

ARTIGOS

A ESCOLARIZAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO 'CHÃO DA ESCOLA': INDICATIVOS PARA O DEBATE

THE SCHOOLING IN FULL TIME IN THE 'SCHOOL FLOOR': INDICATIVE FOR THE DEBATE

Rosimar Serena Siqueira Esquinsani¹

Resumo: Considerando a expressão 'chão da escola' como uma analogia as questões que envolvem o cotidiano escolar, o texto apresenta resultados de uma pesquisa de base bibliográfica, pautada por uma metodologia analítico-reconstrutiva, cujo escopo incidiu sobre a problematização do modelo de escolarização em tempo integral como política educacional. Explorando um conjunto limitado de artigos científicos publicados em periódicos nacionais nos últimos cinco anos (2011-2015), buscou-se responder a seguinte demanda: quais as principais questões apresentadas hoje pelo modelo de organização escolar pública em tempo integral, quando concretamente desenvolvido em sistemas, redes e escolas públicas? Situando minimamente o atual contexto de crise na/da escola, bem como as prescrições legais para que o modelo de escolarização em tempo integral persevere, o texto indica questões expressas no corpus examinado, que perpassam (ou deveriam perpassar) o debate sobre a escola em tempo integral, localizadas como questões de ordem pedagógica, administrativa e conceitual. Como conclusão, o texto localiza o assunto na pauta do debate social, acadêmico e político, defendendo a manutenção, qualificação e aprofundamento da agenda de discussões sobre o assunto, como estratégia para inventariar modelos de organização escolar em tempo integral que correspondam às reais dinâmicas e necessidades cotidianas expressas no 'chão da escola'.

Palavras-chave: tempo integral; escola pública; cotidiano escolar; debate.

Abstract: Considering the expression 'floor school' as an analogy the issues surrounding the school routine, the text presents the results of a literature based research, guided by an analytical-reconstructive methodology whose scope focused on the questioning of the schooling model in time integral as educational policy. Exploring a limited set of scientific articles published in national journals in the last five years (2011-2015), sought to answer the following demands: what are the main issues raised today by the public school organization model fulltime when specifically developed systems, networks and public schools? Minimally placing the current context of crisis in / of the school as well as the legal requirements for the schooling model persevere full-time, the text indicates concerns expressed in the examined corpus, that underlie (or should permeate) the debate on school full-time, sited as issues of teaching, administrative and conceptual order. In conclusion, the text finds the matter on the agenda of public debate, academic and political, advocating the maintenance, qualification and discussions agenda of deepening on the subject, as a strategy to inventory models of school organization full time correspond to the real dynamics and everyday needs expressed in the 'floor school'.

Keywords: full-time; public school; school routine; debate.

INTRODUÇÃO

Toda vez que, como pesquisadores e professores universitários, nos aproximamos das

escolas de educação básica, sobretudo das públicas, ouvimos afirmações recorrentes sobre a suposta ausência de experiência de 'chão de escola' - entendida como experiência de cotidiano, rotina e efetiva prática escolar - que poderia comprometer a autenticidade da pesquisa científica na área, por suposta ausência de intimidade com a realidade.

Em um primeiro movimento me coloco contra tal afirmação, por acreditar que a mesma emparelha a escola à fábrica produtivista atrelada ao sistema capitalista, em uma analogia: chão de fábrica / chão de escola. Ao proferir esta

¹ Doutora em Educação. Pesquisadora Pq/CNPq. Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo / UPF. Endereço: Rua Riachuelo, 472, Bairro São Cristóvão – Passo Fundo/RS – CEP: 99062-070. E-mail: rosimaresquinsani@upf.br. Agências financiadoras: CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e FAPERGS - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul

afirmação, o docente não deixa de estar assumindo esse emparelhamento e uma suposta divisão social do trabalho na/sobre a escola (TARDIF; VASSEUR, 2004): os que supostamente pensam e os que tem como tarefa ordinária a execução.

Entretanto, é inegável o protagonismo que este 'chão de escola' exerce na tessitura de ações e políticas educacionais, uma vez que o cotidiano escolar, as realidades datadas, contextuais e históricas das redes e sistemas de ensino, se apresentam como lócus privilegiado para o desenvolvimento das ações de políticas educacionais.

Assim, o texto está estruturado na busca de respostas para a seguinte questão: quais as principais questões apresentadas pelo modelo de organização escolar pública em tempo integral, quando concretamente desenvolvido em sistemas, redes e escolas públicas?

Para dar conta da questão foi organizada uma pesquisa empírica em um conjunto limitado de artigos científicos publicados em periódicos nacionais nos cinco primeiros anos da década de 2010. Tais artigos foram obtidos através de pesquisas no Portal de Periódicos CAPES e na Scientific Electronic Library Online (SciELO), e selecionados a partir de seu foco em experiências de escolarização em tempo integral implementadas em redes e sistemas públicos de ensino. O recorte temático orientou-se pelo entendimento de que os referidos artigos podem indicar como projetos de escolarização em tempo integral tem se desenvolvido em realidades concretas, no 'chão da escola' apontando, de igual maneira, indicativos sobre o debate atual sobre o tema.

Desta feita, o texto apresenta resultados de uma pesquisa de base bibliográfica, pautada por uma metodologia analítico-reconstrutiva, cujo escopo incide sobre a problematização da escola em tempo integral como política educacional a partir dos recursos advindos da pesquisa científica. Os textos foram examinados a partir da metodologia da análise de conteúdo, utilizando-se a técnica da análise temática, onde o "[...] tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado, segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura" (BARDIN, 2007, p. 105).

Por fim, cumpre informar que o texto apresentado faz parte dos resultados parciais de

uma pesquisa que objetiva estabelecer marcos de qualidade para a gestão da educação em redes e sistemas públicos de ensino, enquanto tema emergente na composição da atual agenda educacional.

A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR EM TEMPO INTEGRAL NO CONTEXTO DE CRISE INSTITUCIONAL

O modelo de organização escolar que sobrevém ao início do século XXI demonstra sinais de fraqueza. Estudos contemporâneos têm centrado esforços em revelar a crise da instituição escolar, seus contextos, procedimentos e interfaces (BARROSO, 2008; FERREIRA; OLIVEIRA, 2009; MENDONÇA, 2011; LIBÂNEO, 2012; ESQUINSANI, 2013; BOUFLEUER, 2013; PEREIRA, MOURAZ, 2015). Parece haver um processo de esgotamento de determinadas dinâmicas circunspectas à escola, sendo que tal esgotamento dando vazão a situações de crise que se manifestam em relação a: identidade docente; violência e formas de relacionamento em colapso; adensamento dos conflitos em relação ao reconhecimento e valorização do trabalho docente e, também, crise do modelo de escola implantado de maneira generalizada, a escola organizada de forma disciplinar.

Como uma espécie de processo reativo, foca-se no discurso da qualidade na educação e, quando o contexto apresenta experiências que sinalizam como opções nesta direção, as mesmas tornam-se pautas preferenciais dos estudos acadêmicos e alvo de ações e políticas públicas, além da projeção de expectativas sociais, políticas e acadêmicas.

Dentre estas experiências, eventualmente toma impulso no Brasil, a discussão de escolas públicas organizadas em regime de tempo integral, normalmente vinculadas ao uso pelo mesmo grupo discente de dois turnos regulares, entremeados por alimentação e balanceados por atividades de recreação.

Atualmente, algumas realizações de políticas educacionais - entendidas como o Estado em ação (HÖFLING, 2001; SOUZA, 2006) -, são baseadas em experiências educacionais desenvolvidas a partir de projetos de escolarização em tempo integral, uma vez que:

[...] recentes políticas públicas que buscam garantir a permanência das crianças na escola revelam a percepção, por parte da sociedade, de que existe a necessidade de construção de uma nova identidade para a escola fundamental, sendo a primeira e indispensável condição para a integração efetiva de todas as crianças na escola (CAVALIERI, 2002, p. 249).

De igual maneira, o tema da educação em tempo integral figura hodiernamente em diferentes legislações reguladoras, garantido a discussão sobre a ampliação da jornada escolar na agenda da educação nacional.

De maneira inédita – uma vez que o assunto não havia sido tratado nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação anteriores –, a Lei 9.394, de 1996 refere a educação em tempo integral como possibilidade de organização da escola pública e, mais do que isso, indica a perspectiva de que tal organização seja progressivamente ampliada.

Na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, há indicação de atendimento em tempo integral no Art. 31 – inciso III e Art. 34, § 2º, ambos localizados no TÍTULO V - Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino, Capítulo II – Da Educação Básica, mais precisamente na seção III – Do ensino Fundamental.

Também há menção ao tema no contexto do TÍTULO IX - Das Disposições Transitórias, Art. 87 § 5º: “Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (BRASIL, 1996). Vale ressaltar que os três artigos que indicam a escolarização em tempo integral na LDB 9.394/1996, circunscrevem o tema a ampliação da jornada escolar para o ensino fundamental.

Entretanto, esta prescrição legal não especifica como o tempo integral será adotado, com quais critérios administrativos e tampouco sob quais princípios pedagógicos o que torna, novamente, a escola em tempo integral como objeto de disputas semânticas e trajetórias descontínuas.

No Decreto n.º 6.253 de 2007, que regulamenta o Fundeb, temos uma normatização para o que se entende por escolarização em tempo integral:

Art. 4º - Considera-se educação básica em

tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares, observado o disposto no art. 20 deste Decreto (BRASIL, 2007).

Acentuando a tendência legal de ratificar o modelo de organização escolar em tempo integral, a Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE não há menção ao tema no corpo da lei, apenas no anexo único. Todavia, em tal anexo há uma Meta exclusiva para o assunto: “Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014).

Diferentemente da LDB - onde a escolarização em tempo integral aparece associada ao ensino fundamental - no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) a indicação se dá em relação a toda a educação básica, compreendida como educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, de acordo com o Art. 21 da Lei 9.394/1996. Assim, há uma série de estratégias que apontam como a educação em tempo integral será efetivada na educação básica, especificamente estratégias 1.17; 6.1; 6.2; 6.3; 6.7 e 6.8.

Diante da forte tendência contextual e legal, resta a indagação sobre as maneiras pelas quais a escola em tempo integral tem organizado o seu cotidiano, partindo do próprio pressuposto legal de organização do tempo integral “a critério dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996), bom como quais as principais questões apresentadas pelo modelo de organização escolar pública em tempo integral quando concretamente desenvolvido em escolas, uma vez que

a ampliação das funções da escola, de forma a melhor cumprir um papel sócio-integrador, vem ocorrendo por urgente imposição da realidade, e não por uma escolha político-educacional deliberada. Entretanto, a institucionalização do fenômeno pelos sistemas educacionais [...] envolverá escolhas, isto é, envolverá concepções e decisões políticas. Tanto poderão ser desenvolvidos os aspectos inovadores e transformadores embutidos

numa prática escolar rica e multidimensional, como poderão ser exacerbados os aspectos reguladores e conservadores inerentes às instituições em geral (CAVALIERE, 2002, p.250)

De outra forma, resta a conclusão de que a simples indicação legal não tem o poder de detalhar cotidianos e esmiuçar as relações do/no 'chão da escola', pois a organização em tempo integral, quando na prática, pode apresentar outros (novos?) indicativos para o debate que demandam atenção.

O TEMPO INTEGRAL NO 'CHÃO DA ESCOLA': QUESTÕES LEVANTADAS PELA EMPÍRIA

Como composição do corpus empírico de análise, foram selecionados 11 (onze) artigos científicos publicados em periódicos nacionais, apresentando como escopo o resultado de pesquisas científicas e/ou abordagens teóricas sobre o tema da escola pública em tempo integral. Como recoerte temporal foram estabelecidos os cinco primeiros anos da década de 2010 (2011; 2012; 2013; 2014 e 2015), sendo que os artigos foram garimpados no Portal de Periódicos CAPES e na Scientific Electronic Library Online – SciELO.

Dos artigos científicos arrolados, 05 (cinco) relataram pesquisas de abordagem nacional, a partir de um estofo argumentativo que dimensionou posicionamentos teóricos sobre a escolarização em tempo integral ou ainda temas pontuais, como financiamento e currículo. Outros 06 (seis) artigos narraram a prática cotidiana de processos de escolarização em tempo integral em redes, sistemas e/ou escolas públicas de educação básica.

Focando pormenorizadamente nos seis artigos que relatam a exequibilidade do modelo de escola em tempo integral no 'chão da escola', importa identificar que um mesmo artigo poderia versar sobre mais de uma experiência, em lugares geográficos diversos, por exemplo. Também é mister indicar que houve o cuidado de compatibilização das experiências narradas, para que artigos diversos não mencionassem as mesmas experiências.

A partir de tais cuidados, chegou-se ao número de 11 (onze) relatos sobre escolas organizadas em tempo integral, distribuídos da

seguinte forma: um relato sobre a região centro-oeste, em Goiás; três relatos localizados na região sudeste, sendo dois em Minas Gerais e um em São Paulo e sete relatos focalizando a região sul do país, sendo três no Paraná; dois em Santa Catarina e dois no Rio Grande do Sul.

Quando os artigos e os consequentes relatos foram esmiuçados através do procedimento de análise temática sobreveio, com mais incidência, a indicação de três ordens de questões para o debate: a) questões pedagógicas; b) questões administrativas e c) questões conceituais.

As questões de ordem pedagógica indicam dois campos de debate: o primeiro versando sobre a associação ordinária entre educação integral e simples dilatação do tempo. Parece haver certo emparelhamento: há educação integral quando há extensão ou ampliação da jornada escolar.

O segundo campo de debate pedagógico incide sobre o planejamento. Neste campo há relatos sobre eventuais conflitos de concepção e prática pedagógica entre o que deve ser realizado, pedagogicamente falando, no turno escolar e o que deve ser realizado como prática pedagógica no contraturno, ou turno inverso.

As questões de ordem administrativa recaem, com força, sobre as condições externas para o desenvolvimento do modelo de escolarização em tempo integral, ilustradas basicamente pelas condições de trabalho docente; a formação inicial e continuada dos professores que atuam neste modelo de escolarização e a integração entre os diferentes membros da comunidade escolar, com seus diferentes papéis.

Nesta direção, a organização escolar pública em tempo integral requer a contemporização de dimensões variadas, além de decisões políticas, pois: “vista como um direito de todos, estratégico para a cidadania, é tarefa de grande porte político e financeiro e requer tratamento de política de Estado assumida cooperativamente por todos os entes da federação” (CAVALIERE, 2014, p. 1205)

Já no que concerne as questões de ordem conceitual, há um marco de debate importantíssimo: a confusão que se estabelece entre diferentes atores do professo – notadamente equipes pedagógicas e comunidade escolar –, dos objetivos da escola em tempo integral. Em projetos político-partidários e no discurso de protagonistas ligados às comunidades escolares, o tempo integral não figura como opção pedagógica da escola, mas como elemento de compensação

social. A escola não é entendida como espaço social específico, tampouco como lócus privilegiado para a formação ontológica do aluno, mas como um lugar, uma representação pública para atender demandas sociais de vulnerabilidade.

A esse respeito, importa sopesar que

A educação integral é uma concepção da educação que não se confunde com o horário integral, o tempo integral ou a jornada integral. Alguns projetos de escola de tempo integral surgiram, como é o caso dos Cieps, para compensar deficiências do meio familiar, da própria sociedade [mas] A escola não pode fazer tudo o que a sociedade não está fazendo; ela não pode substituir todas as políticas sociais. A escola precisa cumprir bem a sua função de ensinar (GADOTTI, 2009, p. 29-30).

De outra forma, Cavaliere alerta que a escola organizada em tempo integral, se: “vista como dispositivo compensatório, dirigido a alguns alunos, tende a assumir caráter provisório, instável, com base em trabalho voluntário ou em parcerias com organizações sociais de variados matizes” (CAVALIERE, 2014, p.1205), além de resumir toda a discussão pedagógica a uma dimensão compensatória e assistencialista.

O TEMPO INTEGRAL NO 'CHÃO DA ESCOLA': OUTRAS QUESTÕES

A crise da escola brasileira enquanto instituição, tão decantada pelo senso comum e assumida como adjetivo por parte da produção científica, adota feições de crise de forma e de modelo

Se essas expressões [de crise da escola] fossem submetidas a uma arqueologia minuciosa, não deveria ser difícil constatar que se trata, sempre, de uma crise da mesma escola, secular, elitista, seletiva, meritocrática; contestada e desejada, rejeitada e imprescindível. Sempre as mesmas insatisfações e sempre as mesmas crenças sobre a necessidade de transformá-la (BARROSO, 2008, p. 34)

Diante dessa possibilidade, novos modelos, projetos, fórmulas, soluções, etc., que intentem retomar a organização escolar e viabilizá-la sob outros prismas, tendem a ganhar apoio, legitimidade e espaço, como as escolas em tempo

integral.

Todavia, tal modelo não está desprovido de questões que materializam, legitimam e fomentam o debate sobre o assunto. Uma das primeiras questões a serem tracejadas diz respeito ao alcance quantitativo da escola em tempo integral. É possível uma escola em tempo integral para todos? Cumpre ressaltar que esta questão já figurava entre as preocupações de Anísio Teixeira, no final dos anos 1950, quando o mesmo constatava que “o crescimento da matrícula já começa a por em perigo o programa em sua integridade e a instaurar a escola de tempo parcial e semiparcial” (TEIXEIRA, 1994, p. 169).

Do ponto de vista pedagógico, a escola em tempo integral plasma-se com a educação integral e, neste aspecto, a integralidade acena para a capacidade da escola organizar-se a partir da transgressão da perspectiva curricular-conteúdista, aumentando as chances de estímulos e experiências aos alunos.

A atual perspectiva governamental de educação em tempo integral corrobora com tal entendimento, na medida em que assume a educação integral como aquela caracterizada

[...] pela ideia de uma formação “mais completa possível” para o ser humano, embora não haja consenso sobre o que se convencionou chamar de “formação completa” e, muito menos, sobre quais pressupostos e metodologias a constituiriam. Apesar dessa ausência de consenso, é possível afirmar que as concepções de Educação Integral, circulantes até o momento, fundamentam-se em princípios político-ideológicos diversos, porém, mantêm naturezas semelhantes, em termos de atividades educativas (BRASIL, 2009, p. 16).

Assim, escolarizar em tempo integral não se esgota no planejamento de atividades para o contraturno escolar (ou turno inverso), adotado como principal ação característica da organização escola em tempo integral.

Entretanto, mesmo que a discussão pedagógica seja extremamente relevante, parece que atualmente o maior desafio da escola em tempo integral recai sobre a tomada de uma decisão de foro administrativo, que acena com duas perspectivas ou modelos de organização contrastantes. De um lado o modelo administrativo no qual a centralidade residiria “no

fortalecimento da unidade escolar, com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada, pretendendo propiciar a alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem” (CAVALIERE, 2009, p.53).

De outro lado, um modelo de organização administrativa e pedagógica da escola em tempo integral que implicaria no adensamento da “oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola, fruto da articulação com instituições multisetoriais, utilizando espaços e agentes que não os da própria escola, pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas” (CAVALIERE, 2009, p. 53).

Este parece ser o modelo consolidado no Programa Mais Educação, por exemplo, em cujo Decreto de criação estabelece-se que “Art. 1 O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços socioculturais, de ações socioeducativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer [...]” (BRASIL, 2007).

Tal modelo parece ser inquietantemente instigante: estamos diante de uma perspectiva diferenciada e agregadora para a escolarização em tempo integral? Ou de uma estratégia discursiva que desresponsabiliza os gestores públicos ante a impossibilidade de manter em pé, qualitativamente, uma escola em turnos ampliados? (SILVA; SILVA, 20014; SILVA; SILVA, 2013).

Paralelamente, as ações políticas efetuadas ainda restam por carregar um certo ar de desconfiança, ora originário do potencial paternalista e assistencialista que a ação possa conter – em boa medida pelo olhar da história, pois várias das experiências de escolarização em tempo integral foram direcionadas a para camadas populares e com objetivos primordiais de assistência -; ora em face ao excessivo tom colaboracionista ou de terceirização de responsabilidades que a ação também pode evocar, atribuindo a outros sujeitos a primazia de condução dos processos administrativos e pedagógicos de escolarização formal (uso excessivo de parcerias, chamamentos constantes a voluntariados...). Neste sentido,

[...] o Fundeb, ao direcionar recursos para o tempo integral, constitui-se em marco histórico do movimento legal em prol da

conquista do direito ao ensino fundamental em tempo integral, uma vez que o direito à educação e, mais especificamente, o direito ao ensino fundamental (em tempo) integral só se efetiva quando acompanhado por consistente provisão de recursos públicos previstos em lei (COELHO; MENEZES, 2007, p.12).

Neste cenário, a questão do financiamento ascende como uma discussão mais do que necessária à efetivação do modelo de escolarização em tempo integral. Em um cálculo matemático simples, o mesmo espaço que hoje acolhe duas crianças, cada qual em meio turno, com a escolarização em tempo integral acolherá apenas uma delas. Deste 'cálculo' resultaria a demanda por novos espaços ou pelo uso alternativo de espaços já existentes. Além do que a progressiva expansão da jornada implica em aportes extras de recursos: mas profissionais, maior volume de materiais pedagógicos e alimentação, investimento em infraestrutura.

Ainda pode-se relatar ao menos mais duas questões. A primeira, de foro prático, que demanda escolhas políticas claras, com preços altos a serem pagos: a forte cultura de turnos únicos (ou regulares) que assola o sistema escolar público pautado, em grande medida, por um paradigma de racionalização de gastos com a educação, onde,

O estoque de boas ideias de baixo custo tende a ser limitado. Boa educação requer elevados investimentos. A dimensão financeira, que é um componente fundamental da gestão, no mais das vezes, tende a ser ignorada na formulação de promessas e planos. Por isso mesmo é que um grande contingente de boas intenções se desvanece na medida em que avança o cotidiano da gestão (VIEIRA, 2007, p. 59)

A simples dilatação do tempo de permanência do aluno na escola não tem o condão de resolver isoladamente problemas como a evasão e repetência escolar, uma vez que “...a simples extensão da escolaridade diária não garante o funcionamento ótimo da escola” (MAURÍCIO, 2002, p.121), assim como não é capaz de livrar, por si só, crianças e adolescentes dos riscos que o tempo ocioso representa em locais desinvestidos pelo poder público.

Não há como garantir que a escola em tempo integral resolva mazelas históricas do nosso sistema de escolarização e de nossa sociedade em geral, embora em diversos momentos recaia sobre as escolas demandas que extrapolam, e muito, as suas capacidades e os seus objetivos, como demandas de assistência social, de saúde e de ampla tutela à criança.

Tais questões carecem de uma (re) construção epistemológica e técnica, bem como de atitudes pontuais, como um investimento em questões metodológicas e estruturais, pois o aluno envolvido no processo de escolarização em tempo integral não pode ser submetido a 'mais do mesmo', a uma mera ampliação do controle disciplinar de seu tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sazonalmente ganha destaque no cenário dos debates educacionais um tema cíclico: a tentativa de qualificar a escola pública através da organização escolar em tempo integral, ou através da compreensão de tempo integral como ampliação da jornada escolar. Atualmente, seja pela demanda contextual advinda da chamada 'crise da escola', seja pelas reiteradas prescrições registradas na legislação educacional nacional, o assunto tem figurado na pauta do debate social, acadêmico e político.

A trajetória de idas e vindas da escola em tempo integral, ora adotada como programa educacional, ora abandonada por administrações que não apostam nesta proposta, tem deixado lacunas nos princípios de estruturação de tal modelo de escola, pois não há uma orientação consensual, ficando a organização em tempo integral a cargo das redes e sistemas de ensino (Art. 34, §2º, BRASIL, 1996) que, via de regra, tem pautado sua organização em boas intenções, mas em uma racionalidade financeira que, ou não expande o modelo, criando 'ilhas de excelência'; ou, quando expande tal modelo para um maior número de discentes, o faz em caráter precário, com poucos recursos financeiros e 'apostando todas as fichas' na organização pedagógica interna de cada escola.

Cumpra a academia, no limite de sua atuação e propósito, instigar, participar, aprofundar, manter, garantir, sustentar e legitimar a agenda de discussões sobre a escolarização pública em tempo integral, como estratégia para inventariar modelos de organização escolar em

tempo integral que correspondam às reais dinâmicas e necessidades cotidianas expressas no 'chão da escola'.

Transformar o tempo da/na escola em uma experiência plena e construtiva quiçá seja, no limiar do esgotamento dos sistemas públicos de ensino, a solução mais iminente (e talvez mais revolucionária) para contextos onde o abarrotamento físico e o cansaço pedagógico mostrou-se competente na intenção de colocar todos na escola, mas relativamente ineficaz no ato de educar.

Referências

AZEVEDO, N. C. S.; BETTI, M. Escola de tempo integral e ludicidade: os pontos de vista de alunos do 1º ano do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, v. 95, n. 240, p. 255-275, ago. 2014.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2007.

BARROSO, G. Crise da escola ou na escola? Uma análise da crise de sentido dos sistemas públicos de escolarização obrigatória. **Revista Portuguesa de Educação**. v. 21, n. 1, p. 33-58, mar. 2008.

BOUFLEUER, J. P. A profissão professor – crise de profissão ou profissão em crise? **Linhas Críticas**, Brasília, v. 19, n.3 9, p. 391-408, mai./ago. 2013.

BRANCO, V. Desafios para a implantação da Educação Integral: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil. **Educação em Revista**. v. 12, n.45, p. 111-123, set. 2012.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 14 de nov. 2015.

_____. Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências**. Diário Oficial da União. Brasília/DF. Seção 1, p.18, 14 de novembro de 2007. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/D6253.htm. Acesso em 21 de set. 2015.

_____. **Educação Integral**: texto referência para o debate nacional. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação (MEC), Brasília, 2009. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf. Acesso em 21 de set. 2015.

_____. Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010. **Dispõe sobre o Programa Mais Educação**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 27 jan.2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Acesso em 21 de set. 2015.

_____. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação. 2014**. Diário Oficial da União, Brasília, DF: 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 14 de nov. 2015.

CASTRO, A. de; LOPES, R. Esquerdo A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p.259-282, jun 2011.

CAVALIERE, A. M. V. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n.81, p. 247-270, dez. 2002.

_____. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007.

_____. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**. Brasília, v. 22, n. 80, pp. 51-63, abr. 2009.

_____. Escola Pública de Tempo Integral no Brasil: filantropia ou política de estado? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p.1205-1222, dez. 2014.

COELHO, L. M. C.; MENEZES, J. S. da S. Tempo integral no ensino fundamental: ordenamento constitucional-legal em discussão. XXX REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2007, Caxambu/MG. **Anais...** Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT13-3193--Int.pdf>>. Acesso em: 10 de nov. 2015.

COELHO, L. M. C. da C.; MARQUES, L. P.; BRANCO, V. Políticas públicas municipais de educação integral e(m) tempo ampliado: quando a escola faz a diferença. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, p. 355-378, jun. 2014.

ESQUINSANI, R. S. S. Educação e qualidade: duas faces de um mesmo direito. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 39, p. 583-603, mai./ago. 2013.

FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FERREIRA, H. B.; REES, D. K. Educação Integral e Escola de Tempo Integral em Goiânia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n.1, p.229-251, mar. 2015.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. Educação Cidadã; 4.

HÖFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p.30-41, nov. 2001.

LIBÂNEO, J. C. O Dualismo Perverso da Escola Brasileira: Escola do Conhecimento para os Ricos, Escola para o Acolhimento Social para os Pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, out. 2012.

MAURÍCIO, L. V. Permanência do horário integral nas escolas públicas do Rio de Janeiro: no campo e na produção escrita. In: COELHO, L. M.; CAVALIERE, A. M. (Orgs.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 50-62.

MENDONÇA, S. G. de L. A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 31, n. 85, p. 341-357, set./dez. 2011.

PEREIRA, F.; MOURAZ, A. Crise da educação escolar e percepções dos professores sobre o seu trabalho: identidade profissional e clima de escola em análise. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p.115-138, mar. 2015.

OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo a política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr./jun. 2011.

SILVA, J. A. de A. da; SILVA, K. N. P. A hegemonia às avessas no Programa Mais Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 94, n. 238, p. 701-720, dez. 2013.

SILVA, J. A. de A. da; SILVA, K. N. P. Analisando a concepção de Educação Integral do governo Lula/Dilma através do Programa Mais Educação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 30, n.1, p. 95-126, mai. 2014.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

TARDIF, M.; VASSEUR, L. L. Divisão do trabalho e trabalho técnico. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 89, p. 1095-1436, set./dez. 2004.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1994.

TORALE, M. A. Entre kronos e kairós: o sentido e as implicações da ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 12, n.45, p.125-135, set. 2012.

VIEIRA, S. L.. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007.