenos monstros aridamente instruídos para um ofício, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma, apenas com o olho certo e a mão firme.” (GRAMSCI, 2021, p. 57).

Porém, uma escola alinhada ao projeto revolucionário gramsciano teria que ser totalmente autônoma em relação ao Estado do capital. Do contrário, ela não consegue transgredir as determinações e forçadamente estaria contribuindo para a reprodução da hegemonia burguesa. Portanto, a escola deve ser uma instituição inteiramente pública ligada ao projeto do novo Estado. (DEL ROIO, 2018).

A elevação intelectual e moral do ser humano tem como horizonte a sociedade comunista. Mas, até chegar a esse estágio de desenvolvimento humano, o partido político, ao lado da escola unitária, desempenha um importante papel no processo de educação da massa trabalhadora. Daí que surge a necessidade de se educar, também, o partido político, já que ele é concebido por Gramsci como “o mecanismo que realiza na sociedade civil a mesma função desempenhada pelo Estado, de modo mais vasto e mais sintético, na sociedade política.” (GRAMNSCI, 2001, p. 24).

Para o filósofo sardo, o partido político do proletariado comprometido com a superação da sociedade capitalista burguesa é visto

[...] como educador das massas em contraposição à orientação antes imprimida por Bordiga, o qual entendia ser a organização política o cérebro da classe, que formada por intelectuais revolucionários se dedicaria a disciplinar, organizar e transmitir a disciplina marxista aos trabalhadores. (DEL ROIO, 2018, 141).

Para Gramsci, o partido exerce uma função educativa dialética com a massa, na qual ambos se educam. (DEL ROIO, 2018). Desse ponto de vista, o partido tem uma função fundamental, na contramão do Estado burguês, a de formar os seus membros a fim torná-los agentes políticos qualificados capazes de atuar em

todo e qualquer segmento da sociedade nas mais diferentes funções, tendo em vista o desenvolvimento da sociedade integral.

Portanto, o projeto político-pedagógico de Gramsci compreende a formação humana como resultado de um processo educativo amplo que se inicia na escola unitária e perdura por toda a vida, cimentando no partido político, onde “a classe se faz partido e se prepara para se fazer Estado” (DEL ROIO, 2018, p. 141).

Voltando a reflexão à escola, como Gramsci propõe a organização da escola e do ensino para a efetivação da educação integral que rompa com aquilo que Dias (1996) chama de racionalidade dominante? Primeiramente, é preciso abandonar o modelo burguês que produz seres deformados, pois reproduz a lógica excludente das sociedades de classes. Depois, é necessário construir uma escola contra o capital que forma o ser humano integral, ou seja, que eduque o indivíduo histórico para a emancipação.

De outra forma, a escola da classe subalterna não conseguirá romper com a lógica hegemônica burguesa, pois ela e seus intelectuais são formados e organizados sob a égide da racionalidade dominante e, por isso mesmo, se realiza de forma fragmentada (DIAS, 1996). Para esse autor, ao se apropriarem da escola os grupos dirigentes, isto é, a racionalidade dominante, cuidam para que os subalternos só acessem a uma pequena parcela do saber produzido historicamente. Dessa forma, garantem a perpetuação da dominação.

Isso acontece porque a educação, conforme já fora dito, não é um fenômeno autônomo e descolado da realidade. Também, a própria formação dos intelectuais e a relação destes com o mundo da produção é mediatizada pela organização da sociedade e pela racionalidade dominante. Portanto, “a elaboração das camadas intelectuais na realidade concreta não ocorre num terreno democrático abstrato, mas segundo processos históricos tradicionais muito concretos.” (GRAMSCI, 2001, p. 20).

Que saídas Gramsci aponta para mudar tudo isso? Para superar a crise/projeto da educação burguesa que serve a formação ideológica para o trabalho alienado, o autor propõe uma reforma radical do sistema de ensino e da cultura como um todo, reforma que só se efetiva se estiver diretamente vinculada ao projeto revolucionário de superação da sociedade do capital. É preciso, então, unitarizar a escola básica, fazer da escola inicial uma escola de formação geral, humanista, que

não mutile os sujeitos subalternizados nem aqueles filhos da classe dirigente, oferecendo-lhes uma educação que não priorize esse ou aquele aspecto da formação humana.

A criação de uma escola unitária defendida por Gramsci (2001), a escola única, tem como objetivo a formação integral do ser humano, pois reconhece em seu programa a necessidade de uma formação que não separe trabalho intelectual e trabalho manual. Essa relação é necessária no sentido de que vai desconstruir a lógica separatista capitalista e contribuir para o surgimento de uma sociedade emancipada.

A escola unitária poderá colaborar, dessa forma, com a transformação da sociedade uma vez que deve garantir aos oriundos das classes subalternas as condições de “armamento” para equalizar o embate na arena social. Por isso, o autor defende que “a inteira função de educação e formação das novas gerações torna-se pública, pois somente assim pode ela envolver todas as gerações, sem divisões em grupos ou castas” (GRAMSCI, 2001, p.36).

A crítica que Gramsci (2001) dirige à escola jesuítica, e ao seu modelo pedagógico de caráter hierárquico com imposição da disciplina, deve-se ao fato de que essa escola “apenas reproduzia a divisão da sociedade existente entre dominantes e dominados, sendo então imprescindível [...] que os oprimidos tomassem conhecimento de sua situação, assim como da igualdade fundamental do gênero humano.” (DEL ROIO, 2018, p. 136).

Somente com uma escola unitária, ou seja, uma escola que não fragmenta o trabalho intelectual e o trabalho manual, será possível a superação da escola dicotômica, clássica e profissional, e a efetivação do princípio gramsciano de que todos os seres humanos são intelectuais, embora nem todos, no curso da vida em sociedade, exerçam ou desempenhem a função de intelectual.

Contra a escola que reproduzia a ordem burguesa, Gramsci percebeu a necessidade de a classe operária organizar sua própria formação, já que o Estado educa para a conformação. Dessa forma precisamos pensar uma educação para além do capital, a exemplo do que propôs Mészáros (2008), uma educação autônoma que seja antagônica ao que propõe a sociedade capitalista.

O Estado burguês não pode ofertar a educação integral visto que esta seria sua autodestruição. Nesse sentido, as crises são estratégicas. Tanto a crise

econômica quanto a crise do sistema educacional, antes de serem uma fraqueza ou deficiência, são estratégias elaboradas pelo próprio sistema que exige medidas reformistas para garantir a sua perpetuação.

Como solução à escola que atua na lógica da desumanização, Gramsci (2001) propõe a “escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual.” (GRAMSCI, 2001, p. 33).

Notemos que a preocupação de Gramsci (2001) é com a formação do ser humano integral, que não é possível ser efetivada sem o equilíbrio entre o desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento técnico. É preciso que a escola, ao realizar suas atividades pedagógicas, não priorize apenas um dos aspectos constituintes do ser humano, mas, que as faça entendendo o indivíduo humano como síntese de um todo integrado que precisa desenvolver tanto a sua capacidade criativa (técnica, manual, industrial) quanto a sua habilidade organizativa (intelectual).

Ao conseguir equilibrar o desenvolvimento “físico e intelectual” do ser humano na escola unitária, depois de repetidas experiências para que seja consolidada e compreendida, de fato, pelo conjunto dos profissionais que atuam na sua concretização, é que se deve passar à escola especializada voltada para o trabalho produtivo, mas que, nem por isso, deixará de ser formativa.

Além de ser uma escola inteiramente pública e de responsabilidade do Estado, as transformações necessárias para a implantação da escola proposta por Gramsci passa também pela “ampliação da organização prática da escola, isto é, dos prédios, do material científico, do corpo docente etc.” (Gramsci, 2001, p. 36). Conforme expõe o autor, a ampliação do corpo docente, reduzindo o número de alunos acompanhado por cada professor, torna a relação professor-aluno mais intensa e, conseqüentemente, mais eficiente.

Outro problema que precisa ser visto é a questão dos espaços físicos dessas escolas. Segundo o autor, “este tipo de escola deveria ser uma escola em tempo integral, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas adequadas para o trabalho de seminário etc.” (Gramsci, 2001, p. 37).

Logo, fica claro que, no entendimento de Gramsci, a realização da educação

em escolas de tempo integral necessita da ampliação e/ou estruturação dos espaços para proporcionar aos alunos experiências para além daquelas realizadas pela escola regular. Implica também a necessidade de espaços para realização de atividades diversificadas como leitura, pesquisa e atividades expositivas, superando aquela concepção de escola tradicional centrada na atividade de ensino e na verticalização da relação professor-aluno.

Em suma, toda a organização e funcionamento da escola unitária deve estar articulada da seguinte forma:

A escola unitária deveria corresponder ao período representado hoje pelas escolas primárias e médias, reorganizadas não somente no que diz respeito ao método de ensino, mas também no que toca à disposição dos vários graus da carreira escolar. O nível inicial da escola elementar não deveria ultrapassar três-quatro anos e, ao lado do ensino das primeiras noções “instrumentais” da instrução (ler, escrever, fazer contas, geografia, história), deveria desenvolver sobretudo a parte relativa aos “direitos e deveres” atualmente negligenciada, isto é, as primeiras noções do Estado e da sociedade, enquanto elementos primordiais de uma nova concepção do mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais, ou seja, contra as concepções que poderíamos chamar de folclóricas. O problema didático a resolver é o de abrandar e fecundar a orientação dogmática que não pode deixar de existir nestes primeiros anos. O resto do curso não deveria durar mais de seis anos, de modo que, aos quinze ou dezesseis anos, já deveriam estar concluídos todos os graus da escola unitária. (GRAMSCI, 2001, p. 37).

Podemos perceber, de acordo com o excerto acima, uma síntese da compressão de Gramsci acerca da escola que pretende educar integralmente o ser humano. A escola unitária proposta pelo filósofo sardo como superação corresponde ao seguimento de ensino da educação básica dos nossos dias, escolas “primárias e médias” na nomenclatura de seu tempo. Mas, não se trata apenas de uma mudança na terminologia. Os anos iniciais da escola unitária não poderiam ultrapassar os 4 anos. Além disso, o ensino deveria articular os elementos instrumentais da instrução, ou seja, leitura e escrita, fazer contas e promover noções gerais de geografia e história com as primeiras noções de Estado. Isso significa que já nos anos iniciais da educação é necessário desenvolver nos alunos os conhecimentos relativos aos “direitos e deveres”.

Com isso, podemos inferir que Gramsci defende, já nos anos iniciais, uma educação que busque a formação filosófica voltada para o desenvolvimento de uma concepção de mundo que supere as formas folclóricas. O desafio da educação que

precisa ser superado nessa etapa do ensino refere-se ao problema didático de abrandar e fecundar a orientação dogmática necessária para essa fase inicial do ensino.

Não podemos perder de vista que a concepção gramsciana de educação tem como horizonte a formação do homem integral, isto é, uma reforma intelectual e moral contra a educação reprodutora da hegemonia burguesa que se perpetua por meio da produção do conformismo nas massas subalternizadas. Trata-se, portanto, de um projeto político que compreende a educação num sentido amplo que envolve a instrução escolar, mas, também, a formação política. (DEL ROIO, 2018).

Assim, é preciso que se adote medidas que possam eliminar obstáculos que fazem com que os indivíduos ao chegarem à escola, sobretudo aqueles dos grupos subalternizados, tenham dificuldade de se apropriarem da riqueza cultural e científica produzida pela humanidade, organizada e sistematizada pela instituição escolar. Segundo o pensamento de Gramsci (2001), podemos concluir que, na escola burguesa, a classe social e até mesmo o ambiente geográfico em que a criança vive determinam o ritmo com que os alunos absorvem as aptidões e conceitos que facilitarão a carreira escolar.

Dessa forma, uma criança que vem da classe dirigente, e particularmente das classes intelectuais, terá na escola uma espécie de ampliação e/ou complementação da vida familiar, e *vice versa*, que contribuirá para uma vida escolar muito mais fácil que a das crianças da classe trabalhadora. O mesmo acontece com a criança urbana em relação à criança do meio rural. Aquela assimilará, mesmo antes da vida escolar, uma série de noções e aptidões que a deixará em posição de vantagem em relação a esta.

Então, a superação da desigualdade das condições de acesso e permanência dos alunos à escola, bem como a equalização do ritmo de aprendizagem das noções e aptidões que possibilitarão uma maior agilidade da carreira escolar, requer que:

Na organização interna da escola unitária, devem ser criadas, pelo menos, as mais importantes destas condições, além do fato, que se deve dar por suposto, de que se desenvolverá — paralelamente à escola unitária — uma rede de creches e outras instituições nas quais, mesmo antes da idade escolar, as crianças se habituem a uma certa disciplina coletiva e adquiram noções e aptidões pré-escolares. (GRAMSCI, 2001, p. 38).

O autor compreende que sem a superação das desigualdades que existem na estrutura do tecido social dificilmente conseguiremos romper com o caráter dual e classista da escola. Nesse sentido, é importante que a escola seja de jornada única, ou seja, de tempo integral, “com vida coletiva diurna e noturna, liberta das atuais formas de disciplina hipócrita e mecânica, e o estudo deveria ser feito coletivamente, com a assistência dos professores e dos melhores alunos, mesmo nas horas do estudo dito individual etc.” (GRAMSCI, 2001, p. 38).

Dessa experiência de escola de tempo integral, livre, coletiva, e do desenvolvimento de uma autodisciplina intelectual e não mais de uma disciplina imposta mecanicamente por outrem, chegaremos aos anos finais da escola unitária, o *liceu*, que corresponde atualmente ao nosso ensino médio. Essa etapa final e decisiva da escola unitária

[...] deve ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do “humanismo”, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, comércio etc.). (GRAMSCI, 2001, p. 39).

O *liceu* é o coroamento da escola unitária. Isso se entendermos, como Gramsci, que a escola desinteressada ou não imediatamente dirigida para o desenvolvimento profissional é uma escola interessada e altamente comprometida com a produção da autonomia do estudante. Nessa perspectiva, a escola unitária preconizada por Gramsci (2001) representa um processo por meio do qual se passa de uma fase de ensino quase puramente dogmático à fase da autonomia, da independência nos estudos e da criação entendida não apenas como invenção de algo novo, mas também como descoberta de verdades já evidenciadas pelas gerações anteriores.

Ao ingressar no *liceu*, que corresponde ao ensino médio atual, o aluno terá condição de iniciar de forma autônoma o estudo e aprendizado de métodos criativos na ciência e na vida, algo que na perspectiva educacional da escola recorrente só é possível na universidade ou depois dela. A escola unitária proposta por Gramsci, como escola ativa, teria o papel de superar o ensino dogmático baseado na memorização e na disciplina imposta de forma autoritária. Por conseguinte, a fase final dessa escola “deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade

autônoma nos indivíduos, deve ser uma escola criadora.” (GRAMSCI, 2001, p. 39).

Todavia, é preciso deixar claro que a escola criadora, que é o coroamento da escola unitária, não é necessariamente uma escola de inventores, cuja obrigação primeira seja inovar ou descobrir algo novo e original. Na compreensão do filósofo sardo, a escola é criadora porque a aprendizagem produzida nela já não é mais o resultado de práticas mecânicas e sim uma produção “espontânea” e autônoma do aluno sob a orientação amigável do professor, semelhante ao que acontece ou deveria acontecer nas universidades. Assim, de acordo com o pensamento gramsciano,

Descobrir por si mesmo uma verdade, sem sugestões e ajudas exteriores, é criação, mesmo que a verdade seja velha, e demonstra a posse do método; indica que, de qualquer modo, entrou-se na fase da maturidade intelectual, na qual se podem descobrir verdades novas. Por isso, nesta fase, a atividade escolar fundamental se desenvolverá nos seminários, nas bibliotecas, nos laboratórios experimentais; é nela que serão recolhidas as indicações orgânicas para a orientação profissional. (GRAMSCI, 2001, p. 40).

Ao contrário do que pensa o senso comum, inovação não é necessariamente a invenção ou a criação de algo novo, mas, o desenvolvimento da autonomia intelectual para o desenvolvimento de uma autogestão da aprendizagem. Não é que o aluno não precise da orientação e acompanhamento do professor, tampouco que a criação de algo novo não seja importante, porém, o mais importante na escola é que ela cumpra com a sua função social de transmitir aos alunos o acervo cultural historicamente produzido pela humanidade, o saber sistematizado.

Além disso, a escola precisa desenvolver a capacidade do aluno de continuar aprendendo, de permanecer descobrindo, inventando e transformando o mundo e a si mesmo como um ser inconcluso. A escola que pretende ofertar a educação integral, no sentido da formação humana, deve realizar a sua prática educativa promovendo novas relações entre o trabalho intelectual e o trabalho industrial que transcendam os limites da escola e se expandam por toda a vida. (GRAMSCI, 2001).

O que Gramsci (2001) advoga em sua discussão é que a escola, como a instituição responsável pela organização da cultura, deve ocupar lugar de destaque no processo de transição e consolidação da hegemonia operária. Isso porque o projeto educativo de Gramsci, fundamentado no pensamento de Marx, se tratava de

um plano revolucionário que tinha como motivo a necessidade de superação da sociedade de classes. Ou seja, um projeto pedagógico que pressupõe “uma nova organização da cultura e o progresso intelectual das massas, envolto pela filosofia da práxis e tendo por objetivo a criação do homem omnilateral e plenamente emancipado”. (DEL ROIO, 2018, p. 148).

Podemos, então, concluir que a formação humana proposta por Gramsci (2001), fundamentada na concepção marxiana e adotada na discussão aqui apresentada, entende o ser humano como produção resultante de um processo sócio-histórico mediado pela relação dialética objetivação – subjetivação, um movimento que se realiza em dois planos: na realidade, portanto, externo ao sujeito, mas no indivíduo, por meio da internalização, ou seja, por meio do processo de significação, da produção subjetiva dos significados como assimilação da “experiência humana generalizada e refletida”. (LEONTIEV, 1978, p. 94).

Em vista disso, o indivíduo que se constitui humano socialmente por meio desse movimento que vai do social ao individual (VIGOTSKI, 2009) só se forma integralmente em uma sociedade humanamente emancipada. Daí não ter como dissociar, em Gramsci, o projeto pedagógico do projeto político. A educação só pode ser pensada como projeto político de superação das formas de dominação do capital pela hegemonia de outra forma de sociabilidade fundada no trabalho livre associado.

É nesse sentido que Santos (2018) afirma que Gramsci descartava toda e qualquer proposta reformista ou medidas que buscassem apenas pequenos ajustes no sistema social burguês. O compromisso do filósofo sardo era, portanto, com o aniquilamento do sistema do capital. Dessa forma, a concepção de educação que desenvolve e orienta sua prática só pode ser entendida como projeto político que tem com horizonte a superação da sociedade burguesa.

Assim, a concepção de educação integral que orienta este estudo e a análise que procuramos desenvolver nesta investigação é a práxis, ou seja, é uma educação que deve partir das contradições reais que emergem nas relações de produção, evidenciando os processos de dominação e negando o fatalismo, o folclore e suas justificativas míticas para justificar as subalternidades. Deve, pois, superar o senso comum por meio da problematização e motivar os subalternizados na luta pela transformação do mundo. (SANTOS, 2018).

A educação integral, na perspectiva que assumimos, busca a formação

integral do ser humano, a sua emancipação, mas não dissocia a prática educativa do campo das relações sociais da produção. Nesse sentido, supera a educação unilateral e dualista burguesa que atua como instrumento de conformação e validação da sua hegemonia.

Na seção seguinte, apresentamos o percurso metodológico percorrido para a realização da pesquisa: o *lócus*, os colaboradores e os critérios de seleção dos mesmos. Trata-se, portanto, de uma discussão descritiva cujo objetivo é esclarecer os critérios que nos levaram à escolha da escola, bem como dos profissionais que contribuíram com a produção de dados para a pesquisa.

5 DO PSEUDO CONCRETO AO CONCRETO PENSADO: O PERCURSO METODOLÓGICO DE APREENSÃO DO OBJETO

A dialética não é o método da redução: é o método da reprodução espiritual e intelectual da realidade é o método do desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico.
(Karel Kosik)

Nesta seção temos como objetivo apresentar o caminho percorrido no desenvolvimento da pesquisa tendo em vista a sua objetivação. Dessa forma, apresentar-se-á a importância da investigação científica e, em seguida, os instrumentos de produção da informação, a caracterização do contexto e participantes e os procedimentos de análise de dados.

5.1 O método

Cabe destacarmos que esta pesquisa foi orientada segundo os critérios do MHD por entendermos que o método compreende a realidade constituída historicamente como resultado de múltiplas determinações e não apenas por propriedades físicas fenomênicas, perceptíveis aos sentidos. Portanto, a realidade não é apenas o que percebemos através dos sentidos e, dessa forma, a ciência se justifica como necessidade do espírito humano de compreender as múltiplas determinações que constituem a essência do real.

Existe uma compreensão recorrente, porém inapropriada, do método como um caminho a ser percorrido na investigação científica. Contudo, conforme explicitam alguns autores, “concebê-lo nesses termos, não só restringe seu valor heurístico, como o próprio ato em realização, ou seja, a prática da pesquisa.” (MARQUES, 2014, p.109).

Para além de um caminho, ou de um rio cujas margens conduzem suas águas mantendo-as no leito predefinido, segundo a compreensão da autora supracitada, o método se constitui na prática como resultado da “relação do pesquisador com a atividade da pesquisa, em relação com seu objeto de investigação, o que nos leva a entender que o método na pesquisa científica mantém estreita relação com a prática da pesquisa sem, contudo, limitar-se a ela.” (MARQUES, 2014, p.110).

Observemos com isso que, tendo definido os fins que se pretende alcançar, o caminho é apenas uma das propriedades do método que têm sua importância, porém, não esgota em sua totalidade sua definição. “O método é constituído pelos caminhos que levam ao fim proposto, o conjunto de princípios e procedimentos determinados e específicos que se ampliam na investigação teórica e na atividade prática de pesquisa.” (AFANASIEV, 1968, p. 8).

Em consonância com o pensamento apresentado acima, consideramos que o método científico possibilita a apreensão do real, isto é, permite ao pesquisador transitar do pseudoconcreto, constituído da aparência, à totalidade concreta, que é a essência dos fenômenos. O método, portanto, é necessário porque a aparência dos fenômenos não coincide com sua essência, embora seja o ponto de partida da investigação.

Conforme o pensamento do fundador da filosofia da práxis, se as propriedades físicas, palpáveis e/ou visíveis, de um dado fenômeno traduzissem por si só a essência dos mesmos, a ciência seria desnecessária (MARX, 2010). Todavia, o que as propriedades físicas e químicas de um objeto ou fenômeno revelam pela apreensão empírica realizada de forma imediata é apenas o seu aspecto empírico mensurável e estático, o que o autor identifica como sendo um pseudoconcreto.

O papel da investigação científica é, partindo da realidade empírica apresentada ao indivíduo, compreender os nexos causais, as múltiplas determinações que a produziram e a sustentam tal como se apresenta. Isso significa compreender as relações existentes entre os objetos e o desenvolvimento do próprio processo histórico que os constituíram. Em outras palavras, é preciso superar o pseudoconcreto pela apreensão da realidade e compreensão do seu desenvolvimento, chegando assim à totalidade concreta.

Nesse sentido, um aspecto que não pode passar despercebido a nenhum pesquisador é o conhecimento da natureza do seu trabalho (PINTO, 1979). Questões acerca da própria investigação, fundamentos existenciais e sociais, as finalidades culturais, a análise epistemológica, o conhecimento da realidade objetiva, as determinações de origem e, também, do processo, não podem escapar ao interesse do pesquisador.

Também destacamos dois pontos importantes na realização de uma pesquisa: o primeiro refere-se ao pesquisador não poder prescindir de uma teoria

geral da pesquisa científica; o segundo, tal teoria precisa de um ponto de partida objetivamente seguro, dando origem a uma série de raciocínios incontestáveis que resultam em conclusões universais tendo passado por proposições intermediárias (PINTO, 1979).

A compreensão presente na obra do autor supracitado é que “a ciência é a investigação metódica, organizada, da realidade, para descobrir a essência dos seres e dos fenômenos e as leis que os regem com o fim de aproveitar as propriedades das coisas e dos processos naturais em benefício do homem.” (PINTO, 1979, p.30). O conhecimento científico é, pois, o saber produzido de forma sistemática que possibilita a compreensão da realidade em sua essência e das leis e categorias que a regem.

Nosso objeto de estudo é a prática educativa do professor da Escola de Tempo Integral, sua realidade com limites e desafios e as possibilidades de contribuição na promoção de uma educação que forme o ser humano na direção da emancipação. Logo, todo esforço estará voltado para a apreensão e compreensão do movimento, ou seja, do desenvolvimento processual e das leis que determinaram a constituição desse objeto, tal como ele se apresenta na sua forma atual.

Acreditamos, como Martins (2015), que o MHD como método de investigação científica consegue produzir dados para a compreensão radical da realidade dispensando, então, a necessidade de anexação de outras abordagens metodológicas. Segundo essa autora, é comum encontramos pesquisas que afirmam fundamentar-se no MHD, mas que, ao curso do desenvolvimento da pesquisa o desprezam, adotando uma metodologia de abordagem qualitativa que não consegue transpor os limites da lógica formal.

Nesse sentido, cremos que o MHD é o método capaz de guiar a nossa investigação às contradições que determinam a prática educativa dos professores das escolas de tempo integral e, desvelando a realidade, explicar as significações produzidas pelos professores sobre a educação integral. Essa hipótese se funda no fato de que a dialética “*é o método da reprodução espiritual e intelectual da realidade*, é o método do desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico.” (KOSIK, 1976, p. 39, grifo do autor).

Não é por acaso que Vigotski (2007) se fundamenta no MHD para

desenvolver seu método de investigação psicológica. Para o pesquisador soviético, “a abordagem dialética, admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças nela provocadas, novas condições naturais para sua existência” (ENGELS, 1940, apud VIGOTSKI, 2007, p. 172). Tal abordagem se constitui a chave para os estudos da Psicologia Histórico-Cultural na compreensão das funções psicológicas superiores e na elaboração de novos métodos de investigação em psicologia.

Isso porque Vigotski apud Prestes (2018) defendia que toda ciência, por tratar de um objeto de investigação específico, carece também de um método próprio. O autor critica em seus manuscritos sobre “*O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica*” a anexação indevida, por meio da apropriação das leis, fatos, teorias e ideias de outras escolas científicas, à investigação psicológica. (VIGOTSKI, 1996).

Outra postura investigativa criticada pelo autor é a de que a “associação de ideias alheias assemelha-se a um tratado de aliança entre dois países, mediante o qual nenhum dos dois perde sua independência, mas ambos concordam em atuar conjuntamente, partindo da comunidade de interesses.” (VIGOTSKI, 1996, p. 256). Segundo ele, essa postura é incoerente porque faz uma “superposição lógica de conceitos” e ignora as contradições entre os diferentes sistemas.

Nesse sentido, o autor afirma que:

O método é um caminho, um procedimento. Por ser um procedimento, consequentemente, depende do objetivo para o qual a ciência orienta-se num determinado campo. Se cada ciência tem suas atribuições e objetivos específicos, então, é claro que elabora também seus métodos de estudos específicos, seus caminhos de investigação. Assim, pode-se dizer que, da mesma forma que não existe ciência sem seu objeto, também não existe ciência sem seu método. *O caráter deste é sempre definido pelo caráter do objeto da ciência.* (VIGOTSKI, apud PRESTES, 2019, p. 15, grifos da autora).

Como se percebe na citação acima, o método é caminho, mas não se trata de um caminho definido *a priori*, mas um procedimento determinado pelos fins que se busca alcançar. Daí que não é coerente a utilização de um único método para diferentes ciências. Portanto, além dos objetivos propostos em cada investigação, cada método utilizado é sempre determinado pelo objeto da análise em questão, pois precisa abarcar as suas especificidades.

O método que adotamos em nossa pesquisa procura compreender o

fenômeno em seu dinamismo e, para isso, exige exposição dos principais fatos históricos que mediaram o desenvolvimento deste. Por isso, é um método que tem como um de seus princípios a análise de processos e não de objetos. Dessa forma, centra a sua análise na explicação, pois compreende que a descrição sozinha não exaure a totalidade das determinações que subjazem aos fenômenos e não revela sua causa ocultando, dessa maneira, a sua essência. (VIGOTSKI, 2007).

Existe, porém, um terceiro princípio que deve ser observado e seguido em toda análise que busque apreender a essência do real: o “problema do comportamento fossilizado”. Segundo Vigotski (2007), a análise psicológica do desenvolvimento evidencia que, com certa regularidade, alguns processos se esmaecem e acabam se fossilizando. Devido ao longo processo histórico de seu desenvolvimento, esses processos perdem a sua aparência genética e vão se automatizando, conferindo características mecanizadas ao comportamento por eles desencadeado, de modo que a sua aparência externa escamoteia a sua natureza interna, dificultando a sua compreensão.

Podemos defini-los como

[...] comportamentos que perderam sua essência ao longo do próprio processo de desenvolvimento, que se tornaram automatizados, mecânicos e, portanto, são difíceis de serem explicados, mas não impossível. Ou, ainda, trata-se de comportamento que se tornou aparentemente natural e que, por essa condição de naturalizado, cria dificuldades para análise e diferenciação com outros fenômenos aparentemente semelhantes. (TEIXEIRA, 2021, p. 122).

Todavia, essa explicação requer que o pesquisador adote uma postura investigativa que transcenda a estrutura externa fossilizada, que evidencia apenas a aparência, e procure compreender a gênese e o desenvolvimento histórico, ou seja, estudá-lo como processo de mudança. Essa análise, definida por Teixeira (2021) como necessária para desvelar o fenômeno em estudo partindo do comportamento fossilizado e indo até a gênese do processo, é uma síntese da afirmação marxiana de que “a anatomia do homem é a chave para a compreensão da anatomia do macaco”.

Para Duarte (2008), essa afirmação traduz a essência do método inverso, o que

[...] significa que a pesquisa deve partir da fase mais desenvolvida do objeto

investigado para então analisar sua gênese e, depois da análise dessa gênese, retornar ao ponto de partida, isto é, à fase mais evoluída, agora compreendida de forma ainda mais concreta, iluminada pela análise histórica. Mas essa análise apoiada na dialética entre o lógico e o histórico só se realiza de forma verdadeiramente esclarecedora do objeto investigado se for apoiada numa perspectiva crítica, isto é, se for realizada a crítica daquilo que esteja sendo tomado como forma mais desenvolvida. Se não houver uma perspectiva crítica, a análise histórica torna-se apenas um recurso de legitimação da situação atual e não uma forma de compreender melhor as possibilidades de transformação dessa situação. (DUARTE, 2008, p.71).

Acreditamos, como Duarte (2008), que Vigotski (2007) ao definir os princípios de seu método e fincar suas bases no MHD está inaugurando na psicologia um método semelhante ao desenvolvido por Marx na economia política e, dessa forma, desenvolvendo sua investigação partindo das formas mais desenvolvidas para explicar as menos desenvolvidas, isto é, encontrando a gênese dos processos que resultaram em comportamentos fossilizados para retornar a eles, explicando as causas de sua fossilização.

Esses princípios e métodos nos apontam que as significações dos professores acerca da prática que desenvolvem são um processo histórico que se constitui no movimento, na prática engendrada por elementos objetivos e subjetivos. Dessa forma, os princípios elencados acima mediarão este estudo, auxiliando na análise das significações uma vez que olhamos para elas não como resultados, mas como processos que para serem compreendidos precisam ser explicados e sua explicação carecia da apreensão da gênese e desenvolvimento das mesmas.

Fundados no MHD e na PHC, consideramos os sujeitos investigados como indivíduos concretos e historicamente situados, o que significa dizer que são sujeitos determinados pelas condições materiais de produção. Por conseguinte, as significações produzidas por eles não podem ser analisadas desvinculadas do contexto real da produção de sua existência. (TEIXEIRA, 2021).

Para seleção dos instrumentos, consideramos a afirmação de Moroz e Gianfaldoni (2002) segundo a qual “não há, *a priori*, uma forma adequada de coletar dados; o pesquisador deve considerar seu problema de pesquisa e escolher, em função deste, a melhor forma de obter as informações que lhe permitirão respondê-lo, [...]”. (MOROZ E GIANFALDONI, 2002, p. 62). Também é importante considerar algumas questões específicas da pesquisa que se pretende realizar, tais como os recursos humanos e financeiros, a disponibilidade do pesquisador e dos

participantes, os prazos para conclusão, etc.

Para realização da pesquisa utilizamos como instrumento de produção o questionário de sondagem, tanto na seleção dos participantes, para auxiliar na caracterização do campo da pesquisa como nas entrevistas individuais realizadas com os(as) professores(as) que atendiam aos critérios de escolha, respeitando, também, a adesão voluntária do(a) possível participante.

5.2 Instrumentos de produção de dados: mediações possíveis na relação sujeito-objeto do conhecimento

Visto que é papel do pesquisador comprometido com a produção do conhecimento científico a reprodução ideal do objeto estudado, a fim de compreender a sua totalidade, extraindo do mesmo o movimento e os nexos causais que lhe deram origem e sistematização, precisamos fazer uso de instrumentos técnicos de produção de dados para depois submetê-los à análise. (KOSIK, 1976).

Com esta pesquisa não se pretendeu criar nada novo, pois, o movimento da investigação não se trata de uma invenção de categorias e conceitos que partam do “céu” para justificar uma teoria, tampouco pretendíamos partir de uma ideia metafísica do que diziam sobre o fenômeno em questão. A proposta aqui apresentada partiu da análise da Escola de Tempo Integral e de sua prática educativa, como atualmente se apresenta em seu estágio mais desenvolvido, reconstituindo o movimento real do processo histórico pelo qual passou e os embates políticos e legais que a nortearam ao longo do tempo até chegarmos à sua gênese para, enfim, tendo compreendido o contexto histórico, social, político e econômico que produziram a necessidade de sua implantação, voltarmos ao momento atual e podermos compreender e explicar as condições objetivas que reclamam e advogam a necessidade de uma escola de tempo integral, cuja finalidade é ofertar uma educação diferenciada em relação à escola de tempo parcial.

Recorreremos, para realização da etapa ora abordada, à produção científico-acadêmica que trata do tema, às obras que relatam as diversas experiências de Escola de Tempo Integral vivenciadas no Brasil, bem como às legislações educacionais desde a inauguração em 1950 da primeira escola parque, o Centro

Educacional Carneiro Ribeiro, idealizado por Anísio Teixeira, até os nossos dias.

Com as informações adquiridas na etapa anterior, partimos para o momento da pesquisa que denominamos de pesquisa empírica, sendo que a produção dos dados foi desenvolvida em três etapas: a aplicação do questionário, as entrevistas individuais e as entrevistas reflexivas. Nesta última, resgatamos trechos das narrativas dos participantes para levá-los a refletir sobre suas respostas, suas significações sobre o tema investigado.

De acordo com Moreira e Caleffa (2006), os questionários são mais utilizados em pesquisas de larga escala, mas, também podem ser aplicados em pesquisas com número menor de participantes, como é o caso de um grupo de professores ou de alunos de uma determinada escola. Para isso, o pesquisador deve estar consciente da complexidade da realidade que vai encontrar, não se contentando com a aparência imediata, e do tipo de informação que o questionário oferece. É importante que as informações produzidas nos questionários realizados com pequenos grupos sejam acompanhadas por outras referências que ajudem a explicar o porquê das coisas serem daquela maneira.

Com inspiração no trabalho realizado por Teixeira (2021) utilizamos questionário misto com questões abertas e fechadas, por meio das quais procuramos apreender a realidade acerca da escola de tempo integral, por exemplo, a sua estrutura e condições de funcionamento, mas, sobretudo, as questões objetivas de constituição do próprio professor. Conhecer essa realidade é um saber necessário para a compreensão das contradições que determinam as práticas educativas dos professores e para explicar os sentidos e significados que eles produzem acerca destas.

O questionário foi desenvolvido e aplicado *online*, via formulário *Google*, devido à peculiaridade da pandemia. As informações produzidas foram importantes na medida em que nos ajudaram a caracterizar o perfil do professor da escola de tempo integral, as condições objetivas de sua formação e de sua prática. Tais informações foram enriquecidas ao serem confrontadas pelos dados das entrevistas.

A entrevista possibilita ao pesquisador acessar os processos psíquicos dos partícipes, desvelando o sistema de significações que estes possuem acerca do fenômeno, ou seja, os sentidos e significados sobre as práticas educativas (AGUIAR, 2013). Assim, utilizamos como ferramenta para a produção dos dados a

entrevista reflexiva, com questões semiestruturadas, visto que parte das perguntas são livres e permitem ao participante trazer elementos que poderiam não vir à luz em uma entrevista com questões fechadas, objetivas. “A entrevista reflexiva se constitui em instrumento capaz de criar condições de reflexão crítica sobre a prática pedagógica, por ter potencial para o desenvolvimento do processo formativo das professoras” (MARTINS, 2019, p. 115).

Também há outras vantagens na entrevista, dentre as quais destacamos a de “envolver uma relação pessoal pesquisador/sujeito, o que facilita um maior esclarecimento de pontos nebulosos.” (MOROZ; GIANFALDONI, 2002, p. 66). Além disso, há o estreitamento do relacionamento entre o pesquisador e o entrevistado, amenizando as relações de poder e as desigualdades que existem entre ambos e permitindo que o participante

[...] reorganize o seu pensamento, produzindo reflexões que antes não haviam sido tematizadas e possibilitando ao pesquisador uma oportunidade de um diálogo aberto em que se levam em conta tanto as intenções do pesquisador como do sujeito investigado. (ARAUJO, 2017, p. 102).

Dessa forma, as reflexões produzidas por meio do diálogo auxiliam na apreensão dos sentidos produzidos pelos participantes da pesquisa, que expõem de forma franca os motivos que desencadeiam a sua ação.

Szymanski (2004) já tinha chamado a atenção para o fato de que quando consideramos “o caráter de interação social da entrevista, passamos a vê-la submetida às condições comuns de toda interação face a face, na qual a natureza das relações entrevistador e entrevistado influencia tanto o seu curso como o tipo de informação que aparece”. (SZYMANSKI, 2004, p. 11).

Conforme a autora, essa postura reflexiva na entrevista possibilita a reorganização do pensamento por parte de quem está sendo entrevistado, o que só vem a contribuir com o processo de investigação, pois, ao reorganizar o pensamento, põe em pauta temas antes não suscitados e que agora, em condição dialógica entrevistador e entrevistado, são acessíveis de modo inédito na entrevista.

Realizamos duas entrevistas com cada participante. Na primeira entrevista seguimos as questões elaboradas previamente, conforme consta no roteiro em anexo. Depois de realizada e feita a transcrição, elaboramos novas perguntas com base nas narrativas das respostas dadas pelos participantes, o que nos possibilitou

a construção da segunda entrevista, agora com questões específicas para cada participante, pois as perguntas emergiram de suas falas.

Dessa forma, compreendemos que a entrevista reflexiva atende ao objetivo proposto, visto que é uma ferramenta de produção de dados para a análise, mas, sobretudo, conforme explica Teixeira (2021) a respeito da entrevista reflexiva coletiva, ela também se constitui num “[...] espaço formativo para pesquisador e pesquisados, uma vez que pelo processo de interação é possível produzir novas significações acerca do trabalho [...]”. (TEIXEIRA, 2021, p. 145).

Fundamentados no pensamento de Szymanski (2004) e Teixeira (2021), iniciamos a entrevista solicitando aos participantes que se apresentassem e narrassem a sua história de vida e formação, relatando a sua experiência como professor(a) na escola de tempo integral, bem como a sua participação ou não no processo de implantação do tempo integral na sua escola. Em seguida, pedimos que descrevessem as condições de trabalho e as mudanças produzidas pela ampliação da jornada escolar. Também solicitamos que descrevessem sua rotina na escola, as dificuldades pedagógicas e estruturais. Esses primeiros questionamentos levantados tiveram como objetivo descrever a realidade objetiva, tomada como ponto de partida da pesquisa.

Outro tema sobre o qual lançamos mão para uso na entrevista foi a concepção de educação integral produzida pelos professores, ou seja, os significados sociais compartilhados por eles acerca do termo educação integral. Nesse sentido, os participantes foram convidados a responder à seguinte pergunta: Para você, o que é educação integral?

Depois de terem respondido à pergunta supracitada, convidamo-los a olhar para as suas práticas educativas e avaliarem se a forma como desenvolvem o seu trabalho possibilitaria alcançar a educação integral dos estudantes. Por fim, dependendo da resposta dada a essa provocação, perguntamos-lhes: o que seria necessário mudar para que a educação ofertada na escola de tempo integral, de fato, formasse integralmente o aluno? Ou, em caso de resposta positiva, que elementos destacariam para comprovar que a prática desenvolvida por eles garante a educação integral.

A análise dos dados produzidos na pesquisa empírica foi realizada com base no procedimento analítico denominado Núcleo de Significação (AGUIAR; OZELLA,

2013), pois, para o fim que pretendemos, tal procedimento de análise é o mais adequado para responder às questões levantadas nesta investigação. A opção também deve-se ao fato de que analisamos a fala dos participantes e, dessa maneira, precisamos apreender as significações produzidas por estes em relação ao tema em questão, por meio da apreensão da unidade dialética entre sentido e significado.

Nas subseções seguintes apresentaremos a caracterização da pesquisa, tais como *lócus* (campo), colaboradores, instrumentos de produção de dados e procedimentos de análise.

5.3 Caracterização: o *lócus* e os colaboradores da pesquisa

A princípio, pensamos em realizar nossa investigação em 5 (cinco) escolas de diferentes zonas da cidade de Teresina-PI, de modo que contemplasse as quatro zonas da cidade e o centro. Porém, devido a pandemia por COVID 19¹⁶ e a greve¹⁷ dos profissionais da educação que teve início em fevereiro de 2022 e perdura até o presente momento, dificultando a adesão à pesquisa, tanto por parte das equipes gestoras como dos professores, decidimos por realizar a pesquisa em apenas 1 (uma) escola.

A escola objeto da pesquisa está situada na zona leste de Teresina, em uma região periférica da cidade. Funciona em prédio próprio, que foi reformado e

¹⁶ A COVID-19 é uma doença infecciosa, causada pelo Coronavírus, que afeta imediatamente o sistema respiratório do paciente. O vírus foi encontrado, primeiramente, na China, nos últimos meses de 2019 e se espalhou por toda a Terra. Em março de 2020 a Organização Mundial da Saúde (OMS) caracterizou essa doença como pandemia. Nessa data, as escolas brasileiras já se encontravam fechadas como medida para diminuir a transmissão do vírus. Durante o período mais crítico da pandemia as escolas funcionaram de forma remota, ou seja, ofertando o ensino à distância. Mas, na medida em que foram aparecendo vacinas e com a queda dos índices de contaminação e morte, as regras de isolamento social foram se abrandando e as escolas voltaram a funcionar, ainda que com algumas restrições e cuidados. No momento de realização desta pesquisa as escolas de tempo integral de Teresina ofertavam aula presencial apenas em um dos turnos, no outro, os alunos realizavam atividades remotas. Por essa razão, em alguns momentos das entrevistas os participantes referem-se ao momento anterior à pandemia como momento em que acontecia a educação integral na escola. Para eles, a educação integral está diretamente ligada à ampliação da jornada escolar do aluno.

¹⁷ Durante o ano de 2022 os professores municipais de Teresina realizaram uma greve histórica que totalizou 212 dias. Os professores reivindicavam o pagamento do piso nacional que fora reajustado em 33,26%. A greve impediu a ampliação do campo da pesquisa para outras escolas, mas não impediu a realização da investigação, pois os professores da escola pesquisada não aderiram ao movimento grevista. Uma das participantes participou da greve, apenas no início. Todavia, reduzimos o campo da pesquisa empírica para apenas uma escola e de participantes para apenas dois professores.

adaptado em 2016, passando a funcionar em 2017 na modalidade de educação em tempo integral. A partir de então, passou a contar com 9 (nove) salas de aula e atende em dois segmentos: educação infantil e ensino fundamental do 1º ao 5º ano.

Priorizamos abordar na investigação as práticas educativas desenvolvidas por professores que atuam no seguimento do 1º ao 5º ano porque, inicialmente, desejávamos conhecer como a escola se organizava e como se desenvolvia a educação escolar nesse segmento de ensino para implantarmos, também, na escola em que trabalhamos. Posteriormente, a opção por esse seguimento se deu em virtude dos avanços de propostas educacionais cada vez mais voltadas para a formação profissionalizante e o esvaziamento de propostas que busquem a formação humana, nos instigando a necessidade de analisar as perspectivas de educação integral da escola de tempo integral voltada para alunos em uma faixa etária em que a profissionalização “ainda” não é, ou não deveria ser, a necessidade imediata.

A escola investigada foi escolhida por já ter mais de 4 (quatro) anos de implantação do ensino em tempo integral. Os critérios adotados na escolha dos participantes foram: ter mais de 3 (três) anos de experiência atuando na escola de tempo integral, o que significa que já superaram a fase de familiarização com o esse regime de ensino; ser professor efetivo da rede municipal de ensino de Teresina-PI; ser o professor titular da turma em que atua, ou seja, ser o professor lotado com maior carga horária na série/ano selecionado para realização da pesquisa. Além disso, levamos em consideração a adesão voluntária dos partícipes. O objetivo que norteia essa escolha é investigar uma dada realidade escolar que já tenha superado a fase de experiência de implantação do ensino de tempo integral e desenvolva uma prática de educação em tempo integral já consolidada.

A escola selecionada como molécula de análise funciona desde o ano de 1975, atendendo aos alunos em dois turnos, e precisou ser adaptada para atendê-los em tempo integral com uma jornada ampliada para 7 horas/aulas diárias em um turno único. Trata-se de uma escola que não foi construída pensando em atender alunos em tempo integral e, portanto, precisou ser adaptada. Dessa forma, o prédio apresenta algumas limitações estruturais.

Quanto à estrutura, o prédio principal possui seis salas de aula, nas quais funciona o ensino fundamental, uma sala para os professores, uma sala onde a

secretaria e direção funcionam no mesmo espaço, dois banheiros para alunos e dois para professores, cantina com depósito para a merenda, uma quadra de esportes coberta e um refeitório instalado no local onde antes era o pátio, um local aberto onde as crianças brincavam. No prédio anexo, onde funciona a educação infantil, existem três salas de aula, uma sala para o apoio pedagógico e dois banheiros, sendo um para os professores e outro para os alunos.

A escola atende atualmente 256 alunos, de 3 a 11 anos, que moram nas comunidades Mirante dos Morros, Socopo, Pedra Mole, Porto do Centro, Firmino Filho, Satélite e Cidade Jardim. De modo geral, são crianças de áreas de risco, filhos da classe trabalhadora, cujos pais precisam trabalhar e, por isso, buscam a escola de tempo integral para colocar seus filhos enquanto desempenham suas atividades de trabalho.

Pensamos em realizar a pesquisa com cinco participantes, mas, as mesmas razões já apresentadas, a pandemia por COVID 19 e a greve dos professores municipais de Teresina-PI, inviabilizaram a seleção dos mesmos. Desse modo, enviamos um questionário *online* para todas as direções das 28 escolas de tempo integral da rede municipal de ensino, para que o mesmo fosse aplicado com todos os professores que atuam nessas escolas, no entanto, apenas 35 profissionais o acessaram.

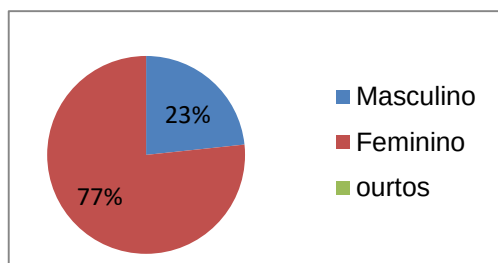
Dentre os professores que responderam, 2 não autorizaram a utilização de seus dados na pesquisa. Portanto, os dados apresentados em relação aos questionários referem-se apenas a 33 professores, o que é uma amostra considerável tendo em vista que, se fosse apenas 1, ainda assim, seria uma molécula singular e indivisível da totalidade, que não se resume à soma das partes. (AFANASIEV, 1968).

A seguir, apresentamos alguns gráficos com o objetivo de descrever a realidade empírica abordada na pesquisa ou situar o leitor acerca de quem são os professores que atuam nas ETIs de Teresina-PI, quais as suas formações, como é a estrutura física e os recursos didático/pedagógicos presentes nas escolas, como esses professores vêm suas condições de trabalho, etc.

A exposição dos gráficos é fundamental para situar o leitor acerca das condições materiais de funcionamento das escolas, bem como os aspectos formativos dos professores e suas condições de trabalho. Tal apresentação

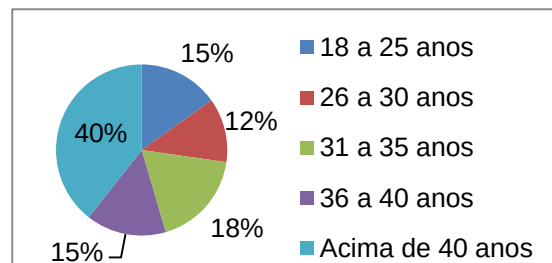
possibilita a compreensão dos motivos que engendram as práticas pedagógicas desenvolvidas no interior da escola.

Gráfico 01: Gênero



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Gráfico 02: Idade



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Os gráficos acima ilustram que há uma predominância de mulheres no exercício da docência nas ETIs de Teresina no seguimento que atende alunos de 1º ao 5º ano, primeira etapa do ensino fundamental. Praticamente 8 em cada 10 docentes são mulheres. Esse fato se explica porque, historicamente, a docência foi sendo exercida por mulheres por ser uma profissão mal remunerada, enquanto os homens que se dedicavam à educação acabavam atuando na gestão ou no planejamento educacional.

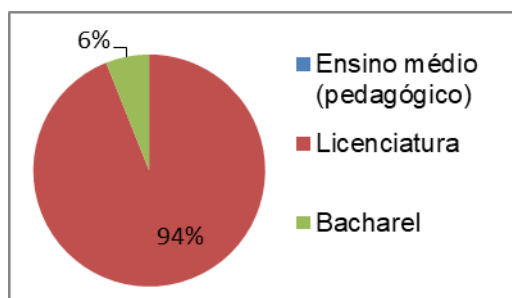
Outra questão que justifica a presença massiva de mulheres atuando como professoras nos anos iniciais do ensino fundamental é o significado social da docência como um sacerdócio vinculado ao cuidado. Entende-se com isso que a mulher é vocacionada ao professorado e, praticamente, uma predestinada a atuar na educação infantil onde os alunos além da aprendizagem dos conteúdos escolares necessitam de cuidados semelhantes a aqueles realizados por uma mãe.

Essa naturalização da docência como atividade feminina tanto contribuiu para a desvalorização do trabalho docente, devido ao entendimento de que as mulheres deviam receber menos que os homens ainda que desempenhassem profissionalmente a mesma atividade, como para reproduzir o mito de que o homem que se dedica ao ensino nas séries iniciais está fugindo aos padrões de masculinidade. (ARAÚJO, 2015).

O segundo ponto a destacar é que quase a metade dos professores já tem mais de 40 anos. O questionário revela que 4 em cada 10 professores encontram-se entre esse grupo de faixa etária, cujos profissionais já se encaminham para a aposentadoria, enquanto que apenas aproximadamente 3 têm idade menor ou igual

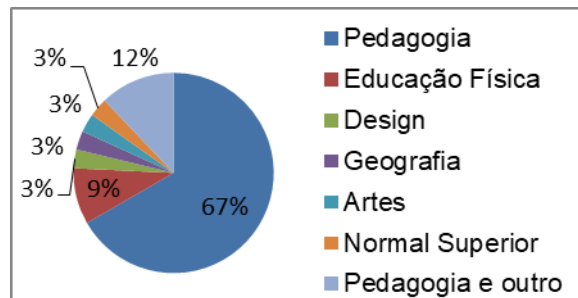
a 30 anos.

Gráfico 03: Graduação



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

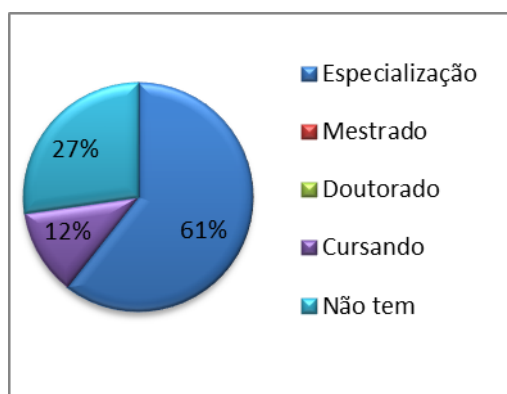
Gráfico 04: Área da graduação (curso)



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

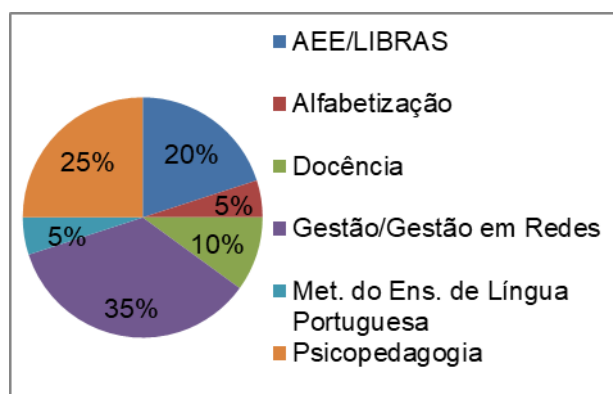
Os gráficos 03 e 04, que se referem à graduação dos professores, ajudam a revelar alguns fatos e a levantar questões que necessitam ser aprofundadas em pesquisas posteriores, posto que não poderão ser analisadas aqui. Primeiramente, os dados do gráfico 03 evidenciam que há professores não licenciados atuando na ETI. O segundo fato refere-se ao gráfico 04, onde fica demonstrado que há professores com graduação em Design e em Geografia atuando nos anos iniciais do ensino fundamental. Era esperado, por se tratar de um recorte do seguimento escolar do 1º ao 5º ano, que todos os professores fossem formados em pedagogia, ainda que tivessem uma segunda graduação.

Gráfico 05: Pós-graduação



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Gráfico 06: Área da pós-graduação

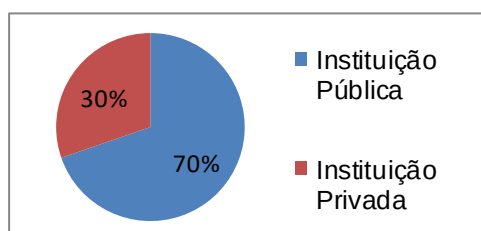


Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Em relação à pós-graduação, 61% dos professores são, pelo menos, especialistas. Porém, ainda é alto o número de professores que não possuem especialização, sendo que aproximadamente 3 em cada 10 professores sequer iniciaram uma, e pouco mais de 10% ainda estão cursando uma pós-graduação.

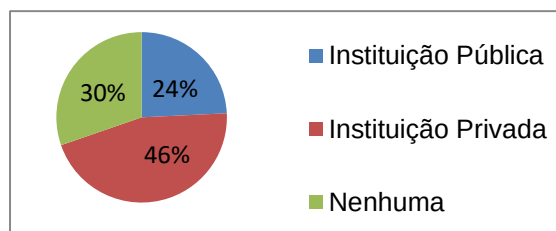
Chamou nossa atenção a diversidade das áreas de conhecimento e/ou dos cursos de formação realizados pelos professores. As áreas variam desde a Educação Especial, contemplando a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, até a Gestão Educacional com ênfase em Redes de informação. No entanto, não identificamos nenhuma especialização voltada para a especificidade da educação integral.

Gráfico 07: Cursou a graduação em:



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Gráfico 08: Cursou a pós-graduação em:

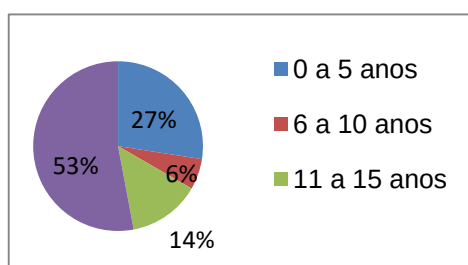


Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Conforme o gráfico 7, outro fato que merece destaque é que 7 em cada 10 professores da ETI fizeram sua graduação em instituição pública de ensino, porém, na pós-graduação esses números praticamente se invertem (gráfico 8). Se levarmos em consideração apenas os números correspondentes aos professores que possuem alguma especialização, ou seja, desconsiderando aqueles que responderam à categoria nenhuma do gráfico 08, veremos que cerca de 75% dos pós-graduados estudaram ou estudam em instituições de ensino privadas.

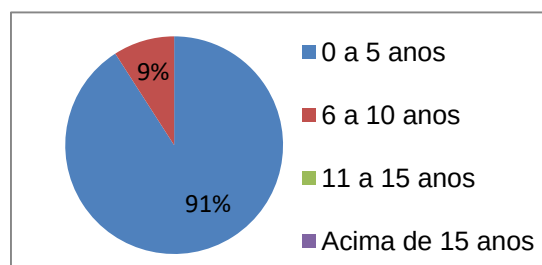
Chamou nossa atenção o fato de 30% dos professores não ter iniciado uma pós-graduação. Isso revela um déficit preocupante no professo de formação continuada desses profissionais.

Gráfico 09: Experiência docente



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Gráfico 10: Experiência docente na ETI



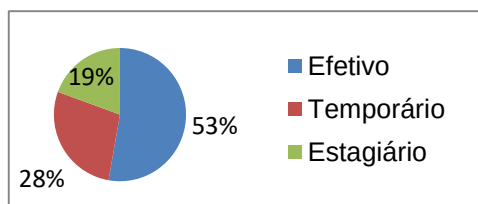
Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Como 55% dos professores têm idade superior a 35 anos, o gráfico 09

confirma a expectativa de experiência profissional. Segundo os dados evidenciados acima, pelo menos 5 em cada 10 professores dão aulas há mais de 15 anos e 27% estão em início de carreira, ou seja, têm até 5 anos de experiência.

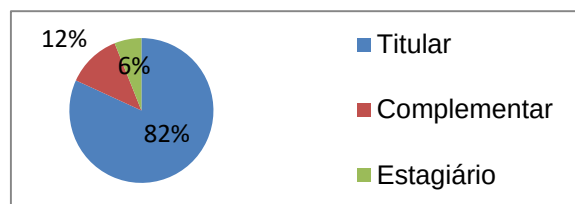
Em relação ao tempo de serviço na ETI, por se tratar de uma modalidade de ensino implantada em Teresina apenas a partir de 2017, 90% dos professores têm entre 0 e 5 anos de experiência nessa modalidade. Isso significa que, apenas, aproximadamente 1 em cada 10 professores trabalha há mais de 5 anos em escolas de tempo integral. Conforme já foi dito, isso se explica pelo fato de que a educação integral é um fenômeno relativamente recente na rede municipal de ensino de Teresina.

Gráfico 11: Vínculo institucional



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

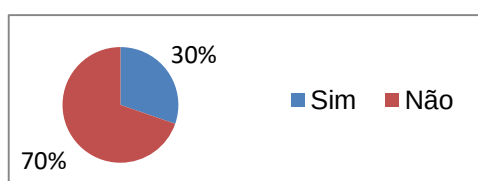
Gráfico 12: Tipo de lotação



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

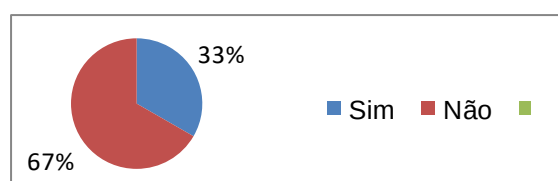
Outro evento inusitado se verifica no gráfico 11, onde quase 50% dos professores investigados são substitutos ou estagiários, revelando uma situação ainda mais preocupante acerca da modalidade de educação investigada. Se olharmos pra os gráficos 11 e 12 em conjunto, associados um ao outro, a situação se agrava, pois 82% desses professores são os titulares das turmas. Isso significa dizer que não é impossível que estagiários estejam assumindo a responsabilidade da sala de aula, quando só deveria ser permitido exercerem a função de auxiliares de professores licenciados.

Gráfico 13: As condições estruturais são satisfatórias



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Gráfico 14: os recursos didáticos pedagógicos disponibilizados são satisfatórios



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

No que se refere às condições de trabalho, as informações obtidas são categóricas: 7 em cada 10 professores afirmam não haver estrutura nas escolas que lhes permitam ofertar aos alunos uma educação integral. Os números são semelhantes quando se referem aos recursos pedagógicos disponibilizados e acessados por eles nas escolas. Esses problemas se constituem desafios à educação integral uma vez que para a permanência do aluno na escola o dia todo é preciso espaços adequados. Muitas escolas precisam ser demolidas e, em seus lugares, devem ser construídas outras que sejam adequadas às especificidades das atividades nelas realizadas. (GIOLO, 2012).

O questionário contou também com uma questão aberta onde todos os participantes que tiveram acesso ao mesmo puderam responder à pergunta: “Para você, o que é uma educação integral?”. As respostas estão apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 01: Significados de educação integral segundo os professores da ETI.

Significados de educação integral
Uma educação humanizada, perpassando pelo conteúdo com explicações detalhadas e com visão holística.
Educação que abrange todos os aspectos: intelectual, física, emocional, social e cultural e se constitui como projeto coletivo, envolvendo todos que participam da comunidade escolar.
É formação mais integrada do aluno.
Uma educação que possibilita aos sujeitos (alunos) um desenvolvimento mais amplo em suas diversas áreas (emocional, intelectual, etc.)
O desenvolvimento intelectual, físico, social, emocional e cultural dos indivíduos.
Uma formação mais integrada possível, garantindo a formação do sujeito em todas as suas dimensões intelectual, cultura, social.
Educação que leva em consideração todas as competências e habilidades que podem ser acrescidas de visão de mundo e experiência prática do aprendizado.
A Educação Integral para mim é aquela que proporciona meios educacionais e emancipatórios que vá além do ensino de disciplinas tradicionais, proporcionando assim uma educação humanizada.
Entendo que a Educação integral é a formação integral das pessoas com saberes formais que queiram ter e os saberes da vida como valores para conviver bem na sociedade, ou seja, um desenvolvimento intelectual, emocional e social.
É a educação que engloba todas as habilidades para a formação do sujeito.
Educação Integral é uma formação integral do aluno ainda preciso ser mais debatida entre as instituições de ensino, pois se mostra capaz de melhorar significativamente a qualidade dos processos educacionais e por consequência a formação de indivíduo melhor preparados para

as demandas da sociedade. Embora a educação em tempo integral abra mais possibilidades para a formação integral os conceitos possuem significados diferentes nem toda jornada integral compara a uma educação Integral propriamente dita. Quando pensamos na formação integral do aluno, porém, temos um leque com cinco diferentes dimensões algumas delas menos facilmente mensuráveis como o que tanto aos aspectos emocional e físico por exemplo. Porém, mesmo que haja essa dificuldade, as avaliações são indispensáveis na formação integral do aluno já que é importante compreender como anda seu processo de desenvolvimento não apenas passar de ano ou de semestre, mas principalmente para desenvolver os indivíduos nas diferentes dimensões de suas vidas.

Uma formação integral do ser humano, englobando diversas dimensões, considerando o lado físico, emocional, intelectual, social e cultural no processo de ensino aprendizagem. Formar um ser crítico, com valores, desempenhando bem suas relações humanas na sociedade.

É a Educação que traz uma formação do aluno completa, levando maior tempo na escola para alcançar os objetivos educacionais estabelecidos.

Educação capaz de sanar problemas sociais.

É uma educação voltada para melhorar o aprendizado do aluno, também para motivar os alunos que por algum motivo não tem estímulos para estudar em casa.

É aquela que se compromete em trabalhar todos os campos da vida do aluno.

É uma construção de conhecimentos que abrange todas as dimensões, onde o aluno é estimulado a várias práticas de aprendizagem.

É uma educação que deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural.

É uma educação que atende a todas as dimensões de um sujeito. Se a pergunta for quanto a TEMPO INTEGRAL, refere-se ao tempo de permanência na escola, ou seja, manhã e tarde.

É o desenvolvimento pleno do sujeito em todas as dimensões formativas. Os aspectos cognitivo e intelectual também devem se articular com as dimensões física, afetiva e socioemocional.

Seria uma educação em que a criança aprende tanto na escola quanto fora dela, ou seja, conhecimentos educacionais, sociais, legais, emocionais dentre outros. Enfim uma educação para a vida.

Ensino que abrange competências comuns à escola assim como também outras competências correspondentes à vivência em sociedade.

É o ensino onde o aluno tem acesso a uma maior variedade de atividades, o que inclui as extracurriculares, que garantem uma aprendizagem mais completa.

É uma escola de cunho socioeducativo.

É uma educação com uma duração de tempo maior com o aluno dentro da instituição.

É uma educação completa onde o aluno tem assistência integral.

Uma oportunidade de melhor atender aos alunos já que ficam mais tempo na escola. Assim, temos mais tempo para trabalhar os conteúdos de forma detalhada e dinâmica.

É garantir o desenvolvimento integral do aluno em todas as dimensões, intelectual, física etc.

É uma educação que deve garantir o desenvolvimento do aluno em todos os aspectos: intelectual, físico, emocional e cultural.

Educação Integral é aquela que se dá o tempo todo, na escola, no clube, na igreja, em casa, ou seja, na formação do indivíduo como um todo.

Educação que desenvolve o educando por completo.

É toda aprendizagem que visa formar o individual de maneira intelectual, social, cultural e emocional.

É a educação que trabalha diversas áreas de aprendizagem de forma multidisciplinar. Onde a criança passa mais tempo na escola com a finalidade de ter um aumento na carga horária e no tempo de contato com o processo ensino aprendizagem.

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

As significações presentes no quadro acima não foram analisadas neste estudo, no entanto, serviram para orientar a seleção dos participantes para entrevista e para ilustrar que, de modo geral, a análise das significações realizadas pelos participantes entrevistados sintetiza, por assim dizer, o conjunto das significações produzidas pelos professores da ETI de Teresina-PI. Em outro momento pretendemos aprofundar essa discussão e, para tanto, retomaremos aos significados expressos pelos professores no quadro acima.

Para a realização das entrevistas selecionamos duas professoras dentre aqueles(as) que responderam o questionário e, atendendo ao princípio do anonimato dos participantes, aqui serão referidas como *Participante A* e *Participante B*. Um dos critérios de seleção dos participantes foi o fato de estarem há mais de 4 anos trabalhando na escola de tempo integral, sendo que a primeira “participou” do processo de implantação, ou pelo menos estava lotada na escola quando a transição aconteceu; a segunda chegou em 2017, ano em que a unidade de ensino iniciou o atendimento aos alunos em tempo integral. Acreditamos que como a educação integral na rede municipal de ensino de Teresina-PI é um fenômeno recente, as participantes selecionadas trariam mais contribuições à pesquisa. Além disso, foi respeitada a adesão voluntária das mesmas à pesquisa.

A *participante A* é casada, tem filhos criados, mora em uma cidade da região do entorno da capital e percorre diariamente aproximadamente 100km para ir ao trabalho. É professora efetivada na rede municipal há 27 anos e desde 1995 trabalha na mesma escola. Também trabalha na rede estadual como coordenadora pedagógica e trabalhou, por mais de 13 anos, na rede particular de ensino, numa escola católica de sua cidade.

A *participante A* estudou a etapa da educação básica em escola da rede privada, religiosa, confessional católica, optando em realizar o ensino médio na modalidade Normal, que habilitava o estudante para ser professor da educação

infantil e das séries iniciais do ensino fundamental. Porém, se graduou em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí e em Letras - Português pela Universidade Federal do Piauí. Além das duas graduações e do ensino médio pedagógico, a participante possui Especialização em Linguística, em Gestão Escolar e em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa.

A *participante B* é casada, tem um filho de 8 anos e mora em Teresina. Quanto à vida profissional, atua na rede municipal de ensino há 11 anos e veio trabalhar na atual escola a convite da diretora, que a conhecia e a convidou para esse desafio de trabalhar em uma escola de tempo integral. Além da experiência como professora da rede municipal, a participante trabalhou na rede privada de ensino enquanto concluía seu curso superior.

A *participante B* cursou a educação básica em escola da rede privada de ensino, licenciou-se em Pedagogia pela Universidade Faculdade Piauiense, atual Maurício de Nassau. Concluiu sua especialização em Gestão Educacional em Redes em 2017 pela Universidade Estadual do Piauí e, atualmente, está cursando mestrado em Educação na rede privada de ensino.

A seguir apresentamos os instrumentos que mediaram a produção de dados que, analisados, podem revelar a totalidade real do objeto, permitindo compreendermos as determinações que permeiam as práticas educativas nas escolas de tempo integral e apontarmos as (im)possibilidades dessas práticas efetivarem uma formação humana integral que aponte na direção da emancipação humana e as significações produzidas pelos(as) professores(as).

5.4 Os procedimentos de análise dos dados: núcleos de significação

Esta subseção tem como objetivo apresentar os procedimentos da análise dos dados, ou seja, como iremos processar as informações produzidas através das entrevistas, de modo a compreendermos a realidade das práticas educativas dos professores da Escola de Tempo Integral e as possibilidades delas promoverem uma formação voltada para a emancipação humana. Todo o nosso desafio é, portanto, partir do empírico, das falas dos participantes, para chegarmos ao concreto, isto é, às determinações que produzem o fenômeno, os nexos causais.

Ao investigarmos a prática educativa precisamos ter em mente que toda atividade, em especial a pedagógica, é desenvolvida tendo por base uma concepção de ser humano que se pretende formar, pois, é impossível criar um método de investigação desvinculado de uma concepção de homem. (AGUIAR; OZELLA, 2013). Desse modo, desenvolvemos esta pesquisa tendo por base o Materialismo Histórico-Dialético, método que compreende o homem como ser social e histórico constituído numa relação dialética por meio da atividade e, ao se constituir, revela através das expressões a “historicidade social, a ideologia, as relações e os modos de produção” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 301).

Assim, a análise por meio de núcleos de significação possibilitará a apreensão das contradições que determinam a prática educativa dos professores da escola de tempo integral, bem como a compreensão dos sentidos produzidos pelos participantes sobre educação integral e os significados sociais produzidos sobre ela.

De acordo com o pensamento dos autores supramencionados, o significado constitui o processo de transformação da natureza no qual o homem é autocriador e criador da cultura social e pessoal, cria o mundo humano (cultural) na atividade de transformação do mundo natural. Isso equivale dizer que o subjetivo no ser humano antes foi social, quer dizer, ao internalizarmos uma dada realidade e/ou fenômeno o que apreendemos do objeto não é a sua propriedade empírica, mas o significado social (VIGOTSKI, 2009). Por isso, a Psicologia Histórico-Cultural analisa os processos que constituem a realidade de um fenômeno e não o fenômeno em si, o objeto estático.

Nesse sentido, nos núcleos de significação é possível apreender o real por meio do acesso aos sentidos que os sujeitos atribuem a determinado fenômeno. “Os núcleos de significação expressam o movimento de abstração que, sem dúvidas, contém o empírico, mas pela sua negação, permitindo o caminho em direção ao concreto.” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 308).

Segundo esses autores, além das falas expressadas pelos partícipes da pesquisa, é possível compreender ainda o “não dito”, aquilo que ficou silenciado, que não foi exteriorizado nas falas. Isso se explica porque, conforme afirma Vigotski (2009), no processo de compreensão da linguagem é necessário compreendermos o pensamento humano, porém, mais importante que compreender o pensamento exteriorizado nas palavras é conhecermos os motivos que o moveram.

Essa análise possibilita ao pesquisador transcender o empírico, indo além do aparente, do imediatamente percebido pelos sentidos. Assim, poderemos compreender a essência do objeto investigado, o concreto pensado que é constituído tanto por propriedades determinadas pelas condições subjetivas quanto pelas condições objetivas constituídas no contexto histórico-social.

Todavia, essa apreensão não é uma tarefa fácil. O sentido “não se revela facilmente, ele não está na aparência, muitas vezes o próprio sujeito o desconhece, não se apropria da totalidade de suas vivências, não as articula.” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 307). Além disso, o pensamento não é imune às emoções e sempre é afetado por elas. Assim, precisa ser visto não como algo segue um desenvolvimento linear e de fácil compreensão, já concluído e imutável, mas que necessita ser analisado como movimento contínuo que, em determinado momentos, também retrai e até fracassa. (VIGOTSKI, 2009).

Transcritas as entrevistas, para o desenvolvimento da análise seguimos os três movimentos exigidos pelo procedimento dos núcleos de significação que são “leituras recorrentes e seleção dos pré-indicadores; articulação dos pré-indicadores em indicadores e, por fim, a aglutinação dos indicadores em núcleos de significação.” (TEIXEIRA, 2021, p. 149). Nas leituras recorrentes objetivamos nos apropriar dos conteúdos temáticos para identificarmos possíveis zonas de sentido por meio da familiarização com o conjunto de dados.

Destarte, estando familiarizado com os dados produzidos nas entrevistas, passamos à etapa de seleção dos pré-indicadores, considerando que “a palavra com significado é a primeira unidade que se destaca. Partimos dela sem a intenção de fazer uma mera análise das construções narrativas, mas com a intenção de fazer uma análise do sujeito.” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 308). Os autores chamam a atenção para a necessidade de se levar em consideração a palavra inserida no contexto que lhe confere significado.

Todavia, o contexto, na interpretação de Aguiar e Ozella (2013), se refere não somente às narrativas, mas à totalidade das determinações sócio-históricas que constituem o sujeito. Logo, os pré-indicadores são “trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado, carregam e expressam a totalidade do sujeito e, portanto, constituem uma unidade de pensamento e linguagem.” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 309).

Os pré-indicadores são trechos destacados das falas dos entrevistados por possuírem carga emocional ou ambivalência ou, ainda, por se repetirem com certa frequência. Assim, “revelam conteúdos temáticos, bem como a frequência desses temas, seja por repetição ou reiteração, pela importância enfatizada na fala dos sujeitos;” (TEIXEIRA, 2021, p. 149).

A etapa seguinte é a articulação dos pré-indicadores e conteúdos temáticos em indicadores. Nessa etapa da análise, “os pré-indicadores selecionados e seus respectivos conteúdos temáticos são, então, articulados em indicadores considerando os critérios de similaridade, complementaridade ou contraposição.” (TEIXEIRA, 2021, p. 149). Mas, antes de qualquer coisa, e vale tanto para a seleção dos indicadores quanto dos pré-indicadores, é necessário observar a contribuição do trecho selecionado para a compreensão do objetivo da pesquisa.

Contudo, Aguiar e Ozella (2013) chamam a atenção para o fato de que os critérios de aglutinação dos pré-indicadores em indicadores e, posteriormente, em núcleos de significação, não acontecem necessariamente de forma isolada e excludente. Conforme exemplificam,

Alguns indicadores podem ser complementares pela semelhança do mesmo modo que pela contraposição: um fato identificado como pré-indicador, ao ser aglutinado, pode indicar o caráter impulsionador/motivador para ação em uma determinada condição. Inversamente, o mesmo fato pode funcionar como paralisador da ação em outro momento, mas ambos podem ser indicadores importantes no processo de análise. Um indicador pode ter potências e coloridos diferentes em condições diversas, tais como: fases ou etapas da trajetória de vida, tipos de relações com outros, experiências profissionais, etc. (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 309).

Por esse motivo, a análise deve pressupor o movimento, a mudança do sentido da palavra. A relação entre pensamento e palavra é um processo dinâmico, que se converte em um “processo vivo de nascimento do pensamento na palavra. Palavra desprovida de pensamento é, antes de mais nada, palavra morta.” (VIGOTSKI, 2009, p. 484). Enquanto a investigação científica analisar a palavra apenas do ponto de vista físico e estrutural, externo ou fenomênico, continuaremos por desconhecermos o que Vigotski chama por analogia de “a face oculta da lua”. Desta forma não conseguiremos dissipar a nuvem de sentido que a palavra possui.

Logo, o movimento que fizemos de seleção dos pré-indicadores, aglutinação dos mesmos em indicadores e, destes últimos, em núcleos de significação, tem

como objetivo analisar as significações dos professores por meio da apreensão dos aspectos internos da linguagem. Para tanto, é preciso encontrar o sentido da palavra sem o qual a realidade não pode ser explicada.

Nesse processo de organização dos núcleos de significação [...] é possível verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e dos significados, o que possibilitará uma análise mais consistente que nos permita ir além do aparente e considerar tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas. (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 310).

A sistematização, organização e análise dos núcleos se constituem num processo dialético no qual as dimensões objetivas e subjetivas são fundamentais para o entendimento das contradições que permeiam a produção das significações dos participantes acerca do fenômeno analisado.

A partir de leituras recorrentes do material resultante das transcrições das entrevistas e organização do *corpus empírico* separamos as narrativas de cada participante em quadros específicos. Após, selecionamos as partes que consideramos conter carga emocional e/ou tidas como importantes para compreensão da realidade investigada. Esses trechos foram realçados na cor amarelo e, em seguida, copiados para o quadro¹⁸ dos pré-indicadores.

O movimento seguinte foi a identificação, nos pré-indicadores, dos trechos das falas dos participantes consideradas mais importantes, tendo como orientação o problema proposto e os objetivos da pesquisa para compreensão do objeto. Nessa etapa selecionamos e destacamos, em negrito, os trechos que exprimiam os conteúdos temáticos em cada pré-indicador¹⁹. Também realizamos a identificação e nomeamos os conteúdos temáticos do pré-indicadores, o que foi feito de forma individual, ou seja, tomamos as falas dos participantes separadamente.

Dessa nomeação dos conteúdos temáticos passamos à aglutinação dos pré-indicadores em indicadores, observando os critérios da complementariedade, da similaridade ou da contraposição. (AGUIAR; OZELLA, 2013). Para essa articulação realizamos diversas leituras dos pré-indicadores e seus conteúdos temáticos, a fim de reduzi-los à menor diversificação de indicadores. O movimento descrito até aqui,

¹⁸ Nos apêndices disponibilizamos o quadro geral com a síntese do movimento de seleção e análise do *corpus empírico* dos participantes A e B. O quadro evidencia os pré-indicadores destacados em negrito, os conteúdos temáticos, indicadores e respectivos núcleos.

¹⁹ Quadro síntese do movimento de seleção e análise do *corpus empírico* - Participante A e B.

nos possibilitou partir do “todo empírico” às partes que o constituem e das partes ao todo. “A recuperação do todo se deu por meio dos indicadores formados a partir das partes, isto é, dos recortes que se articularam em uma nova totalidade.” (TEIXEIRA, 2021, p. 151).

A aglutinação dos indicadores em núcleos de significação seguiu os mesmos critérios descritos nas etapas anteriores, o que resultou na articulação dos indicadores em três núcleos. As diversas leituras de todo o material permitiram identificarmos nelas “as mediações constitutivas do sujeito; mediações essas que constituem o sujeito no seu modo de pensar, sentir e agir.” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 310).

Os núcleos de significação resultantes da ação descrita acima receberam os seguintes nomes: o primeiro, acerca das mediações que determinam a escola de tempo integral, “*Realidade e Possibilidades de Educação Integral na Escola de Tempo Integral*”; o segundo, sobre as mediações que constituem o ser professor, “*O subjetivo e o objetivo mediando o ser professor na Escola de Tempo Integral*”; o terceiro e último, sobre as significações dos professores sobre a educação integral, “*Entre Integrar disciplinas e formar o aluno como um todo: significação acerca da Educação Integral na Escola de Tempo Integral*”.

O gráfico a seguir é uma ilustração de como os indicadores foram aglutinados e formaram os núcleos de significação. Esse processo foi realizado procurando desvelar aspectos essenciais dos participantes. Dessa forma, concordamos com Aguiar e Ozella (2013) quando afirmam que os núcleos de significação superam os pré-indicadores e os indicadores, se constituindo em um momento superior de abstração no qual as partes, sendo articuladas dialeticamente à luz da teoria, revelam o concreto pensado, as zonas de sentido.

Quadro 02: Da aglutinação dos indicadores em núcleos de significação

INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
A Escola de Tempo Integral atende às necessidades produzidas pela sociedade capitalista	Realidade e Possibilidades de Educação Integral na Escola de Tempo Integral
A Escola de Tempo Integral da SEMEC (PI) é adequação de outros modelos	
A precariedade da Escola de Tempo Integral	
As possibilidades da Escola de Tempo Integral	
O gosto pela docência mediando a escolha e	O subjetivo e o objetivo mediando o ser

permanência na profissão	professor na Escola de Tempo Integral
Sentimentos de bem-estar X Sentimentos de não realização	
“Poliana moça, Poliana menina”: o jogo do contente determinando o ser professor na Escola de Tempo Integral	
A realidade do aluno determinando a prática educativa da Escola de Tempo Integral	
“A Educação Integral é maior do que o Tempo Integral que a criança passa na escola [...] é formar a criança como um todo”	Entre Integrar disciplinas e formar o aluno como um todo: significação acerca da Educação Integral na Escola de Tempo Integral
Integrar as disciplinas X formar o aluno como um todo	

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

6 AS CONTRADIÇÕES QUE CONSTITUEM A TECITURA DAS SIGNIFICAÇÕES DOS PROFESSORES ACERCA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Para entender o discurso do outro, nunca é necessário entender apenas umas palavras; precisamos entender o seu pensamento. Mas é incompleta a compreensão do pensamento do interlocutor sem a compreensão do motivo que o levou a emití-lo.
(Lev S. Vigotski)

Abrimos a seção de análise com essa epígrafe porque entendemos que ela expressa o âmago, a síntese da teoria Psicologia Sócio-Histórica. No estudo desenvolvido por Vigotski (2009), ao tratar da relação entre pensamento e palavra, o psicólogo soviético chega à conclusão de que o pensamento não se exprime na palavra. Por mais competente que seja um escritor e por mais eloquente que seja o orador, as palavras presentes em seu texto, ou proferidas no seu discurso, jamais serão expressão fidedigna do pensamento. O pensamento é como uma nuvem que quando dissipa em palavras, estas não coincidem com o pensamento da mesma forma que as gotas d'água da chuva não coincidem com a nuvem.

Logo, para entender o discurso, não basta compreender a palavra, precisamos compreender o pensamento, e esta compreensão só se torna completa se compreendermos os motivos que moveram o pensamento a se expressar desta ou daquela forma, pois, “por trás do pensamento, existe uma tendência afetiva e volitiva” (VIGOTSKI, 2009, p. 479).

O objetivo desta seção é analisar os Núcleos de Significação que resultaram da leitura e da organização do material empírico produzidos nas entrevistas para, assim, apreendermos as significações dos professores da ETI acerca da educação integral e as contradições que medeiam suas práticas educativas. As significações aprendidas durante o processo de análise foram necessárias para superar o imediato, e alcançar “[...] a realidade como unidade de fenômenos contraditórios” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 59).

Sistematizamos esta seção em quatro subseções. Nas três primeiras, realizamos a análise intranúcleos, na qual discutimos separadamente cada um dos três núcleos que resultaram a partir das leituras e análise do material empírico produzido nas entrevistas; na quarta subseção, realizamos uma síntese da discussão por meio de uma análise internúcleo. Conduzimos nossa discussão tendo por base os pressupostos teórico-metodológicos do MHD e da PSH.

6.1 Realidade e Possibilidades de Educação Integral na Escola de Tempo Integral

Nesta subseção tratamos dos aspectos que constituem a escola de tempo integral, tendo em vista a realidade atual da escola e a possibilidade dessa realidade contribuir para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que promova a efetivação da educação integral. Para tanto, nosso objetivo foi conhecer a prática educativa dos professores. A realização desse objetivo é fundamental para revelar as contradições que determinam as significações dos professores sobre a atividade pedagógica que desenvolvem, os fins e as possibilidades de realização da educação integral na ETI.

Este núcleo foi denominado *“Realidade e Possibilidades de Educação Integral na Escola de Tempo Integral”* e foi resultado da aglutinação de quatro indicadores, a saber: *“A Escola de Tempo Integral atende às necessidades produzidas pela sociedade capitalista; A Escola de Tempo Integral da SEMEC (PI) é adequação de outros modelos; A precariedade da Escola de Tempo Integral; e as possibilidades da Escola de Tempo Integral”*.

Nesta discussão, partimos do pressuposto que, longe de serem respostas geradas por reflexos a estímulos da realidade exterior, ou não adquiridas, mas acessada por serem inatas e, portanto, dadas *a priori* aos indivíduos, as significações são produzidas historicamente pelos sujeitos que internalizam socialmente a cultura produzida pelas gerações anteriores e, junto com elas, internalizam, também, os significados sociais atribuídos a ela.

Os gregos antigos, por exemplo, produziram um significado social de educação integral, em um contexto social escravista, que entendia como integral a educação que buscasse formar o ser humano, tendo em vista as duas dimensões consideradas por eles como fundamentais de sua constituição: o corpo e a alma. Porém, a alma tinha uma primazia sobre o corpo, pois se buscava a formação deste com o objetivo de garantir uma boa morada para o espírito (JAEGER, 2020).

O corpo não era formado por conta do desenvolvimento de uma atividade profissional. A sua formação era direcionada, levando em consideração que um corpo sadio e bem desenvolvido hospedaria melhor a alma humana, que é a fonte do conhecimento. Na cultura da Grécia antiga, o significado de educação integral,

embora contemplasse a dimensão corpórea e intelectual dos indivíduos, não superava o caráter classista que destina a formação intelectual aos “homens livres” enquanto os demais se desenvolvem entregues à própria sorte ou no exercício prático de uma atividade laboral, seja ela escrava ou artesã.

Não podemos afirmar que os significados sociais e as significações produzidas atualmente acerca do tema são os mesmos. Mas, também não se pode dizer que são totalmente diferentes e que nada têm a ver com aqueles produzidos na Grécia, pois eles são sínteses das múltiplas determinações sócio-históricas e culturais pelas quais passou a humanidade e nas transformações históricas, que transpõem uma realidade por outra, em que a nova realidade conserva aspectos da realidade anterior, ou seja, o velho está presente no novo.

Essas determinações medeiam a internalização dos significados sociais produzidos historicamente e, estes, uma vez internalizados, são transformados em novos significados e sentidos. É nesse sentido que se diz que os sentidos são pessoais e, ao mesmo tempo, são sociais, uma vez que são produzidos no sujeito, mas a partir da internalização dos significados sociais produzidos coletivamente pelo conjunto dos homens e mulheres.

Destacamos, então, que para compreendermos a prática pedagógica dos professores da escola de tempo integral, os sentidos e significados que eles produzem sobre a atividade educativa que desenvolvem, partimos da discussão sobre os significados sociais produzidos na relação histórico-sociais mediatizada pelo mundo.

Essa compreensão só é possível quando, na análise proposta, conseguirmos esclarecer e evidenciar, a partir das falas das participantes, o pensamento e os motivos que determinam seu movimento. Pois, conforme aponta Vigotski (2009), a compreensão dos sentidos passa pela compreensão da linguagem que, por sua vez, não basta uma análise funcional ou estrutural da língua externa, mas uma análise psicológica do pensamento verbal. Esta, por sua vez, só se esgota quando encontramos sua motivação, ou seja, aquilo que move o pensamento.

Procuramos identificar os motivos que geraram e conduziram o pensamento dos professores, que se configura em palavra interior e depois nos significados das palavras, vindo, por último, a se externalizar nas palavras ditas (VIGOTSKI, 2009). Dessa maneira, acreditamos apreender e explicar como a educação integral está

sendo proposta nas escolas de tempo integral e quais possibilidades ela apresenta de formar integralmente o ser humano.

Na sociedade capitalista atual, aumentou a demanda por mão-de-obra “qualificada” que atenda, sobretudo, aos avanços tecnológicos do mercado de trabalho. Outra questão que não pode ser desconsiderada é que o crescimento populacional urbano, provocado pelo êxodo rural, empurrou para os centros industriais milhares de centenas de pessoas, provocando uma enorme mudança na maneira de se relacionarem entre si.

Os vínculos de confiança que existiam no campo desapareceram e o cuidado com as crianças, que antes extrapolavam as fronteiras dos lares, passa a ser de responsabilidade estrita das famílias. Esse crescimento populacional desordenado contribui para o aumento da desigualdade social e de todos os problemas que esta produz. Esse fator é típico da lógica capitalista que exclui grande parcela da população, os trabalhadores, que vendem sua força de trabalho por um salário mensal, mas não têm acesso aos bens materiais e imateriais produzidos historicamente pelas gerações pretéritas e presentes, pois, “[...] quando a pobreza do proletário cresce a ponto de privá-lo dos meios necessários à sobrevivência, quando desemboca na miséria e na fome, cresce ainda mais a tendência ao desprezo por toda a ordem social” (ENGELS, 2010, p.155).

Nesse contexto de pobreza, a escola de tempo integral destinada às famílias pobres passa a ter dupla função para o capital: a primeira é conformar os subalternizados em sua condição de miserabilidade na medida em que lhe oferta uma educação adestradora que, quando muito, lhe garante a aprendizagem de uma profissão e, por outro lado, abriga os filhos da classe trabalhadora, enquanto os pais ficam disponíveis para venderem sua força de trabalho.

Esse fato pode ser percebido na afirmação da *participante B* quando afirma:

[...] porque **a escola de tempo integral era considerada**, também, **uma escola de acolhimento** dessas crianças que não tinham condições, **porque os pais não tinham condições de manter em casa durante o dia**. Tanto que quando foi matriculado foi levado em consideração muito isso: onde é que mora, o que é que o pai faz, o que a mãe faz, o quê que o responsável faz. (Ent. 01, Participante B).

O sentido produzido pela professora acerca da escola de tempo integral a define como uma instituição acolhedora e suporte às famílias que não têm condição

de cuidar dos filhos o dia todo. Essa significação coincide com o significado social assistencialista referido por Cavaliere (2017), em seu estudo sobre “*tempo de escola e qualidade na educação pública*”, como a concepção (significado social) mais recorrente de escola de tempo integral.

Segundo a autora, uma compreensão assistencialista sobre a educação

[...] vê a escola de tempo integral como uma escola para os desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais da formação dos alunos; uma escola que substitui a família e onde o mais relevante não é o conhecimento e sim a ocupação do tempo e a socialização primária. (CAVALIERE, 2007, p. 1028).

Tomando por base tanto a fala da participante B como a posição expressa pela autora supracitada podemos afirmar, como defendido por Saviani (2008), que a escola perde de vista aquilo que lhe é específico e que deveria ser a sua questão central, que é a tarefa de transmitir de forma sistemática e intencional o conhecimento produzido historicamente pela humanidade. Dito de outra forma, a atualização do gênero humano em cada indivíduo, possibilidade apontada por Saviani (2008), não se torna realidade. Ou seja, o “novo” não se efetiva, em face da ausência de condições objetivas para tal.

Elemento novo, que se desenvolve, é indispensável, mas não surge instantaneamente. Inicialmente são criadas apenas determinadas premissas ou fatores para o seu surgimento, depois estas premissas amadurecem, desenvolvem-se e, por força das leis objetivas, surge um novo objeto ou fenômeno. Estas premissas para o surgimento do novo, que se encontram no existente, foram denominadas possibilidades, mas a realidade é uma possibilidade concretizada. (AFANÁSSIEV, 1968, p. 152).

Portanto, a escola de tempo integral, com ensino e aprendizagem integral, está apenas no campo ideal e formal, pois, uma das professoras participantes da pesquisa, denominada participante “A”, afirmou que: **“Muitos pais também querem colocar os filhos na escola de tempo integral, justamente, pelo fato de estarem trabalhando [...] alguns valorizam o trabalho da escola, mas para muitos só é como um depósito [...]”** (Ent. 02, Participante A).

Dessa forma, acerca do que os pais pensam ou acreditam sobre a escola de tempo integral, a professora em questão, de certa forma, compartilha desse significado social assistencialista conferido à escola, não como uma criação abstrata, mas uma constatação de uma necessidade real, pois “[...] o significado

medeia o pensamento em sua caminhada rumo à expressão verbal, isto é, o caminho entre o pensamento e a palavra é um caminho indireto, internamente mediatizado” (VIGOTSKI, 2009, p.479), ou seja, as significações do caráter assistencialista das Escolas de Tempo Integral são mediadas pela vivência dos estudantes e pais e evidenciadas pela necessidade de os filhos ficarem o dia todo sob os cuidados da escola, pois os pais necessitam trabalhar e não têm com quem deixá-los, a não ser na escola, o dia todo. Essa possibilidade gera sentimentos positivos de segurança para os pais enquanto eles estão no trabalho.

A participante “A” destaca que:

[...] a escola de tempo integral para nossos alunos faz sentido porque em vez do aluno..., por exemplo, como eu sei que tinha muito aluno meu que ficava a tarde de pé descalços correndo no mundo. Correndo, brincando ou correndo no meio da rua, ou no celular, agora ele está, pelo menos, na escola e está [...]. O mínimo que ele aprende já é muito para ele. (Ent. 01, Participante A).

Essa passagem enfatiza o sentido assistencialista atribuído à escola pelas participantes da pesquisa e revela o caráter classista denunciado por Gramsci (2001), segundo o qual existem grupos diferentes de escolas destinadas à formação das diferentes classes. Isso ajuda a explicar o conformismo da participante com a importância da ETI para o aluno só pelo fato de ele estar **“pelo menos na escola”**.

Segundo o autor supracitado, na sociedade capitalista, fundada na relação de exploração entre as classes antagônicas, “cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental” (GRAMSCI, 2001, p. 49). Com base nesse excerto e nas falas das participantes podemos observar que escola pública brasileira, destinada às crianças pobres, é vista como meio de garantir a manutenção das relações geradas pelo modo de produção hegemônico.

Dessa maneira, se educa não buscando a superação da desumanização inerente do modo de produção capitalista, mas, inclusive, a favor dele, garantindo a formação profissionalizante das novas gerações para abastecer o mercado de trabalho. Conforme evidenciamos na fala de uma das participantes, ao tratar das mudanças promovidas pela escola de tempo integral:

A primeira melhora é tirar os meninos da rua. [...]. Às vezes ficam sozinhos em casa, não fazem as atividades. Aqui, [...], eles estão protegidos e tem esse contato que eles têm aula de manhã e de tarde. A

melhoria é essa, é mesmo para questão da proteção e eles saberem que estão na escola, porque as atividades que eles... a gente não manda atividade para casa, a escola de tempo integral o que tem que ser feito, pelo menos no início era isso, é **as atividades serem feitas aqui na sala** porque eles já tem 7 horas na escola, tem o tempo de descanso para voltar, mas isso vai depender do aluno, se ele quiser reforçar em casa, se ele quiser dar uma lida nos conteúdos. Então eu acho que a melhoria foi essa, tirar da rua e eles terem **a questão da disciplina**, de terem **a questão do horário**, saber direitinho como é que eles devem dar ênfase **à valorização de estar dentro da escola**, porque eles têm o momento deles de descanso que é a brincadeira, mas aí depois volta pra sala de aula. (Ent. 02, Participante A).

As significações produzidas pelas participantes sobre a ETI passam, como pode ser visto no trecho acima, pela ideia assistencialista de proteção, de cuidado, de uma sanitização das ruas e redução do risco das crianças ficarem sozinhas em casa. Mas na fala destacada acima emerge um elemento novo: de que a extensão do tempo de permanência do aluno na escola possibilita a realização das atividades que na escola de tempo parcial seriam realizadas em casa e que, muitas vezes, não são feitas, constituindo-se, assim, em um ponto de bastante reclamação por parte dos professores.

Segundo Asbahr (2014, p.267), “[...] as significações sociais devem ser compreendidas como as sínteses das práticas sociais conjuntas, a forma ideal de existência no mundo objetal”. A prática social das crianças acontece na escola por meio do ensino e aprendizagens, bem como outras atividades que ocorrem na escola, e a prática social dos pais, além do trabalho assalariado, é a prática do cuidado com os filhos. Ou seja, para eles, a escola significa um espaço social seguro, com cuidados e alimentação. A possibilidade de tirar a criança da rua já significa um aspecto importante da escola de tempo integral, ainda mais quando vem acompanhado de outros aspectos como a organização do tempo (rotina de horários) e aquisição da disciplina, tanto comportamental quanto teórica, no que se refere ao rigor e à coerência metodológica.

Outra questão que merece destaque, e que pela aglutinação dos pré-indicadores constituiu o indicador “*A Escola de Tempo Integral atende às necessidades produzidas pela sociedade capitalista*”, é o fato de que a ETI tem sido implantada com o objetivo de elevar os índices de desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala como a Prova Brasil, que avalia o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Segundo as participantes,

Em 2017 era ano de IDEB, a gente recebeu o desafio de tentar elevar o IDEB do [nome da escola], inclusive aqui, eu tenho aqui, vê se tu enxergas essa plaquinha aqui? Teve um aumento de [...], em 2013 era 4.9, em 2015 de 5.0 e em 2017, **quando foi implantado o tempo integral, a gente teve 1.4 a mais na nota e, em 2019 a gente subiu para 7.8.** (Ent. 01, Participante A).

[...] Quando eu cheguei aqui nós ficamos sabendo que **a nota do IDEB era muito baixa** [...], na época da transição da escola de tempo parcial para tempo integral, eu não estive aqui. A nota do IDEB era muito aquém do que necessitava realmente. **E nós começamos a trabalhar em tempo integral com a perspectiva de modificar. Eu acredito que a SEMEC, quando ela fez essa mudança, levou em consideração esse nível baixo [IDEB].** Acredito que deve ter sido esse quantitativo que **fez com que a escola** [nome da escola] **passasse para ser integral, para melhorar.** (Ent. 01, Participante B).

Na perspectiva apresentada acima a ETI se apresenta como possibilidade de elevação dos índices de desempenho dos alunos nas avaliações nacionais. A escola foi transformada para atender aos alunos em tempo integral, tendo em vista a prerrogativa de que, quanto mais estiverem expostos às atividades educativas, melhores resultados terão nos teste de aferimento de desempenho.

Segundo Paro (1988), existe uma espécie de confusão que precisa ser desfeita acerca da compreensão do que seja a educação integral. Escola de tempo integral não é o mesmo que educação integral, nem tampouco a extensão temporal sozinha não é garantia de elevação da qualidade do ensino e, em alguns casos, a qualidade até diminui. O autor defende que a ETI precisa de uma organização profunda e sistemática para que as práticas desenvolvidas nela não signifiquem apenas a extensão ou acréscimo das mesmas atividades que acontecem na escola de tempo parcial.

No entanto, pensamos como Gramsci (2001), para quem a educação escolar não se reproduz da forma como vem se efetivando por acaso, mas como processo histórico tecido na arena social a partir do conflito de interesses. Ela é resultado de um projeto da classe hegemônica para perpetuação de sua hegemonia. Para superar essa realidade

[...] deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como **pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige.** (GRAMSCI, 2001, p. 49, grifo nosso).

O sistema escolar construído, inicialmente para formar a cultura burguesa sobreposta à cultura feudal, passa a atuar não mais para universalizar a educação para todos, tendo como prerrogativa os princípios da liberdade e igualdade entre os seres humanos defendidos pela revolução burguesa. Consolidada a sociedade burguesa, a escola passa a ter uma nova função.

Embora permaneça a ideia de que todos devem ser inseridos no processo educativo, essa ideia serve apenas de roupagem para os discursos dos dirigentes, ou seja, permanece no nível da aparência, da superficialidade. No âmago do fenômeno, ao se desvelar o objeto, se percebe que a educação é dualista (GRAMSCI, 2001). Não é dualista apenas no sentido de existir uma rede de ensino pública e outra privada. Mas, na medida em que procura formar de maneira diferente os indivíduos dos diferentes estratos sociais “destinando a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental” (GRAMSCI, 2001, p. 49).

O que observamos, no entanto, a partir das falas das participantes, é uma escola de tempo integral fundada na crença de quanto mais, melhor. É evidente que o tempo estendido é uma possibilidade a mais, porém, a educação integral não pode ser reduzida à ampliação da jornada. Todavia, também conseguimos perceber nas narrativas das professoras outras zonas de sentidos que apontam para significações que vão além das visões assistencialistas e da simples ampliação do tempo, quando a *participante B* afirma:

Eu não gosto muito desse termo de escola de tempo integral [...] porque tempo integral quer dizer o quê? Que educação integral ela [a criança] vai estar o tempo, às 8 horas dentro da escola e não é para ser tempo integral, é para ser..., tirar esse tempo, entendeu? Porque as pessoas entendem, hoje em dia, a escola da rede municipal como escola que é para receber a criança que não pode ficar com os pais, de certa forma é, a gente não tira isso, a escola de tempo integral é para aquela criança que o pai e a mãe trabalha em casa de família, por exemplo. Essa escola é para atender essa família, mas não é apenas para isso. (Ent. 01, Participante B).

Então para mim **o tempo integral hoje ele está se resumindo ao tempo mesmo que a criança se destina dentro da escola**, e não deveria ser assim, **deveria ser mais integral** uma coisa mais completa, **que dinamizasse mais a estadia da criança dentro da escola**, ou seja, a criança sendo formada cidadã na escola, fazendo uma atividade diferente, uma atividade lúdica, praticando esporte, fazendo uma higienização adequada, trabalhando também a oralidade, em fim uma educação integral mesmo. (Ent. 02, Participante B).

Vejamos que a professora traz elementos que sinalizam para outro sentido de educação integral. Embora constate que a escola de tempo integral tenha se resumido à extensão temporal, destaca que a mesma tem uma função mais ampla, ou seja, deve transcender à ideia de ampliação do tempo e de depósito de crianças pobres, liberando seus pais para o mercado de trabalho.

Dias (2015), em sua dissertação de mestrado sobre o conceito de “tempo” e “trabalho docente”, um “estado da arte”, quando aborda os conceitos em pesquisas sobre educação integral realizadas nos programas de pós-graduação da região Centro-oeste do Brasil, já tinha chegado à constatação de que a ampliação do tempo de escola veio atender às necessidades da nova forma de organização social, baseado na cultura urbana.

Nesse sentido, com base em Dias (2015), podemos dizer que os sentidos produzidos pelas professoras indicam que a escola de tempo integral procura atender as necessidades do modo de produção capitalista. Os sentidos produzidos pelas participantes da pesquisa acerca da educação integral ainda se baseiam no significado assistencialista historicamente produzido e que já era presente no projeto de implantação do CECR, na década de 1950, por Anísio Teixeira.

Ainda tratando da realidade e possibilidade de educação integral na escola de tempo integral chegamos às zonas de sentidos que resultaram no segundo indicador do primeiro núcleo. A partir de agora discutiremos as significações dos professores sobre a implantação e a organização da ETI em Teresina-PI. Os pré-indicadores e conteúdos temáticos aglutinados na constituição desse indicador nos levaram a nomeá-lo de “*A Escola de Tempo Integral da SEMEC (PI) é adequação de outros modelos*”.

A história da escola de tempo integral na rede municipal de ensino é um fenômeno recente, sendo que teve início em 2008 com a implantação do Programa Mais Educação (PME) do Ministério da Educação, programa indutor da educação integral no Brasil depois das experiências nas décadas de 1950 e 1980 (MOLL, 2012). Porém, no PME, as crianças não ficavam o dia inteiro na escola, elas iam para casa e retornavam para as oficinas que aconteciam sempre no contraturno. Outro aspecto interessante a ser considerado é que os conteúdos trabalhados nas oficinas não estavam, obrigatoriamente, voltados para o ensino formal. Além do

mais, era a própria escola, conforme a sua realidade local, quem definia as oficinas ofertadas.

Em 2017 o PME foi substituído pelo Programa Novo Mais Educação (PNME). Na roupagem, o programa parecia o mesmo, apenas o nome sofrera alteração. Todavia, na realidade, o programa perdeu seu caráter formativo amplo e democrático, pois determinou que as escolas atendessem os alunos focando apenas nas disciplinas de língua portuguesa e matemática, ou seja, além das escolas não terem autonomia para decidir quais conteúdos trabalhar nas oficinas, estas ganharam aspectos de reforço escolar, uma vez que os critérios de seleção dos alunos era o baixo desempenho nas avaliações das referidas disciplinas.

Foi então que, nesse período, a SEMEC, preocupada em cumprir as metas estipuladas no Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024), decidiu iniciar a transformação de suas escolas em redes municipais de educação integral. Foram escolhidas 22 escolas para esta primeira experiência, distribuídas da seguinte forma: 11 Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI) e 11 Escolas Municipais de Ensino Fundamental, 8 dos anos iniciais (1º ao 5º ano) e 3 dos anos finais (6º ao 9º ano).

Segundo relatos da *participante A*, sobre a implantação da ETI, **“quando foi [...] implantar o tempo Integral, primeiro foi no Estado, algumas escolas, [...] estão trabalhando tipo técnico, tem as formações técnicas nas escolas integrais do Estado e na prefeitura resolveu fazer esse plano piloto [...]”** (Ent. 01, Participante A). Se um dos motivos para o início da implantação de escolas de tempo integral foi a aprovação do PNE (2014-2024), que estipulou um decênio como prazo, conforme o relato da participante, a inspiração foi a experiência das escolas estaduais.

A professora, ao relatar como aconteceu o processo de implantação da ETI, afirma:

Esse processo de implantação do tempo integral foi imposto à equipe escolar, por exemplo, não perguntaram se a escola aceitava ser de tempo integral ou não, já foram logo como uma determinação, isto é, a SEMEC e a direção. E a direção nos informou quando nós mudamos [ao final da reforma] retomarmos para o [nome da escola], em meados de outubro de 2016, já foi com essa de dizer que no próximo ano a gente ia ter [escola de tempo integral]. (Ent. 01, Participante A).

Conforme expressa a participante, a decisão de implantar o tempo integral na escola em que trabalha foi tomada de forma vertical, de cima para baixo, sem o conhecimento e a participação da comunidade escolar. “Sobre escola integral, para começo de conversa, **nós tivemos apenas uma reunião com o secretário**, antes de iniciar o ano letivo de 2017, **no planejamento, para a gente saber de que se tratava a Escola Integral**” (Ent. 01, Participante A).

Essa postura autoritária das secretarias de educação, de impor a ampliação do tempo escolar, excluindo dessa decisão os professores e demais agentes que compõem a escola, inclusive a comunidade discente e/ou seus pais, no caso dos alunos do ensino fundamental, contraria as orientações do MEC para a implantação da educação integral, que informa que

A Educação Integral exige mais do que compromissos: impõe também e principalmente projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implantação. Ela será o resultado dessas condições de partida e daquilo que for criado e construído em cada escola, em cada rede de ensino, com a participação dos educadores, educandos e das comunidades que podem e devem contribuir para ampliar os tempos e os espaços de formação de nossas crianças, adolescentes e jovens na perspectiva de que o acesso à educação pública seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem. (BRASIL, 2009, p. 6).

Notemos que as orientações do próprio MEC recomendam a construção de projetos, o que demanda planejamento; a formação não só de professores, mas de seus agentes, o que implica dizer uma preparação de todos aqueles que fazem a escola; e a estruturação dos espaços e meios. Sem essas condições básicas o processo educativo fica comprometido porque os agentes desconhecem os motivos e as formas de atuação necessárias para a realização da educação integral. O resultado disso é o fracasso da escola de tempo integral em ofertar uma educação que contribua com o processo de formação humana integral.

Quando as ações não são planejadas e decididas com a participação de todos é comum acontecer importação de modelos prontos de outras realidades, uma espécie de apropriação indevida de território alheio, o que nos faz lembrar a crítica de Vigotski às posturas das investigações psicológicas de seu tempo, sendo que tal apropriação transpõe ações desenvolvidas em outros sistemas educacionais. Essas transposições não levam em consideração as necessidades e motivos que resultam

nas ações, e que cada realidade tem necessidades e motivos peculiares e, portanto, intransponíveis para outra (LEONTIEV, 1961).

A participante também pontua que

[...] **falta um Plano Municipal voltado para a educação integral**, para definir melhor as atribuições da escola e da família. Teresina ainda não tem. Se você pesquisar você vê um plano lá em São Paulo, vê alguma coisa aqui no Estado do Piauí, mas quando você pesquisa escola de tempo integral em Teresina o resultado que sai é o do Piauí e vem algumas pinceladas e recortes da escola de tempo integral a nível nacional em São Paulo e por esses lugares aí. Mas, **na prática, continuamos trabalhando da mesma forma que as escolas de tempo parcial**. Os meninos trabalham [no tempo integral] o que a gente está trabalhando no currículo mesmo, ainda que seja de uma forma diferenciada, provavelmente. (Ent. 01, Participante A).

O fato de ainda não existir um plano municipal de educação Integral, mesmo depois de passados 5 anos de sua implantação, faz com que a escola de tempo integral atue no improviso, copiando modelos de outros sistemas de ensino e/ou seja apenas uma ampliação do tempo da escola de tempo parcial. Conforme a professora destaca,

Não aconteceu uma articulação para organização de um currículo específico, o que a gente faz são adaptações, [...] **a própria prefeitura não tem seu próprio currículo fundamentado em escolas de tempo integral. Continua sendo o mesmo da escola parcial e o tempo integral, apenas, como se fosse o Mais Educação quando tinha Mais educação**. (Ent. 01, Participante A).

Além da urgência de um plano municipal que norteie os profissionais que atuam na educação integral, a professora levanta outro ponto crítico. Conforme o trecho acima, faltou, e ainda falta, articulação entre os professores e os técnicos que coordenam a educação integral de Teresina-PI. Em dezembro de 2020 foi assinada a Portaria nº 820/2020, que dispõe sobre a regularização do currículo das escolas de tempo integral da rede municipal de Teresina-PI. Todavia, a narrativa demonstra desconhecimento desse documento.

O não conhecimento por parte dos professores de um documento que norteia aquilo que fazem, e os orienta como proceder e o que ensinar para seus alunos, demonstra uma deficiência não dos professores, mas da própria Secretaria de Educação que não promove discussões e debates que possam incluir os agentes que formam as escolas na produção destes documentos, a fim de que se tornem construções coletivas e, quem sabe assim, possam fazer algum sentido para

professores e alunos, pois “[...] o sentido enriquece a palavra a partir de seu contexto e esta é a lei fundamental da dinâmica do significado das palavras” (ASBAR, 2014, p. 267).

Como o professor desconhece o currículo, o seu trabalho também passa a ser uma adaptação de outros modelos e/ou improvisações.

As coisas que estão dentro do contexto da realidade dele [aluno], eu trabalho. Trabalho com o contextualizar; **trabalho com projetos e eu vendo a questão do Estado**, a gente tem agora **um novo currículo do ensino médio [...] temos os projetos de vida, eu vou até aproveitar e dar uma pincelada com meus meninos.** [...] (Ent. 01, Participante A).

Diante dessas condições, o próprio professor precisa improvisar e fazer adaptações. O contexto do aluno, sua realidade, não pode ser ignorado no planejamento nem no desenvolvimento da prática educativa. Porém, não podemos perder de vista a função específica da escola (SAVIANI, 2011). O ponto de partida até pode ser a realidade empírica do aluno, mas não se pode permanecer nela, sob pena de negar às crianças, sobretudo aquelas da classe trabalhadora, naturalmente impedidas pela condição real de subalternizadas em que vivem, o acesso à riqueza cultural e material historicamente produzidos pela humanidade (GRAMSCI, 2001).

O contexto sócio-histórico é importante como diagnóstico, como instrumento que medeia o planejamento da prática educativa, pois permite ao professor comprometido com a elevação intelectual e moral do seu aluno um diagnóstico do que ele já sabe e do que ainda lhe falta para a apropriação da riqueza cultural produzida historicamente. Nesse sentido, o contexto empírico é apenas o ponto inicial, o local de onde se parte. É importante? Sim, mas o papel da escola é sistematizar e transmitir o conhecimento científico produzido coletivamente e acumulado pela cultura ao longo de sucessivas gerações (SAVIANI, 2011). Assim, a transposição de experiências alheias não é uma ação positiva, pois as necessidades dos sujeitos envolvidos no processo não são as mesmas.

A ausência de um plano e o desconhecimento, por parte dos professores, da matriz curricular voltada para a educação na escola de tempo integral, que deveria nortear as práticas educativas nessas escolas, se constituem em um desafio à efetivação da educação integral. Além disso, é possível afirmar que esse desafio contribui para que a escola de tempo Integral seja uma adequação de outros modelos.

O terceiro indicador constituinte deste primeiro núcleo de significação, ao qual chegamos depois do processo de seleção, análise e aglutinação dos pré-indicadores, trata das condições de trabalho dos professores e do funcionamento da escola, a saber: “*A precariedade da Escola de Tempo Integral*”. Neste indicador, procuramos identificar as unidades de significação, ou seja, os sentidos e significados que os professores produziram no momento da entrevista acerca das condições materiais em que trabalham.

Aqui se faz evidente a contradição existente entre o discurso oficial da SEMEC e aquilo que é vivenciado por professores e alunos no chão da escola. Por um lado, em seus documentos, a SEMEC assume um significado de educação integral como aquela “que desenvolva o estudante nas dimensões ético-política, técnico-científica, epistemológica, estético-afetiva e pedagógica, e que o prepare para a construção de uma **sociedade mais justa e igualitária**” (TERESINA, 2019, p.30, grifo nosso), por outro lado, não cria as condições objetivas para que isso aconteça.

Observa-se também que o documento se refere à construção de uma sociedade *mais justa* e não a uma sociedade *justa*. Dito desta forma, podemos entender que o projeto de educação procura a construção de uma sociedade *menos injusta*, mas não tem como fim uma sociedade humanamente emancipada, em que bastaria o termo *justa*, pois, nesta sociedade, não haveria a exploração do ser humano por outro.

No entendimento da *participante B*, a escola possui boas condições de trabalho e de funcionamento, condições razoáveis em que dá para funcionar. Para ela essas boas condições

[...] são condições que dá para a gente trabalhar e alcançar metas, mas não dá para ultrapassar metas. São condições boas que você tem o material, tem o suporte, mas **não tem uma sala de computação**, por exemplo, para explorar jogos infantis, **não tem uma biblioteca** para levar as crianças para fazerem leituras diferentes daqueles que você leva pra sua sala de aula, então, assim, **a gente tem uma boa condição, mas não tem uma ótima condição**. (Ent. 02, Participante B).

O que falta é uma biblioteca, né? Porque na biblioteca, mesmo que não tenha uma sala de leitura, mas seria propício para isso. E **um laboratório de informática** porque a gente está evoluindo nas tecnologias... **Tínhamos um, foi desfeito para ser uma sala de aula**. (Ent. 02, Participante A).

A contradição se evidencia também na fala da *participante A*. Percebe-se que as condições são péssimas, que a escola tem o elementar, mas compreendendo que as diretrizes falam em dimensão ético-política, técnico-científica, etc., e a escola não dispõe sequer de biblioteca para que os alunos possam desenvolver o prazer de ler, que é elementar, não é suficiente para a educação integral.

A professora ainda destaca que **“quando eu falei de condição eu me referi mesmo a recursos palpáveis**, desde o lanche [...] até os recursos que a escola de tempo integral deveria ter, por exemplo: biblioteca, sala de computação [...]” (Ent. 02, Participante B). A professora sente que o seu trabalho é afetado pela ausência de recursos didáticos e de uma estrutura adequada para o desenvolvimento da prática educativa: “Também me refiro a um local para as crianças descansarem, [...] para tomarem um banho, então assim, são essas condições que uma ETI precisa ter, porque a ETI é a extensão da casa da criança, [...]” (Ent. 02, Participante B). A escola precisa ter o mínimo para a manutenção da criança que entra na escola pela manhã, almoça e permanece durante a tarde. Para esta professora “[...] se ela [a escola] é a extensão da casa da criança, ela tem que ter todos esses recursos. Tem que ter um ambiente para relaxar, tem que ter um ambiente de estudos” (Ent. 02, Participante B).

A participante também faz uma comparação entre a estrutura da escola pública e a estrutura das escolas da rede privada que, segundo ela, **“têm um aparato muito grande de material, tanto espaço físico como material concreto**. E, isso, [...] **vai refletir lá no resultado do aluno [...]**” (Ent. 01, Participante B).

A *participante B* atribui um sentido forte à estrutura e aos recursos didáticos como determinantes do desempenho dos alunos, tanto que chega a afirmar que os professores da rede pública, em alguns casos, são os mesmo da rede particular. Mas, “[...] **mesmo tendo o mesmo profissional, as condições são diferentes**. A gente percebe, **na prática e na observação, que quando as condições são diferentes os resultados também são diferentes**” (Ent. 01, Participante B). Podemos afirmar que para esta participante, condições e estruturas diferentes produzem resultados diferentes.

No entanto, no âmbito da atuação na ETI de Teresina-PI, os professores encontram uma realidade em que, para além do espaço que é inapropriado, faltam

também materiais que possibilitariam a produção de recursos didáticos para dinamizar uma aula, por meio da ilustração de uma paisagem, um vídeo, etc. Segundo a *participante B*,

[...] a questão do **material concreto para a gente trabalhar, que é difícil [...], por conta do financeiro. O papel, o EVA, para você fazer um cartaz, o plástico filme, [...]. Eu posso te dar um exemplo: [...] fiz a impressão de cartazes coloridos na minha casa para eu colocar aqui [sala de aula].** Mas eu preciso laminar esse material e não tem [papel filme] aqui na escola. Eu preciso comprar para poder colocar. Então, são essas pequenas coisas que atrapalham totalmente o trabalho. **São essas as condições de trabalho.** (Ent. 01, Participante B).

Conforme podemos perceber na narrativa da professora, não basta o trabalho cansativo que os professores realizam sem a devida valorização, ainda precisam comprar material, se quiserem produzir algum recurso diferenciado para utilizar em aula com seus alunos. Diante dessas condições, fica extremamente difícil que a ETI possa ter condição de desenvolver práticas educativas que sinalizem na direção da formação humana integral.

Corroborando a narrativa da *participante B*, a *participante A* afirma que: **“O espaço físico da escola deixa a desejar. A escola integral, se a gente fosse ao pé da letra, a nossa [escola] está é longe de ser, só está no sistema de ensino** (Ent. 01, Participante A). Em outras palavras, a escola de tempo integral, com sua prerrogativa de oferta educação integral aos seus alunos, fica no campo da aparência, apenas nos aspectos empíricos do fenômeno em relação ao tempo, porque o espaço ainda é precário e inapropriado. “Faltam as adaptações necessárias, tanto a questão do currículo, como eu disse para você, falta também o acompanhamento pedagógico” (Ent. 01, Participante A).

Além das questões estruturais e da necessidade de recursos para atividades diversificadas, as participantes destacam outro ponto que evidencia a precariedade da ETI e, conseqüentemente, da prática educativa desenvolvida pelos professores.

Nós tivemos um baque, [...] chegavam era quatro ou cinco melancias antigamente. [...], só chegaram duas ontem, [...], diminuiu muito, fruta não tem. Acho que você observou **menino merendando só biscoito seco com água**, é o que tá sendo direto, o lanche. (Ent. 01, Participante A).

Outro fator que precisa acontecer: **a alimentação precisa ser adequada** para suportar o aluno o dia inteiro na escola. **Não pode ser uma alimentação que falte**, ao aluno, **o nutriente necessário** para o corpo dele ficar o dia inteiro na escola sem ele dizer que está com fome. [...] **Se a criança não se alimenta bem ela não consegue aprender.** [...] os nossos

governantes não estão preocupados com isso que a gente vive aqui. **Uma escola de tempo integral, em que a gente recebe uma criança**, que já vem de uma renda baixa, de uma família desestruturada, **chega à escola e tem apenas, no lanche, biscoito seco**. (Ent. 01, Participante B).

Atualmente, conforme relatam as participantes, há uma escassez da merenda escolar, tanto no que diz respeito à quantidade quanto em relação ao valor nutritivo. Falta atenção às condições alimentares dos alunos. A alimentação oferecida para os alunos não atende às suas necessidades diante da realidade de permanência durante o dia na escola.

Não temos como mensurar qual dos problemas apontados pelos professores é mais grave, qual deles implica um desafio maior à educação integral. Mas, sem dúvida, a questão da insegurança alimentar é o mais urgente, haja vista que somos seres vivos e, como seres vivos, estamos submetidos às leis da natureza biológica. Se a criança não estiver alimentada dificilmente terá capacidade de concentração para os estudos. Não é por acaso que Marx e Engels (2007) afirmaram que a condição primeira de toda existência humana e de toda a história é que precisamos estar vivos, e o estar vivo passa, antes de tudo, pela satisfação das necessidades biológicas.

Entre outros problemas que os professores apontam está a ausência de coordenação pedagógica na escola para gerir os problemas emergentes com os alunos. Nas palavras da *participante A*,

Em relação às **dificuldades pedagógicas**, elas **são bem variadas**. No momento, **a gente está sem pedagogo** na escola, a [vice diretora] está fazendo esse suporte de pedagoga porque ela é pedagoga, mas ela está como adjunta da escola. Eu acho que **falta**, da secretaria, material, alguns **materiais mais evoluídos** [de qualidade]. Eu digo **não só em minha área, mas em outras áreas como na Ciência, na Matemática**. [...] **faltam dicionários**. [...], **falta muita coisa, mas o que tem... A gente é brasileiro**, né, Izaías? A gente faz adaptações. (Ent. 01, Participante A).

Podemos perceber um descaso por parte do poder público em relação às condições de funcionamento da ETI, e a fala da professora ao expressar “**a gente é brasileiro**” é carregada sentido. A carga emocional que possui nos permite afirmar que os professores fazem “milagres” para garantir o mínimo de desenvolvimento dos alunos quando, na verdade, as condições deveriam ser para possibilitá-los o maior desenvolvimento possível.

A ETI precisa de ampliação dos seus espaços, “[...], **a escola de tempo integral** é [...], e levando em consideração aqui a escola [nome da escola] ela **tem que ter modificações no espaço físico**. É uma escola muito pequena para atender em tempo integral” (Ent. 01, Participante B). Até foram feitas algumas adaptações estruturais na época para a implantação do tempo integral, mas os professores reconhecem como insuficientes. Vejamos o que disse a *participante A*:

A diretora me chamou, a gente estava no Planalto Ininga porque **estavam reformando a escola já nesse intuito**. Ai já **teve um aumento de salas**, melhoraram a sala dos professores. **Foi feito aquele pátio, os banheiros dos meninos foram aumentados**, tiraram porque era ali próximo à cantina. **E fizeram o pátio**. Ali era só terra e **deram uma melhorada**. Mas, **como lhe disse, precisa de muita coisa ainda**. (Ent. 01, Participante A).

A professora reconhece que a reforma foi positiva para a estrutura, até porque a escola não tinha um pátio, no entanto, agora também agora não tem, porque na verdade o que ela se refere com pátio é um refeitório improvisado onde os alunos fazem suas refeições. Para a *participante B*,

[...] **o que falta é interesse da gestão pública maior, [...], tem como está mantendo uma escola de tempo integral com crianças sendo bem assistidas**, só não tem interesse por parte do poder público (Prefeito), falta interesse por parte dos nossos governos. [...] (Ent. 02, Participante B).

A falta de interesse do poder público compromete o funcionamento da escola de tempo integral. Aqui se evidencia que o aspecto financeiro é fundamental para o desenvolvimento da educação básica. Se se pretende oferecer uma educação que contribua para o desenvolvimento integral é necessário que se invista em tal projeto, olhando a educação como investimento e não como gasto.

Não podemos jamais esquecer que as transformações são resultado de processos históricos produzidos da ação dos seres humanos no mundo, mas estes não agem de forma livre. As ações engendradas por eles são mediadas pelas condições materiais, ou seja, pelo fator econômico. Isso significa dizer que as nossas ações são determinadas pelas circunstâncias (MARX, 2011).

A precariedade da ETI é determinada também pela precariedade do trabalho docente traduzido na desvalorização do professor? Acerca disto a *participante B* relata: “**Porque eu tenho certeza que se a gente fosse, pelo menos, reconhecido financeiramente a gente poderia tirar um pouco desse recurso nosso que hoje a gente já tira, [...] e trazer para cá**” (Ent. 01, Participante B). Vê-se que mesmo o

professor se sentindo desvalorizado pelo poder público, uma das razões pela qual ele reivindica valorização é poder aplicar, mais do que já aplica, parte do que ganha em recursos didáticos para trabalhar com seus alunos.

Os professores sentem que o que recebem como salário não paga o seu esforço e empenho dedicado ao trabalho educativo que desenvolvem. **“Talvez, se o valor que eu recebo hoje, eu recebesse [...] na carga horária de 3h, seria maravilhoso. Mas, a gente não tem a noção da dimensão do trabalho [...], a gente não ganha ruim, mas a gente não ganha o merecido, entendeu?”** (Ent. 01, Participante B).

A professora afirma que procura trazer para seus alunos uma formação ampla, uma concepção de mundo, das coisas, do que está acontecendo no mundo. Mas, para isso, precisa ter condições de participar das descobertas que vêm acontecendo, ter acesso à cultura como revistas, cinema, teatro, etc. algo que só consegue com muito sacrifício, pois o que ganha torna isso muito difícil. Veja o que nos diz esta participante:

Hoje eu tenho uma vida social, eu consigo viajar, ir a um teatro, eu consigo ir a um circo, eu consigo pegar minha família e ir a um zoológico, e ao shopping, consigo fazer isso, até porque eu preciso. Eu preciso fazer, sair do ambiente escolar para poder também eu [...], é, a questão psicológica, o nosso viver, eu consigo fazer isso. **Porém, com dificuldades e precisa ser planejado.** Eu não consigo fazer isso hoje de maneira avulsa, sem pensar ou planejar. **O professor ele não ganha ruim. Mas ele não ganha o merecido.** É isso que tem que se deixar fazer importante. (Ent. 01, Participante B).

Conforme evidenciou a fala acima, o salário dos professores não lhes permite o acesso aos bens culturais, a não ser com muita dificuldade e planejamento. Além disso, os professores também reclamaram do fato de não haver uma formação continuada que contemple as especificidades da educação integral. **“Faltam as adaptações necessárias, tanto a questão do currículo, como eu disse para você, falta também o acompanhamento pedagógico. Não temos formação continuada voltada especificamente para a escola de tempo integral”** (Ent. 01, Participante A). A formação oferecida pela SEMEC é a mesma destinada aos professores das escolas de tempo parcial.

As participantes trazem informações que nos permitem perceber um movimento que sinaliza na direção do aumento da precarização da escola de tempo

integral. Segundo a narrativa da *participante A*, “[...] **quando foi implantada a educação integral a gente tinha muito mais apoio**, mas, **agora eu não sei quem é coordenadora** de tempo integral. A SEMEC só anda na escola com cobranças, deixa muito falho.” (Ent. 01, Participante A). Os professores sentem que faltam apoio e acompanhamento da coordenação de educação integral.

Além das questões já pontuadas, as condições que foram produzidas no início da implantação do tempo integral não se sustentaram devido à falta de pessoal. A participante ressalta que **“No início foi maravilhoso, [...], mas isso só se aguentou só alguns meses, depois ninguém aguentou mais porque não tinha pessoal. [...] nós, como professores, estávamos com uma carga muito grande.”** (Ent. 01, Participante A). Além do trabalho em sala de aula, os professores ficavam supervisionando os alunos durante o intervalo do almoço, fato que os deixava bastante cansados.

Diante do quadro de precariedade descrito acima acerca da situação real da ETI de Teresina-PI que, aglutinado, constituiu o indicador *“A precariedade da Escola de Tempo Integral”*, passaremos agora a discutir as zonas de sentidos presentes nos pré-indicadores que formaram o indicador *“As possibilidades da escola de tempo integral”*. O nosso objetivo é identificar possibilidades da ETI e explicar como os professores significam estas possibilidades de uma ETI precarizada, que se institui como uma transposição de modelos e experiências de outras realidades com o objetivo de atender as necessidades do mercado do trabalho.

As significações acerca da possibilidade de educação integral apontam para a crença de que houve uma evolução no ensino, se comparado com aquele ofertado na escola de tempo parcial, bem como a adesão dos professores: “eu me identifiquei com o ensino de tempo integral, acho que ele é válido sim” (Ent. 01, Participante A). A participante acredita, no entanto, “[...] **que precisa ter umas modificações tanto internas, na organização e realização do ensino, quanto nos espaços**. Mas isso vai ser difícil de acontecer porque é meio complexo, mas **a gente tenta fazer o que é possível**” (Ent. 01, Participante A).

Embora as evoluções não sejam suficientes, a ETI trouxe contribuições importantes. Conforme relata a *participante B*,

Melhorou bastante [a escola de tempo integral]. Eu percebi a mudança muito boa porque as crianças que a gente formou aqui, eu digo antes da

pandemia, **eram crianças que tinham uma oralidade muito boa, tinham um poder de expressão forte frente ao público. Tanto que as nossas crianças eram chamadas para fazer apresentações de teatro.** Então, eu vejo as escolas tempo de integral, assim, uma escola que trabalha o todo. (Ent. 01, Participante B).

O tempo a mais se constituiu em momento oportuno para a realização de outras atividades como a música e o teatro, por exemplo, que ajudam no desenvolvimento da oralidade. Todavia, essas mudanças permanecem no campo da superficialidade. São importantes? Sim. A capacidade de se expressar de forma clara é uma necessidade humana, mas, não podemos ter uma visão romântica de que saber falar bem signifique que as relações sociais em que se produzem as falas foram horizontalizadas.

O tempo integral trouxe alterações na proposta curricular com a inserção de novas disciplinas. Parte-se da ideia de que existem saberes necessários ao desenvolvimento humano que a escola não consegue contemplar se dispõe apenas de uma jornada de 4 horas de ensino. Visto por este lado, a ETI dispõe de tempo suficiente para ampliação do currículo ofertado aos alunos.

Todavia, a educação integral que se busca desenvolver na escola de tempo integral é uma construção histórica inspirada em experiências anteriores (MOLL, 2012). Portanto, as significações sobre ela não são resultados de longos momentos de abstração, ou seja, de reflexão do sujeito puro que, livre de qualquer interferência objetiva, desenvolve uma ideia como que dada pelos deuses, mas sim, são resultado da atividade de um sujeito prático que, atuando no mundo, o transforma objetivamente ao mesmo tempo em que transforma, também, as significações subjetivas produzidas sobre o mundo objetivo.

Sim, houve alterações [na escola de tempo integral]! Inclusive, foram incluídas novas disciplinas com temas transversais que no caso foi a Música, na época. Assim que a gente começou com a escola de tempo integral tinha **Música, Xadrez, Dança** e Educação Física, que nunca deixou [de existir no currículo]. Mas, também, começou a ter aulas de **Prática de Matemática e aula de Prática de Língua Portuguesa.** São essas cinco disciplinas que a gente não vê na escola de tempo normal. (Ent. 01, Participante B).

Para as participantes, a ampliação das disciplinas e intensificação das atividades educativas, por meio da ampliação da jornada, reforça a aprendizagem dos alunos. Todavia, os estudiosos destacam que um projeto de educação integral

deve transcender essas dimensões quantitativas, sejam elas de tempo espaço e/ou conteúdo.

A educação deve ser integral não em decorrência da ampliação desses aspectos, mas por ter como objetivo “uma formação abrangente, uma formação que abrace o campo da ciência, da arte, da cultura, do mundo do trabalho, por meio do desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, político, moral e que pudesse incidir na superação das desigualdades sociais” (MOLL, 2012, p. 129).

Em consonância com os escritos de Gramsci (2001), é necessário o desenvolvimento de uma ampla formação integral do ser humano que democratize a participação dos indivíduos de todos os estratos sociais em todos os seguimentos da sociedade.

Mas a tendência democrática, intrinsecamente, não pode significar apenas que um operário manual se torne qualificado, mas que cada “cidadão” possa tornar-se “governante” e que a sociedade o ponha, ainda que “abstratamente”, nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado o aprendizado gratuito das capacidades e da preparação técnica geral necessárias a essa finalidade. (GRAMSCI, 2001, p. 50).

Não basta apenas que a criança filha das classes subalternizadas aprenda a se expressar bem, ou a cantar, dançar, etc. Não basta, por exemplo, que um trabalhador manual, operário ou camponês, se qualifique para desenvolver um trabalho mais refinado. É preciso que a ETI ofereça uma educação que possa dar a todos os sujeitos a capacidade de tornar-se dirigente.

Em termos gramsciano, é preciso que a escola desenvolva uma educação democrática no sentido da emancipação humana, assim, é necessária uma escola unitária. Não que a escola tenha que ser padronizada, não é neste sentido que Gramsci se referiu. A escola deve ser única no sentido de que precisa potencializar todos os sujeitos para que possam estar em condição de disputar, na arena social e política, os rumos da sociedade (GRAMSCI, 2001), seja como trabalhador ou dirigente.

Todavia, a condição de desenvolvimento integral do ser humano passa pelo desenvolvimento das dimensões que o constituem. Por isso, os professores pontuam que a elevação do desempenho dos alunos na Prova Brasil é um indicador

de que a ETI traz contribuições positivas para o desenvolvimento humano integral. Essa afirmação se verifica na fala de *participante A*:

Tínhamos colocado o percentual para 7.2, para passar do 7.0, e **a gente conseguiu 7.8**. Então, eu vejo que **essa evolução se deve aos meninos estarem na escola em tempo integral** porque, lá na escola, **o que a gente faz de manhã e à tarde, é eles estarem estudando, eles estarem reforçando os seus níveis**, a gente trabalha por níveis. (Ent. 01, Participante A).

As afirmações presentes na fala da professora evidenciam que as significações produzidas por ela, de que a elevação do IDEB indica possibilidade de educação integral na ETI, devem-se ao fato de que, historicamente, foi associado qualidade da educação às notas obtidas pelos alunos. É comum, mesmo entre os profissionais da educação, o pensamento de que os melhores alunos são aqueles que tiram as melhores notas.

Cabe destacarmos que o sentido apontado pelos professores, e que segundo eles se apresenta como possibilidade da educação integral, coincide com os motivos que levaram a SEMEC à ETI. Conforme eles mesmos relataram, um dos motivos foi elevar a nota do IDEB. Porém, eles apontaram, entre outras melhorias da ETI, que pode contribuir com o processo de formação integral: tirar as crianças da rua; implantação de atividades de reforço; ampliação da carga horária de Português e Matemática; acréscimo de disciplinas ao currículo (xadrez, teatro e música).

Mas melhorou, **melhorou sim, pelo menos tirar da rua**, e eles **têm melhor qualidade de ensino porque a gente vai fazendo reforço**, porque **Português tem a prática de língua... de leitura e produção**, e Matemática **tem as práticas de matemática**, e tem **outras disciplinas como as afins, que são o Teatro e Xadrez**. Quanto a questão comportamental, houve mudança sim, porque a gente tem o exemplo que quando entra no 1º ano... eles vão evoluindo até se acostumar. Quando chega no 4º e 5º ano eles já estão mais adaptados, preparados. (Ent. 02, Participante A).

Segundo a narrativa da participante, o fato de o aluno estar o dia todo na escola é uma vantagem em relação ao aluno da escola regular. O avanço dos alunos é atribuído ao aumento da permanência na escola, mas também é condicionado pelo empenho do professor e da família. Na escola eles estarão envolvidos em atividades de leitura e aqueles de menor desempenho são atendidos paralelamente, em atividades individuais em forma de reforço escolar: “[...] **houve um avanço** nos meninos, porque **se o menino vai para escola e ele ficar o dia**

todo ele vai aprender mais [...]” (Ent. 01, Participante A). Como se percebe nesta afirmação, “*as possibilidades da Escola de Tempo Integral*” estão centradas no fato de ela ter se convertido numa instituição que atende as demandas do capitalismo.

Ao tratarmos da *realidade e possibilidades de educação Integral na escola de tempo integral* procuramos identificar na dialética realidade/possibilidade os sentidos e significados que os professores atribuem à educação integral como fenômeno historicamente situado e determinado pelas condições materiais objetivas e subjetivas que constituem a sua prática educativa. Esse movimento foi importante para o processo de desvelamento do fenômeno investigado, uma vez que nos evidenciam as múltiplas determinações que medeiam a ação dos professores.

Devido a precarização, a prática pedagógica do professor da ETI tende a ser desenvolvida como resposta às necessidades produzidas pela sociedade capitalista. Desta forma, poderíamos pensar que não existe possibilidade do desenvolvimento de práticas educativas emancipatórias, já que o objetivo da educação escolar é atender às necessidades do capital.

Assim, não é possível falar em possibilidade da educação integral desenvolvida por um sistema de ensino que se constitui a partir da importação de modelos de outros sistemas e/ou redes de ensino. Portanto, só poderemos pensar e realizar a educação integral se tomada como projeto revolucionário de emancipação humana, isto é, como proposta de superação da sociedade capitalista, que fundada na exploração do ser humano por outrem nos sedimenta em uma condição de seres desumanos e incompletos, por uma sociedade na qual o modo de produção da existência se funde no trabalho livre associado.

Todavia, partindo do pressuposto de que se são as condições histórico-sociais, materiais e econômicas circunstanciais que formam o humano, também não podemos nos esquecer de que são os seres humanos que produzem as circunstâncias e que a educação é um processo dialético em que o educador também precisa ser educado (MARX; ENGELS, 2007). A própria realidade que se apresenta atualmente é resultado da ação humana ao longo do processo histórico, logo, pode ser transformada e superada por outra realidade.

É nesse sentido que Kosik (1976) afirma que a essência humana é unidade da objetividade e subjetividade. “O homem não existe sem as ‘condições’ e só é criatura social através das ‘condições’” (KOSIK, 1976, p. 126). Porém, não há uma

relação de identidade ou coincidência entre as condições e o homem, ou seja, o ser social não é uma “transcrição literal” das circunstâncias. A educação integral precisa levar em consideração esse aspecto histórico-dialético da realidade e da formação humana. A formação humana passa ou, de outro modo, carece da relação objetividade e subjetividade sem a qual a realidade não teria sentido.

Neste núcleo procuramos partir da identificação das zonas de sentidos produzidas no momento da entrevista. Como síntese, destacamos as significações que os professores produziram acerca da realidade e da possibilidade da educação integral na ETI, o que evidencia uma prática precarizada pela falta de um plano municipal de educação integral, de espaços adequados com bibliotecas e laboratórios de informática, de formação continuada para os professores, assim como pelo desconhecimento da proposta curricular para o ensino integral, pela falta de material didático adequado, ausência de um coordenador pedagógico para apoio e pela desvalorização do magistério.

6.2 A subjetividade/objetividade mediando o ser professor na Escola de Tempo Integral

A constituição deste núcleo se deu a partir da aglutinação dos seguintes indicadores: “O gosto pela docência mediando a escolha e a permanência na profissão”; “Sentimentos de bem-estar *versus* Sentimentos de não realização”; “Pollyanna moça, Pollyanna menina”: o jogo do contente determinando o ser professor na Escola de Tempo Integral”; e, “A realidade do aluno determinando a prática educativa da Escola de Tempo Integral.”

Esses indicadores revelam que o professor é um sujeito histórico constituído pela relação dialética entre o objetivo e subjetivo, pelas condições materiais da sua atuação e os afetos desencadeados por elas, pela relação consciência/mundo, pois “[...] Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (MARX; ENGELS, 2007, p. 94). Dessa forma, a constituição do humano, não ocorre por pressupostos idealistas ou religiosos, mas de forma concreta e objetiva. Portanto, se o ser humano se constitui na relação objetivação/subjetivação, o ser professor se constitui na práxis, ou seja, pela transformação da realidade por meio de relação dialética entre teoria e prática na

atividade docente, pois, se o ser humano se constitui na atividade vital, criadoura, o ser professor não pode se realizar senão na atividade docente.

Nessa direção,

A dinâmica própria da atividade vital humana, a relação entre objetivação e apropriação, realiza-se, portanto, sempre em condições determinadas pela atividade passada de outros seres humanos. [...] os seres humanos fazem as circunstâncias, isto, é, objetivam-se, mas as fazem a partir de suas possibilidades objetivas e subjetivas. O indivíduo precisa se inserir na história para se objetivar como ser humano. (DUARTE, 2013, p.37).

Entendemos que chegamos à apreensão da totalidade do ser professor por meio da análise dos significados e sentidos que ele produz sobre si e sobre o aquilo faz, a atividade docente, mediada pela relação entre o objetivo/ subjetivo, isso porque as significações revelam a constituição do ser humano e, conseqüentemente, do profissional professor. Enquanto os sentidos expressam de maneira mais intensa os aspectos subjetivos do indivíduo, os significados revelam a realidade objetivada.

Como se percebe, subjetividade só pode ser entendida em relação à objetividade e vice-versa. Nesse sentido, Kosik (1976) afirma que “sem sujeito, estes produtos sociais do homem ficam privados de sentido, enquanto o sujeito sem pressuposto material e sem produtos objetivos é uma miragem vazia. *A essência do homem é a unidade da objetividade e da subjetividade*” (KOSIK, 1976, p. 127, grifo do autor). Partimos, então, das narrativas das participantes para identificarmos a unidade dialética que determina o ser professor na ETI.

Da aglutinação dos pré-indicadores reunimos um grupo que, por similaridade, complementariedade e/ou contradição, constituiu o indicador “*o gosto pela docência mediando a escola e a permanência na profissão*”. Destacamos trechos em que percebemos zonas de sentidos em relação a esse indicador nas narrativas em que as participantes falavam sobre como se tornaram professoras e quais influências tiveram para suas escolhas.

Em sua narrativa, a *participante A* revela que sua relação com a docência começou muito cedo. Ainda criança, ao brincar, sentiu-se afetada e tomou gosto pela atividade docente: “[...] **sempre gostei de trabalhar como professora**. Tinha muitas bonecas e colocava no quarto todas as minhas bonecas e riscava as janelas com giz, dando aula.” (Ent. 01, Participante A). Dessa maneira, a participante sente que seu encontro com a docência é uma espécie de dom, uma vocação: “[...] eu já

nasci professora, então, se eu viesse em outra encarnação, provavelmente eu seria professora” (Ent. 01, Participante A).

Recorremos a Codó (1999) para explicar o gosto pela docência. O autor destacou que

[...] independente dos contratos de trabalho, essa atividade resulta em um produto que transforma a natureza e permanece no tempo e no serviço. O trabalho enquanto atividade criativa e de transformação modifica não apenas o mundo, mas também o homem que executa. O homem se reconhece no seu trabalho, se orgulha do fruto do seu trabalho e também se transforma nesse processo. (CODÓ, 1999, p. 111).

O gosto pela profissão docente sempre esteve presente na vida da participante mediando o seu “tornar-se professor” no brincar, no dialogar, enfim, no relacionar-se com os outros. Nota-se, pois, que a professora se sente realizada com o que faz: “[...] **vou continuar na prefeitura até quando eu aguentar, [...], a gente que gosta dessa relação de conhecimento e aprendizagem, [...] quero dar minha contribuição até quando eu existir como pessoa**” (Ent. 01, Participante A). O sentimento de afeto, o gosto pelo que faz, pela relação ensino/aprendizagem explicam, por assim dizer, a permanência da participante na docência.

Aparentemente, a professora escolheu a profissão e ela chega a afirmar isso:

Primeiro, que **escolhi ser professora**, como falei para você. **Estudei no Colégio das Irmãs e lá tinha o Ensino Médio [científico] e Ensino Normal** [...] as normalistas, usavam aquelas fardinhas, bata e tudo mais e **eu optei pelo ensino normal, [...]. Porque gostava muito e lá mesmo, na escola onde eu estudei, foi a escola que trabalhei e estagiei, fui contratada após terminar o pedagógico** [...]. (Ent. 01, Participante A).

O gosto pela docência orientou a escolha pelo curso Normal²⁰. Todavia, suas “escolhas”, na verdade, são decisões mediadas pelas circunstâncias que desde a infância convergiram para a docência:

Me arrumava dando aula e meu pai dizia: “minha filha você não quer ser advogada, não?” E brincava, né? **Porque sempre eu fui muito de conversar, dialogar e convencer as pessoas** a fazer tudo o que eu queria, dominar a situação. **Ai eu digo, “não. Eu quero ser professora**

²⁰ Normal é um termo utilizado para se referir ao ensino médio pedagógico que tinha como objetivo formar o professor da educação infantil. Enquanto o ensino médio científico recebia os alunos que queriam se dedicar à academia e a pesquisa, os alunos que se matriculavam no normal (pedagógico) tinham a plena certeza de que queriam ser professores.

porque eu acho que ganho mais com isso, porque vou poder estar com mais gente e vou poder dar ensinamentos para mais pessoas.” [...] eu escolhi mesmo porque gosto. (Ent. 01, Participante A).

A professora destaca que devido à sua desenvoltura com as pessoas, sua capacidade comunicativa e persuasiva, sofria certa pressão do pai para que fosse advogada. Mas o gosto pelo ensino, por estar com as pessoas, foi determinante para sua decisão. Não podemos ignorar o fato de que o “gosto” não é inato. Ele tem a ver com os sentidos que o sujeito produz sobre determinado fenômeno e, assim como estes, são construções histórico-sociais, ou seja, são determinados e determinantes pela vivência. Nessa direção, Marques (2014), ao discutir a relação dos afetos com a docência, para gerar boa aprendizagem e um bom ensino na escola, destacou que:

As vivências são fontes de afetos. Os afetos levam à eclosão de sentidos. Disso decorre que as vivências não podem produzir as mesmas afetações em pessoas distintas, mesmo em se tratando de pessoas que participam do mesmo meio social. A relação do homem com o mundo e com os outros é sempre relação afetiva produtora de sentido. Ou seja, os sentidos são produzidos em função dos afetos constituídos na vivência. Entendemos com isso que são os afetos que colocam os indivíduos em atividade, porque são os afetos que determinam a qualidade do sentido produzido pelo indivíduo na relação com a realidade (MARQUES, 2014, p. 80).

Logo, o gosto pela docência que a professora identifica como um dom é resultado de suas experiências de leituras e brincadeiras com amigos dando aula de História, brincando de escolinha com suas bonecas, mas, também, da sua experiência em colégio de freiras, de sua existência em um contexto social em que era comum às mulheres destinarem-se ao magistério. Todas essas determinações contribuíram para o desenvolvimento do “gosto” pela docência e este à escolha da profissão.

Vejamos o que diz a participante:

Eu sempre gostei muito de ler, dei aula de História até no Ensino Fundamental Maior, de 7ª, 8ª séries antigas, porque hoje mudou para ano, e assim, minha vida foi pautada nisso. **Sempre gostei muito de ler porque meus pais me criaram me dando livros de presente.** A gente tinha um clubezinho de leitura. **Meus melhores amigos e vizinhos, a gente tinha um clube de leitura e fazíamos esse desafio de estar trocando livros.** [...] E eu sempre nesses desafios era professora de História. E acho que **isso foi impregnando em minha alma.** (Ent. 01, Participante A).

São as vivências, isto é, as experiências acumuladas historicamente pela participante que, internalizadas, se transformam em gosto, em prazer pelo ensino e pelas relações que envolvem essa atividade. A narrativa acima evidencia a paixão e o afeto da professora com a sua profissão, como ela mesma diz, de como “isso foi impregnando em sua alma”.

O olhar atento ao afeto é importante para se compreender e explicar as significações produzidas acerca de determinado fenômeno ou processo. No caso em questão, para apreender as determinações que constituem a prática educativa do professor da ETI, a análise dos afetos é imprescindível para explicar o ser professor, a compreensão da sua prática educativa.

Sobre a importância dos afetos para análise do processo de significação Vigotski afirma que:

Quem separou desde o início o pensamento do afeto fechou definitivamente para si mesmo o caminho para a explicação das causas do próprio pensamento, porque a análise determinista do pensamento pressupõe necessariamente a revelação dos motivos, necessidades, interesses, motivações e tendências motrizes do pensamento, que lhe orientam o movimento nesse ou naquele aspecto. (VIGOTSKI, 2009, p. 16).

Nesse sentido, a discussão analítica que considera o gosto dos professores como mediadores de sua escolha e permanência na docência procura entender as determinações que produziram esses gostos e, por sua vez, os motivos que desencadeiam o movimento de constituição do ser professor por parte dos sujeitos.

No caso da *participante B*, conforme ela pontua, foi a experiência que proporcionou o desenvolvimento profissional: “Esses **meus 10 anos de docência são anos importantes para mim**. São anos que **me fizeram crescer bastante**, tanto na experiência mesmo profissional e, **com certeza, eu aprendi muito mais na experiência do que na própria academia**” (Ent. 01, Participante B).

O sentido produzido pela professora acerca da constituição do ser professor compreende que a docência é um processo formativo que acontece em duas frentes, uma teórica e outra prática, o que não deixa de ser verdade. Todavia, essas duas frentes são inseparáveis, ao contrário do que afirma a *participante B* quando diz: “**com certeza eu aprendi muito mais na experiência do que na própria academia**”.

Teoria e prática constituem a unidade dialética do agir humano. Em um olhar apressado sobre a relação teoria e prática podemos dizer que “a primeira depende da segunda, na medida em que a prática é fundamento da teoria” (VÁZQUES, 1977, p. 215). Na medida em que os seres humanos atuam sobre determinada realidade, transformando-a, eles desenvolvem também o seu conhecimento sobre a realidade em que atua. Porém, o seu agir é teleológico, ou seja, constituído de preveideação, o que significa dizer que, antes de ser executado no campo empírico, é realizado no pensamento. Dessa forma, quanto mais aumenta o poder humano de transformação da natureza, mais os seres humanos desenvolvem o seu conhecimento e vice versa.

É nesse sentido que, ao tratar da relação entre teoria e prática ou trabalho intelectual versus trabalho manual, Gramsci (2001) afirma que não existe trabalho puramente manual. Por mais mecânico que o trabalho possa parecer, para ser efetivado como trabalho, vai precisar de alguma atividade teórica, ou seja, “em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora” (GRAMSCI, 2001, p. 18).

O segundo indicador aglutinado neste núcleo de significação foi nomeado como “*Sentimentos de bem-estar X Sentimentos de não realização*” e em torno dele foram agrupados pré-indicadores com zonas de sentidos que evidenciam as angústias dos professores acerca das situações que envolvem suas práticas educativas.

A *participante B* traz uma narrativa que aparentemente tenta passar uma ideia de conforto e satisfação do seu sentir professora na ETI de Teresina-PI, mas, na sequência da fala, apresenta um desconforto. Vejamos o que ela nos diz:

Eu me sinto bem trabalhando nessa escola. Não me sinto realizada porque eu **não me sinto realizada financeiramente e**, também, não me sinto realizada **por conta de ver tudo que eu vejo. Mas também eu não me sinto frustrada**, eu não me sinto para baixo. Não sei se eu consegui dizer, é uma coisa aqui eu não [...], é uma coisa que eu não me sinto bem, mas também, isso não me afeta emocionalmente. Eu **não deixo que o que eu percebo aqui, o que eu vejo aqui, influencie no meu eu, na minha casa, na minha vida pessoal.** (Ent. 01, Participante B).

A professora apresenta um sentimento de contradição. Ora ela é feliz com o que faz, sente-se bem no trabalho, ora sente que não é valorizada na sua profissão. O sentimento de não realização profissional aparece fortemente nos trechos: “**não**

me sinto realizada financeiramente”, “não me sinto realizada por conta de ver tudo que eu vejo” e “não deixo que o que eu percebo aqui, o que eu vejo aqui, influencie no meu eu”.

Podemos afirmar que, além da desvalorização financeira, sente-se desvalorizada pela situação de precarização em que trabalha que, conforme já fora evidenciado, vai desde a falta de estrutura e material apropriado até à falta de refeição adequada para os alunos e de apoio pedagógico. Além disso, que afeta sua prática docente, ainda precisa lutar para que sua vida pessoal não seja afetada por esses problemas.

O trecho “eu me sinto bem, mas não me sinto perfeita” ou “não me sinto realizada” é recorrente na fala da *participante B*. Essa presença recorrente de um trecho ao longo da narrativa é um indício que pode nos levar às zonas de sentidos, um plano mais interiorizado, na relação significado e sentido (AGUIAR; OZELLA, 2013). **“Eu me sinto bem trabalhando nessa escola. Mas, não me sinto perfeita porque não tem como eu me sentir realizada diante de todas as situações que eu lhe disse, diante dessa queda que observo”** (Ent. 01, Participante B).

O sentimento de mal-estar contraria o de bem-estar quando expressa que não se sente realizada diante da queda dos rendimentos e da péssima alimentação dos alunos. Diz ela:

Eu não me sinto realizada olhando ali para aquele almoço e vendo que tem só um arroz, uma calabresa, sem ter algo mais, entendeu? Eu não me sinto realizada em saber que o aluno saiu daqui, foi embora, e recebeu biscoito seco, tipo, cinco biscoitos na mão. Porque antes eles comiam. Eles comiam frango para poder sair [...] (Ent. 01, Participante B).

Em contrapartida, a *participante A* afirma que gosta do trabalho e reforça: **“eu vou para o [nome da escola] feliz. Vou feliz porque esse trabalho é minha segunda casa”** (Ent. 01, Participante A). Ela mora em outro município, mas consegue chegar à escola em que trabalha com bastante antecedência.

Eles [os alunos] muitas vezes não acreditam que eu acordo 4h da manhã e chego com tanta energia. “Meu filho eu durmo até aqui na...” na Ladeira do Uruguai o relógio biológico me acorda, ajeito cabelo firme e forte, e vou linda e maravilhosa. Digo para eles que eu escolho [...], todos os dias antes de dormir eu vou escolher a roupa de ir trabalhar no dia seguinte. (Ent. 01, Participante A).

As relações com a comunidade fortalecem o vínculo afetivo com o trabalho. **“Mas minha rotina é essa, chego seis e quarenta [...]; fico caçando conversa com aluno que chega, [...] fico conversando com o pai ali fora, fico dessa forma”** (Ent. 01, Participante A). A professora gaba-se por sua trajetória de 27 anos nesta mesma escola, o que dá a ela um sentimento de pertencimento à escola e à comunidade, mesmo residindo em outro município. “Na hora da saída, que eu fico esperando minha carona, fico mexendo com um e com outro menino, **porque eu conheço os pequeninhos, conheço os pais, conheço as mães, conheço a comunidade.** Então minha rotina é essa” (Ent. 01, Participante A).

O terceiro indicador, *“Pollyanna menina, Pollyanna moça”: o jogo do contente determinando o ser professor na Escola de Tempo Integral*, traz a aglutinação de pré-indicadores que evidenciam como os professores lidam com as contradições que determinam a educação integral na ETI.

Conforme narra a participante A,

Nossas condições de trabalho, eu **não vou dizer que é um trabalho escravo** porque eu **estou trabalhando lá porque eu quero**, mas eu **sempre busco o melhor das coisas**. Eu sou aquela pessoa que fui criança e adolescente, eu **sempre me baseei na “Pollyanna”**, acho que você já ouviu falar. **“Pollyanna menina e Pollyanna moça” é um livro que li, que trabalha o jogo do contente. Não é que eu seja conformada com as coisas, eu tento tirar o melhor daquilo.** Por exemplo, ela era assim, a Poliana, se ela machucou uma mão, ela dizia: “a minha mão direita está machucada, mas eu estou contente porque ainda tenho a mão esquerda”. Então, eu trabalho nesse sentido, **eu trabalho é com o que eu tenho!** Não vou desistir jamais, na minha vida sempre foi assim. Eu **não vou me sentir encurralada e nem incapaz, eu vou trabalhar com minhas ferramentas, com o que eu tenho. É falho? É falho!** A gente precisa melhorar e muito, **mas faço com o que eu tenho.** (Ent. 01, Participante A).

A professora inicia a sua narrativa dizendo que o seu trabalho se diferencia do trabalho escravo porque ela não é obrigada a fazê-lo, ou seja, o faz de livre e espontânea vontade. Todavia, ao afirmar que busca sempre o melhor das coisas, em outras palavras está dito que o trabalho é ruim, suas condições são péssimas e por muito pouco não se iguala ao trabalho escravo. Também sobre a afirmação **“eu estou trabalhando lá porque eu quero”** não é totalmente verídica. A ausência das amarras e das chibatadas não significa que somos livres, mas apenas que somos relativamente livres, pois, conforme afirma Marx (2011), os seres humanos não são

livres para agir. Eles fazem sua própria história, porém, sob certas condições que lhes foram deixadas pelas gerações anteriores.

A professora faz o “jogo do contente” e diz que não é conformada com as condições que estão postas, mas que tenta tirar o melhor delas. O jogo do contente é uma criação de Pollyanna, personagem do livro “Pollyanna Moça”, de Eleonor H. Porter. Para não sofrer, Pollyanna desenvolveu uma técnica de olhar apenas para o lado positivo das coisas. O problema do jogo do contente é que ele ajuda a cristalizar uma visão romântica das coisas e junto com ela a ideia de que precisamos ser resilientes.

Não defendemos que o professor não tente trabalhar com os recursos que tem a sua disposição e só espere por melhoras, que elas chegarão. Mas, na maioria das vezes, extrairmos o melhor de uma situação ruim só poderá nos levar a desenvolver um trabalho medíocre. Não podemos nos esquecer de que o nosso agir é determinado pelas circunstâncias, mas também não podemos perder de vista que as circunstâncias são produzidas pelos seres humanos (MARX; ENGELS, 2007).

A professora entende que é tarefa do professor procurar os meios para garantir a educação integral dos alunos, não importa as condições adversas em que a prática educativa aconteça.

Se eu estou em uma escola de tempo integral **eu tenho que buscar o que vai integrar esse conhecimento dos meus alunos, [...], como é que eu vou integrar as minhas disciplinas** e tentar fazer da melhor forma, **apesar de a gente não ter esse acompanhamento, não ter esse suporte**, que deixa a desejar. (Ent. 01, Participante A).

Essa narrativa contraria as discussões que vêm sendo implementadas acerca da educação integral. Um ponto comum entre aqueles que discutem a educação integral é que o tempo ampliado, embora não seja uma condição, uma espécie de pré-requisito para que a educação integral aconteça, deve estar alinhado à organização prática e curricular da escola, bem como à ampliação dos espaços e/ou construção de prédios adequados, criando condições que favoreçam a realização de práticas educativas emancipadoras.

De acordo com Gramsci (2001), uma “transformação da atividade escolar requer uma enorme ampliação da organização prática da escola, isto é, dos prédios, do material científico, do corpo docente etc.” (GRAMSCI, 2001, p. 36). Ao contrário do sentido empregado pela participante, para o referido autor as condições objetivas

são imprescindíveis para que a educação possa criar situações reais que possibilitem o desenvolvimento dos alunos.

A professora entende que a ETI é importante, sobretudo quando encontra a adesão do professor. Segundo a participante, “[...] **a proposta é positiva** porque eu acho que consegue... [...] porque você **casar com a determinação dos professores**, porque, infelizmente, a **gente sabe que não pode contar com a família**” (Ent. 01, Participante A).

Como se percebe, a participante insiste que, quando alinhada à determinação dos professores, a proposta da escola de tempo integral é viável, pois, não se pode contar com o apoio da família, cabendo ao professor superar os desafios emergentes. Como Pollyanna, falta-lhe estrutura, material didático adequado, reconhecimento profissional, alimentação adequada às necessidades nutritivas dos alunos, mas lhe sobre dedicação.

A transformação da escola depende do engajamento dos professores, conforme exprime em sua fala: “Mas, cabe a mim, enquanto professora, porque não é falando com demagogia não, porque **para mim é uma missão**, se a gente for trabalhar pelo dinheiro a gente, no início, se decepciona, é uma missão” (Ent. 01, Participante A).

O sentido de missão atribuído pela participante à docência, razão pela qual ela incorpora a Pollyanna com seu jogo do contente, deve-se à sua formação religiosa. A professora estudou a educação básica e trabalhou por 13 anos em escola religiosa. Essa ideia da docência como dom, missão e/ou vocação, é própria da educação jesuítica que ainda tem marcas muito fortes na educação brasileira.

O nosso aluno não tem nada a ver com nosso salário. Então, se você vai para a sala de aula, você tem que esquecer os problemas lá fora e fazer com que dê seu conhecimento para eles, contribuir para que ele tenha uma melhoria em seu ensino-aprendizagem, com que ele se transforme para melhor. Eu acho que é isso, não sei se é porque eu penso muito bonito, mas é porque sempre fui assim”. (Ent. 01, Participante A).

Ser professor é uma missão que não pode ser afetada pelos problemas externos ao processo de ensino-aprendizagem. Tal sentido de ser professor presente nas significações da *participante A* é o de um sujeito não histórico, abstrato, descontextualizado, pois somente assim se pode abster-se dos problemas sociais. O indivíduo humano é uma molécula do ser social, como a escola é uma

molécula da sociedade. Pensar o professor livre das preocupações sociais externas ao processo educativo e à escola seria crer na neutralidade da educação, o que é impossível (GRAMSCI, 2020).

A professora diz que o papel do professor é estar integrado ao mundo do aluno. Nas suas palavras, “[...] **É você estar integrado ao mundo dele porque é a obrigação da gente... [...] eu só consigo estimular o meu aluno se eu sei dos pontos positivos e negativos dele, se eu sei dos problemas dele**” (Ent. 02, Participante A). Conforme fica exposto, é obrigação do professor conhecer o aluno para que consiga desempenhar o papel da educação de inseri-lo e fazer com que ele aprenda: “[...] **isso que é o papel da educação... saber como que o aluno está inserido ali, por que que ele não consegue aprender.**” (Ent. 02, Participante A).

Podemos dizer que, para esta participante, o jogo do conteúdo que o professor precisa fazer é ignorar que **“falta espaço para a gente, [...] falta conforto, [...] trabalhar da melhor forma”** (Ent. 01, Participante A). Não importam as condições precarizadas, o professor deve, a exemplo de Pollyanna, extrair o melhor das coisas: “[...] porque **a gente sabe que o centro é os alunos**, então, **a gente tem que trabalhar nesse sentido**, saber o seu meio e **integrá-lo** mesmo” (Ent. 02, Participante A). O papel da escola e do professor é inserir o aluno na sociedade para que esse possa atuar de forma participativa como agente de mudança.

Ao discutirmos sobre este indicador, *“Pollyanna menina, Pollyanna moça”: o jogo do conteúdo determinando o ser professor na Escola de Tempo Integral*, procuramos compreender as determinações que constituem as práticas educativas na ETI. O jogo do conteúdo exposto pela participante parte do pressuposto que o problema da educação é um questão dos indivíduos isoladamente e que, portanto, se o professor se dedicar ao máximo para conhecer o aluno, conhecer seu contexto e suas necessidades, conseguirá promover a educação integral independentemente das condições objetivas. O significado de educação integral exposto na fala da professora é extremamente metafísico.

O quarto e último indicador que constituiu o segundo núcleo de significação foi intitulado de *“A realidade do aluno determinando a prática educativa da Escola de Tempo Integral”*. Em torno deste indicador foram aglutinados pré-indicadores que nos ajudam a compreender como a realidade do aluno determina as práticas

educativas dos professores e a explicar como este aspecto objetivo medeia a constituição do ser professor na ETI.

Ao relatar como desenvolve sua prática educativa a *participante B* ressalta o seguinte: [...] **não sou uma professora que leva em consideração apenas o ensino dos conteúdos curriculares**” (Ent. 01, Participante B). Desse modo, a participante demonstra que diversifica sua prática, baseando-a em conteúdos curriculares e em jogos educativos, organizando o seu trabalho buscando fazer uma integração dos conteúdos de ensino com a realidade do aluno.

Eu levo em consideração tanto o que o aluno traz do seu contexto e o que ele carrega e também o que o mundo aborda. Procuro sempre me inteirar do que está acontecendo no mundo, desde uma catástrofe que acontece fora da nossa cidade como o que acontece aqui próximo. Eu também procuro conversar com eles de igual para igual quando, **nas minhas atividades, eu não trago coisas que são totalmente desvinculadas do contexto deles.** Eu sei que eles são de uma região periférica, sei que são de uma estrutura bem aquém do que deveria ser, mas... eu converso com eles quando a gente vai começar a aula, eu converso para trabalhar a questão da oralidade, mesmo que não esteja dentro do conteúdo naquele momento, mas está dentro de mim a proposta para eles de desenvolver a oralidade também. (Ent. 02, Participante B).

A professora considera os saberes trazidos pelos alunos e aqueles fatos reais que estão acontecendo em volta do mundo, articulando o contexto micro e o macro e priorizando a abordagem dos conteúdos, conforme se vinculam de alguma forma com a realidade dos alunos. Para isso, conversa com seus alunos levando-os ao exercício da fala.

A participante também afirma que os conteúdos de ensino adotados estão vinculados à realidade dos alunos.

[...] **Não adianta eu trazer para escola algo ou, até mesmo, disponibilizado pela própria SEMEC, se não é dentro da realidade do meu aluno.** Então, **eu procuro conversar com eles na linguagem deles. Eu procuro observar o que que eles gostam.** Eu sou muito de conversar, não apenas aqui dentro da sala, eu converso com meus alunos ali fora. [...] (Ent. 01, Participante B).

É evidente que as significações do professor acerca de sua prática indicam que a prática educativa deve ter como ponto de partida a realidade do aluno e os seus gostos. Porém, não pode ser desconsiderado o papel da escola. A escola tem uma função social necessária à transmissão do saber sistematizado. A realidade

serve como ponto de partida, apenas, ou como base para a problematização. Mas, não podemos esquecer o que é específico da escola e que, não sendo realizado por ela, será negligenciado, pois ela é a instituição criada especificamente para a transmissão do saber sistematizado (SAVIANI, 2011).

Eu procuro trabalhar com meus alunos as questões de mundo também. Eu gosto de trazer para escola o conteúdo, mas também gosto de levar em consideração o mundo deles, o que eles gostam. Eu não sou uma professora que trabalha jogos concretos. [...]. **Eu gosto muito de utilizar jogos digitais e vídeos para complementar o meu conteúdo. Eu utilizo o que eles gostam,** o que eles assistem, para utilizar como exemplo. Então, **a minha forma de fazer pedagógico é uma forma que leva em consideração eles** [estudantes]. (Ent. 01, Participante B).

Conforme se vê, a prática educativa da participante é baseada em conteúdos curriculares e em jogos educativos, procurando sempre contemplar o que os alunos gostam. Desta forma, leva-se em consideração as realidades deles, no entanto, existe o risco de que haja facilitação ou o afrouxamento, como diz Gramsci (2001).

Para Gramsci (2001), uma tendência à facilitação surgiu devido à participação cada vez maior dos filhos da classe trabalhadora na escola e à dificuldade que as crianças originadas deste estrato social encontram na escola. Mas, é preciso que se mantenha o rigor sistemático das escolas. A facilitação é uma forma de manter os subalternos em condição de subalternizados, pois mesmo estando dentro das escolas e frequentando-as assiduamente, a eles será negado o direito à aprendizagem.

Em alguns casos, o atendimento ao aluno em tempo integral se transforma em uma espécie de reforço escolar, a depender do nível em que esse aluno se encontra: “eu **nivelo meus alunos**, porque eu tenho uns alunos... porque tem **aluno do 4º ano que não sabe ler. Aí a gente coloca com as meninas do reforço**” (Ent. 01, Participante A). Alunos em níveis considerados abaixo do adequado para a série em que estão matriculados são atendidos fora da sala de aula, em projeto que acontece extraclasse. Na teoria, são projetos voltados para o desenvolvimento integral do ser humano, mas, na prática, são atividades de reforço escolar que focam a alfabetização do aluno, pois se entende que sem a habilidade de leitura e escrita o desenvolvimento integral fica comprometido.

Este núcleo evidenciou que o ser professor na ETI é constituído por um

emaranhado de mediações objetivas e subjetivas que afetam direta ou indiretamente os professores. O subjetivo e objetivo são unidade dialética e, como unidade dialética, o antagônico é que garante a unidade, pois um só existe como o contrário do outro. Esta análise nos possibilitou refletir sobre a constituição do professor como sujeito histórico que se constitui no dia a dia, na relação que estabelece com aquilo que faz e com outros agentes envolvidos. Ser professor é, portanto, um constante internalizar e objetivar de ações pedagógicas e estas, embora entrelaçadas pelos afetos, ou seja, pelo gosto e pelo sentimento de bem-estar ou de não realização, são produzidas a partir das condições materiais em que a docência se efetiva, ou seja, condições materiais e estruturais em que a prática educativa se desenrola assim como pela realidade sócio-histórica dos educandos.

Considerando que para além da razão e da ação o homem também é constituído pela paixão, isto é, por aquilo que sente, aquilo que motiva e põe o pensamento em movimento, prosseguimos à análise do terceiro núcleo denominado *“Entre Integrar disciplinas e formar o aluno como um todo: significação acerca da Educação Integral na Escola de Tempo Integral”*.

6.3 Entre Integrar disciplinas e formar o aluno como um todo: significação acerca da Educação Integral na Escola de Tempo Integral

Na formação deste núcleo aglutinamos dois indicadores, a saber: *“A Educação Integral é maior do que o Tempo Integral que a criança passa na escola [...] é formar a criança como um todo”* e *“Integrar as disciplinas X formar o aluno como um todo”*. Assim, as significações acerca da educação integral conduzirão nossa análise buscando traçar um paralelo entre o que os professores dizem ser a educação integral e o que eles dizem fazer para alcançá-la.

Nossa análise é conduzida tendo por base alguns pressupostos teóricos, sejam: o homem e a mulher não nascem prontos, o que significa dizer que não possuem uma natureza humana predefinida, eles se tornam humanos na medida em que começam a produzir seus meios de existência (MARX E ENGELS, 2007); os indivíduos humanos não possuem uma essência eterna (VÁZQUEZ, 2011); a formação humana do indivíduo se inicia no nascimento e só se encerra na sua morte (MÉSZÁROS, 2008); a educação integral é a superação da educação unilateral e classista que educa para a conformação e para atender as demandas do mercado,

pois visa a superação da sociedade de classes, condição indispensável para a emancipação humana (GRAMSCI, 2001); e, como a escola é determinada socialmente e a sociedade atual funda-se no modo de produção capitalista, não podendo ignorar que “a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade” (SAVIANI, 1988, p. 41).

Ao narrarem sobre a educação integral e sua prática, como procedem na educação integral de seus alunos, as participantes destacam que a educação integral não é uma simples ampliação do tempo de permanência na escola que tem servido à implantação de ETI. Conforme explicita Dias (2015), a educação integral e a ETI podem ser entendidas como unidade dialética, uma fundamenta a outra. Todavia, Vitor Paro (2009) chama a atenção para o fato de que não importa o tempo de atendimento escolar das crianças, seja em tempo parcial ou em tempo integral, toda educação ou é integral ou não é educação.

Essa concepção apresentada pelo autor parece estar clara para as participantes, que narram:

Para mim, a **educação integral é aquela educação que ela integra em todos os aspectos**: sociais, emocionais, psicossociais, motoras, né? É uma **educação que tem que estar integrada com a interdisciplinaridade, com o contexto social no qual os alunos estão inseridos, no qual a escola está inserida**. Então, é integrar de forma geral o aluno ao seu mundo, ao seu meio, integrar o professor ao meio do aluno, ao meio em que ele convive e na própria escola. Então, quando a gente fala de educação integral, **o ideal seria integrar o conhecimento em todos os aspectos** e ter resultados positivos. (Ent. 01, Participante A).

Educação integral é a formação da criança como um todo. Não, somente, o aprendizado pedagógico, aquele **cognitivo, mas também o comportamental**, e o comportamental, quando eu digo, é a questão do saber se ‘portar’ em determinadas situações. Atender a criança como um todo. Atender a criança desde o aprendizado que ela precisa ter e, também, **preparar para o mundo**. O que ela vai fazer com aquele aprendizado. (Ent. 01, Participante B).

Na significação apresentada pela *participante A*, a educação integral é apontada como aquela que considera todos os aspectos do educando em integração com seu contexto social e escolar. Além disso, é uma educação interdisciplinar, não só no sentido de integrar os conteúdos formais das disciplinas escolares, mas sobretudo por manter uma interdisciplinaridade com o contexto social do aluno e da escola.

A segunda participante traz a ideia de ser humano como uma totalidade, destacando que a educação integral é a formação do aluno como um “todo”, pois envolve os aspectos cognitivos, comportamentais e profissionais. Todavia, o “todo” parece estar mais associado aos pilares da educação: saber, conhecer, conviver e ser, definidos pela UNESCO em relatório com os princípios fundamentais para nortear a educação para o Século XXI, do que à ideia marxiana, que entende o ser humano como totalidade histórica e concreta que “existe na totalidade do mundo, mas a esta totalidade pertence também o homem com a sua faculdade de reproduzir espiritualmente a totalidade do mundo” (KOSIK, 1976, p. 249-250).

A participante B pontua ainda que a escola deve ser “integral” e não de “tempo integral”, pois acredita que o desenvolvimento integral está além da ampliação do tempo. Para esta professora, **“ela [a escola] tem que desenvolver a integralidade da criança, o todo, não apenas estar na escola as 8 horas, mas estar na escola as 8 horas desenvolvendo atividades diferentes, fazendo uma aula de basquete, [...] de canto”** (Ent. 01, Participante B).

A escola integral idealizada na narrativa da professora não descarta a presença do aluno o dia todo na escola, no entanto entende que é necessário que a escola seja dinâmica e movimentada, elabore atividades diversificadas, uma escola ativa: “Eu vejo uma escola integral assim: **enquanto uma turma está na sala de aula, a outra turma está fazendo uma pesquisa. [...]. A outra turma já é para estar lá na quadra fazendo outra atividade [...]**, então, eu vejo uma escola integral assim” (Ent. 01, Participante B).

E o que seria o todo que a educação deve levar em consideração e que a escola precisa procurar formar? Conforme destaca a professora,

O todo seria o aprendizado [dos conteúdos curriculares], a educação também. Não devemos tirar esse mérito da escola integral, **a educação e preparar para o futuro**, isso, **o que acontece na escola de tempo parcial** [se refere à aprendizagem]. **A educação seria atitudes e comportamento.** Eu acredito que dentro de uma escola dessas era para ter psicólogos. **Preparar para o futuro é** aquilo que ele quer ser, o quê que eu quero, o que eu quero desenvolver, **uma orientação para uma formação profissional, ainda que não com esse título.** Porque você vê um norte. (Ent. 01, Participante B).

A educação integral está relacionada à apreensão dos conteúdos escolares, ao desenvolvimento de comportamentos e às potencialidades humanas descritas

por Manacorda (2010) como dimensões cognitivas, afetivas, éticas, estéticas, políticas, culturais, históricas, dentre outras.

Vemos que a significação de educação integral da participante funda-se no tripé saber conhecer, saber conviver e saber fazer. Aqui, entendemos o saber conhecer como a aquisição dos conteúdos escolares; saber conviver, são os conteúdos associados ao comportamento e a que a professora se refere como “educação”; e, o saber fazer identificado como o “preparar para o futuro”, mas reduzido ao final do trecho como “formação profissional”. O saber ser não é contemplado na narrativa da professora.

Todavia, as dimensões política, cultural e estética que constituem o ser humano não são contempladas na narrativa da professora. Embora a significação da professora não se restrinja à ideia de ampliação do tempo, também não abrange que a educação integral deveria ser entendida como uma formação que contemplasse “o campo das ciências, das artes, da cultura, do mundo do trabalho, por meio do desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, político, moral e que pudesse incidir na superação das desigualdades, se não reforçadas, pela cultura escolar” (MOLL, 2012, p.129).

Inspirada nos escritos gramscianos sobre a educação e a escola, Dias (2015, p.17) também comunga de uma concepção de “educação integral como possibilidade de formação do ser humano em suas múltiplas dimensões: intelectual, cultural, física, psicológica, afetiva e política”. Somente uma educação que entenda o ser humano como ser constituído de múltiplas dimensões, e que busque desenvolver todas elas, poderá ser capaz de propor um processo educativo que forme todos os indivíduos para atuar de forma autônoma.

Contudo, conforme destaca Saviani (2017), nas sociedades democráticas a escola surge para dar ao povo a condição de exercer sua soberania, soberania esta que só se efetiva abstratamente, se resumindo ao ato de escolha de seus dirigentes. Nesse contexto, a escola assume a função de transformar o súdito em cidadão, ou seja, um instrumento de participação política. Isso significa dizer, em termos originários, que formar o cidadão é educar o indivíduo para a participação ativa na sociedade, podendo dirigir e/ou escolher seus dirigentes e controlar quem dirige. Cidadania é uma unidade constituída de direitos e deveres, assim, o papel da escola é, ou deveria ser, formar o indivíduo para exercê-la.

Quando dizemos que queremos uma escola que prepare os indivíduos para o exercício da cidadania, estamos dizendo que queremos uma escola que forme indivíduos autônomos, capazes de iniciativa, o que implica que sejam conhecedores da situação para poderem tomar decisões, interferindo ativamente na vida social. Tudo isso é reforçado pelo acréscimo do adjetivo “consciente”, pois a expressão legal “exercício consciente da cidadania” sugere o objetivo educativo de formar cidadãos ativos, autônomos, críticos e transformadores. (SAVIANI, 2017, p. 654).

A questão a ser refletida é a seguinte: considerando a compreensão de cidadania descrita acima, condição sem a qual a democracia não se efetiva, a escola tem cumprido esse papel? Pode-se dizer que a escola forma cidadão ativo, autônomo e crítico? A escola está proporcionando aos alunos as ferramentas necessárias para intervenção crítica e transformação do mundo?

O que se verifica na realidade é que os profissionais da educação, em sua maioria, quando se referem ao objetivo da educação de formar cidadãos, na verdade, não estão pensando na formação de sujeitos críticos, ativos e transformadores, mas sim, indivíduos conformados, disciplinados, que saibam se situar no seu lugar, respeitando a hierarquia e os outros, ou seja, homens de ordem, para garantir que a ordem velha não seja ameaçada (SAVIANI, 2017).

Vejamos o que diz a *participante B* em sua narrativa:

Quando eu me referi que **não gosto da expressão “escola de tempo integral”** eu quis dizer o seguinte, que hoje em dia a escola que é considerada de tempo integral ela **é levada em consideração apenas pela duração de tempo** que o aluno vai ficar dentro da escola, ou seja, o aluno vai passar o tempo (manhã e tarde), um total de oito horas, dentro do ambiente escolar. Porém, pelo que eu percebo, está se resumindo apenas nisso, mas eu vejo que **a educação integral é maior do que o tempo que a criança passa na escola, ela é capaz de pegar a criança como um todo**, transformar a criança como um todo, em uma educação integral. (Ent. 02, Participante B).

Percebamos que, na observação da professora, a educação integral não se limita à ampliação do tempo de escola, mas, na prática, o que tem acontecido é isso. A escola de tempo integral só se diferencia da escola regular por causa do tempo a mais e, neste sentido, confirma-se a tendência da manutenção da reprodução das relações engendradas na sociedade capitalista. Isso se dá porque o aluno estando o dia inteiro na escola, mas recebendo o mesmo ensino que recebia na escola de

tempo reduzido, tem apenas uma utilidade: liberar os pais e/ou responsáveis pela criança para atuar no mercado de trabalho como vendedores da força de trabalho.

O sentido presente na narrativa da professora converge para a postura dos profissionais da educação apontada por Saviani (2017), quando entende a formação cidadã como formação acrítica. Ela nos diz:

Porque como eu já venho conversando, eu entendo a escola de tempo integral como uma escola capaz, e é assim que tem que ser, de formar a criança como um todo, **preparar para a vida, não apenas a Matemática ou Português**, mas que seja um ambiente em que a criança aprende valores, ela **aprenda a viver também fora da escola**, e isso para mim é um mérito da escola de tempo integral, que é o que deveria torná-la diferente da escola de tempo parcial. Seriam essas horas a mais, elas deveriam ser utilizadas para função mesmo de **educar e formar a criança como um todo**. (Ent. 02, Participante B).

O preparar o aluno como um “todo” que a escola de tempo integral deve propor para seus alunos como significação de educação integral é, entre outras coisas, como destaca a participante, “preparar para a vida”, reforçando que não se resume apenas aos conteúdos escolares, “não apenas Matemática ou Português”. Mas, a escola precisa ser um ambiente em que os alunos aprendem “valores” que o ajudem a “viver também fora da escola”, ou seja, valores da ordem hegemônica que lhes possibilitem como “cidadãos” não serem considerados transgressores da ordem.

O sentido que a *participante A* produz sobre a “educação integral” em vigor na escola de tempo integral de Teresina-PI não coincide com o significado de educação integral como processo histórico de formação humana. Tal processo discorre acerca de uma educação que supera a dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual e, preocupada com a emancipação humana, potencializa todos os sujeitos, independente da classe social a que pertencem, para atuar em todos os espaços da sociedade, seja no trabalho manual, se assim preferir, seja na função de intelectual e/ou dirigente. Esta educação só é integral se pensada como projeto revolucionário para uma sociedade em transição, cujo objetivo é a superação da sociedade de classes.

Ao narrar, a professora nos diz:

Eu **tenho uma imagem e a prefeitura tem outra** [sobre a educação integral]: porque, assim, **é aparência**, como eu disse para você. É

aparência por quê? Eu acho que **tem resultados positivos, mas falta muita coisa para melhorar**. Porque lá **nós temos as disciplinas dentro do currículo**: Português, Matemática, Geografia e História... **com um aumento de carga horária para Português**, porque na escola regular eu não sei se é 6 ou é 8. Parcial, não sei se você sabe se é 6 ou é 8, e nós somos 10 aulas. **Além das 10 aulas de Português, nós temos ainda 4 práticas de Língua Portuguesa, dá 14 aulas de Língua Portuguesa. E Matemática também**, tem **prática de Matemática** e tem **as disciplinas do núcleo que é Teatro, Xadrez e de Iniciação à música** que é até o 2º ano, descendo, segundo, primeiro e o Infantil. (Ent. 01, Participante A).

Conforme destaca a professora, existe uma clara preferência em priorizar áreas específicas do conhecimento. Ao analisarmos a Portaria 820/2020, de 30 de dezembro de 2020, que trata da Matriz Curricular para a escola de tempo integral, verificamos que o aluno passou a receber 15 horas/aulas a mais que o aluno da escola de tempo parcial, porém, apenas Português, Matemática e Ciências receberam acréscimo das horas/aulas entre as disciplinas do currículo básico.

Além disso, entre as disciplinas do núcleo diversificado, foram inseridas as disciplinas de Prática de Leitura e Produção de texto (4h) e Prática e experiência matemática (3h). Na prática, o aluno matriculado nas séries de 1º ao 5º ano receberá semanalmente 14 horas/aulas de Língua Portuguesa e 9 horas/aulas de Matemática, enquanto disciplinas como História, Geografia, Artes e Ensino Religioso terão, cada uma, apenas 1 hora/aula semanalmente.

Logo, conforme destaca a professora, a educação integral é aparência porque prioriza a ampliação da carga horária de disciplinas específicas, mas, não é só porque essas disciplinas concentram 80% das 35 horas/aulas ofertadas aos alunos semanalmente que a educação integral é aparência.

Esse fato apenas evidencia que a própria Secretaria ainda possui uma visão fragmentada do conhecimento e entende que, no ser humano, os saberes se separam. Ela é aparência porque, embora se denomine educação integral, prioriza os aspectos cognitivos da formação e, dentre eles, entende que uns são mais importantes que outros. Também negligencia saberes importantíssimos para o desenvolvimento integral do ser humano como o conhecimento da história da humanidade, das organizações sociais e políticas, o conhecimento acerca dos valores das diversas manifestações religiosas e da arte, bem como o desenvolvimento corporal, o movimento, a educação alimentar, etc.

Aquela zona de sentido que nos ajudou a identificar as significações produzidas pelos professores sobre a educação integral, como a formação da

criança como um todo, transcendendo a ideia de tempo integral, nos revelou também que o “todo” tem sentidos diferentes para professores e Secretaria, pois, enquanto os professores se preocupam com a formação integral dos alunos, a SEMEC, por meio da matriz curricular, enfatiza o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e operações matemáticas.

O segundo indicador aglutinado em torno deste terceiro núcleo tem o seguinte nome: *“Integrar as disciplinas X formar o aluno como um todo”*. Nele, aglutinamos pré-indicadores com zonas de sentido sobre a educação integral e as ações práticas necessárias para que ela ocorra.

Entre as narrativas das participantes destacamos da fala da participante B, quando fala sobre a expectativa com a ETI, o seguinte trecho:

Quando a gente foi convidada para cá, eu lembro que a escola [de tempo integral], na fala [da SEMEC], seria que **a escola de tempo integral teria que ser uma escola que buscasse o aluno para querer vir**, para ter vontade de vir, **não era para ficar somente em sala de aula**, era para ele se ausentar para fazer **uma atividade diferente em outro espaço**. (Ent. 01, Participante B).

Há um sentido produzido pela professora acerca da ETI que faz com que ela crie uma expectativa sobre a escola integral como aquela que desperta o interesse dos alunos por meio de atividades diversificadas em espaços, também, diversificados. No entendimento da professora, a educação integral rompe o paradigma tradicional de escola estática com cadeira fixas e enfileiradas da sala de aula como o único espaço de aprendizagem.

Também aparece mais uma vez o sentido de “gosto” aqui traduzidos nas expressões “querer vir” e “vontade de vir”, reforçado pela ideia de que são necessárias atividades diferentes em espaços que não sejam a sala de aula. Aqui, o “gosto” é tomado como interesse e, neste sentido, a escola de ETI é para ser, no entendimento da professora, uma escola atrativa que desperte nos alunos o interesse de frequentá-la.

Concordamos que a escola tem que ser um local prazeroso, pois a vontade do indivíduo em participar ou não de determinado fenômeno tem a ver com a forma como é afetado por ele. Todavia, não se pode com isso perder de vista aquilo que é a especificidade da educação escolar (SAVIANI, 2011). Não podemos cair num

relativismo pedagógico de achar que fazer o que o aluno gosta é mais importante do que lhe transmitir o saber historicamente produzido pela humanidade.

Precisamos evitar que, em nome de uma aparente democratização do acesso e permanência da criança na escola, associado à ideia de que, por isso, a educação escolar esteja melhorando, aconteça um afrouxamento da disciplina e do ensino de conteúdos necessários ao desenvolvimento da autonomia intelectual e moral, o que aumentaria ainda mais o fosso entre a condição dos subalternizados e a emancipação humana.

Já a *participante A* insiste que existe um desencontro entre o que se diz ser a educação e o que ela realmente é quando posta em desenvolvimento nas escolas. “A diferença que existe é que a educação integral é uma coisa no papel e na realidade é outra” (Ent. 02, Participante A). A educação integral é a formação que contempla o desenvolvimento de todos os aspectos, isso porque **“eu tenho uma ideia de tempo integral [que] seria uma educação em todos os aspectos [...]”** (Ent. 02, Participante A).

A educação integral deve ser vista, segundo a professora, como o desenvolvimento cognitivo mas, também, como desenvolvimento das outras esferas que constituem o ser humano. Além disso, não pode negligenciar o aspecto biológico do indivíduo. A formação completa leva em consideração também que o ser humano é um ser vivo e como ser vivo precisa estar em condição de fazer história, de atuar no mundo. Para isso, a ETI precisa levar em consideração aspectos que constituem o ser humano como organismo vivo “desde alimentação, desde o descanso desde..., ‘idens’ [inúmeras] coisas como outras práticas que não acontecem e a gente tem dentro do currículo” (Ent. 02, Participante A).

Mas, as condições objetivas são tão adversas que ao relatar sobre realização da prática educativa que desenvolve, e se considera que ela forma integralmente seu aluno, a *participante B* afirma que **“apesar de que, com todos os meus esforços, eu queira trazer algo diferente. [...] Eu queira levar em consideração o aluno, conversar com ele, formar e educar.** Eu não estou fazendo porque **eu estou trabalhando conteúdo** [risos]” (Ent. 01, Participante B).

“Levar em consideração o aluno”, para a professora, tem o sentido de conhecer a realidade do aluno e problematizá-la, tornando-a conteúdo de ensino, o que não é possível em uma ETI em que 91,5% das horas/aulas são destinadas às

atividades das disciplinas formais do ensino e apenas 8,5% são destinadas às atividades de arte/cultura e/ou jogos de tabuleiros.

Todavia, não podemos perder de vista que, na perspectiva da educação integral, a ETI não pode ser apenas uma extensão de tempo da mesma escola que passa a ofertar o mesmo de antes, só que agora em dois turnos (PARO, 1988). Por outro lado, também não pode ser uma educação que leve em consideração apenas as necessidades isoladas dos alunos. A ETI deve ser "um meio a proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas" (CAVALIERE, 2007, p.1029).

Gramsci (2001) afirma que, devido ao acesso das massas à educação escolar, as pedagogias modernas têm abrandado a disciplina e afrouxado na rigurosidade teórica que era comum nas escolas tradicionais. Contudo, há que se manter determinado rigor disciplinar, o que ele chama de certo dogmatismo, especialmente nos anos iniciais, em que sobretudo os filhos da classe trabalhadora ainda não desenvolveram o gosto pelos estudos. "Se se quiser criar uma nova camada de intelectuais, chegando às mais altas especializações, a partir de um grupo social que tradicionalmente não desenvolveu as aptidões adequadas, será preciso superar enormes dificuldades" (GRAMSCI, 2001, p. 52).

É necessário também, segundo o autor supracitado, que a escola crie para as crianças pobres aquelas condições de estudos que os filhos da classe dirigente já têm no ambiente familiar. Por isso, a participante destaca que, diante das condições e situações descritas ao longo da entrevista, é impossível se afirmar que realiza a educação integral:

Eu ia ser hipócrita se eu dissesse para você que eu estava fazendo, porque para eu fazer eu preciso de tudo que eu te disse. Eu preciso, para eu estar ofertando para meus alunos uma formação integral..., agora aqui tá certo: formação integral não é de tempo integral. Agora eu estou dando a formação de tempo integral, eu 'tô' aqui o tempo todinho, entendeu? (Ent. 01, Participante B).

O sentido produzido pela professora e expresso em suas palavras é que a educação integral não se realiza sem condições objetivas e subjetivas adequadas. A educação integral precisa ser materializada na formação integral do sujeito e, com as condições que têm à sua disposição, o máximo que pode oferecer ao aluno é

educação unilateral em tempo integral, ou seja, uma educação fragmenta que, quando muito consegue, prioriza o aspecto cognitivo dos educandos.

A *participante A*, por sua vez, afirma ainda que a escola não disponibiliza dos meios necessários, mas que ela tenta fazer da melhor forma possível, tendo alcançado bons resultados: **“Busco sempre fazer essas adaptações necessárias. Mesmo que a escola não tenha, eu busco fazer essas adaptações, principalmente, porque trabalho com Língua Portuguesa, Geografia, Ensino Religioso e Artes”** (Ent. 01, Participante A).

O fato de trabalhar com essas disciplinas lhe possibilita integrar o conteúdo das mesmas de modo que o ensino aconteça de forma articulada. “E o que deveria ser feito com todas as outras disciplinas? Teria que **integrá-las uma a outra!** E a gente tenta, **de uma maneira não tão apropriada**, mas **está fazendo a integração**” (Ent. 01, Participante A). A ênfase da professora é a integração dos conteúdos de diferentes disciplinas, ou seja, a prática educativa é realizada tendo por base a integração de uma disciplina à outra.

Como podemos observar, além da articulação entre conteúdos curriculares de diferentes disciplinas, a *Participante A* procura articular esses conteúdos com a realidade do aluno e os saberes da sua realidade com os conteúdos escolares. **“Eu tento trabalhar com coisas relacionadas com o seu dia-a-dia, com coisas da vivência deles**, tanto em Ensino Religioso quanto em Artes [...] e na Geografia busco estar trabalhando textos com eles e estar trazendo para seu dia-a-dia” (Ent. 01, Participante A). Para isso, destaca que o importante é conhecer o aluno, conhecer a realidade dele, conhecer sua história:

Eu acho que é importante a gente trabalhar principalmente em **conhecer nossos alunos**, conhecer o que está por trás daquela “carinha” que está ali, para a gente poder chegar no conhecimento na história de vida dele. **A história de vida do aluno da gente diz muito do que ele é.** (Ent. 01, Participante A).

A expressão da professora nos revela que a ETI precisa desenvolver sua prática educativa tendo como base as necessidades formativas dos seus alunos, logo, o fator primordial é conhecê-los.

Porém, em relação à possibilidade da ETI promover a educação integral, no sentido da formação humana, a professora pontua que tenta fazer da melhor forma possível, realizando diagnóstico e análise do desempenho dos alunos, e que a

escola disponibiliza o reforço para aqueles que estão nos níveis mais elementares da aprendizagem escolar, com atendimento individualizado. No entanto, pontua que “[...] eu acho que poderia ser realizado outros tipos de integração, outras disciplinas que não são as do currículo mesmo, mas extras, que a gente enquanto professor tinha que saber dos alunos [...] o que seria mais útil para os meninos...” (Ent. 02, Participante A).

Esta significação da educação escolar é criticada por Gramsci (2001) porque tem um caráter “imediatamente interessado”, algo comum nas escolas profissionalizantes, em que o objetivo da formação é desenvolver nos alunos habilidades técnicas para o exercício profissional. Contra essa postura, o filósofo italiano defende uma escola formativa de cultura geral, imediatamente desinteressada, que não hipoteque o futuro dos jovens e das crianças, como se eles fossem predestinados a ocupar os canteiros de obras ou o trabalho manual nas fábricas.

Em sua narrativa, a *participante A* ressalta que se empenha o máximo possível para realizar a educação integral dos alunos. Diz ela:

Eu acho que eu tento fazer [educação integral], mas **eu acho que existem, ainda, falhas porque tem dia que você está no automático** naquela disciplina. Tem dia que..., **mas eu tento dar o meu melhor, tento está preparando eles em todos os aspectos. [...]. Tento integrar as minhas disciplinas entre elas e com as dos demais professores.** Mas ainda falta muito para melhorar, mas tento fazer da melhor maneira possível. (Ent. 01, Participante A).

Conforme expressa a participante, apesar de seu esforço, tem dias em que não consegue ofertar a educação integral. Isso porque, para ela, a educação integral é a integração entre os conteúdos de disciplinas diferentes, então, há dias em que o cansaço limita a abordagem de conteúdo à disciplina lecionada.

Está marcadamente presente na fala da professora que a educação integral é a integração entre conteúdos das diferentes disciplinas. Silva (2017) destaca em seu estudo que a definição de educação integral como integração entre as disciplinas está associada à ideia de interdisciplinaridade. Essa associação é bastante comum entre as significações realizadas pelos professores que atuam nas escolas de educação integral e a automatização da rotina é empecilho à educação

integral e às tentativas do(a) professor(a) de formar todos os aspectos dos seus alunos.

Neste núcleo procuramos identificar e explicar as significações dos professores acerca da educação integral, assim, ficou demonstrado que essas significações transitam do sentido de formação integral, entendida pelos professores como formar o aluno como um todo, até o sentido de integração dos conteúdos das diferentes disciplinas. Na tentativa de formar o aluno como um todo, as ações dos professores, ao desenvolverem suas práticas educativas, levam em consideração a necessidade de conhecer a realidade dos alunos, suas necessidades formativas e a articulação dos conteúdos curriculares entre as diferentes disciplinas e destas com a realidade dos alunos.

6.4 Análise Internúcleos

Neste momento da análise procuramos articular as significações e mediações que constituíram a tecitura dos três núcleos produzidos ao longo da nossa investigação.

A análise em questão revela as múltiplas determinações que constituem os professores das ETI que, por sua vez, revela a totalidade das significações que são evidenciadas nas contradições da realidade em que atuam as professoras colaboradoras da pesquisa, ou seja, uma síntese das mediações que constituem as professoras da ETI.

Buscando compreender a prática educativa do professor da ETI, mediada pela realidade na qual ela acontece, revelamos zonas de sentido acerca das contradições que determinam essas práticas. Os professores significam a prática educativa que realizam na ETI por meio de sentidos que foram produzidos mediados pelo processo de desenvolvimento dos próprios participantes, incluindo a sua formação inicial e continuada e o vínculo e/ou envolvimento pessoal e profissional que têm com a educação integral.

Não podemos nos esquecer de que os sentidos são pessoais, mas são resultado de construções coletivas. Então, podemos dizer que “os sentidos produzidos constituem a totalidade dos fatos psicológicos vivenciados pelo sujeito”

(TEIXEIRA, 2021, p. 257), assim, na base da produção dos sentidos estão as experiências individuais do sujeito e as vivências coletivas.

Na análise das zonas de sentidos pudemos perceber que elas produzem sentidos dos mais variados possíveis. Num primeiro momento, as professoras compreendem a ETI dentro de uma perspectiva assistencialista. Desta forma, a escola é uma instituição que acolhe a criança das classes subalternas, dando-lhes proteção e alimento enquanto seus pais e/ou responsáveis abastecem o mercado de trabalho. Essa perspectiva assistencialista confere à ETI o sentido de instituição que está a serviço do capital pois, na sua prática, além da função de cuidadora, quando muito consegue, é preparar profissionalmente os alunos para o trabalho, contemplando apenas a dimensão técnica.

Noutro momento, a ETI aparece como respostas às pressões dos organismos internacionais de financiamento da educação, e o “tempo a mais”, que poderia ser traduzido em uma aprendizagem ampla, se converte em treino para responder às avaliações externas. O sentido produzido pelos participantes é que a ampliação do tempo se traduz em possibilidade de ampliação da aprendizagem dos alunos.

Outra zona de sentido encontrada atribui à ETI um sentido que supera a ideia de depósito de crianças pobres e da simples ampliação do tempo e a compreende como espaço oportuno para formar o ser humano como um todo. Esse sentido produzido pelos professores surge em função do empenho dos mesmos que, apesar das condições adversas em que trabalham, não desistem de procurar alternativas para lidar com a situação de precariedade em que se encontra a escola.

Também aparece nas narrativas dos professores o sentido de que a ETI é uma importação de modelos pensados e implantados em outras instituições com realidades diferentes das de Teresina. Associado a essa questão, a inexistência de um plano municipal de educação integral faz com que os professores trabalhem na base do imprevisto: “[...] trabalho com projetos e eu vendo a questão do Estado, [...] um novo currículo do ensino médio [...] temos os projetos de vida, eu vou até aproveitar e dar uma pincelada com meus meninos. [...]” (Ent. 01, Participante A). Pode-se, então, observar que a professora vai aproveitar o currículo do ensino médio empobrecido pela reforma e pela Nova Base Nacional Curricular Comum

(NBNCC) para fazer adaptações para trabalhar com os alunos das séries iniciais do ensino fundamental.

As participantes relatam, demonstrando aflição, as péssimas condições de trabalho, onde além dos espaços não serem adequados também faltam materiais didáticos. Porém, o que mais comoveu as professoras no ano da entrevista foi insuficiência da merenda escolar: “[...] **Se a criança não se alimenta bem ela não consegue aprender**” (Ent. 01, Participante B).

Em relação às possibilidades de educação integral, os sentidos produzidos pelas professoras apontam para o entendimento de que a implantação do tempo integral contribuiu para melhorar a aprendizagem dos alunos, destacando que as crianças desenvolveram a oralidade, a capacidade argumentativa e o comportamento, e que houve a ampliação do currículo com a ampliação do núcleo diversificado.

Os sentidos sobre a prática educativa realizada na ETI têm sido produzidos na relação direta dos professores com os saberes adquiridos ao longo de sua vida, principalmente com o trabalho que desenvolvem na escola. No intuito de compreender as significações produzidas pelas professoras sobre a prática educativa que realizam, chegamos ao entendimento de que as participantes significam sua prática como precarizada e, pelas condições objetivas de que dispõem, atendem apenas às necessidades do capital à sua perpetuação.

Em relação às significações que determinam o “ser professor”, constatamos que este ser se constitui mediado pela relação objetividade/subjetividade, o que equivale a dizer que ele é um ser histórico-social que se forma na medida em que ensina, e essa formação começou bem antes, quando aluno, quando criança brincando de dar aulas para as bonecas como, por exemplo, no caso da *participante A*.

As experiências pretéritas de atuação, bem como as experiências atuais, contribuem para a produção das significações das participantes acerca das determinações que constituem o ser professor e a sua prática na ETI. Primeiramente, encontramos o sentido de gosto: “[...] sempre gostei de trabalhar como professora”; “eu escolhi mesmo porque gosto”; “[...]isso foi impregnando em minha alma. Eu já nasci professora” (Ent. 01, Participante A).

O sentido de docência, ou seja, do ser professor, é tomado pela *participante A* como uma missão ou dom. Esse sentido pode ser explicado pelo fato de que à medida em que ela cresce, brinca, frequenta escola, “isso vai impregnando” em sua alma. Vemos que a docência também é aprendida, mas o sentido que lhe confere a *participante A* é o de vocação. Ela sente-se como que chamada a uma missão, a missão de educar.

Por outro lado, a participante B expressa um sentimento diferente. O ser professor para ela se constitui na prática: “Esses **meus 10 anos de docência são anos importantes para mim. [...] me fizeram crescer bastante [...], com certeza, eu aprendi muito mais na experiência do que na própria academia [universidade]**” (Ent. 01, Participante B). Se para a *participante A* o ser professor é um dom inato, você já nasce com ele, para B é uma aquisição *a posteriori*, adquirida com a experiência.

Existe também um sentimento de ambiguidade em relação ao sentir-se professor. A *participante B* diz se sentir bem, mas não se sente completa, perfeita. Segundo ela, é impossível se sentir realizada diante das condições de trabalho que possui. Analisando a zona de sentido apresentada pela professora, podemos inferir que ela é feliz com sua profissão, mas não é feliz com as condições atuais em que trabalha.

Por sua vez, a *participante A* sente-se realizada e feliz com o seu trabalho. Isso porque o sentido que ela atribui à docência é o de missão. Esse sentido se explica pelo fato de a participante sempre ter estudado em escolas religiosas. A religião tem essa capacidade de fazer com que as pessoas sejam conformadas e resilientes, não que a professora se considere conformada. Em determinado momento da entrevista ela diz não ser conformada, mas em seguida diz: “**não vou dizer que é um trabalho escravo porque eu estou trabalhando lá porque eu quero, mas eu sempre busco o melhor das coisas. [...]**” (Ent. 01, Participante A).

A afirmação acima nos permite inferir que as condições de trabalho são péssimas, mas, assim como “Pollyanna Moça do jogo do contente”, prefere fazer o máximo que pode com aquilo que tem. Além do gostar daquilo que faz, do sentimento de bem-estar em contradição com o sentimento de não realização e do conformismo com que encaram a docência, a realidade do aluno é outro aspecto que determina a prática educativa na ETI.

O sentido produzido em relação à constituição do ser professor e da sua prática educativa na ETI revelam que o ser professor é resultado de um processo sócio-histórico determinado pelas circunstâncias e pelos afetos que as circunstâncias lhes despertam, ou seja, são as múltiplas determinações que constituem o ser professor da ETI.

Desta forma, os sentidos produzidos pelas participantes da pesquisa revelam que o ser professor se constitui mediado pelo gosto que sentem pela docência e que este surge da sua história formativa, pessoal e escolar; pelos afetos provocados pelas condições em que trabalham; pelo sentimento de transformação e/ou conservação que a realidade lhe desperta; e, pela realidade e necessidades dos alunos. São esses os aspectos que constituem o ser professor identificados nas significações exteriorizadas pelas participantes.

Quanto às significações acerca da educação integral, as professoras apresentam os seguintes sentidos: a) é a formação do aluno como um todo, entendendo o todo como unidade de múltiplas dimensões, e considerando que a educação integral acontece na medida em que acontece o desenvolvimento de todas as dimensões que constituem o ser humano; b) o “todo” se restringe à dimensão cognitiva (saberes escolares), ético-moral (saberes comportamentais) e técnica (saberes profissionais), sendo que as dimensões política, estética e cultural não aparecem entre as significações produzidas; c) a educação integral oferecida pela SEMEC é um “jogo de faz de contas” que permanece no campo da aparência, posto que as orientações priorizam a unilateralidade, voltando-se apenas para a formação da dimensão cognitiva dos alunos; e, d) educação integral é a integração entre os conteúdos das diferentes disciplinas.

Conforme evidenciamos acima, os sentidos que permeiam a compreensão dos professores da ETI da rede municipal de ensino de Teresina-PI acerca da educação integral transitam da significação de formação do aluno como um todo, entendida por eles como formação cognitiva, comportamental e profissional, à ideia de integração dos conteúdos entre as disciplinas. Todavia, o modo como desenvolvem sua prática, ou seja, a forma como procuram alcançar a educação integral dos seus alunos, é repleto de contradições.

Entre as contradições da prática educativa dos professores da ETI, nas significações que os professores fazem sobre seu trabalho, destacamos as

seguintes: o fato de que ela é uma prática precarizada, na qual não existe plano diretor; a estrutura da escola não é adequada para a realização de atividades diferentes daquelas presentes nos currículos da escola regular; faltam ambientes formativos como biblioteca e laboratório para as atividades práticas; falta material didático e alimentação adequada para os alunos e, por fim, os professores não recebem formação continuada voltada para as especificidades da educação integral.

A realidade da ETI explicitada nas falas das professoras participantes revela o quanto a ausência de condições concretas de realização da atividade docente impacta negativamente no ensino e, por sua vez, na aprendizagem. Essa é uma realidade não apenas da escola em que foi realizada esta pesquisa, mas uma realidade da maior parte das escolas brasileiras.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Eh! Meus amigos
Um novo momento precisa chegar
Eu sei que é difícil começar tudo de novo
Mas eu quero tentar
(Belchior)*

Neste trabalho tivemos como objetivo geral analisar as contradições que medeiam a prática educativa do professor da escola de tempo integral da rede municipal de ensino de Teresina–PI. Para alcançarmos aplicamos questionários *online* com os professores que atuam nas escolas de tempo integral da rede municipal, nos seguimentos de 1º ao 5º ano e, dentre os profissionais, selecionamos duas professoras para participarem de entrevistas.

As professoras entrevistadas, identificadas como Participante A e Participante B, significam o seu trabalho de forma concreta, ou seja, mediada pelas múltiplas determinações que as constituíram como ser humano e como profissionais docentes. São seres de múltiplas determinações porque, no desenvolvimento da consciência, as relações entre o pensamento e a linguagem, que produzem as significações, não são resultado de ato puro do espírito, mas da atuação de um sujeito historicamente situado. Assim, analisamos o material produzido nas entrevistas (*corpus empírico*) a fim de compreendermos as significações concebidas pelas professoras acerca da educação integral e da prática educativa que desenvolvem nas escolas de tempo integral.

Para a análise e compreensão das significações produzidas pelas professoras lançamos mão das categorias sentido e significado na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 2009, 1996), que as entende como unidade dialética, pois não se produzem de forma isolada. Ambas se realizam na objetivação e subjetivação onde o indivíduo, ao mesmo em tempo que transforma o mundo, por meio de sua ação, vai se constituindo humano.

Para apreensão e análise das contradições que determinam as práticas educativas das professoras utilizamos as lentes do Materialismo Histórico-dialético (MARX, 2007, 2008, 2010, 2011, 2017; ENGELS, 2010), com o uso das categorias contradição, essência e aparência, realidade e possibilidade, que contribuíram para nossa compreensão da realidade acerca do fenômeno investigado como uma

totalidade concreta e das significações como um processo histórico que se constitui e/ou se forma na relação subjetivação/objetivação.

A análise da educação integral e da escola de tempo integral foi feita tendo por base a compreensão gramsciana de escola e de educação, que entende a primeira como espaço privilegiado de organização e transmissão da cultura e a segunda como o desenvolvimento em cada sujeito singular de tudo aquilo que foi conquistado pela humanidade até a sua época (GRAMSCI, 1999, 2001, 2005, 2020, 2021).

Fundamentados nesses pressupostos desenvolvemos objetivos específicos para pesquisa no intuito de respondermos à questão que norteou o processo de investigação. Os mesmos possibilitaram a compreensão da realidade acerca do fenômeno por meio da apreensão das significações produzidas nas entrevistas naquele momento em que foram aplicadas, transcritas e analisadas.

Dada a especificidade do fenômeno em estudo e os instrumentos de produção de dados, para a análise se fez necessário a constituição de núcleos de significação visto que nos possibilitam chegar à essência do fenômeno, que são as determinações, a origem e as causas do fenômeno ter esta ou aquela aparência. Os núcleos também nos possibilitam pensar e discutir a categoria sentido e significado buscando sua compreensão por meio de uma investigação que considera tanto o aspecto cognitivo como o afetivo do sujeito (TEIXEIRA, 2021) e, ainda, a apropriação dos motivos que produziram o pensamento que se expressa nas narrativas e os afetos que ele carrega. Para a Psicologia Histórico-Cultural, pensamento e afeto não se separam. Como todo pensamento é emocionado (VIGOTSKI, 2009), não teremos como compreender as suas causas se o separarmos do afeto, por essa razão, os núcleos foram importantes para essa compreensão.

Diante da discussão apresentada até então, podemos afirmar que os sentidos produzidos pelos professores da escola de tempo integral acerca da educação integral e de suas práticas educativas são resultado das experiências produzidas ao longo de sua vida, estando carregados de contradições que determinam as suas atuações, ou seja, as formas de sentir e agir no mundo.

As significações a que chegamos revelaram que a educação integral da rede pública municipal de ensino de Teresina-PI encontra seus limites na inexistência de

um plano municipal de educação integral, o que tem obrigado escolas e professores a atuarem na base de improvisos, e na estrutura física e recursos didáticos, que são insuficientes para a realização de práticas educativas emancipatórias.

Os professores expressam uma significação de educação integral como formação do aluno como um todo, esboçando na direção que a compreendem para além da ideia de ampliação de tempo e de espaços. Mas, devido a todas as contradições apontadas acima e agravadas pela desvalorização da profissão docente, por mais que os professores se empenhem, o máximo que conseguem efetivar no âmbito das possibilidades é ofertar uma educação unilateral que prioriza os aspectos cognitivos do aluno em detrimento das demais dimensões que o constituem como ser humano.

Pela organização curricular da escola, percebe-se claramente que as horas/aulas privilegiam as disciplinas consideradas importantes para a realização das avaliações externas. Mesmo que os professores tenham apresentado um significado de educação integral como uma formação ampla, na prática ela se limita àquilo que Saviani (2017) se refere como formação do cidadão sob uma perspectiva burguesa, ou seja, a educação integral se limita a formar o cidadão, mas este é visto apenas em seu aspecto cognitivo, comportamental e profissional. Dessa forma, a educação contempla os conteúdos curriculares formais, o ensino moral, para que o indivíduo aprenda a se comportar em sociedade, e o ensino profissionalizante.

As possibilidades de formação integral residem apenas enquanto possibilidade abstrata que, segundo as significações expressas pelas participantes, consistem em tirar a criança do risco da rua, cuidar dela enquanto os pais estão no trabalho, garantir a alimentação, ou seja, remetem ao significado social de educação integral como assistencialismo, muito comum segundo Cavalieri (2007), e da ETI como instituição cuidadora das crianças pobres. Como podemos perceber, as possibilidades são mínimas e ficam submetidas aos ditames do capital.

Para criarmos possibilidades reais de uma educação que eduque na direção da formação humana precisamos reconhecer antes de tudo as contradições a que a escola está submetida, entender que a realidade não é fossilizada e que, portanto, as contradições limitadoras da formação humana podem e devem ser superadas.

Uma das formas de buscarmos a superação da “deformação humana”, própria da sociedade capitalista que produz seres mutilados, a exemplo do mendigo

do conto de Lispector, e reproduzidos incessantemente pela escola dualista, é não negligenciarmos na rigorosidade do ensino, não hipotecarmos, como escreveu Gramsci (2001), o futuro das crianças porque são filhos da classe trabalhadora, assim como não deixarmos que a escola continue a ofertar uma educação diferente para dirigentes e dirigidos. Se sozinha a consciência da realidade não é capaz de transformá-la por completo, não podemos nos esquecer de que Carla, ao tomar consciência de que existem feridas vivas e purulentas perambulando pelas ruas à procura de alimento, muda a sua forma de olhar o outro e passa por uma transformação pessoal que doravante a levará a ter outra postura diante das injustiças do mundo.

REFERÊNCIAS

AFANÁSSIEV, V. G. **Fundamentos da Filosofia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

AGUIAR, W. M. J. de; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

ANTISERI, D; REALE, G. **História da filosofia**: Antiguidade e Idade Média. São Paulo: Paulus, 1990.

ARAÚJO, F. A.M. A entrevista reflexiva na pesquisa em Educação. In: SOARES, A. M. F.; CARVALHO, W.R.L.; SOUSA, A.T.S.(Org.) **Metodologias de Pesquisa: abordagens críticas e reflexivas**. Teresina: EDUFPI, 2017.p. 87-103.

ARROYO, M. G. **O direito ao tempo de escola**. Cadernos de Pesquisa, n. 65, p. 30- 10, mai. 1988.

BACZINSKI, A. V. de M. **Educação escolar brasileira**: possibilidades e limites para uma formação de caráter omnilateral. Tese (Doutorado em educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, p. 138, 2016.

BURLATSKI, F. **Fundamentos da Filosofia Marxista – Leninista**. Moscovo: Edições Progresso, 1987.

BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 1996**. Disponível em: Acesso em: 20 set.. 2021.

_____. **Conferência Nacional de Educação, 2014**. Documento final. O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular. Brasília, DF: MEC, CONAE, 2014. Disponível em: . Acesso em: 15 maio 2016.

_____. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Seção 1, p. 1.

_____. Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 fev. 2006a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm>. Acesso em: 18 out. 2021.

_____. **Portaria Normativa Interministerial nº 17**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Brasília, DF, 25 de abril de 2007. Disponível em: Acesso em: 22

nov. 2021.

CAMPOS, JOSELAINE APARECIDA. **Educação integral em tempo integral: as concepções dos docentes de uma escola municipal de ensino fundamental.** Tese (Doutorado em educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, p. 139, 2019.

CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. IN: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 29/10/2021.

_____. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009. Disponível em http://congressoconhecer.com/inicio/arquivo/Texto_-_Ana_Maria_Cavaliere.pdf. Acesso em 20/11/2021.

CHAGAS, E. F. O indivíduo na teoria de Marx. **Revista Dialectus**, Fortaleza -CE. n. 1, p. 9-24, Jul./dez. 2012. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/dialectus/article/view/5162/3794>. Acesso em: 20 set. 2021.

CODO, W. (Org.). **Educação, carinho e trabalho.** Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.

COELHO, L. M. C. C. Alunos no ensino fundamental, ampliação da jornada escolar e educação integral. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 73-89, jul./set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n45/06.pdf>. Acesso em: 15 out. 2020.

COGGIOLA, O. **História do capitalismo:** das Origens até a Primeira Guerra Mundial. 3 ed. Santiago: Ariadna Ediciones, 2017.

DEL ROIO, M. Gramsci e a emancipação do subalterno. In. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, 29, p. 63-78, nov. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf>>. Acesso em: 15 de set. De 2021.

DIAS, E. F. **O outro Gramsci.** Trad. Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996.

DIAS, Jessica Franca. **Tempo e trabalho docente nas pesquisas acadêmicas da região centro-oeste sobre educação integral e escola de tempo integral.** Dissertação (Mestrado em EDUCAÇÃO) - UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁ. Goiânia, p. 123, 2015.

DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, Julho/2000.

_____. **A individualidade para si:** contribuições de uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.

DUARTE, N. SAVIANI, D. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica.

Revista Brasileira de Educação. Caxambu-MG, v. 15, n. 45, set./dez. 2010.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/yXjXQvzWfhSp5VNHX6KqKLh/?lang=pt>. Acesso em: 15 de abr. De 2022.

EBOLI, T. **Uma experiência de educação integral**: Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Salvador, 1969.

FARION, Adriane de Fatima Seretnei. **A educação em tempo integral de Curitiba - organização do trabalho pedagógico nas práticas educativas e a influência do programa mais educação**. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, p. 178, 2016.

FERREIRA, Ruttany de Souza Alves. **O trabalho docente na escola em tempo integral no município de João Pessoa/PB**. Dissertação (Mestrado em educação, culturas e identidades) - Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife, p. 182, 2018.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: Apostila UEC, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Coord.). **Caminhos para a redefinição da política pública para a educação tecnológica e o sistema de formação profissional continuada**: proposições. Niterói, 2002.

GEBER, Saulo Pfeffer. **As práticas educativas dos agentes culturais em um programa de educação integral**. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, p. 160, 2015.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere, v.1**: Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **Cadernos do cárcere, v. 2**: Os intelectuais. Os princípios educativos. Jornalismo. 2 ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. **Cartas do cárcere**. (1926-1930). Trad. Luiz Sérgio Henrique. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

_____. **Escritos Políticos, v. 2**: 1921-1926. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

HOBSBAWM, E. **Era dos extremos**: o breve século XX. 2 ed. Trad. Marcos Santarrita. São Paulo: companhia das letras, 2005.

HOOKS, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2 ed. São Paulo Martins Fontes, 2017.

JAEGER, Werner. **PAIDEIA: a formação do homem grego**. 6 ed. Trad. Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 2020.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LEFEBVRE, H. **Lógica formal e Lógica dialética**. 6 ed. Trd. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1995.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LEONTIEV, A. N. **Atividade. Consciência. Personalidade**. Trad. Priscila Marques. Bauru, SP: Mireveja, 2021.

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

LISPECTO, C. **Todos os contos**. Rio de Janeiro: Rocco, 2016.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas-SP: Alínea, 2010.

_____. **O princípio educativo em Gramsci: Americanismo e conformismo**. 3 ed. Campinas-SP: Alínea, 2019.

MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas. In: Tuleski, S. C.; Chaves, M.; Leite, H. A. 2015. **Materialismo histórico-dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa**. Maringá: Eduem, p. 29-42.

MARTINS, M. N. F. **Prática pedagógica da educação infantil mediada pelo brincar: estratégias de ensino à atividade guia do desenvolvimento integral da criança**. Tese (Doutorado em educação) Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí. 2019.

MARX, K. & ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Trad. Rubens Enderle, Nélcio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Manifesto do Partido comunista**. São Paulo: Expressão popular, 2008.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **O capital: crítica à economia política – Livro I: o processo de produção do capital**. 2 ed. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2017.

_____. **O 18 Brumário de Luiz Bonaparte**. Trad. Nélcio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARQUES, Glaucia Fabri Carneiro. **A formação e o trabalho docente na escola de tempo integral**. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, p. 119, 2017.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **A teoria da alienação em Marx**. Trad. Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2016.

MOLL, J; et al. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOREIRA, H. ;CALEFFE, L.G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MORMITO, Daniele de Fatima Santos. **As práticas pedagógicas nas escolas de tempo integral do município de Curitiba (1988-2017)**. Dissertação (mestrado em educação) - Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, p. 181, 2018.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

OLIVEIRA, D. K. L. de. **Gramsci e os intelectuais orgânicos da classe trabalhadora**: contribuição à educação na perspectiva da emancipação humana .Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2013. (Dissertação de mestrado).

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

PARO, V. H.; FERRETTI, C. J. VIANNA, C. P.; SOUZA, D. T. R. **Escola de tempo integral**: desafios para o ensino público. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1988.

PINTO, A. V. **Ciência e Existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

PONCE, A. **Educação e luta de classe**. Trad. José Severo de Camargo Pereira. 19 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RIBEIRO, M. L.S. **História da educação Brasileira**: a organização escolar. 12 ed. São Paulo: Autores Associados, 1992.

SANTOS, E. **Trabalho, educação e pobreza**. Maceió: Coletivo Veredas, 2019.

SANTOS, P. P. dos. A prática educativa e sua função provocativa das políticas educacionais: anotações gramsciana. In.: ALMEIDA, T. G. de; OLIVEIRA, A. L. de; SCHLESENER, A. H. (org.) **A atualidade da filosofia da práxis e políticas educacionais**. Curitiba: UTP, 2018. p. 241-266.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**: a teoria da curvatura da vara e onze teses sobre educação e política. 20. ed., Campinas, SP: Autores Associados, 1988.

_____. **Pedagogia Histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas (SP): Autores Associados, 2011.

_____. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. **Psicologia escolar e educacional**. Campinas-SP, v. 21, n. 3, 2017.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pee/a/Q7rcHqS3xNZKzV9MykSG79q/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em 20 de out. de 2020.

SILVA, Sandra Lara da. **A educação integral segundo a concepção de professores de uma escola pública de ensino fundamental: estudo em ceilândia – df**. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Católica de Brasília. Brasília, p. 173, 2017.

SILVA, Simone da Conceição Rodrigues da. **O sentido da educação integral nas práticas dos docentes do proeiti: formação emancipadora?** Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade de Brasília. Brasília, p. 166, 2019.

SCHAFF, A. **O Marxismo e o Indivíduo**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1982.

SCHELLIN, Maria do Carmo Souza neto. **A concepção de aprendizagem, o encaminhamento metodológico e a prática pedagógica na escola de tempo integral**. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, p. 232, 2015.

TEIXEIRA, C. De S. M. Reflexão Crítica como atividade de pesquisa e formação docente. In: Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina; Maraia da Glória Soares Barbosa Lima; Maria Vilani Cosme de Carvalho. (Org.). **Pesquisa em Educação**: múltiplos referenciais e suas práticas. Teresina: EDUFPI, 2012, v. I, p. 111-122.

_____. **Ser ‘o faz-tudo’ na escola**: significações produzidas sobre o trabalho do coordenador pedagógico na escola pública. Parnaíba: Acadêmica Editorial, 2021.

TONET, I. Educação e formação humana. **Ideação**. Foz do Iguaçu v. 8, nº 9, p. 9-21. 2006.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2 ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo : Martins Fontes, 2009.

_____. **A formação social da mente**. 7 ed. Trad. José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche . São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **Teoria e Método em Psicologia**. 7 ed. Trad. José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

APÊNDICE

Síntese do movimento de seleção e análise do *corpus empírico* - Participante A e B.

Núcleo de Significação 01: REALIDADE E POSSIBILIDADES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL		
PRÉ-INDICADORES	CONTEÚDOS TEMÁTICOS	INDICADORES
É a mudança na prefeitura, não a mudança lá na escola. A gestão na escola teve reviravoltas de todo jeito lá. [...] Professor [nome do diretor] é professor novo na rede, né. Ele entrou em 2017 quando começou a transição da escola para tempo integral, entrou no concurso. Ele era meu parceiro de trabalho no 5º ano. Em 2017 era ano de IDEB, agente recebeu o desafio de tentar elevar o IDEB do [nome da escola], inclusive aqui, eu tenho aqui, vê se tu enxergas essa plaquinha aqui? Teve um aumento de [...], em 2013 era 4.9, em 2015 de 5.0 e em 2017, quando foi implantado o tempo integral, a gente teve 1.4 a mais na nota e, em 2019 a gente subiu para 7.8. (Ent. 01, Participante A)	A escola de tempo integral se apresenta como meio de elevar os índices de desempenho dos alunos nas avaliações nacionais.	A Escola de Tempo Integral atende às necessidades produzidas pela sociedade capitalista
Mas eu acho que a escola de tempo integral para nossos alunos faz sentido porque em vez do aluno..., por exemplo, como eu sei que tinha muito aluno meu que ficava a tarde de pés descalços correndo no mundo. Correndo, brincando ou correndo no meio da rua, ou no celular, agora ele está, pelo menos, na escola e está [...]. O mínimo que ele aprende já é muito para ele. (Ent. 01, Participante A)	A escola de tempo integral tira o menino da rua, do ócio.	
A primeira melhora é tirar os meninos da rua. Eles passam mais tempo na escola, ao invés deles estarem na rua. Às vezes ficam sozinhos em casa, não fazem as atividades. Aqui, pelo menos, eles estão protegidos e tem esse contato que eles têm aula de manhã e de tarde. A melhoria é essa, é mesmo para questão da proteção e eles saberem que estão na escola, porque as atividades que eles... a gente não manda atividade para casa, na escola de tempo integral o que tem que ser feito, pelo menos no início era isso, é as atividades serem feitas aqui na sala porque eles já tem 7 horas na escola, tem o tempo de descanso para voltar, mas isso vai depender do aluno, se ele quiser reforçar em casa, se ele quiser dar uma lida nos conteúdos. Então eu acho que a melhoria foi essa, tirar da rua e eles terem a questão da disciplina, de terem a questão do horário, saber direitinho como é que eles devem dar ênfase à valorização de estar dentro da escola, porque eles têm o momento deles de descanso que é a brincadeira, mas aí depois volta pra sala de aula. (Ent. 02, Participante A)	A escola de tempo integral tira os alunos da rua, do risco de ficarem sozinhos em casa.	
Muitos pais também querem colocar os filhos na escola de tempo integral, justamente, pelo fato de estarem trabalhando. Trabalham o dia todo, para não deixar essas crianças em casa... alguns valorizam o trabalho da escola, mas para muitos só é como um depósito, colocam na escola, só jogam aqui e não acompanham o filho, não vêm buscar as atividades, não vêm para saber como é que estão, porque a gente tem um tempo livre, tem o HP da gente que a gente pode estar recebendo os pais para estarem conversando, mas eles já não tem muito tempo, todos são ocupados. (Ent. 02, Participante A)	A opção dos pais pela escola de tempo integral é para que os filhos fiquem em segurança enquanto eles estão no trabalho.	
[...] Quando eu cheguei aqui nós ficamos sabendo que a nota do IDEB era muito baixa e que nós participamos desta avaliação a cada dois anos e vendo essa modificação, na época da transição da escola de tempo parcial para tempo integral, eu não estive aqui. A nota do IDEB era muito aquém do que	A escola foi convertida em tempo integral para melhorar a nota do IDEB.	

necessitava realmente. E nós começamos a trabalhar em tempo integral com a perspectiva de modificar. Eu acredito que a SEMEC, quando ela fez essa mudança, levou em consideração esse nível baixo [IDEB]. Acredito que deve ter sido esse quantitativo que fez com que a escola [nome da escola] passasse para ser integral, para melhorar. (Ent. 01, Participante B)		
[...] porque a escola de tempo integral era considerada, também, uma escola de acolhimento dessas crianças que não tinham condições, porque os pais não tinham condições de manter em casa durante o dia. Tanto que quando foi matriculado foi levado em consideração muito isso: onde é que mora, o que é que o pai faz, o que a mãe faz, o quê que o responsável faz. (Ent. 01, Participante B)	A escola de tempo integral como instituição acolhedora e suporte às famílias que não têm condição de cuidar dos filhos o dia todo	
Eu não gosto muito desse termo de escola de tempo integral, porque assim, só fazer aqui um complemento, eu não gosto desse termo ‘tempo integral’, porque tempo integral quer dizer o quê? Que educação integral ela vai estar o tempo, às 8 horas dentro da escola e não é para ser tempo integral, é para ser..., tirar esse tempo, entendeu? Porque as pessoas entendem, hoje em dia, a escola da rede municipal como escola que é para receber a criança que não pode ficar com os pais, de certa forma é, a gente não tira isso, a escola de tempo integral é para aquela criança que o pai e a mãe trabalha em casa de família, por exemplo. Essa escola é para atender essa família, mas não é apenas para isso. (Ent. 01, Participante B)	A escola de tempo integral tem uma função mais ampla que o atendimento às crianças pobres	(Cont.) A Escola de Tempo Integral atende às necessidades produzidas pela sociedade capitalista
Então para mim o tempo integral hoje ele está se resumindo ao tempo mesmo que a criança se destina dentro da escola, e não deveria ser assim, deveria ser mais integral uma coisa mais completa, que dinamizasse mais a estadia da criança dentro da escola, ou seja, a criança sendo formada cidadã na escola, fazendo uma atividade diferente, uma atividade lúdica, praticando esporte, fazendo uma higienização adequada, trabalhando também a oralidade, enfim uma educação integral mesmo. (Ent. 02, Participante B)	O tempo integral se resume à extensão da jornada diária de permanência na escola	
Quando foi essa questão de implantar o tempo Integral, primeiro foi no Estado, algumas escolas, inclusive as escolas hoje estão trabalhando tipo técnico, tem as formações técnicas nas escolas integrais do Estado e na prefeitura resolveram fazer esse plano piloto em algumas escolas. Eu não sei se na época foram 5 ou se foram 7, em 2017, eu sei que o [nome da escola] foi escolhido. (Ent. 01, Participante A)	A experiência das escolas estaduais com seu caráter técnico norteia a implantação da educação integral nas escolas do município.	A Escola de Tempo Integral da SEMEC (PI) é adequação de outros modelos
Nós não temos propriamente um currículo de escola integral, você sabe, você já pesquisou e não encontrou. O que é feito na prefeitura são recortes do que seja escola de tempo integral, ainda está longe de ser uma realidade. A gente faz da melhor maneira possível, mas falta espaço físico, falta disciplinas que realmente interajam para que isso aconteça e possa ser de forma ampla, integral o ensino de qualidade... a gente tenta fazer da melhor maneira possível ... Melhorou? Melhorou, sim... porque a gente tem alguns resultados positivos, mas a gente vê que da prefeitura, da parte da prefeitura, são recortes de outros currículos, de outros Estados, do próprio Estado do Piauí. Não tem um currículo próprio de escola de tempo integral. Mas é isso. (Ent. 02, Participante A)	A escola de tempo integral de Teresina é uma adaptação de outras experiências, razão pela qual exista um desencontro entre a proposta e a realidade das escolas.	
As coisas que estão dentro do contexto da realidade dele [aluno], eu trabalho. Trabalho com o	Adapta saberes	

contextualizar; trabalho com projetos e eu vendo a questão do Estado , a gente tem agora um novo currículo do ensino médio , nós temos itinerários, né? Temos as disciplinas, temos os projetos de vida, eu vou até aproveitar e dar uma pincelada com meus meninos . Claro que é ensino médio, mas eu vou fazer uma adaptação para eles. (Ent. 01, Participante A)	trabalhados em disciplinas da rede estadual para seus alunos.	
Há falhas [na educação integral]? Sim! Mas a gente tem muito que aprender ainda. Estamos caminhando, começamos agora, estamos patinando ainda. Mas, eu creio que poderemos avançar , por exemplo, através da sua pesquisa , se aqueles que deveriam sim analisá-la, pegá-la e fazer uma transformação. Porque aí tem todas as angústias, todas positivities, as agruras dos professores que estão diretamente integrados a essa questão. Porque aqui a gente falou do que é positivo e do que é negativo. Então se os nossos parceiros, os nossos secretários, quem faz a educação, comungasse da mesma ideia, preparassem uma mudança ou as adaptações, com certeza os resultados seriam ainda melhores. (Ent. 01, Participante A)	As falhas existentes nas escolas de tempo integral são consequências da pouca experiência.	(Cont.) A Escola de Tempo Integral da SEMEC (PI) é adequação de outros modelos
Penso que nos falta um Plano Municipal voltado para a educação integral , para definir melhor as atribuições da escola e da família. Teresina ainda não tem. Se você pesquisar você vê um plano lá em São Paulo, vê alguma coisa aqui no Estado do Piauí, mas quando você pesquisa escola de tempo integral em Teresina o resultado que sai é o do Piauí e vem algumas pinceladas e recortes da escola de tempo integral a nível nacional em São Paulo e por esses lugares aí. Mas, na prática, continuamos trabalhando da mesma forma que as escolas de tempo parcial . Os meninos trabalham [no tempo integral] o que a gente está trabalhando no currículo mesmo, ainda que seja de uma forma diferenciada, provavelmente. (Ent. 01, Participante A)	A inexistência de um plano municipal de educação Integral faz com que a escola de tempo integral seja apenas uma ampliação do tempo da escola de tempo parcial.	
Não aconteceu uma articulação para organização de um currículo específico , o que a gente faz são adaptações , como você já viu. O PPP da escola precisa ser adaptado porque a própria prefeitura não tem seu próprio currículo fundamentado em escolas de tempo integral . Então, isso aí era para ser uma coisa, eu acho, [...], por exemplo, vou colocar dez escolas que vão ser contempladas para ser de tempo integral, então, tiraria um grupo de sistematização dessas escolas, faria um encontro mensalmente no ano anterior para ter embasamento teórico para depois ir para a prática e formatar esse currículo. Porque o currículo é o mesmo , só porque foram acrescentadas as novas disciplinas e só. Continua sendo o mesmo da escola parcial e o tempo integral, apenas, como se fosse o Mais Educação quando tinha Mais Educação. (Ent. 01, Participante A)	Não há uma organização curricular que contemple a especificidade da escola de tempo integral.	
Quando eu falo isso [que a forma como trabalham é inapropriada] aí é porque se eu não tenho currículo que rege escola de tempo integral na prefeitura , então a gente vai pincelando pegando de um lugar e de outro e fazendo da maneira que a gente acha adequada , essa integração entre as disciplinas, a interdisciplinaridade entre as disciplinas. Sabendo que interdisciplinaridade é diferente dessa integração, porque existem outros aspectos na escola de tempo integral. Eu nem sei se a forma não é apropriada, talvez a gente esteja fazendo da maneira correta, porque a gente não tem um currículo apropriado pra escola de tempo integral na prefeitura municipal de Teresina... Nós não temos... nós estamos tendo esse embasamento teórico, o embasamento teórico que a gente tem são dos estudiosos e de outras redes que tenham escola de tempo integral e como a gente imagina que seja escola de tempo integral . Então na minha humilde concepção, eu não sei se estou fazendo da maneira adequada, eu tento fazer da	Ausência de currículo e de conhecimento teórico para desenvolvimento da prática educativa na escola de tempo integral.	(Cont.) A Escola de Tempo Integral da SEMEC (PI) é adequação de outros modelos

melhor maneira possível sem estar embasada teoricamente num currículo próprio da prefeitura de Teresina. (Ent. 02, Participante A)		
Esse processo de implantação do tempo integral foi imposto à equipe escolar , por exemplo, não perguntaram se a escola aceitava ser de tempo integral ou não, já foram logo como uma determinação, isto é, a SEMEC e a direção. E a direção nos informou quando nós mudamos [ao final da reforma] retomarmos para o [nome da escola], em meados de outubro de 2016 , já foi com essa de dizer que no próximo ano a gente ia ter [escola de tempo integral]. (Ent. 01, Participante A)	A decisão de transição da escola de dois turnos para escola de tempo integral foi determinado pela SEMEC e pela Gestão escolar.	
Sobre escola integral, para começo de conversa, nós tivemos apenas uma reunião com o secretário , antes de iniciar o ano letivo de 2017, no planejamento, para a gente saber de que se tratava a Escola Integral . (Ent. 01, Participante A)	Na reunião de planejamento tomou-se conhecimento da implantação do tempo integral na escola.	
Boas condições de trabalho são condições que dá para a gente trabalhar e alcançar metas, mas não dá para ultrapassar metas. São condições boas que você tem o material, tem o suporte, mas não tem uma sala de computação , por exemplo, para explorar jogos infantis, não tem uma biblioteca para levar as crianças para fazerem leituras diferentes daqueles que você leva pra sua sala de aula, então, assim, a gente tem uma boa condição, mas não tem uma ótima condição . (Ent. 02, Participante B)	As condições de trabalho permitem alcançar metas educacionais, mas não permitem ultrapassá-las.	A precariedade da Escola de Tempo Integral
Quando eu falei de condição eu me referi mesmo a recursos palpáveis desde o lanche, por exemplo, que é para ser um lanche reforçado para uma escola de tempo integral, até os recursos que a escola de tempo integral deveria ter, por exemplo: biblioteca, sala de computação com computadores bons para a gente trabalhar algo diferente com todos ao mesmo tempo. Também me refiro a um local para as crianças descansarem, um local para tomarem um banho, então assim, são essas condições que uma ETI precisa ter, porque a ETI é a extensão da casa da criança, se ela é a extensão da casa da criança ela tem que ter todos esses recursos. Tem que ter um ambiente para relaxar, tem que ter um ambiente de estudos. (Ent. 02, Participante B)	Ausência de recursos materiais e condições estruturais na escola	
A gente percebe que nas maiores escolas de Teresina, da rede particular, eles têm um aparato muito grande de material, tanto espaço físico como material concreto . E, isso, a gente percebe que vai refletir lá no resultado do aluno , tanto que nas aprovações, as melhores escolas, Instituto Dom Barreto e outras escolas, estão sempre no topo. Porque elas conseguem fazer isso, né? A gente sabe que o professor [...], muitas vezes, um professor de uma escola de rede particular é um professor de rede pública. (Ent. 01, Participante B)	O professor da escolar particular é o mesmo da escola pública, mas nesta falta material e espaços físicos adequados.	
O espaço físico da escola deixa a desejar . A escola integral, se a gente fosse ao pé da letra, a nossa [escola] está é longe de ser, só está no sistema de ensino . Faltam as adaptações necessárias, tanto a questão do currículo, como eu disse para você, falta também o acompanhamento pedagógico. (Ent. 01, Participante A)	O espaço é inadequado.	
Então, mesmo tendo o mesmo profissional, as condições são diferentes . A gente percebe, na prática e	Condições e estrutura diferentes produzem	

na observação, que quando as condições são diferentes os resultados também são diferentes. Então, aqui a gente tem uma boa condição, mas, nós não temos uma ótima condição. Lógico, que falta muita coisa. [...], Deveria ter, no mínimo, em cada sala de aula, um sistema de som e vídeo. [...] para a gente colocar um jogo, caça-palavras. Na escola tem apenas um ou dois Datashows, isso para a escola inteira, no caso aqui e anexo [turmas de educação infantil]. Então, você precisa reservar antecipadamente[...]. (Ent. 01, Participante B)	resultados diferentes.	(Cont.) A precariedade da Escola de Tempo Integral
Outro exemplo que a gente pode dar é a questão do material concreto para a gente trabalhar, que é difícil [...], por conta do financeiro. O papel, o EVA, para você fazer um cartaz, o plástico filme , para você laminar alguma coisa, faltam. Eu posso te dar um exemplo: eu estou com um material que eu preparei, fiz a impressão de cartazes coloridos na minha casa para eu colocar aqui [sala de aula]. Mas eu preciso laminar esse material e não tem [papel filme] aqui na escola. Eu preciso comprar para poder colocar. Então, são essas pequenas coisas que atrapalham totalmente o trabalho. São essas as condições de trabalho. (Ent. 01, Participante B)	Ausência de materiais da escola revela as condições de trabalho do(a) professor(a) na escola de tempo integral.	
O que falta é uma biblioteca , né? Porque na biblioteca, mesmo que não tenha uma sala de leitura, mas seria propício para isso. E um laboratório de informática porque a gente está evoluindo nas tecnologias... Tínhamos um, foi desfeito para ser uma sala de aula. E as melhorias nas ampliações da creche que é do infantil. Porque ampliação das salas de aula, falta muita coisa lá [creche], só tem 3 salas e uma salazinha que é dos professores, que é bem minúscula, e só isso. (Ent. 02, Participante A)	Dificuldades Estruturais que identifica: 1. Falta biblioteca; 2. Falta laboratório de informática.	
Quando eu falei que me sinto bem, mas não me sinto perfeita é justamente porque eu lembro quando eu conversei com você a respeito, eu fiz exatamente uma ligação do que a escola tem e do que eu posso fazer com os recursos que a escola tem. Então não posso trabalhar 100% se os recursos não são tão completos. Para eu me sentir uma profissional 100% completa eu teria que ter recursos bons, adequados para me auxiliar. (Ent. 02, Participante B)	Os recursos materiais e tecnológicos são insuficientes para que os professores alcancem os objetivos propostos em sua prática	
Quando eu falei essa expressão “ <i>eu estou trabalhando conteúdo</i> ” [trecho da entrevista 01], eu me referi que no momento eu estou sendo uma professora conteudista , eu estou sendo uma professora que está pautada apenas no conteúdo em si e aplicar aquele conteúdo apenas. Eu não estou sendo uma professora que está fazendo atividades extras, por exemplo, ou mesmo em um ambiente de pesquisa, um ambiente que pudesse proporcionar uma palestra, por exemplo. Ou seja, explorar ambientes diferentes da escola com diferentes atividades para se chegar ao aprendizado e não está acontecendo isso, eu não estou fazendo desta forma até porque os meios, os recursos, e por tudo mais que nós conversamos não permitem que eu faça dessa forma , mas eu estou aplicando os conteúdos para que os alunos aprendam, ou seja, estou sendo uma professora conteudista mesmo! (Ent. 02, Participante B)	Os recursos existentes permitem que o (a) professor(a) atue apenas de forma conteudista.	
Nós tivemos um baque. Por exemplo, eu estava dizendo ontem que chegavam era quatro ou cinco melancias antigamente. Para a quantidade de alunos que temos ali, só chegaram duas ontem , só deu para o lanche. Então, diminuiu muito, fruta não tem. Acho que você observou menino merendando só biscoito seco com água , é o que tá sendo direto, o lanche. (Ent. 01, Participante A)	Atualmente há uma escassez da merenda escolar.	

Outro fator que precisa acontecer: a alimentação precisa ser adequada para suportar o aluno o dia inteiro na escola. Não pode ser uma alimentação que falte , ao aluno, o nutriente necessário para o corpo dele ficar o dia inteiro na escola sem ele dizer que está com fome. Outra coisa, os materiais didáticos próprios para faixa etária e próprios para se trabalhar mais avançados, uma quantidade maior de mídia para gente trabalhar em sala de aula. (Ent. 01, Participante B)	Falta atenção às condições alimentares dos alunos e material didático adequado.	(Cont.) A precariedade da Escola de Tempo Integral
[...] Se a criança não se alimenta bem ela não consegue aprender . [...] os nossos governantes não estão preocupados com isso que a gente vive aqui. Uma escola de tempo integral, em que a gente recebe uma criança , que já vem de uma renda baixa, de uma família desestruturada, chega à escola e tem apenas, no lanche, biscoito seco . (Ent. 01, Participante B)	A alimentação oferecida para os alunos não atende as necessidades de uma escola de tempo integral.	
Eu acho assim, que segundo eles [a gestão da época], eles analisaram e, é uma proposta que na gestão do PSDB , do prefeito anterior, eles tinham esse desejo de... foi o que o secretário falou para a gente lá, de transformar a escola, que era um objetivo transformar todas as escolas de Teresina em escolas em tempo integral, mas existe muita resistência de boa parte dos professores porque, como dizem, nós não recebemos gratificação , diferente do Estado. Questionamos isso ao secretário e ele disse que já ganhávamos bem demais e que não existia essa gratificação. O que a gente tem é um abono bem irrisório do intraturno. (Ent. 01, Participante A)	O objetivo da gestão administrativa em implantar o tempo integral nas escolas esbarra na falta de valorização dos professores.	
[...] e por fim, mas não menos importante, mas é porque eu quis deixar por último mesmo: a valorização financeira do professor , o reconhecimento financeiro do professor. Por quê? Porque eu tenho certeza que se a gente fosse , pelo menos, reconhecido financeiramente a gente poderia tirar um pouco desse recurso nosso que hoje a gente já tira , financeiramente falando, mas a gente poderia pegar um pouco mais e trazer para cá. (Ent. 01, Participante B)	O(a) professor(a) não recebe um salário digno.	
Mas, o que eu posso te falar é o seguinte que, hoje, eu, quando eu fiz o concurso eu não tinha noção do que era R\$ 3.000,00, entende? Talvez, se o valor que eu recebo hoje, eu recebesse para , vamos supor, trabalhar 3 horas, fazendo esse mesmo trabalho, porém na carga horária de 3h, seria maravilhoso. Mas, a gente não tem a noção da dimensão do trabalho . Então, é por isso que eu lhe digo a gente não ganha ruim, se for olhar na escala de valores dos profissionais, a gente não ganha ruim, mas a gente não ganha o merecido, entendeu? (Ent. 01, Participante B)	O salário do(a) professor(a) não paga o seu esforço e empenho no trabalho educativo que desenvolve.	
Quando eu digo que eu procuro trazer para os meus alunos uma formação de mundo, uma compreensão do que é o mundo , do que são as coisas, eu não posso fazer isso se eu não participo disso . Então, assim, hoje eu não consigo. Hoje eu tenho uma vida social, eu consigo viajar, ir a um teatro, eu consigo ir a um circo, eu consigo pegar minha família e ir a um zoológico, e ao shopping, consigo fazer isso, até porque eu preciso . Eu preciso fazer, sair do ambiente escolar para poder também eu [...], é, a questão psicológica, o nosso viver, eu consigo fazer isso. Porém, com dificuldades e precisa ser planejado . Eu não consigo fazer isso hoje de maneira avulsa sem pensar ou planejar. O professor ele não ganha ruim. Mas ele não ganha o merecido . É isso que tem que se deixar fazer importante. (Ent. 01, Participante B)	O salário do(a) professor(a) não lhe permite o acesso aos bens culturais, a não ser com muita dificuldade e planejamento.	(Cont.) A precariedade
No início foi maravilhoso , dividíamos as salas em salas de cinema, salas com jogos e salas com	As condições que	

colchonetes para quem quisesse descansar. E do outro lado agente colocava músicas, mas isso só se aguentou só alguns meses, depois ninguém aguentou mais porque não tinha pessoal. Não havia pessoas para estarem acompanhando. No início foi até algumas pessoas lá para a escola que seriam o apoio porque nós, como professores, estávamos com uma carga muito grande. Porque a gente tem o intraturno escolar, a gente fica na escola mesmo. Mas tem que ter o momento de descanso também para a gente, porque tem dias, Izaias, que eu estou a manhã toda só em uma sala, com a mesma disciplina em uma sala. Ontem mesmo eu tive 4 aulas de Língua Portuguesa. (Ent. 01, Participante A)	existiam no início da implantação não se sustentaram devido à falta de pessoal.	da Escola de Tempo Integral
Aí a gente fez esse encontro com o secretário, ele explicou sobre a importância da formação. Teve lá a supervisora de ensino, conversou conosco também. E tinha antes a coordenadora, a [nome da coordenadora anterior], das escolas do tempo integral. A [nome da coordenadora anterior] não deixava faltar nada , o que a gente tivesse precisando ela estava nos acompanhando. Depois dessa nova gestão, acabou isso. A gente não sabe quem é coordenador de escola de tempo integral. Tudo está mais solto lá na SEMEC, acho que você percebeu. Esse semestre está mais solto nesse sentido. (Ent. 01, Participante A)	Com a mudança na gestão municipal o acompanhamento e assistência à escola ficou comprometido.	
Faltam as adaptações necessárias, tanto a questão do currículo, como eu disse para você, falta também o acompanhamento pedagógico. Não temos formação continuada voltada especificamente para a escola de tempo integral. A nossa formação de Português, Matemática ou Ciências é com os professores da escola de tempo parcial, não é uma coisa voltada para a educação integral. (Ent. 01, Participante A)	Inexistência de formação continuada de professores que atenda as especificidades da educação integral.	
De certa forma, no início, quando foi implantada a educação integral a gente tinha muito mais apoio , mas, agora eu não sei quem é coordenadora de tempo integral. A SEMEC só anda na escola com cobranças, deixa muito falho. (Ent. 01, Participante A)	Faltam apoio e acompanhamento da coordenação de educação integral.	
Hoje a dificuldade que eu enfrento é a ausência de uma coordenação pedagógica na escola. Nós estamos sem coordenador pedagógico. A que estava conosco nos acompanhava, a gente tinha os encontros semanais que, por mais que fossem pouco, pequenos e pouco tempo, mas ela sempre estava por aqui, por exemplo, para intervir em uma dificuldade com um determinado aluno. Não estou dizendo que a escola não está fazendo o que pode, mas nunca é como um coordenador pedagógico que tem uma experiência, que tem instruções para isso, que tem a movimentação [...] para estar avançando. Porque a escola ela não é só professor e aluno, ela é professor, aluno, coordenação pedagógica e família. Então assim, no momento a minha dificuldade é essa. (Ent. 01, Participante B)	Necessidade de uma coordenação pedagógica para gerir os problemas emergentes com os alunos.	
Em relação às dificuldades pedagógicas , elas são bem variadas. No momento, a gente está sem pedagogo na escola, a [vice diretora] está fazendo esse suporte de pedagoga porque ela é pedagoga, mas ela está como adjunta da escola. Eu acho que falta , da secretaria, material, alguns materiais mais evoluídos [de qualidade]. Eu digo não só em minha área, mas em outras áreas como na Ciência, na Matemática. Os materiais que nós temos lá, por exemplo, na Língua Portuguesa faltam dicionários. Os dicionários que tenho na escola estão todos acabadinhos. Mas, a gente utiliza. Então, falta muita coisa, mas o que tem... A gente é brasileiro , né, Izaias? A gente faz adaptações. (Ent. 01, Participante A)	Dificuldades pedagógicas que ela encontra: 1. Falta coordenado(a) pedagógico(a); 2. Falta de material;	

[...], a escola de tempo integral é [...], e levando em consideração aqui a escola [nome da escola], ela tem que ter modificações no espaço físico. É uma escola muito pequena para atender em tempo integral. Não existe banheiros para criança tomar um banho. Não existe uma área para 'escovódromo' para criança fazer a higienização na hora do intervalo. É uma educação integral? Eu vou trabalhar, é para trabalhar o aluno como todo? Quando eu digo como todo, esqueci de lhe falar, estou também levando em consideração a higiene pessoal, então assim, não está acontecendo. (Ent. 01, Participante B)	A escola de tempo integral necessita de transformação na estrutura física, ampliar os espaços.	
A diretora me chamou, a gente estava no Planalto Ininga porque estavam reformando a escola já nesse intuito. Ai já teve um aumento de salas, melhoraram a sala dos professores. Foi feito aquele pátio, os banheiros dos meninos foram aumentados, tiraram porque era ali próximo à cantina. E fizeram o pátio. Ali era só terra e deram uma melhorada. Mas, como lhe disse, precisa de muita coisa ainda. (Ent. 01, Participante A)	Reconhece que a reforma realizada melhorou a estrutura física, mas ainda é insuficiente.	
O que falta mesmo, eu acredito que o que falta é interesse da gestão pública maior, do prefeito mesmo, eu vejo que tem condições, tem dinheiro, tem como está mantendo uma escola de tempo integral com crianças sendo bem assistidas, só não tem interesse por parte do poder público (Prefeito), falta interesse por parte dos nossos governos. Eu tenho certeza que quando esses recursos chegarem aqui dentro da escola, ele será bem administrado. (Ent. 02, Participante B)	Falta de interesse do poder público compromete o funcionamento da escola de tempo integral.	
É cansativo, você tem que se rebolar, se transformar, para aquela coisa não ficar tão monótona, tão cansativa, você tem que ter jogo de cintura. Mas a questão do horário porque a gente tem a mesma carga horária que a gente tem na escola parcial, 26 aulas, 13 pela manhã e 13 pela tarde.	O trabalho educativo é cansativo e exigente.	
Então, eu acho que houve evolução [no ensino]. Eu me identifiquei com o ensino de tempo integral, acho que ele é válido sim. É claro que precisa ter umas modificações tanto internas, na organização e realização do ensino, quanto nos espaços. Mas isso vai ser difícil de acontecer porque é meio complexo, mas a gente tenta fazer o que é possível. (Ent. 01, Participante A)	O ensino integral trouxe evoluções a pesar de ainda não serem suficientes.	
Sim, houve alterações [na escola de tempo integral]! Inclusive, foram incluídas novas disciplinas com temas transversais que no caso foi a Música, na época. Assim que a gente começou com a escola de tempo integral tinha Música, Xadrez, Dança e Educação Física, que nunca deixou [de existir no currículo]. Mas, também, começou a ter aulas de Prática de Matemática e aula de Prática de Língua Portuguesa. São essas cinco disciplinas que a gente não vê na escola de tempo normal. (Ent. 01, Participante B)	O tempo integral trouxe alterações na proposta curricular com a inserção de novas disciplinas.	As possibilidades da Escola de Tempo Integral
Melhorou bastante [a escola de tempo integral]. Eu percebi a mudança muito boa porque as crianças que a gente formou aqui, eu digo antes da pandemia, eram crianças que tinham uma oralidade muito boa, tinham um poder de expressão forte frente ao público. Tanto que as nossas crianças eram chamadas para fazer apresentações de teatro. Então, eu vejo as escolas tempo de integral, assim, uma escola que trabalha o todo. (Ent. 01, Participante B)	A escola de tempo integral melhorou bastante a aprendizagem das crianças, sobretudo, na questão da expressão e oralidade.	
Tínhamos colocado o percentual para 7.2, para passar do 7.0, e a gente conseguiu 7.8. Então, eu vejo que essa evolução se deve aos meninos estarem na escola em tempo integral porque, lá na escola, o que a gente faz de manhã e à tarde, é eles estarem estudando, eles estarem reforçando os seus níveis, a gente trabalha por níveis. (Ent. 01, Participante A)	A intensificação das atividades educativas, por meio da ampliação da jornada, reforça a	

	aprendizagem dos alunos.	
Mas melhorou, melhorou sim, pelo menos tirar da rua , e eles têm melhor qualidade de ensino porque a gente vai fazendo reforço , porque Português tem a prática de língua... de leitura e produção , e Matemática tem as práticas de matemática , e tem outras disciplinas como as afins, que são o Teatro e Xadrez . Quanto à questão comportamental, houve mudança sim, porque a gente tem o exemplo que quando entra no 1º ano eles vão evoluindo até se acostumar. Quando chega no 4º e 5º ano eles já estão mais adaptados, preparados. (Ent. 02, Participante A)	Melhorias da escola de tempo integral que identifica: Tirar as crianças da rua; Implantação de atividades de reforço; Ampliação da carga horária de Português e Matemática; Acréscimo de disciplinas ao currículo (Xadrez, Teatro e Música).	(Cont.) As possibilidades da Escola de Tempo Integral
E assim, é eu acho que houve um avanço nos meninos, porque se o menino vai para escola e ele ficar o dia todo ele vai aprender mais , isso depende , também, do desempenho do professor , do desempenho da família , é todo um contexto. Lá na escola, acho que você já observou, no início do ano a gente faz uma avaliação diagnóstica e detecta os alunos que estão com determinada dificuldade. (Ent. 01, Participante A)	O avanço dos alunos é atribuído ao aumento da permanência na escola, mas também é condicionado pelo empenho do professor e da família.	
Esses meus 10 anos de docência são anos importantes para mim . São anos que me fizeram crescer bastante , tanto na experiência mesmo profissional e, com certeza, eu aprendi muito mais na experiência do que na própria academia [universidade]. (Ent. 01, Participante B)	A experiência proporciona o desenvolvimento profissional.	O gosto pela docência mediando a escolha e permanência na profissão
E assim, sempre gostei de trabalhar como professora . Tinha muitas bonecas e colocava no quarto todas as minhas bonecas e riscava as janelas com giz, dando aula. Me arrumava dando aula e meu pai dizia: “minha filha você não quer ser advogada, não?” E brincava, né? Porque sempre eu fui muito de conversar, dialogar e convencer as pessoas a fazer tudo o que eu queria, dominar a situação. Ai eu digo, “não. Eu quero ser professora porque eu acho que ganho mais com isso, porque vou poder estar com mais gente e vou poder dar ensinamentos para mais pessoas.” E assim escolhi. E trabalho na vida pública há quase 30 anos. Eu comecei a dar aula com 18 anos. Então, tem muito tempo com 18 anos, né? Tem mais de 30 anos que dou aula trabalhando em escola particular. Trabalhei em escola particular três anos e sou funcionária pública esse tanto de anos que lhe disse. Nessa situação eu escolhi mesmo porque gosto . (Ent. 01, Participante A)	O gosto pela profissão docente sempre esteve presente na vida do(a) professor(a): no brincar, no dialogar, no relacionar com os outros.	
Vou me aposentar do Estado e vou continuar na prefeitura até quando eu aguentar , porque eu acho assim, a gente que gosta dessa relação de conhecimento e aprendizagem , pelo menos no meu caso, eu não sou aquela pessoa que não vê a hora de se aposentar, eu sou diferente. Eu quero dá minha	O gosto pela relação de conhecimento e aprendizagem é o que	(Cont.) O gosto pela

contribuição até quando eu existir como pessoa, onde eu puder alcançar as pessoas eu quero dá a minha contribuição. Eu adoro minha casa, mas eu ficar cozinhando, fazendo crochê, né muito para mim, não. (Ent. 01, Participante A)	explica a docência.	docência mediando a escolha e permanência na profissão
Primeiro, que escolhi ser professora , como falei para você. Estudei no Colégio das Irmãs e lá tinha o Ensino Médio [científico] e Ensino Normal [...] as normalistas, usavam aquelas fardinhas, bata e tudo mais e eu optei pelo ensino normal , escola normal Santa Teresa de Jesus. Porque gostava muito e lá mesmo, na escola onde eu estudei, foi a escola que trabalhei e estagiei, fui contratada após terminar o pedagógico. Fui contratada para trabalhar na escola pela madre superior porque ela... desde os quatro anos de idade, né. Ela disse: “em ti eu confio”. (Ent. 01, Participante A)	O gosto pela docência orientou a escolha pelo curso Normal (Pedagógico).	
Eu sempre gostei muito de ler, dei aula de História até no Ensino Fundamental Maior, de 7 ^a , 8 ^a séries antigas, porque hoje mudou para ano, e assim, minha vida foi pautada nisso. Sempre gostei muito de ler porque meus pais me criaram me dando livros de presente. A gente tinha um clubezinho de leitura. Meus melhores amigos e vizinhos, a gente tinha um clube de leitura e fazíamos esse desafio de estar trocando livros. [...] E eu sempre nesses desafios era professora de História. E acho que isso foi impregnando em minha alma. Eu já nasci professora , então, se eu viesse em outra encarnação provavelmente eu seria professora, se existir outra encarnação. (Ent. 01, Participante A)	Experiências de leituras e brincadeiras com amigos dando aula de História contribuíram para a escolha da profissão.	
Eu me sinto bem trabalhando nessa escola. Não me sinto realizada porque eu não me sinto realizada financeiramente e , também, não me sinto realizada por conta de ver tudo que eu vejo. Mas também eu não me sinto frustrada , eu não me sinto para baixo. Não sei se eu consegui dizer, é uma coisa aqui eu não[...], é uma coisa que eu não me sinto bem, mas também, isso não me afeta emocionalmente. Eu não deixo que o que eu percebo aqui , o que eu vejo aqui, influencie no meu eu, na minha casa, na minha vida pessoal. (Ent. 01, Participante B)	Sente-se bem no trabalho, apesar da não realização profissional!	Sentimentos de bem-estar X Sentimentos de não realização
Eu me sinto bem trabalhando nessa escola. Mas, não me sinto perfeita porque não tem como eu me sentir realizada diante de todas as situações que eu lhe disse, diante dessa queda que observo. De repente, se eu tivesse chegado aqui na escola em 2022 agora, este ano, eu estivesse plena, realizada. Mas, como eu assisti e participei de uma escola de tempo integral sendo construída positivamente não tem como eu me sentir realizada. Eu não me sinto realizada olhando ali para aquele almoço e vendo que tem só um arroz, uma calabresa, sem ter algo mais, entendeu? Eu não me sinto realizada em saber que o aluno saiu daqui, foi embora, e recebeu biscoito seco, tipo, cinco biscoitos na mão. Porque antes eles comiam. Eles comiam frango para poder sair, [...]. (Ent. 01, Participante B)	Sente-se bem, mas não se sente realizada diante da queda dos rendimentos e da péssima alimentação dos alunos.	
Minha rotina em sala de aula, eu costumo dizer assim que, para quem me vê pela primeira vez, eu sou rígida, mas eu sou engraçada também. Gosto de ordem, detesto bagunça. Então, os meninos, eu posso sair de sala de aula, não sei se isso é bom ou ruim, mas eles ficam lá, comportadinhos. No dia que estou na escola, minha turma vem quase toda, [...] já disseram assim: “ó, está complicado”. Mas minha rotina é essa, chego seis e quarenta no [nome da escola], já fico por ali; fico caçando conversa com aluno que chega , fico falando; fico conversando com o pai ali fora , fico dessa forma. Na hora da saída, que eu fico esperando minha carona, fico mexendo com um e com outro menino, porque eu conheço os pequeninhos, conheço os pais, conheço as mães, conheço a comunidade. Então minha rotina é essa. Eu vou para o	As relações com a comunidade fortalecem o vínculo afetivo com o trabalho.	

[nome da escola] feliz. Vou feliz porque esse trabalho é minha segunda casa. (Ent. 01, Participante A)		
Nossas condições de trabalho, eu não vou dizer que é um trabalho escravo porque eu estou trabalhando lá porque eu quero , mas eu sempre busco o melhor das coisas . Eu sou aquela pessoa que fui criança e adolescente, eu sempre me baseei na “Pollyanna” , acho que você já ouviu falar. “Pollyanna menina e Pollyanna moça” é um livro que li, que trabalha o jogo do contente. Não é que eu seja conformada com as coisas, eu tento tirar o melhor daquilo. Por exemplo, ela era assim, a Pollyanna, se ela machucou uma mão, ela dizia: “a minha mão direita está machucada, mas eu estou contente porque ainda tenho a mão esquerda”. Então, eu trabalho nesse sentido, eu trabalho é com o que eu tenho! Não vou desistir jamais, na minha vida sempre foi assim. Eu não vou me sentir encurralada e nem incapaz , eu vou trabalhar com minhas ferramentas, com o que eu tenho. É falho? É falho! A gente precisa melhorar e muito, mas faço com o que eu tenho. (Ent. 01, Participante A)	Apesar das condições de trabalho não serem as melhores, a(o) professora(o) procura fazer o melhor que pode.	“Pollyanna menina, Pollyanna moça”: o jogo do contente determinando o ser professor na Escola de Tempo Integral
Se eu estou em uma escola de tempo integral eu tenho que buscar o que vai integrar esse conhecimento dos meus alunos , o que eu vou adaptar para meus alunos de tempo integral, como é que eu vou integrar as minhas disciplinas e tentar fazer da melhor forma, apesar de a gente não ter esse acompanhamento, não ter esse suporte , que deixa a desejar. (Ent. 01, Participante A)	Cabe ao (à) professor(a) buscar meios para garantir a educação integral a pesar das condições adversas.	
Mas, eu acho que a proposta é positiva porque eu acho que consegue... a prova está bem aqui, a prova [aponta para a placa com o resultado do IDEB], porque você casar com a determinação dos professores , porque, infelizmente, a gente sabe que não pode contar com a família . Nem todos podem contar com a família. Muitos não estão nem aí. Alguns acham que ali é só depósito, jogou o menino lá, tem gente que até se esquece de buscar. (Ent. 01, Participante A)	A proposta da escola de tempo integral é viável quando alinhada à determinação dos professores.	
Toda mudança tem transformação e vai depender de quem são os atores, de quem está aberto para essa transformação , porque muita gente [professor] diz: “ah! não vou ficar aqui não porque é a mesma coisa.” Eu acho assim, que meu tempo... diz assim: “ah, mas meu tempo, a gente trabalha sete horas” [...]. Nas outras escolas são quatro horas de manhã e quatro horas à tarde, são oito horas e uma turma tem quatro aulas, já na nossa uma turma tem sete. Por isso que há uma “diminuição na carga horária”, entre aspas, do professor para sair [mais cedo], mas a gente continua dando treze aulas. Eu acho que [o aluno] evoluiu sim, na escola de tempo integral. (Ent. 01, Participante A)	A transformação da escola depende do engajamento dos professores.	
Mas, cabe a mim, enquanto professora, porque não é falando com demagogia não, porque para mim é uma missão , se a gente for trabalhar pelo dinheiro a gente, no início, se decepciona, é uma missão. O nosso aluno não tem nada a ver com nosso salário. Então, se você vai para a sala de aula, você tem que esquecer os problemas lá fora e fazer com que dê seu conhecimento para eles , contribuir para que ele tenha uma melhoria em seu ensino-aprendizagem, com que ele se transforme para melhor. Eu acho que é isso, não sei se é porque eu penso muito bonito, mas é porque sempre fui assim. (Ent. 01, Participante A)	Ser professor é uma missão que não pode deixar se afetar pelos problemas externos ao processo de ensino-aprendizagem.	(Cont.) “Pollyanna menina, Pollyanna
Então, é isso que falta muitas... É você estar integrado ao mundo dele porque é a obrigação da gente... “ah eu vou me importar?” Tem sim que se importar, porque eu só consigo estimular o meu aluno se eu sei dos pontos positivos e negativos dele, se eu sei dos problemas dele. Claro que eu não vou ser a salvadora da pátria, mas é da melhor maneira possível eu vou tentar ajudar e integrar ao meio e isso que é	É obrigação do(a) professor(a) conhecer o aluno para que consiga desempenhar o papel da	

o papel da educação. É você saber como que o aluno está inserido ali, porque que ele não consegue aprender. É você pesquisar, buscar resposta e saber porque ele é daquela forma. (Ent. 02, Participante A)	educação de inseri-lo e fazer com que ele aprenda.	moça”: o jogo do conteúdo determinando o ser professor na Escola de Tempo Integral
Então, a escola tem que acolher. O professor que é a mola que está lá, o docente... porque a gente sabe que o centro é os alunos, então, a gente tem que trabalhar nesse sentido, saber o seu meio e integrá-lo mesmo. Às vezes eles acham tão impossível fazer parte da sociedade, acha que estão tão longe e não é assim tão difícil. É integrar à sociedade de modo geral, ele saber que pode fazer mudanças, que ele pode participar, que ele pode dar opinião, que ele pode fazer a diferença... Integrá-lo ao mundo, à sociedade em todos os aspectos, garantindo que ele pode superar todos os obstáculos. Ele ser participativo e fazer mudanças pra vida dele ou de outras pessoas. [...] Então, eu acho que é integrar ao mundo de maneira geral e não só ao seu mundinho não. Precisamos conhecer o seu mundo, a sua realidade pra poder trazê-lo e inseri-lo numa realidade mais ampla, que ele como um ser que vai mudar a sociedade, que ele pode ser um ser atuante. (Ent. 02, Participante A)	O papel da escola e do professor é inserir o aluno na sociedade para que este possa atuar de forma participativa como agente de mudança.	
Por exemplo, falta espaço para a gente, como você já viu lá na escola. Às vezes falta conforto, mas o secretário diz: “você não vai para sua casa, você vai é para trabalhar não é para descansar”. Então, eu busco trabalhar da melhor forma, estou lá na escola, eu tenho que estar... cheia de problemas, você me viu, você me conheceu num momento que aconteceu um problema [se refere à ligação que recebeu de casa], mas nem sempre eu sou daquele jeito. (Ent. 01, Participante A)	O espaço e a estrutura não proporcionam conforto aos professores, mas a professora busca trabalhar da melhor forma.	
Eu levo em consideração tanto o que o aluno traz do seu contexto e o que ele carrega e também o que o mundo aborda. Procuro sempre me inteirar do que está acontecendo no mundo, desde uma catástrofe que acontece fora da nossa cidade como o que acontece aqui próximo. Eu também procuro conversar com eles de igual para igual quando, nas minhas atividades, eu não trago coisas que são totalmente desvinculadas do contexto deles. Eu sei que eles são de uma região periférica, sei que são de uma estrutura bem aquém do que deveria ser, mas... eu converso com eles quando a gente vai começar a aula, eu converso para trabalhar a questão da oralidade, mesmo que não esteja dentro do conteúdo naquele momento, mas está dentro de mim a proposta para eles de desenvolver a oralidade também. (Ent. 02, Participante B)	A prática educativa dos professores tenta integrar o conteúdo do ensino com a realidade do aluno.	
Outros espaços intraescolares mesmo, tipo na quadra, uma área aberta, qualquer área da escola que não fosse a sala de aula. Eu lembro que eles falavam muito isso, para a gente dar prioridade para a escola toda, para a gente explorar a escola toda, não ficar só no espaço de sala de aula, quadro, crianças sentadas, carteiras enfileiradas, entendeu? Porque a escola de tempo integral seria justamente para quebrar esses paradigmas. A escola tem cadeira enfileirada. E, dentro da escola, ocupar os espaços que temos à disposição. (Ent. 02, Participante B)	A prática educativa na escola de tempo integral deve ser realizada não só na sala de aula, rompendo com o paradigma normativo da escola regular.	
Eu me sinto segura para falar da Prática de Língua Portuguesa porque desde quando eu entrei aqui eu sempre fiquei à frente dessa disciplina. [...] a gente vai trabalhar com o aluno na construção do texto e na construção da leitura. Onde ele vai compreender as características de cada gênero textual. A gente	O ensino da disciplina prática de Língua Portuguesa envolve	A realidade do aluno

produz a oficina de produção de texto, na medida que a gente tem o material disponível na escola. São aulas voltadas para leitura e produção de texto. A gramática e ortografia a gente não aborda, especificamente, na leitura e produção de texto. A gente aborda somente a questão da leitura e da entonação da leitura, de todos os aspectos que envolvem a leitura e a produção de texto que é paragrafação, organização textual de acordo com o que o gênero permite, né? No caso, as características do gênero. E, assim, essa disciplina é uma disciplina que ela poderia ser muito mais bem explorada, por conta de ser chamada de prática. Ela poderia ter um laboratório, ela poderia ter algo mais assim concreto para que a gente possa estar trabalhando com as crianças, mas não, ainda não existe, né? Quem sabe um dia. (Ent. 01, Participante B)	leitura e produção textual.	determinando a prática educativa da Escola de Tempo Integral
Eu procuro trabalhar com meus alunos as questões de mundo também. Eu gosto de trazer para escola o conteúdo, mas também gosto de levar em consideração o mundo deles, o que eles gostam. Eu não sou uma professora que trabalha jogos concretos. [...]. Eu gosto muito de utilizar jogos digitais e vídeos para complementar o meu conteúdo. Eu utilizo o que eles gostam, o que eles assistem, para utilizar como exemplo. Então, a minha forma de fazer pedagógico é uma forma que leva em consideração eles [estudantes]. (Ent. 01, Participante B)	As estratégias de ensino partem dos conhecimentos e gostos dos alunos.	
[...] Não adianta eu trazer para escola algo ou, até mesmo, disponibilizado pela própria SEMEC, se não é dentro da realidade do meu aluno. Então, eu procuro conversar com eles na linguagem deles. Eu procuro observar o quê que eles gostam. Eu sou muito de conversar, não apenas aqui dentro da sala, eu converso com meus alunos ali fora. Então, assim, eu procuro passar uma organização para eles. (Ent. 01, Participante B)	Os conteúdos de ensino estão vinculados à realidade dos alunos.	
Porque [...] não sou uma professora que leva em consideração apenas o ensino dos conteúdos curriculares. Eu gosto de uma organização, eu gosto da criança plena. Por que eu digo isso? Porque eu tenho um filho de 8 anos e meu filho, ele não estuda na melhor escola de Teresina, mas ele estuda em uma escola até considerada boa, então assim, eu vejo como que é, como que acontece na escola dele e eu tento trazer para cá, para minha escola, para os meus alunos. Eu vejo o quê que ele gosta. Ele gosta de determinado jogo, então eu tento trazer esse determinado jogo para os meus alunos. É assim o meu fazer pedagógico, eu não sou a professora conteudista, eu sou uma professora formativa. Eu formo ideias com os meus alunos. (Ent. 01, Participante B)	A prática educativa é baseada em conteúdos curriculares e em jogos educativos.	(Cont.) A realidade do aluno
Bom, eu acho que eu não sou a pessoa mais indicada pra dizer como é [o currículo], porque tem pessoas que são preparadas para isso. Porque quando eles aumentaram a carga horária [de Língua Portuguesa] de 8 para 10 e ainda 4 aulas de prática, eles têm a noção que o nosso ponto fraco estava no Português, porque se considera que se você tem uma desenvoltura na interpretação vai melhorar todas as outras disciplinas né? Lógico! Porque pra Matemática, Ciências e Geografia, tudo, é necessário interpretar e eu acho que foi certa a escolha do aumento da carga horária de Língua Portuguesa devido a isso que a base é a leitura e interpretação, pois se eu sou um bom leitor e sei interpretar não vou ter dificuldade em Matemática nem nas outras disciplinas. (Ent. 02, Participante A)	A aprendizagem da leitura e da interpretação é a base para a aprendizagem dos conteúdos das outras disciplinas.	determinando a prática educativa da Escola de Tempo Integral
Eu nivelo meus alunos, porque eu tenho uns alunos... porque tem aluno do 4º ano que não sabe ler. Aí a gente coloca com as meninas do reforço. (Ent. 01, Participante A)	Alunos em níveis considerados abaixo do	

	adequado para o ano são atendidos fora da sala de aula, em atividade de reforço.	
Educação integral é a formação da criança como um todo. Não, somente , o aprendizado pedagógico, aquele cognitivo, mas também o comportamental , e o comportamental, quando eu digo, é a questão do saber se ‘portar’ em determinadas situações. Atender a criança como um todo. Atender a criança desde o aprendizado que ela precisa ter e, também, preparar para o mundo . O que ela vai fazer com aquele aprendizado. (Ent. 01, Participante B)	A educação integral é uma formação que envolve os aspectos cognitivos, comportamentais e profissionais.	“A Educação Integral é maior do que o Tempo Integral que a criança passa na escola [...] é formar a criança como um todo”
Ela [escola] tem que desenvolver a integralidade da criança , o todo, não apenas estar na escola as 8 horas, mas estar na escola as 8 horas desenvolvendo atividades diferentes , fazendo uma aula de basquete , por exemplo, fazendo uma aula de canto . Eu vejo uma escola integral assim: enquanto uma turma está na sala de aula, a outra turma está fazendo uma pesquisa . “Vamos pesquisar as folhas que tem aqui!” A outra turma já é para estar lá na quadra fazendo outra atividade , a outra turma é para estar [...], Então, eu vejo uma escola integral assim. (Ent. 01, Participante B)	A escola precisa ser integral e não de tempo integral. O desenvolvimento integral está além da ampliação do tempo.	
O todo seria o aprendizado [dos conteúdos curriculares], a educação também. Não devemos tirar esse mérito da escola integral, a educação e preparar para o futuro , isso, o que acontece na escola de tempo parcial [se refere à aprendizagem]. A educação seria atitudes e comportamento . Eu acredito que dentro de uma escola dessas era para ter psicólogos. Preparar para o futuro é aquilo que ele quer ser, o quê que eu quero, o quê que eu quero desenvolver, uma orientação para uma formação profissional, ainda que não com esse título . Porque você vê um norte. (Ent. 01, Participante B)	A educação integral está relacionada à apreensão dos conteúdos escolares, ao desenvolvimento de comportamentos e à formação profissional.	
Quando eu me referi que não gosto da expressão “escola de tempo integral” eu quis dizer o seguinte, que hoje em dia a escola que é considerada de tempo integral ela é levada em consideração apenas pela duração de tempo que o aluno vai ficar dentro da escola, ou seja, o aluno vai passar o tempo (manhã e tarde), um total de oito horas dentro do ambiente escolar. Porém, pelo que eu percebo, está se resumindo apenas nisso, mas eu vejo que a educação integral é maior do que o tempo que a criança passa na escola, ela é capaz de pegar a criança como um todo , transformar a criança como um todo, em uma educação integral. Sim, a educação integral, uma escola tem a ver sim com a escola [de tempo] integral, uma escola que vai trabalhar a criança, a leitura, a escrita, uma atividade física, por exemplo, uma atividade lúdica, entendeu? A socialização, ou seja, aquilo que ela não teria condições de fazer se estivesse em casa, por exemplo, entendeu? (Ent. 02, Participante B)	A educação integral transcende a ideia conceitual de tempo integral.	
Quando eu me refiro que a escola... que a gente não pode tirar da escola de tempo integral esse mérito, eu me refiro tanto à função que ela tem, tem que ter essa função de estar formando o aluno como um todo , preparando-o para a vida, como também essa capacidade, com certeza. Porque como eu já venho conversando, eu entendo a escola de tempo integral como uma escola capaz, e é assim que tem que ser, de formar a criança como um todo , preparar para a vida, não apenas a Matemática ou Português, mas que seja um ambiente em que a criança aprenda valores, ela aprende a viver também fora da escola, e isso para	A função da escola é de formação do aluno como um todo.	(Cont.) “A Educação Integral é maior do que o Tempo Integral que a criança passa na escola [...] é formar a criança como

mim é um mérito da escola de tempo integral, que é o que deveria torná-la diferente da escola de tempo parcial. Seriam essas horas a mais, elas deveriam ser utilizadas para função mesmo de educar e formar a criança como um todo . (Ent. 02, Participante B)		um todo"
Para mim, a educação integral é aquela educação que ela integra em todos os aspectos : sociais, emocionais, psicossociais, motoras, né? É uma educação que tem que estar integrada com a interdisciplinaridade, com o contexto social no qual os alunos estão inseridos, no qual a escola está inserida . Então, é integrar de forma geral o aluno ao seu mundo, ao seu meio, integrar o professor ao meio do aluno, ao meio em que ele convive e na própria escola. Então, quando a gente fala de educação integral, o ideal seria integrar o conhecimento em todos os aspectos e ter resultados positivos. (Ent. 01, Participante A)	A educação integral considera todos os aspectos do educando em integração com seu contexto social e escolar.	
Eu tenho uma imagem e a prefeitura tem outra [sobre a educação integral]: porque, assim, é aparência , como eu disse para você. É aparência por quê? Eu acho que tem resultados positivos, mas falta muita coisa para melhorar . Porque lá nós temos as disciplinas dentro do currículo : Português, Matemática, Geografia e História... com um aumento de carga horária para Português , porque na escola regular eu não sei se é 6 ou é 8. Parcial, não sei se você sabe se é 6 ou é 8, e nós somos 10 aulas. Além das 10 aulas de Português, nós temos ainda 4 práticas de Língua Portuguesa, dá 14 aulas de Língua Portuguesa. E Matemática também, tem prática de Matemática e tem as disciplinas do núcleo que é Teatro, Xadrez e de Iniciação à música que é até o 2º ano, descendo, segundo, primeiro e o Infantil. (Ent. 01, Participante A)	A educação integral é aparência porque prioriza a ampliação da carga horária de disciplinas específicas como Língua Portuguesa e Matemática.	
Quando a gente foi convidado para cá, eu lembro que a escola [de tempo integral], na fala [da SEMEC], seria que a escola de tempo integral teria que ser uma escola que buscasse o aluno para querer vir , para ter vontade de vir, não era para ficar somente em sala de aula , era para ele se ausentar para fazer uma atividade diferente em outro espaço . (Ent. 01, Participante B)	A expectativa acerca da escola integral é que ela teria que despertar o interesse dos alunos em participar da escola.	
A diferença que existe é que a educação integral é uma coisa no papel e na realidade é outra. Primeiro, começando a... que eu tenho uma ideia de tempo integral [que] seria uma educação em todos os aspectos , no sentido que tange tanto, desde alimentação, desde o descanso desde, 'idens' [inúmeras] coisas como outras práticas que não acontecem e a gente tem dentro do currículo. (Ent. 02, Participante A)	A educação integral é a formação em todos os aspectos.	
Apesar de que, com todos os meus esforços, eu queira trazer algo diferente. [...] Eu queira levar em consideração o aluno, conversar com ele, formar e educar . Eu não estou fazendo porque eu estou trabalhando conteúdo [risos]. Eu ia ser hipócrita se eu dissesse para você que eu estava fazendo, porque para eu fazer eu preciso de tudo que eu te disse . Eu preciso, para eu estar ofertando para meus alunos uma formação integral [...], agora aqui tá certo: formação integral não é de tempo integral. Agora eu estou dando a formação de tempo integral, eu 'tô' aqui o tempo todinho, entendeu? (Ent. 01, Participante B)	A educação integral necessita de uma prática não voltada aos conteúdos.	
Busco sempre fazer essas adaptações necessárias . Mesmo que a escola não tenha, eu busco fazer essas adaptações, principalmente, porque trabalho com Língua Portuguesa, Geografia, Ensino Religioso e Artes . E o que deveria ser feito com todas as outras disciplinas? Teria que integrá-las uma a outra! E a gente tenta, de uma maneira não tão apropriada , mas está fazendo a integração . Por	A prática educativa é realizada com base na integração de uma disciplina a outra.	Integrar as disciplinas X formar o aluno como um todo

exemplo, eu sei que o foco dos meus alunos é a leitura, inclusive, ainda continua o projeto de fluência. Eu faço daquele mesmo jeitinho: vamos fazer a leitura silenciosa, e depois a leitura em voz alta, a leitura compartilhada. (Ent. 01, Participante A)		(Cont.) Integrar as disciplinas X formar o aluno como um todo
Trabalho com projetos, trabalho com a interdisciplinaridade. Por exemplo, eu trabalho com ensino religioso, no ensino religioso eu peço, num sei se é pecado ou não, de não estar seguindo aquele contexto [programa curricular] das disciplinas básicas aqui da prefeitura. Eu tento trabalhar com coisas relacionadas com o seu dia-a-dia, com coisas da vivência deles , tanto em Ensino Religioso quanto em Artes também, trabalho nessa questão. E na Geografia busco estar trabalhando textos com eles e estar trazendo para seu dia-a-dia. (Ent. 01, Participante A)	Desenvolve a prática educativa adequando o conteúdo à realidade do aluno.	
A sala de aula é minha, então lá ninguém se mete. Cumpro minha carga horária, sou a primeira que entrego os resultados, notas e tudo, mas eu tento fazer do meu jeito, né? Eu acho que é importante a gente trabalhar principalmente em conhecer nossos alunos , conhecer o que está por trás daquela “carinha” que está ali, para a gente poder chegar no conhecimento na história de vida dele. A história de vida do aluno da gente diz muito do que ele é. (Ent. 01, Participante A)	Na prática educativa é importante conhecer a história do aluno.	
Então, não é o ideal, mas é o que nós temos. [...] Assim, por exemplo,... eu acho que são inúmeros fatores. Eu, no caso, eu trabalho, eu estou com meu HP, eu cumpro na escola. São minhas 2 horas que a gente tem direito na escola, eu cumpro na escola. E eu tento fazer da melhor maneira possível, eu analiso, faço uma análise dos meus alunos que têm dificuldade, avaliação diagnóstica, a gente tem o reforço como falei pra você e há um elementar ainda, poderia haver, o que eu acho que poderia ser realizado outros tipos de integração, outras disciplinas que não são as do currículo mesmo, mas extras , que a gente enquanto professor tinha que saber dos alunos o que daria maior ênfase pra eles , porque tem o teatro. Se o teatro fosse feito da maneira que é, com peça teatral, com eles ensaiando, com a questão do... da fala, da peça teatral, talvez tivéssemos resultados bem diferenciados. Oficinas práticas de teatro e o xadrez também, porque o xadrez serve... eu não sei nem se está tendo o xadrez aqui, se tem professor de xadrez pros meninos, porque a gente tinha era o professor mesmo de xadrez, não sei se é o professor de educação física que está trabalhando com isso porque tem que ter conhecimento pra poder passar pros meninos que o xadrez trabalha com isso aqui [aponta para a cabeça]... com a mente ... temos resultados... Então tem muita coisa que precisa ser avaliado, ser analisado, o que seria mais útil para os meninos... do que já tem 5 ou 6 anos na escola de tempo integral a prefeitura fizesse uma avaliação, fizesse um questionamento, tivesse um ponto pra saber o que era positivo e negativo e ver as melhorias que poderiam ser feitas na escola de tempo integral. (Ent. 02, Participante A)	A educação oferecida na escola de tempo integral precisa contemplar disciplinas que levem em consideração o interesse dos alunos.	
Mas eu entendo que isso tem que ser feito por meio da interdisciplinaridade e que interdisciplinaridade é muito mais que uma aproximação entre professores de disciplinas diferentes, é necessário diálogo para que os seus planejamentos estejam conectados. Planejar seus planos de aula conectados... vou falar isso, posso estar trabalhando isso... a gente pode estar vendo depois de culminar no projeto, isso é interdisciplinaridade, é uma coisa que está ligada a outra, Ensino Religioso à Arte, a Arte à Língua Portuguesa, a Língua Portuguesa à Geografia e assim por diante. (Ent. 02, Participante A)	O diálogo entre os professores é fundamental para que a educação integral aconteça por meio da conexão de uma disciplina à outra.	

Eu gostaria muito assim de “casar” [articular as disciplinas]. A gente já tentou a questão do projeto, onde a gente juntasse essas disciplinas. Por exemplo, no projeto de Teatro que a gente já fez, a gente trabalhou textos onde eram as peças de teatro. [...] A gente tinha que partir do coletivo. A gente ver o que pode fazer. Claro que a escola sempre propõe isso de a gente fazer, mas ainda não deu, mesmo sendo uma escola de tempo integral. A gente [tinha que] trabalhar com projetos, mas não deslanchamos ainda, porque ainda estamos nesse processo de adaptação e de conhecimento; Também tem a rotatividade de professores, tem alguns professores novos na escola, mas eu já percebi que são capazes de fazer essa parceria. (Ent. 01, Participante A)	Existe a necessidade de se trabalhar com projetos que articule as disciplinas	(Cont.) Integrar as disciplinas X formar o aluno como um todo
Quando eu digo “ele gosta de um determinado jogo...” [se refere a trecho da entrevista 1] é o meu filho. Eu busco me espelhar nele, por causa de ter a mesma idade (8 anos), a mesma faixa etária (dos meus alunos).. Criança plena para mim é uma criança que está satisfeita e que é trabalhada o todo, tanto na leitura, a escrita, a organização do caderno, a organização, o modo, como ela entra em sala de aula, isso não é fácil de trabalhar. Eu te confesso que é mais difícil trabalhar a organização do que o próprio conteúdo. (Ent. 02, Participante B)	A plenitude do aluno é sua satisfação, o que se atinge quanto se trabalha o todo.	
Talvez eu não tenha me feito entender aí quando eu falei integrar o seu mundo porque a gente tem até parte do planejamento, o eu e o meio, o eu e o meu mundo, é porque às vezes eles não sabem bem, ainda não têm noção de que eles podem fazer diferença e que eles estão inseridos na sociedade, que eles podem dar opinião, que eles podem fazer a diferença, que eles podem mudar o mundo. E essa mudança tem que partir aqui da escola, desde o momento em que eles estão estudando na participação e eu, enquanto professor, está inserido no meio do aluno é eu saber das suas vivências, dos seus resultados. Às vezes o aluno tem um comportamento arreadio e eu nem procuro saber, enquanto professor, o que é que está se passando na casa dele... Conhecer o aluno, seus problemas, o seu mundo. Seu mundo é isso..., eu conhecendo o aluno, eu terei a capacidade de estar conquistando e adaptando ele, para que ele venha pra sala de aula, esteja presente na sala de aula. (Ent. 02, Participante A)	O professor e a escola devem promover o aluno por meio da participação para que ele conheça o seu potencial para mudar o mundo	
Eu acho que eu tento fazer [educação integral], mas eu acho que existem, ainda, falhas porque tem dia que você está no automático naquela disciplina. Tem dia que..., mas eu tento dar o meu melhor, tento estar preparando eles em todos os aspectos. Até porque eu trabalho com o Ensino Religioso, e no Ensino Religioso eu aproveito para dar essas pinceladas de abrir os olhos, de conversar, da participação, de ouvi-los. Tento integrar as minhas disciplinas entre elas e com as dos demais professores. Mas ainda falta muito para melhorar, mas tento fazer da melhor maneira possível. (Ent. 01, Participante A)	A automatização da rotina é empecilho à educação integral e às tentativas do(a) professor(a) de formar todos os aspectos dos seus alunos.	

QUESTIONÁRIO ON LINE

Você está sendo convidado(a) a responder voluntariamente este questionário como um dos instrumentos de uma pesquisa de mestrado, cujo título é **A PRÁTICA EDUCATIVA NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: ANÁLISE DAS CONTRADIÇÕES NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO HUMANA**. Esta pesquisa está sob a responsabilidade do pesquisador: **Izaías da Silva Alves**, aluno do mestrado em educação oferecido pela Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Endereço: Bairro Ininga - CEP: 64.049-550 - Teresina – PI; Telefone para contato (inclusive a cobrar): (86) 3215-5820 Telefone de contato do pesquisador: (86) 9 9498-8259.

Questões

Você concorda em participar desta pesquisa?

☐ Sim ☐ Não

1) Idade: ☐ 18 a 25 ☐ 26 a 30 ☐ 30 a 35 ☐ 36 a 40 ☐ Acima de 40 anos

2) Formação Acadêmica:

☐ Ensino Médio Normal ☐ Licenciatura ☐ Bacharelado

3) Nome do curso: _____

4) Pós-Graduação

☐ Especialização ☐ Mestrado ☐ Doutorado ☐ Nenhum
☐ Cursando

5) Nome do curso: _____

6) Instituição em que cursou a graduação:

☐ Pública ☐ Privada

7) Tempo de conclusão da graduação: ☐ 0 a 5 anos ☐ 6 a 10 anos

☐ 11 a 15 anos ☐ Acima de 15 anos.

8) Tempo de docência: ☐ 0 a 5 anos ☐ 6 a 10 anos ☐ 11 a 15 anos

☐ Acima de 15 anos

9) Tempo de docência na escola de tempo integral: ☐ 0 a 5 anos ☐ 6 a 10 anos ☐ 11 a 15 anos ☐ Acima de 15 anos

10) Tipo de vínculo: ☐ Efetivo ☐ Temporário

11) Ano escolar em que leciona: ☐ 1º ano ☐ 2º ano ☐ 3º ano ☐ 4º ano
☐ 5º ano

12) Tipo de lotação:

☐ Professor titular ☐ Professor complementar ☐ Professor de projeto.

13) Quais disciplinas/conteúdos você leciona?

14) Para você, o que é Educação Integral?

15) Na tua opinião, as condições estruturais (espaço físico) da escola que você trabalha são suficientemente adequadas para garantir a educação integral?

☐ Sim ☐ Não

16) Na tua opinião, os recursos pedagógicos disponibilizados são suficientemente adequadas para garantir a educação integral?

☐ Sim ☐ Não

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

A PRÁTICA EDUCATIVA NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: ANÁLISE DAS CONTRADIÇÕES NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO HUMANA

QUESTÕES

- 1) Se apresente e fale um pouco sobre a sua história de vida e de formação.
- 2) Como se tornou professor?
- 3) Como se tornou professor da ETI?
- 4) Você participou do processo de implantação da ETI nesta escola? ()Sim ()Não
Se sim: Como foi o processo de mudança de escola de tempo parcial para tempo integral?
 - a) Quais os motivos que levaram a transformação desta escola de tempo parcial à ETI?
 - b) Como aconteceu a organização do currículo para o Tempo Integral?
 - c) Você considera que a implantação da ETI trouxe mudanças para o processo pedagógico? Que mudanças foram essas? Como você avalia estas mudanças, melhorou ou não o processo pedagógico?
 - d) Como você avalia as suas condições de trabalho?
 - e) Como é sua rotina na ETI? Que ações pedagógicas você realiza em sala de aula?
 - f) Como você se sente trabalhando nessa escola?
 - g) Que dificuldades você enfrenta no processo pedagógico?
 - h) O que você gostaria de realizar na sala de aula que ainda não foi possível? Por que não foi possível?
- 5) Para você, o que é educação integral?
- 6) Você acha que o modo como trabalha possibilita a formação integral do estudante? Explique.
- 7) CASO A RESPOSTA DA PERGUNTA ANTERIOR SEJA NÃO: O que seria necessário mudar para que a educação na ETI de fato formasse integralmente o aluno?

ROTEIRO DE ENTREVISTAS DE APROFUNDAMENTO – PARTICIPANTE A

01) Pesquisador: __ A tua formação pedagógica é licenciatura em pedagogia? Ou apenas no Ensino médio Normal?

02) Pesquisador: __ Você disse que para a transição da escola de tempo parcial para tempo integral “Foi feito aquele pátio, os banheiros dos meninos foram aumentados, tiraram porque era ali próximo à cantina. E fizeram o pátio. Ali era só terra e deram uma melhorada. Mas, como lhe disse, precisa de muita coisa ainda.” Poderia dizer alguma dessas muitas coisas que falta para que escola realize a educação integral?

03) Pesquisador: __ Você pontuou que: “Eu tenho uma imagem e a prefeitura tem outra, porque, assim, é aparência, como eu disse para você.” Qual é a sua imagem de educação integral? Qual é a imagem de educação integral da SEMEC? Por que a visão da SEMEC é de aparência?

04) Pesquisador: __ Você traz uma coisa muito importante. Veja: “Eu acho que tem resultados positivos, mas falta muita coisa para melhorar, né? Porque lá nós temos as disciplinas dentro do currículo [Português, Matemática, Geografia e História], com um aumento de carga horária para Português, porque na escola regular eu não sei se é 6 ou é 8. Parcial, não sei se você sabe se é 6 ou é 8, e nós somos 10 aulas.” Como você considera que o currículo da educação integral deveria estar organizado?

05) Pesquisador: __ Quando eu perguntei **Como você avalia estas mudanças, melhorou ou não o processo pedagógico?** Você respondeu: “Eu acho que evoluiu sim, na escola de tempo integral.” Penso que você quis dizer que melhorou sim. Poderia me dizer em que consiste esta melhora?

06) Pesquisador: __ Veja essa tua afirmação: “E a gente tenta de uma maneira não tão apropriada, mas está fazendo a integração”. Aqui você se referia à integração entre as disciplinas, o que em outro momento você chama de interdisciplinaridade. Como que você faz essa integração e porque considera que a forma como faz não é apropriada?

07) Pesquisador: __ Você diz que gostaria de integrar as disciplinas, mas ainda não foi possível. “A gente tinha que partir do coletivo. A gente ver o que pode fazer, claro que a escola sempre propõe isso de agente fazer, mas ainda não deu, mesmo

sendo uma escola de tempo integral.” O que falta, então? Vocês têm o tempo integral, a escola propõe, por que não realizam?

08) Pesquisador: __ Você destacou que a educação integral “é integrar de forma geral o aluno ao seu mundo, ao seu meio, integrar o professor ao meio do aluno, ao meio em que ele convive e na própria escola.” Integrar o aluno ao seu meio seria inseri-lo? O que seria integrar o professor ao meio do aluno?

ROTEIRO DE ENTREVISTAS APROFUNDAMENTO – PARTICIPANTE B

01) **Pesquisador:** __No nosso primeiro encontro você disse: “Quando a gente foi convidado para cá, eu lembro que a escola [de tempo integral], na fala [da SEMEC], seria que **a escola de tempo integral teria que ser uma escola que buscasse o aluno para querer vir**, para ter vontade de vir, **não era para ficar somente em sala de aula**, era para ele se ausentar para fazer **uma atividade diferente em outro espaço**.” Que outros espaços seriam esses?

02) **Pesquisador:** __Ao se referir à sua condição de trabalho você diz: “Então, aqui a gente tem uma boa condição, mas, nós não temos uma ótima condição.” O que é essa boa condição de trabalho? Se refere às relações interpessoais? Por que as condições são boas, mas não são ótimas, o que falta?

03) **Pesquisador:** __Ao afirmar: “**Eu procuro trabalhar com meus alunos as questões de mundo também**.” Você se refere às questões do contexto empírico do aluno ou aos problemas políticos do mundo como um todo?

04) **Pesquisador:** __Você disse: “**Eu gosto de uma organização**, eu gosto da criança plena. Por que eu digo isso? Porque eu tenho um filho de 8 anos e meu filho ele não estuda na melhor escola de Teresina, mas ele estuda em uma escola até considerada boa, então assim, eu vejo como que é, como que acontece na escola dele e eu tento trazer para cá, para minha escola, para os meus alunos. Eu vejo o quê que ele gosta. Ele gosta de determinado jogo, **então eu tento trazer esse determinado jogo para os meus alunos**.” O que queres dizer com afirmação “criança plena”? Em “ele gosta de um determinado jogo”, quem é ele? É o teu filho ou o teu aluno?

05) **Pesquisador:** __Em “**eu me sinto bem trabalhando nessa escola**. Mas, não me sinto perfeita porque...” Por que não se sente perfeita?

06) **Pesquisador:** __Na afirmação “**Eu não gosto muito desse termo de escola de tempo integral**, porque assim, só fazer aqui um complemento, eu não gosto desse termo ‘tempo integral’, **porque tempo integral quer dizer o quê? Que educação integral ela vai estar o tempo, às 8 horas dentro da escola e não é para ser tempo integral, é para ser [...]**, tirar esse tempo, entendeu?” Você especificou o que você entende por escola de tempo integral, mas educação integral o que é? Como você entende a educação integral e que relação existe entre estes dois conceitos?

07) **Pesquisador:** __Você disse: “**O todo seria o aprendizado**, a educação também. Não devemos tirar esse mérito da escola integral, **a educação e preparar para o futuro [...]**.” O que seria o mérito da escola de tempo integral?

08) **Pesquisador:** __Você afirma: “Eu não estou fazendo porque **eu estou trabalhando conteúdo**.” Parece que trabalhar conteúdo é uma barreira à educação integral. Mas, qual é a função social da escola?

09) **Pesquisador:** __Você enuncia o seguinte: **“Eu ia ser hipócrita se eu dissesse para você que eu estava fazendo, porque para eu fazer eu preciso de tudo que eu te disse.** Eu preciso, para eu estar ofertando para meus alunos uma formação integral [...],” Então você interrompe a fala. O que você precisa para ofertar a educação integral aos seus alunos?

ANEXO

A Bela e a fera ou A ferida grande demais

(Clarice Lispector)

Bem, então saiu do salão de beleza pelo elevador do Copacabana Palace Hotel. O chofer não estava lá. Olhou o relógio: eram quatro horas da tarde. E de repente lembrou-se: tinha dito a "seu" José para vir buscá-la às cinco, não calculando que não faria as unhas dos pés e das mãos, só a massagem. Que devia fazer? Tomar um táxi? Mas tinha consigo uma nota de quinhentos cruzeiros e o homem do táxi não teria troco. Trouxera dinheiro porque o marido lhe dissera que nunca se deve andar sem nenhum dinheiro. Ocorreu-lhe voltar ao salão de beleza e pedir dinheiro. Mas - mas era uma tarde de maio e o ar fresco era uma flor aberta com o seu perfume. Assim achou que era maravilhoso e inusitado ficar de pé na rua - ao vento que mexia com os seus cabelos. Não se lembrava quando fora a última vez que estava sozinha consigo mesma. Talvez nunca. Sempre era ela - com outros, e nesses outros ela se refletia e os outros refletiam-se nela. Nada era - era puro, pensou sem se entender. Quando se viu no espelho - a pele trigueira pelos banhos de sol faziam ressaltar as flores douradas perto do rosto nos cabelos negros - conteve-se para não exclamar um "ah!" - pois ela era cinquenta milhões de unidades de gente linda. Nunca houve - em todo o passado do mundo - alguém que fosse como ela. E, depois, em três trilhões de trilhões de ano - não haveria uma moça exatamente como ela.

"Eu sou uma chama acesa! E rebrilho e rebrilho toda essa escuridão!"

Este momento era único - e ela teria durante a vida milhares de momentos únicos. Até suou frio na testa, por tanto lhe ser dado e por ela avidamente tomado.

"A beleza pode levar à espécie de loucura que é a paixão." Pensou: "estou casada, tenho três filhos, estou segura."

Ela tinha um nome a preservar: era Carla de Sousa e Santos. Eram importantes o "de" e o "e": marcavam classe e quatrocentos anos de carioca. Vivia nas manadas de mulheres e homens que, sim, que simplesmente "podiam". Podiam o quê? Ora, simplesmente podiam. E ainda por cima, viscosos pois que o "podia" deles era bem oleado nas máquinas que corriam sem barulho de metal ferrugento. Ela, que era uma potência. Uma geração de energia elétrica. Ela, que para descansar usava os vinhedos do seu sítio. Possuía tradições podres mas de pé. E como não havia nenhum novo critério para sustentar as vagas e grandes esperanças, a pesada tradição ainda vigorava. Tradição de quê? De nada, se se quisesse apurar. Tinha a seu favor apenas o fato de que os habitantes tinham uma longa linhagem atrás de si, o que, apesar de linhagem plebéia, bastava para lhes dar uma certa pose de dignidade.

Pensou assim, toda enovelada: "Ela que, sendo mulher, o que lhe parecia engraçado ser ou não ser, sabia que se fosse homem, naturalmente seria banqueiro, coisa normal que acontece entre os "dela", isto é, de sua classe social, à qual o marido, porém, alcançara com muito trabalho e que o classificava de *"self made man"* enquanto ela não era uma *"self made woman"*. No fim do longo pensamento, pareceu-lhe que - que não pensara em nada.

Um homem sem uma perna, agarrando-se numa muleta, parou diante dela e disse:

- Moça, me dá um dinheiro para eu comer?

"Socorro!!!" gritou-se para si mesma ao ver a enorme ferida na perna do homem.

“Socorre-me, Deus”, disse baixinho.

Estava exposta àquele homem. Estava completamente exposta. Se tivesse marcado com “seu” José na saída da Avenida Atlântica, o hotel que ficava o cabeleireiro não permitiria que “essa gente” se aproximasse. Mas na Avenida Copacabana tudo era possível: pessoas de toda a espécie. Pelo menos de espécie diferente da dela. “Da dela?” “Que espécie de ela era para ser ‘da dela’?” Ela – os outros. Mas, mas a morte não nos separa, pensou de repente e seu rosto tomou ar de uma máscara de beleza e não beleza de gente: sua cara por um momento se endureceu.

Pensamento do mendigo: “essa dona de cara pintada com estrelinhas douradas na testa, ou não me dá ou me dá muito pouco”. O correu-lhe então, um pouco cansado: “ou dá quase nada”.

Ela espantada: como praticamente não andava na rua – era de carro de porta à porta – chegou a pensar: ele vai me matar? Estava atarantada e perguntou:

- Quanto é que se costuma dar?

- O que a pessoa pode dar e quer dar - respondeu o mendigo espantadíssimo.

Ela, que não pagava o salão de beleza, o gerente deste mandava cada mês sua conta para a secretária do marido. “Marido”. Ela pensou: o marido o que faria com o mendigo? Sabia que: nada. Eles não fazem nada. E ela – ela era “eles” também. Tudo o que pode dar? Podia dar o banco do marido, poderia lhe dar seu apartamento, sua casa de campo, suas jóias...

Mas alguma coisa que era uma avareza de todo o mundo, perguntou:

- Quinhentos cruzeiros basta? É só o que eu tenho.

O mendigo olhou-a espantado.

- Está rindo de mim, moça?

- Eu?? Não estou não, eu tenho mesmo os quinhentos na bolsa...

Abriu-a, tirou-lhe a nota e estendeu-a humildemente ao homem, quase lhe pedindo desculpas.

O homem perplexo.

E depois rindo, mostrando as gengivas quase vazias:

- Olhe – disse ele -, ou a senhora é muito boa ou não está bem da cabeça... Mas, aceito, não vá dizer depois que roubei, ninguém vai me acreditar. Era melhor me dar trocado.

- Eu não tenho trocado, só tenho essa nota de quinhentos.

O homem pareceu assustar-se, disse qualquer coisa quase incompreensível por causa da má dicção de poucos dentes.

Enquanto isso a cabeça dele pensava: comida, comida, comida boa, dinheiro, dinheiro.

A cabeça dela era cheia de festas, festas, festas. Festejando o quê? Festejando a ferida alheia? Uma coisa os unia: ambos tinham uma vocação por dinheiro. O mendigo gastava tudo o que tinha, enquanto o marido de Carla, banqueiro, colecionava dinheiro. O ganha-pão era a Bolsa de Valores, e inflação, e lucro. O ganha-pão do mendigo era a redonda ferida aberta. E ainda por cima, devia ter medo de ficar curado, adivinhou ela, porque, se ficasse bom, não teria o que comer, isso Carla sabia: “quem não tem bom emprego depois de certa idade...” Se fosse moço, poderia ser pintor de paredes. Como não era, investia na ferida grande em carne viva e purulenta. Não, a vida não era bonita.

Ela se encostou na parede e resolveu deliberadamente pensar. Era diferente porque não tinha o hábito e ela não sabia que pensamento era visão e compreensão e que ninguém podia se intimar assim: pense!

Bem. Mas acontece que resolver era um obstáculo. Pôs-se então a olhar para dentro de si e realmente começaram a acontecer. Só que tinha os pensamentos mais tolos. Assim: esse mendigo sabe inglês? Esse mendigo já comeu caviar, bebendo champanhe? Eram pensamentos tolos porque claramente sabia que o mendigo não sabia inglês, nem experimentara caviar e champanhe. Mas não pôde se impedir de ver nascer em si mais um pensamento absurdo: ele já fez esportes de inverno na Suíça?

Desesperou-se então. Desesperou-se tanto que lhe veio o pensamento feito de duas palavras apenas “Justiça Social”.

Que morram todos os ricos! Seria a solução, pensou alegre. Mas – quem daria dinheiro aos pobres?

De repente – de repente tudo parou. Os ônibus pararam, os carros pararam, os relógios pararam, as pessoas na rua imobilizaram-se – só seu coração batia, e para quê?

Viu que não sabia gerir o mundo. Era uma incapaz, com cabelos negros e unhas compridas e vermelhas. Ela era isso: como uma fotografia colorida fora de foco. Fazia todos os dias a lista do que precisava ou queria fazer no dia seguinte – era desse modo que se ligara ao tempo vazio. Simplesmente ela não tinha o que fazer. Faziam tudo por ela. Até mesmo os dois filhos – pois bem, fora o marido que determinara que teriam dois...

“Tem-se que fazer força para vencer na vida”, dissera-lhe o avô morto. Seria ela, por acaso, “vencedora”? Se vencer fosse estar em plena tarde clara na rua, a cara lambuzada de maquilagem e lantejoulas douradas... Isso era vencer? Que paciência tinha que ter consigo mesma. Que paciência tinha que ter para salvar a sua própria vida. Salvar de quê? Do julgamento? Mas quem julgava? Sentiu a boca inteiramente seca e a garganta em fogo – exatamente como quando tinha que se submeter a exames escolares. E não havia água! Sabe o que é isso – não haver água?

Quis pensar em outra coisa e esquecer o difícil momento presente. Então lembrou-se de frases de um livro póstumo de Eça de Queirós que havia estudado no ginásio: “O lago de Tiberíade resplandeceu transparente, coberto de silêncio, mais azul que o céu, todo orlado de prados floridos, de densos vergeis, de rochas de pórfiro, e alvos terrenos por entre os palmares, sob o vôo das rolas.”

Sabia de cor porque, quando adolescente, era muito sensível a palavras e porque desejava para si mesma o destino de resplendor do lago de Tiberíade.

Teve uma vontade inesperadamente assassina: a de matar todos os mendigos do mundo! Somente para que ela, depois da matança, pudesse usufruir em paz seu extraordinário bem-estar.

Não. O mundo não sussurrava.

O mundo gri-ta-va!!! Pela boca desdentada desse homem.

A jovem senhora do banqueiro pensou que não ia suportar a falta de maciez que se lhe jogavam no rosto tão maquilado.

E A festa? Como diria na festa, quando dançasse, como diria ao parceiro que a teria entre os braços... O seguinte: olhe, o mendigo também tem sexo, disse que tinha onze filhos. Ele não vai a reuniões sociais, ele não sai nas colunas do Ibrahim, ou do Zózimo, ele tem fome de pão e não de bolos, ele na verdade só quer comer mingau pois não tem dentes para mastigar carne... “Carne?” Lembrou-se vagamente que a cozinheira dissera que o “filet mignon” subira de preço. Sim. Como poderia ela dançar? Só se fosse uma dança doida e macabra de mendigos.

Não, ela não era mulher de ter chiliques e fricotes e ir desmaiar ou se sentir mal. Como algumas de suas “coleguinhas” de sociedade. Sorriu um pouco ao pensar em

termos de “coleguinhas”. Colegas em quê? Em se vestir bem? Em dar jantares para trinta, quarenta pessoas?

Ela mesma aproveitando o jardim no verão que se extinguia dera uma recepção para quantos convidados? Não, não queria pensar nisso, lembrou-se (por que sem o mesmo prazer?) das mesas espalhadas sobre a relva, a luz de vela... “luz de vela”? pensou, mas eu estou doida? Eu caí num esquema? Num esquema de gente rica?

“Antes de casar era de classe média, secretária do banqueiro com quem se casara agora e agora – agora luz de velas. Estou é brincando de viver, pensou, a vida não é isso.”

“A beleza pode ser de uma grande ameaça.” A extrema graça se confundiu com uma perplexidade e uma funda melancolia. “A beleza assusta”. “Se eu não fosse tão bonita teria tido outro destino”, pensou ajeitando as flores douradas sobre os negríssimos cabelos.

Ela uma vez vira uma amiga inteiramente de coração torcido e doído e doido de forte paixão. Então não quisera nunca experimentar. Sempre tivera medo das coisas belas demais ou horríveis demais: é que não sabia em si como responder-lhes e se responderia se fosse igualmente bela ou igualmente horrível.

Estava assustada quando vira o sorriso de Mona Lisa, ali, à sua mão no Louvre. Como se assustara com o homem da ferida ou com a ferida do homem.

Teve vontade de gritar para o mundo: “Eu não sou ruim! Sou um produto nem sei de quê, como saber dessa miséria de alma.”

Para mudar de sentimento – pois que ela não os agüentava e já tinha vontade de, por desespero, dar um pontapé violento na ferida do mendigo -, para mudar de sentimentos pensou: este é o meu segundo casamento, isto é, o marido anterior estava vivo.

Agora entendia por que se casara da primeira vez e estava em leilão: quem dá mais? Quem dá mais? Então está vendida. Sim, casara-se pela primeira vez com o homem que “dava mais”, ela o aceitara porque ele era rico e era um pouco acima dela em nível social. Vendera-se. E o segundo marido? Seu casamento estava findando, ele com duas amantes... e ela tudo suportando porque um rompimento seria escandaloso: seu nome era por demais citado nas colunas sociais. E voltaria ela a seu nome de solteira? Até habituar-se ao seu nome de solteira, ia demorar muito. Aliás, pensou rindo de si mesma, aliás, ela aceitava este segundo porque ele lhe dava grande prestígio. Vendera-se às colunas sociais? Sim. Descobria isso agora. Se houvesse para ela um terceiro casamento – pois era bonita e rica -, se houvesse, com quem se casaria? Começou a rir um pouco histericamente porque pensara: o terceiro marido era o mendigo.

De repente perguntou ao mendigo:

- O senhor fala inglês?

O homem nem sequer sabia o que ela lhe perguntara. Mas, obrigado a responder pois a mulher já o comprara-o com tanto dinheiro, saiu pela evasiva.

- Falo sim. Pois não estou falando agora mesmo com a senhora? Por quê? A senhora é surda? Então vou gritar: FALO.

Espantada pelos enormes gritos do homem, começou a suar frio. Tomava plena consciência de que até agora fingira que não havia os que passam fome, não falam nenhuma língua e que havia multidões anônimas mendigando para sobreviver. Ela soubera sim, mas desviara a cabeça e tampara os olhos. Todos, mas todos – sabem e fingem que não sabem. E mesmo que não fingissem iam ter um mal-estar. Como não teriam? Não, nem isso teriam.

Ela era... Afinal de contas quem era ela?

Sem comentários, sobretudo porque a pergunta não durou um átimo de segundo: pergunta e resposta não tinham sido pensamentos de cabeça, eram de corpo.

Eu sou o Diabo, pensou lembrando-se do que aprendera na infância. E o mendigo é Jesus. Mas – o que ele quer não é dinheiro, é amor, esse homem se perdeu na humanidade como eu também me perdi.

Quis forçar-se a entender o mundo e só conseguiu lembrar-se de fragmentos de frases ditas pelos amigos do marido: “essas usinas não serão suficientes”. Que usinas, santo Deus? as do Ministro Galhardo? teria ele usinas? A “energia elétrica... hidrelétrica”?

E a magia essencial de viver – onde estava agora? Em que canto do mundo? No homem sentado na esquina?

A mola do mundo é dinheiro? fez-se ela a pergunta. Mas quis fingir que não era. Sentiu-se tão, tão rica que teve um mal-estar.

Pensamento do mendigo: “Essa mulher é doida ou roubou o dinheiro porque milionária ela não pode ser”, milionária era para ele apenas uma palavra e mesmo se nessa mulher ele quisesse encarnar uma milionária não poderia porque: onde se viu milionária ficar parada de pé na rua, gente? Então pensou: ela é daquelas vagabundas que cobram caro de cada freguês e com certeza está cumprindo alguma promessa?

Depois.

Depois.

Silêncio.

Mas de repente aquele pensamento gritado:

- Como é que eu nunca descobri que sou também uma mendiga? Nunca pedi esmola mas mendigo o amor de meu marido que tem duas amantes, mendigo pelo amor de Deus que me achem bonita, alegre, aceitável, e minha roupa de alma está maltrapilha...

“Há coisas que nos igualam”, pensou procurando desesperadamente outro ponto de igualdade. Veio de repente a resposta: eram iguais porque haviam nascido e ambos morreriam. Eram, pois, irmãos.

Teve vontade de dizer: olhe, homem, eu também sou uma pobre coitada, a única diferença é que sou rica. Eu... pensou com ferocidade, eu estou perto de desmoralizar o dinheiro ameaçando o crédito do meu marido na praça. Estou prestes a, de um momento para o outro, me sentar no fio da calçada. Nascer foi a minha pior desgraça. Tendo já pagado esse maldito acontecimento, sinto-me com direito a tudo.

Tinha medo. Mas de repente deu o grande pulo de sua vida: corajosamente sentou-se no chão. “Vai ver que ela é comunista!” pensou meio a meio o mendigo. “E como comunista teria direito às suas jóias, seus apartamentos, sua riqueza e até os seus perfumes.”

Nunca mais seria a mesma pessoa. Não que jamais tivesse visto um mendigo. Mas – mesmo este era em hora errada, como levada de um empurrão e derramar por isso vinho tinto em branco vestido de renda. De repente sabia: esse mendigo era feito da mesma matéria que ela. Simplesmente isso. O “porquê” é que era diferente. No plano físico eles eram iguais. Quanto a ela, tinha uma cultura mediana, e ele não parecia saber de nada, nem quem era o Presidente do Brasil. Ela, porém, tinha uma capacidade aguda de compreender. Será que estivera até agora com a Inteligência embutida? Mas se ela já há pouco, que estivera em contato com uma ferida que pedia dinheiro para comer – passou a só pensar em dinheiro? Dinheiro esse que sempre fora óbvio para ela. E a ferida, ela nunca a vira tão de perto...

- A senhora está se sentindo mal?
- Não estou mal... mas não estou bem, não sei...

Pensou: o corpo é uma coisa que estando doente a gente carrega. O mendigo se carrega a si mesmo.

- Hoje no baile a senhora se recupera e tudo volta ao normal – disse José.

Realmente no baile ela reverdeceria seus elementos de atração e tudo voltaria ao normal.

Sentou-se no banco do carro refrigerado lançando antes de partir o último olhar àquele companheiro de hora e meia. Parecia-lhe difícil despedir-se dele, ele era agora o “eu” alterego, ele fazia parte para sempre de sua vida. Adeus. Estava sonhadora, distraída, de lábios entreabertos com se houvesse à beira deles uma palavra. Por um motivo que ela não saberia explicar – ele era verdadeiramente ela mesma. E assim, quando o motorista ligou o rádio, ouviu que o bachelau produzia nove mil óvulos por ano. Não soube deduzir nada com essa frase, ela que estava precisando de um destino. Lembrou-se de que em adolescente procurara um destino e escolhera cantar. Como parte de sua educação, facilmente lhe arranjaram um bom professor. Mas cantava mal, ela mesma sabia e seu pai, amante das óperas, fingira não notar que ela cantava mal. Mas houve um momento em que ela começou a chorar. O professor perplexo perguntara-lhe o que tinha.

- É que eu tenho medo de, de, de, de, cantar bem...

Mas você canta muito mal, dissera-lhe o professor.

- Também tenho medo, tenho medo também de cantar muito, muito mais mal ainda. Maaaaal mal demais! Chorava ela e nunca teve mais nenhuma aula de canto. Essa história de procurar a arte para entender só lhe acontecera uma vez – depois mergulhara num esquecimento que só agora, aos trinta e cinco anos de idade, através da ferida, precisava ou cantar muito mal ou cantar muito bem – estava desnordeada. Há quanto tempo não ouvia a chamada música clássica porque esta poderia tirá-la do sono automático em que vivia. Eu – estou brincando de viver. No mês que vem ia a New York e descobriu que essa ida era como uma nova mentira, como uma perplexidade. Ter uma ferida na perna – é uma realidade. E tudo na sua vida, desde quando havia nascido, tudo na sua vida fora macio como pulo do gato.

(No carro andando)

De repente pensou: nem lembrei de perguntar o nome dele.²¹

²¹ Texto escrito em 1977.