



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

SAMANTA GABRIELY ALVES DOS SANTOS

**SENTIDOS SOBRE A ESCOLA PRODUZIDOS PELAS PROFESSORAS DO
PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL DA CIDADE DE CARUARU/PE**

Caruaru

2023

SAMANTA GABRIELY ALVES DOS SANTOS

**SENTIDOS SOBRE A ESCOLA PRODUZIDOS PELAS PROFESSORAS DO
PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL DA CIDADE DE CARUARU/PE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Carla Patrícia Acioli Lins Guaraná

Caruaru

2023

Catálogo na fonte:
Bibliotecária – Nasaré Oliveira - CRB/4 - 2309

S237s Santos, Samanta Gabriely Alves dos.
Sentidos sobre a escola produzidos pelas professoras do programa de educação integral dos anos iniciais do ensino fundamental da cidade de Caruaru/PE. / Samanta Gabriely Alves dos Santos. – 2023.
91 f.; il.: 30 cm.

Orientadora: Carla Patrícia Acioli Lins Guaraná.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós- Graduação em Educação Contemporânea, 2023.
Inclui Referências.

1. Educação integral. 2. Sentido (Psicologia). 3. Estudo e ensino (Ensino Fundamental). 4. Educação integral - Programas. I. Guaraná, Carla Patrícia Acioli Lins (Orientadora). II. Título.

CDD 370 (23. ed.)

UFPE (CAA 2023-110)

SAMANTA GABRIELY ALVES DOS SANTOS

**SENTIDOS SOBRE A ESCOLA PRODUZIDOS PELAS PROFESSORAS DO
PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL DA CIDADE DE CARUARU/PE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.

Aprovada em: 31/10/2023

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Carla Patrícia Acioli Lins Guaraná (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Maria Fabiana da Silva Costa (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

Aqui chegamos; sim! no plural, porque essa construção jamais poderia representar a mim tão somente. É um construto de vários sujeitos e entrelace de diversos caminhos e histórias. Agradeço primeiramente a Espiritualidade Maior, aos meus guias, mentores e à Nossa Senhora da Aparecida, a quem me apeguei para realizar este sonho.

Agradeço à minha família, à minha mãe, Maria Gorett, companheira de jornada que, mesmo sem entender o processo, esteve ao meu lado para me dar forças, sendo a referência em minha vida. À minha filha, Pérola Alves, que me motiva e me fortalece a cada amanhecer. À Deividi Mesquita, meu parceiro de vida e pai da minha filha, a quem compartilhei angústias, discussões, e que me possibilitou momentos de estudo. Ao meu irmão, Geymison Anthony, que embora não tenha estado tão presente nesse processo foi quem me ensinou o caminho da Universidade Federal, sendo uma referência de estudo na minha infância.

Agradeço aos meus amigos de graduação que me ajudaram no compartilhamento de experiências e discussões no processo de entrada no Programa. A Marciano Silva e Aline Souza, meu afeto!

À professora Dra. Carla Patrícia Acioli Lins, por ter acreditado no projeto e em mim. Por suas orientações e partilhas que fizeram este sonho possível, gratidão! À banca, que contribuiu para o encaminhamento do trabalho, nas pessoas de Maria Fabiana e Conceição Gislâne.

À minha amiga Joselha, pelas trocas e companhia nessa jornada. A Jairo, que através de sua sensibilidade e leitura de mundo enriqueceu minha dissertação, me impulsionando a pensar a escola a partir de seus sentidos. À Capes, pelo incentivo e fomento à pesquisa; o incentivo fez com que essa construção fosse possível. Sonho que um dia esse estímulo alcance a todos que estão nesse processo.

Ao Núcleo Gestor de Educação Integral; à escola da pesquisa e seus docentes, pelo aceite e receptividade, especialmente às professoras, que mesmo diante de uma dinâmica tão aligeirada, reservaram um tempo para contribuir com a pesquisa.

Aos estudantes que passaram pela minha trajetória como docente e com quem eu tenho aprendido a me (re)fazer constantemente. Aos colegas que, de alguma forma, estiveram ao meu lado nesse processo; aos que torcem pela minha caminhada. Aos meus terapeutas, pelos aconselhamentos.

Agradeço ainda a força da vida, a energia que nos envolve, que nos forma, até mesmo nas dificuldades, que de certa forma nos impulsionam a ter forças para vencê-las. Aqui concluo um sonho. Espero que nossa discussão reverbere em muitos corações, que instigue, que mobilize, que incomode, que colabore para a construção de uma escola igualitária, democrática, com equidade para toda e qualquer pessoa, que possibilite sonhar, esperar, sorrir, brincar, inventar, criar, pensar, criticar, ser, (des)construir, formar e transformar sujeitos iguais em humanidade. Por fim, agradeço a todos os meus professores e professoras, que foram referência para minha vida e que contribuíram para a minha (des)construção.

Ofereço a todos vocês este trabalho que intenta provocar, questionar, mobilizar, muito mais do que indicar respostas. Ofereço também para todos aqueles que acreditam na educação e na escola pública, nos docentes e nas crianças e jovens do nosso país.

“Uma investigação não terá o poder de transformar imediatamente uma realidade ou de criar fórmulas rápidas, mas poderá gerar processos de autorreflexão e autocrítica que impulsionem nossas buscas por mudanças” (MEINERZ, 2010, p. 3).

RESUMO

Esta pesquisa discute os sentidos de escola construídos pelas professoras de uma escola em tempo integral dos anos iniciais do Programa de Educação Integral da cidade de Caruaru/PE. Para tanto, nos questionamos, quais são os sentidos de escola construídos pelas professoras a partir da experiência com a Escola de Tempo Integral do Programa de Educação Integral voltado aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da cidade de Caruaru/PE? Desse modo, objetivamos compreender o que pensam sobre a escola os docentes do Programa de Educação Integral dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da cidade em questão. Para o alcance do nosso problema de pesquisa, elencamos os objetivos específicos: (1) problematizar o modelo pedagógico e de gestão do Programa de Educação Integral adotado pela cidade de Caruaru/PE, Escola da Escolha; (2) conhecer os sentidos de escola a partir das experiências dos docentes no contexto do Programa de Educação Integral; (3) analisar os sentidos de escola construídos pelas docentes a partir da experiência com a escola de tempo integral. Como base para as nossas reflexões, discutimos a relação do Programa com a perspectiva neoliberal da educação e a política de parcerias público-privadas, com o aporte teórico dos autores/as Araújo (2020), Laval (2019), Rossi, Lumertz e Pires (2017); Quanto a educação integral e tempo integral, dialogamos com Pestana (2014), Gadotti (2009), Cavaliere (2002; 2014), Fank e Hutner (2013), entre outros; ainda, refletimos sobre a Escola a partir dos autores Masschelein e Simons (2021a) e (2021b), Kennedy e Kohan (2014) e Biesta (2018). Quanto a abordagem metodológica, optamos pela pesquisa documental e colaborativa, esta última, tendo como base teórica Gasparotto e Menegassi (2016) e André (2010). Para a construção dos dados utilizamos observação, diário de campo, conversas informais, questionário e entrevistas semiestruturadas. Os sujeitos da pesquisa são 13 professoras entre referência e especialistas dos anos iniciais. Através da construção dos dados, compreendemos que o Programa de Educação Integral do ICE, embora apresente em seu modelo pedagógico e de gestão princípios que se interligam a educação integral, tem representado um movimento de empresários que majoritariamente demonstram interesses na escola pública e que podem se revestir de discursos de uma educação integral e em tempo integral para reproduzir na escola interesses de cunho neoliberal. Apesar de algumas professoras entrevistadas demonstrarem entender a escola a partir do sentido neoliberal, produtivista, houve também professoras que apontaram sentidos de escola construídos a partir de relações com o tempo escolar que fragilizam, de certo modo, com a lógica produtivista, considerando a escola como espaço de aprendizagem, partilha, convivência e escuta para com os estudantes, atribuindo por meio de suas possibilidades no dia a dia escolar, uma qualidade ao tempo. Desse modo, a figura das professoras se apresenta como possibilidades de resistência e (trans)formação de sujeitos sociais.

Palavras-chave: Sentidos de escola; educação integral; escola de tempo integral; programa de educação integral.

ABSTRACT

This research discusses the meanings of school constructed by teachers at a full-time school in the early years of education of the Full-time Education Program in the city of Caruaru/PE. Therefore, we question what are the meanings of school constructed by teachers based on their experience with the Full-Time School of the Full-time Education Program aimed at the Early Years of Elementary Education in the city of Caruaru/PE? Thus, our objective is to understand what teachers of the Full-time Education Program for the Early Years of Elementary Education in this city think about school. To achieve our research problem, we have outlined specific objectives: (1) to problematize the pedagogical and management model of the Full-time Education Program adopted by the city of Caruaru/PE, the "Escola da Escolha"; (2) to understand the meanings of school based on the experiences of teachers in the context of the Full-time Education Program; (3) to analyze the meanings of school constructed by teachers based on their experience with the full-time school. As a basis for our reflections, we discuss the Program's relationship with the neoliberal perspective of education and the policy of public-private partnerships, with theoretical support from authors Araújo (2020), Laval (2019), Rossi, Lumertz, and Pires (2017); Regarding full-time and full-time education, we engage with Pestana (2014), Gadotti (2009), Cavaliere (2002; 2014), Fank and Hutner (2013), among others; Furthermore, we reflect on the school based on authors Masschelein and Simons (2021a) and (2021b), Kennedy and Kohan (2014), and Biesta (2018). Regarding the methodological approach, we opted for documentary and collaborative research, the latter based on the theoretical framework of Gasparotto and Menegassi (2016) and André (2010). For data construction, we used observation, field diary, informal conversations, questionnaire, and semi-structured interviews. The research subjects are 13(thirteen) teachers including reference teachers and specialist teachers from the early years of basic education. Through data construction, we understand that the Full-time Education Program of the ICE (The Institute of Co-Responsibility for Education), although it presents in its pedagogical and management model principles that are interconnected with integral education, has represented a movement of entrepreneurs who predominantly demonstrate interests in public schools and who may adopt discourses of full and full-time education to reproduce neoliberal interests in schools. Although some interviewed teachers demonstrate understanding the school from a neoliberal, productivity-oriented perspective, there were also teachers who pointed out meanings of school constructed based on relationships with school time that, to some extent, break with the productivity logic, considering the school as a space for learning, sharing, coexistence, and listening to students, attributing through their possibilities in daily school life, a quality to time. Thus, the figure of the teachers presents itself as possibilities for resistance and (trans)formation of social subjects.

Keywords: Meanings of school; full-time education; full-time school; full-time education program (integral education).

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ETI	Escola de Tempo Integral
FHC	Fernando Henrique Cardoso
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
ONGs	Organizações não governamentais
PEI	Programa de Educação Integral
PNE	Plano Nacional de Educação
PROCENTRO	Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental

SUMÁRIO

1	PONTO DE PARTIDA	11
2	PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: DA INICIATIVA À CONSOLIDAÇÃO COMO POLÍTICA PÚBLICA	20
2.1	O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM PERNAMBUCO: POLÍTICA DE PARCERIAS PÚBLICO PRIVADAS	25
2.2	O MODELO PEDAGÓGICO E DE GESTÃO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DO ICE	36
3	ESCOLA, EDUCAÇÃO INTEGRAL E TEMPO INTEGRAL	45
3.1	A EDUCAÇÃO INTEGRAL E SEUS DESDOBRAMENTOS	45
3.1.1	A EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO FORMAÇÃO HUMANA.....	46
3.1.2	TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA: APENAS EXTENSÃO DO TEMPO ESCOLAR OU PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL?.....	52
4	O SENTIDO EDUCATIVO DA ESCOLA	55
5	PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO	69
5.1	O CAMPO DA PESQUISA	70
5.2	PRODUÇÃO DOS DADOS	70
5.3	O PERFIL DAS PROFESSORAS COLABORADORAS	72
6	QUAIS OS SENTIDOS DA ESCOLA? COM A VEZ, PROFESSORAS DE UMA ETI DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DE CARUARU/PE	75
	
6.1	A ESCOLA COMO PREPARAÇÃO PARA O FUTURO E SUA LIGAÇÃO COM O ATENDIMENTO DAS CRIANÇAS MENOS FAVORECIDAS	77
6.2	ESCOLA COMO MEIO DE CONSTRUÇÃO DE RELAÇÕES HUMANAS E DE APRENDIZAGENS	82
7	ASPECTOS CONCLUSIVOS	85
	REFERÊNCIAS	88

1 PONTO DE PARTIDA

Escola Fábrica, Fábrica Escola

6h – despertador toca, sono, frio, eu me acordo, meu pai se acorda.
 Banho, escovar os dentes, colocar o uniforme, eu e meu pai.
 Trânsito, asfalto, semáforos, tudo de um cinza idêntico,
 nunca notei a diversidade de tons sem vida que existem na cidade.
 Só diferimos no lugar, eu vou para escola e meu pai para a indústria, mas no fim é
 tudo igual.
 Eu entro na escola e meu pai bate o ponto na fábrica,
 eu vou para meu assento e meu pai para sua máquina.
 O professor fala, as máquinas rugem, lápis, papeis, óleo, engrenagens, é tudo igual.
 Os funcionários não sorriem, querem seus salários;
 Os professores estão exaustos, querem seus salários,
 para gastar com as mesmas coisas mês após mês.
 As mercadorias não pensam, não falam, são modeladas;
 Os alunos não pensam, repetem, não criam, reproduzem o que lhe é passado,
 SILÊNCIO!!! Não podem falar.
 Números e letras sem cores, nos computadores e nos livros,
 nas planilhas e nos cadernos, é tudo igual.
 Os quadros se enchem, os cadernos se escrevem, as planilhas se preenchem, os
 gráficos estão cheios, é tudo igual.
 O professor fala, escreve, ensina o que nós não vamos aprender, apenas fingir saber.
 O gerente passa e os funcionários sorriem, satisfeitos em fingir satisfação e manter
 seu emprego e sua dignidade (dinheiro).
 As mercadorias são revistadas, as sem defeitos passam adiante e as demais
 retornam;
 A criatividade é tamanha que não mudaram nem o nome “série de produção”; os
 alunos também têm seus números de série, uma lista de chamada, são números, é tudo igual.
 Os sinos tocam, não são das igrejas, hora da refeição, fila no refeitório, hora do
 intervalo, celulares em mão, eu estou on-line e desconectado do mundo, meu pai está on-line
 e desconectado do mundo, sirenes tocam, hora de voltar, é tudo igual.
 Acabou, guardar materiais, pressa para finalizar um dia sem pensar que o próximo
 será igual.
 Carros, buzinas, placas, motos, uma gigante massa inerte de pessoas apressadas, é
 tudo igual.
 Chego em casa, wi-fi, me desconecto do mundo na rede;
 Meu pai na televisão;
 Minha mãe prepara o jantar;
 Anúncios, propagandas, nos movem para um novo dia, estudo para ter um futuro, um
 futuro de compras, tudo igual.
 A noite desce, como a noite anterior, “AMANHÃ TEM AULA, VAI DORMIR!!!”, é
 tudo igual.
 Eu vou para a escola fábrica e meu pai para a fábrica escola.
 A única diferença entre a fábrica e a escola é o ambiente escuro, quente e mal
 iluminado da primeira,
 talvez a escola não seja assim para que os alunos sobrevivam até chegar na fábrica.
 (Jairo Bezerra da Silva, 2019)

Essa crônica é de Jairo Bezerra da Silva, sob a orientação do professor Walber Barreto Pinheiro. Na época de sua produção, em 2019, Jairo tinha 14 anos de idade e era estudante do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de tempo integral que faz parte do Programa de Educação Integral¹ voltado para o Ensino Fundamental da cidade de Caruaru, interior de Pernambuco. Com sua crônica, Jairo ganhou a medalha de ouro na 6ª edição da Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa², seu texto faz parte da publicação “o lugar onde vivo”, dos textos finalistas da Olimpíada.

Fui apresentada ao seu texto por ocasião de sua premiação. Na época, eu fazia parte da equipe de professoras da escola do estudante, no entanto, atuava nos anos iniciais do Ensino Fundamental (referente ao 1º - 5º ano) que funcionava em prédio diferente do qual o jovem estudava³. Foi em uma “reunião de fluxo⁴” que a equipe gestora nos apresentou o texto campeão da Olimpíada, que era de um de nossos estudantes. A equipe demonstrou euforia com a notícia. Cópias do texto foram distribuídas entre os docentes. Uma representante da gestão leu e os demais acompanharam.

Após a leitura, fiquei impactada com as reflexões do estudante ao evidenciar a escola e seus sentidos materializados no cotidiano, pois ele compara a escola como espaço de preparação para o mundo do trabalho e do consumo. A crônica apresenta rotinas e tempos mecanizados, sem sentidos, reproduzidos para a manutenção da existência, ou melhor, da sobrevivência do trabalhador e das classes menos favorecidas economicamente. A escola é expressa como espaço de estímulo ao consumismo e manutenção das desigualdades sociais vigentes, visto que o filho

¹Optamos por utilizar, ao longo do texto, a sigla PEI para nos referir ao Programa em questão.

²A Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa é um concurso público de produção de textos para estudantes do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental (correspondem à quarta até a oitava série) e do 1º ao 3º ano do Ensino Médio, voltado para as escolas públicas. Na edição em questão, foram contemplados cinco tipos de gêneros textuais divididos por ano/série. O quinto ano ficou responsável pelo poema, sexto e sétimo pela memória literária, oitavo e nono pela crônica, primeiro e segundo ano do Ensino Médio com o documentário e o terceiro ano pelo artigo de opinião. Os semifinalistas receberam a medalha de prata; na final foram eleitos quatro vencedores de cada área com medalha de ouro. O concurso é uma parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e o Itaú Social, com coordenação técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária; e faz parte das ações desenvolvidas pelo Programa Escrevendo o Futuro. Informações disponíveis em: <[Olimpíada de Língua Portuguesa - Ministério da Educação \(mec.gov.br\)](#)>. <6ª edição da Olimpíada de Língua Portuguesa: escrevendo a educação de um novo mundo - Portal da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro>. <[Vencedores da 6ª edição da Olimpíada de Língua Portuguesa - Portal da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro](#)>. <[A Olimpíada - Portal da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro](#)>. Acesso em: 28 jul. 2022.

³Na época, a escola em questão foi dividida em prédios diferentes em decorrência da implantação do Programa, no qual se fez necessário aumentar o quantitativo de turmas. No prédio antigo funcionava os anos iniciais e no “novo” (prédio emprestado de antiga escola) funcionava os anos finais.

⁴Esse termo era utilizado para se referir as reuniões semanais entre a equipe gestora e professores/professoras, que aconteciam uma vez por semana. Esse termo é geralmente utilizado por empresas para redirecionar os trabalhos, no PEI, a lógica era a mesma, a de redirecionar os trabalhos, adequando-o a proposta do programa, ou seja, o termo com uma lógica empresarial estava direcionado para a adequação constante do trabalho do docente.

do trabalhador é preparado para assumir lugar igual ao do pai na sociedade, lugar de trabalho subalternizado e desvalorizado. A própria profissão docente apresenta-se na crônica de forma precária, que não se distingue do ritmo produtivo, subalternizado e consumista.

A crônica de Jairo expressava meus sentimentos e inquietações quanto a escola, pois apesar de atuar nos anos iniciais, também percebia o perfil autômato, desgastante, com relatos de estudantes cansados, que não queriam continuar no tempo integral, que queriam brincar mais, que não gostavam de passar tanto tempo na sala de aula. A falta de estrutura para a higienização e conforto tanto para os estudantes quanto para os docentes, uma rotina sem flexibilidade, que suprimia a energia, também eram fatores angustiantes na época. Foi através da crônica que percebi que a insatisfação daquela experiência não era apenas minha como professora, mas também era percebida pelos estudantes, o que nos impulsionou a estudar e pesquisar a educação em tempo integral.

Esperava-se que ao término da leitura, toda a equipe fosse estimulada à reflexão sobre o sentido de escola atribuído pelo estudante, em que não parecia deslocar a sua experiência escolar para além dos modelos vinculados aos interesses de uma sociedade de mercado. No entanto, o que se sucedeu ao fim da leitura foram aplausos. Aplausos de uma conquista de ouro numa competição em que a concorrência destaca “os melhores”, e isso bastou. Seguiu-se a reunião com o próximo ponto da pauta. Assim, como quem segue uma lista de tarefas a serem cumpridas, sem pensar sobre, sem discutir, no silêncio que ao calar, anuncia muito mais do que quem fala. Dessa forma, parece-nos que o resultado de um evento competitivo é colocado acima das experiências, vivências, sentimentos e afetos que envolvem os sentidos de escola para o estudante que escreveu o referido texto.

A “Escola Fábrica, Fábrica Escola” retrata uma escola em que a vida tem pouca espontaneidade, uma escola que questiona pouco, fragmentada, que não suspende ou profana, mas, ao contrário, aproxima-se demasiadamente do mundo do trabalho, com foco na preparação para o futuro. Nesse sentido, ao que nos parece, os sujeitos adentram a escola condicionados a serem o que suas famílias são, em uma repetição de histórias. A escola, por sua vez, reafirma a sociedade vigente, seja pelo incentivo acrítico do consumismo ou pela preparação de determinados grupos sociais ao mercado de trabalho.

Na associação entre a escola e o mundo do trabalho realizada pelo autor, esses espaços apresentam tantas semelhanças entre si que, por vezes, se confundem. Assim, “o professor fala, as máquinas rugem, lápis, papeis, óleo, engrenagens”. Nesse trecho, o estudante inicia com um elemento escolar a partir da figura do professor e associa elementos da fábrica, misturando os dois ambientes, que de tantas similitudes se entrelaçam. Afinal, “a única diferença entre a

fábrica e a escola é o ambiente escuro, quente e mal iluminado da primeira, talvez a escola não seja assim para que os alunos sobrevivam até chegar na fábrica” (Silva, 2019).

Ao referir a si e ao seu pai no início do dia, o protagonista do enredo afirma: “Só diferimos no lugar, eu vou para escola e meu pai para a indústria, mas no fim é tudo igual”. Da mesma forma, os funcionários da fábrica não se diferem dos/as professores/as, pois “os funcionários não sorriem, querem seus salários; os professores estão exaustos, querem seus salários [...]” (Silva, 2019). Destacam-se também as semelhanças entre as mercadorias e os alunos: “as mercadorias não pensam, não falam, são modeladas; os alunos não pensam, repetem, não criam, reproduzem o que lhe é passado, SILÊNCIO!!! Não podem falar. [...] As mercadorias são revistadas, as sem defeitos passam adiante e as demais retornam” (Silva, 2019).

A linguagem próxima a lógica de mercado é evidenciada ao se referir a escola, o que sinaliza as influências da ordem econômica no espaço escolar. Desse modo, a escola enquanto espaço de construção de subjetividades, no contexto da crônica analisada, destaca-se enquanto formadora do ser humano como “capital humano”, visto como “investimento econômico”, coisificado, sendo tratado não como sujeito ator de sua própria história, mas como reprodutor de práticas, disponível como uma “mercadoria” no/para o mercado (Laval, 2019).

Logo, o autor da crônica percebe-se na escola enquanto mais um número, assim como as mercadorias postas nas planilhas da fábrica que seu pai trabalha. Percebe-se provavelmente vínculos impessoais ou mais distantes, pouco acolhimento talvez por relações pedagógicas mais objetivas. Dessa forma, ao se referir as mercadorias, ele afirma que “os alunos também têm seus números de série, uma lista de chamada, são números, é tudo igual” (Silva, 2019), ou seja, os alunos podem ser vistos, de acordo com a experiência do estudante, como mercadorias de uma linha de produção na escola, “a criatividade é tamanha que não mudaram nem o nome ‘série de produção’”. Até mesmo a vida torna-se sem cores, pois ao ir à escola todos os dias o estudante percebe “a diversidade de tons sem vida que existem na cidade”, ponto central do mercado, das relações de consumo e das desigualdades sociais.

Diante desse cenário, questionamos o real sentido da escola. Ao retomarmos alguns de seus sentidos, nos aproximamos de autores como Masschelein e Simons (2021a) que apontam que essa lógica produtivista desconfigura o sentido propriamente dito da escola em sua origem. Os autores retomam a *Skholé*, que parte do princípio de que a escola se configura a partir da valorização do tempo presente, das experiências, do amor, da equidade, da profanação e da suspensão da realidade vigente. Os autores evidenciam o caráter pedagógico da instituição escolar, enquanto que, ao retomar aos princípios da escola atual, em que se sobressai o caráter utilitarista, de preparação para o futuro e viés mercadológico, os autores afirmam que o que

denominamos por escola hoje, não passa de uma desescolarização. O que percebemos gerar um afastamento dos sentidos de uma escola pedagógica e a que serve a lógica de mercado, o que entendemos segundo os autores, desconfigura a instituição escolar.

Esse afastamento também persiste quando afirmamos o que acreditamos e defendemos por escola, espaço de prática democrática, de equidade social, de transformações das desigualdades sociais, de acesso ao tempo livre e não produtivo no sentido econômico, de suspensão e de profanação social. Que considera os sujeitos em suas diversas dimensões, em que a escola é um entre vários espaços possíveis de formação humana. Essa, por sua vez, não detém o conhecimento, mas dialoga e o articula entre os saberes dos aprendentes. Essas ideias dialogam com a concepção de Educação Integral voltada a formação humana em que discutimos com os autores Ernica (2006), Pestana (2014), Cavaliere (2002), entre outros; e com os princípios escolares apresentados por autores como Masschelein e Simons (2021a), (2021b), Kennedy e Kohan (2014), Biesta (2018), entre outros. Pois, na medida que se diferenciam nas discussões sobre escola, também apresentam pontos de semelhança que permitem o diálogo entre ambas, tais como: escola como espaço de formação, democracia, equidade e transformação social, possibilidades e experiências.

A crônica em questão também nos remete ao que Laval (2019) discorre semelhantemente as preocupações de Masschelein e Simons (2021a) sobre o sentido que a escola e as instituições educacionais assumem na perspectiva do neoliberalismo, que é a de servir à “competitividade econômica”, em que a educação é pensada a serviço do mercado, voltada à produção do capital humano. Ou seja, na concepção neoliberal da educação, que tomou força no cenário mundial desde 1980, as escolas e as instituições destinadas à formação produzem vivências comparadas ao gerenciamento de empresas. Embora não discorra especificamente sobre o neoliberalismo, Masschelein e Simons (2021a) criticam a sobreposição do sentido produtivo nas escolas, aproximando-se nesse aspecto das preocupações de Laval (2019) no que se refere a escola e sua estreita relação com o mercado.

Dessa forma, o neoliberalismo pode ser considerado, além de uma política econômica, um modo de organização social que se mantém também através da escola, uma vez que essa ao aderir as políticas de cunho neoliberal contribui para forjar subjetividades que convivam com menor resistência com um sistema produtivo baseado na concorrência generalizada. É na escola que essas subjetividades são nutridas, alienando o ser humano de si mesmo e do mundo. A ideia

do indivíduo como “empreendedor de si mesmo”, “um gestor de si”⁵ tem sido difundida na escola em suas práticas curriculares, avaliações externas, presença de projetos e programas privados nas redes de ensino. Nesse viés, os sujeitos são responsabilizados pelas suas vitórias e fracassos, sendo estimulados a buscarem a igualdade através da competição entre estudantes, docentes e as próprias escolas (Laval, 2019).

Nessa direção, a educação e a escola são consideradas enquanto um “investimento rentável”, que consiste no baixo “risco” e maior garantia de “ganho”, “lucro”, sustentados nos alicerces da eficiência, desempenho e rentabilidade. Dessa forma, a escola pode funcionar como meio de perpetuação de poder dos grupos dominantes, beneficiados pelas desigualdades produzidas por uma economia e cultura neoliberal. O que faz a escola ser alvo de interesse e investidas dessas classes para domar o seu potencial transformador, o que tem gerado risco a própria manutenção da instituição escolar, pois, continuam sendo atuais movimentos que tentam desestabilizá-la e que colocam em jogo sua necessidade. Por conseguinte, para se manter, a escola precisou se adequar a projetos e programas de grupos dominantes para garantir seu funcionamento, como afirmam Masschelein e Simons (2021, p. 9).

Foi sorte da escola, ao longo da história, ter escapado da censura definitiva por juiz ou júri ou ter sido privada de seu direito de existir. Ou, mais propriamente, durante uma grande parte da história, os esforços para punir as transgressões da escola foram correcionais: a escola era algo a ser constantemente melhorado e reformado. Era tolerada, desde que se submetesse a programas de ajuste ou se dedicasse ao serviço de um conjunto de ideais fixos (políticos e religiosos) e projetos já prontos (a construção da nação, as missões civilizadoras).

Ou seja, pela sua potencialidade de transgressão, a escola foi e continua sendo alvo de intervenções que buscam configurar os interesses de grupos dominantes. Uma forma de punição dos desvios dos projetos submetidos a ela estaria no questionamento de sua necessidade para a sociedade, na tentativa de enfraquecê-la, pondo-a como desnecessária ou enfraquecida (Masschelein; Simons, 2021a). Essas intervenções, muitas vezes estão camufladas por estratégias de *marketing*, que prometem transformação social na vida dos sujeitos, mas, inequivocamente, permanece com os mesmos princípios de prevalência de desigualdade e domínio de grupos não privilegiados (Freitas, 2012).

Sendo assim, não é novidade que possa existir contribuições do que chamamos de “escola” para um projeto de sociedade voltado com prioridade aos interesses econômicos, no

⁵Sobre a temática, sugerimos a dissertação “A formação continuada de professores e professoras no contexto de parcerias público-privadas na rede de ensino municipal de Caruaru e a emergência de outras subjetividades docentes” de Joselha Ferreira da Silva.

entanto, chamamos atenção aos sentidos que a escola é produzida pelos docentes, pois, segundo Masschelein e Simons (2021, p. 131), a figura docente “ocupa um lugar particularmente especial”, sendo a “figura pedagógica que habita a escola”. Para eles, o docente não está e nem deve se ater as amarras e as demandas do mundo produtivista, ao contrário, suas práticas voltam-se a formação dos seus aprendentes para o mundo e para suspensão das limitações sociais postas pela ideologia desigual da sociedade. Apesar de estar em contextos neoliberais e de formação para o futuro, o docente guarda alguma potência que pode desestabilizar essa ordem escolar.

O professor é uma figura que, de uma forma ou de outra, sempre cai fora da ordem estabelecida (O professor não é “real”). Consequentemente, o professor sempre desestabiliza a ordem estabelecida – ou melhor: sempre a suspende ou a torna inoperante de alguma forma (Masschelein; Simons, 2021, p. 133).

Diante dessa compreensão, o docente está passível a traçar novos caminhos e avançar nessas questões de modos produtivos na escola, através de suas práticas e dos sentidos que atribui a elas. Nessa perspectiva, segundo Suárez (2017, p. 193-194),

Los proyectos educativos, inclusive los científicamente validados y técnicamente calibrados, no tendrían ningún efecto sobre el mundo escolar, si los directivos y docentes no los hicieran propios, los adaptaran a sus propias imaginaciones, expectativas y proyectos, los ajustaran a sus propias percepciones de los problemas, los rediseñaran a la escala particular y singularidad de sus escuelas y aulas, los dijeran con sus propias voces y los escribieran con las mismas palabras que usan para darle sentido y construir significado en torno de lo que hacen, experimentan y sufren. Estas permanentes recepción, apropiación y re-significación situadas del proyecto escolar hacen que las prácticas y las experiencias escolares estén cargadas de sentidos, y de sentidos muy diversos, para quienes las producen y las viven todos los días.

Contudo, os projetos educacionais e programas não têm efeito na escola se os gestores e professores “no los hicieran propios”, contudo, Suárez (2017) aponta que são os docentes que os ressignificam dando seus próprios sentidos e significados. Por isso para nós é importante entender os sentidos de escola construídos pelos docentes do Programa de Educação Integral, por entender que tais sentidos, elaborados também a partir da proposta da escola em tempo integral, são ressignificados a partir de experiências e conhecimento de mundo, alcançando e atribuindo significados a suas próprias práticas. Dessa forma, nos questionamos quais são os sentidos de escola construídos pelos docentes a partir da experiência com a Escola de Tempo Integral do Programa de Educação Integral voltado aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da cidade de Caruaru/PE? Tendo em vista que os sentidos atribuídos pelos docentes para as

escolas, influenciam práticas que podem se mover na direção da mudança ou manutenção das desigualdades sociais. Para tanto, buscamos compreender o que pensam sobre a escola os docentes do Programa de Educação Integral dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da cidade de Caruaru/PE. Para alcance do objetivo geral, traçamos os seguintes objetivos específicos:

- 1) Problematizar o modelo pedagógico e de gestão do Programa de Educação Integral adotado pela cidade de Caruaru/PE, Escola da Escolha;
- 2) Conhecer os sentidos de escola a partir das experiências dos docentes no contexto do Programa de Educação Integral;
- 3) Analisar os sentidos de escola construídos pelas docentes a partir da experiência com a escola de tempo integral.

A construção teórico-metodológica baseou-se na pesquisa qualitativa. Para construção dos dados, optamos pela observação, diário de campo, conversas informais, questionário e entrevistas semiestruturadas. Para análise dos dados, optamos pela análise hermenêutica (Szymanski, 2008).

Focalizamos o Programa de Educação Integral voltado ao Ensino Fundamental - Anos Iniciais - do município de Caruaru/PE, por sua recente aprovação como política pública municipal, por estabelecer uma nova experiência educativa na cidade e por sua proposta no município mobilizar um movimento específico de currículo, que influencia também na formação dos docentes, bem como nas instituições de ensino superior que podem, por consequência do programa, evidenciar ou inserir o debate da Educação Integral⁶ em seus espaços, o que julgamos importante estimular essa discussão para apoiar nos debates acerca do tema.

Em seguida, apresentamos o desenvolvimento da pesquisa em capítulos de discussão/análise, percurso teórico-metodológico, análise de dados, conclusões e referências. O capítulo 2, pensado para atender ao objetivo específico: (1) problematizar o modelo pedagógico e de gestão do Programa de Educação Integral adotado pela cidade de Caruaru/PE, Escola da Escolha, discutimos sobre o Programa em questão, apontando sua política de parcerias público-privadas com a esfera pública, seu perfil neoliberal e caracterização do seu modelo pedagógico e de gestão, discussões essas que subdividem-se em tópicos. No capítulo 3 discorreremos sobre a Educação Integral e Tempo Integral, em que a partir dos seus tópicos refletimos sobre a educação integral em sua concepção de formação humana e do tempo escolar

⁶Ao nos referirmos a Educação Integral no decorrer do constructo utilizaremos a sigla EI.

estendido, o tempo integral. O capítulo 4 discorre sobre a escola a partir do seu sentido pedagógico. No capítulo 5, apresentamos o percurso teórico-metodológico da pesquisa. Já no capítulo 6, buscamos atender aos objetivos (2) conhecer os sentidos de escola a partir das experiências dos docentes no contexto do Programa de Educação Integral; e (3) analisar os sentidos de escola construídos pelas docentes a partir da experiência com a escola de tempo integral. Em seguida, finalizamos o texto com as conclusões e referências.

2 PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: DA INICIATIVA À CONSOLIDAÇÃO COMO POLÍTICA PÚBLICA

O objetivo deste capítulo é apresentar o Programa de Educação Integral adotado pela rede municipal de ensino de Caruaru, bem como problematizar o modelo pedagógico e de gestão desenvolvido pela política de educação em tempo integral. Para tanto, situaremos o que é o Programa de Educação Integral e o Instituto responsável pelo seu desenvolvimento e ampliação.

O Programa de Educação Integral, ao qual nos debruçamos, foi aprovado na cidade de Caruaru em dezembro de 2017, iniciando suas atividades no ano letivo de 2018 com o total de cinco⁷ escolas atendendo o modelo. Essas escolas foram denominadas de Escolas de Tempo Integral (ETI), as quais realizam a oferta do Ensino Fundamental. Instituído pelo Decreto nº 123, de 22 de dezembro de 2017, o programa passou a ser política pública amparada pela Lei nº 068, de 04 de julho de 2019.

O PEI responsável pela implantação das escolas em tempo integral na cidade de Caruaru foi desenvolvido pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, o ICE⁸, que se declara como Instituição de parcerias civil e pública, essa última através das Secretarias de Educação de estados e municípios. O ICE surgiu a partir do projeto piloto de restauração do espaço físico do prédio centenário do Ginásio Pernambucano, porém as ações do Instituto foram além das obras de restauração da estrutura física, construindo também a proposta pedagógica, denominada de Escola da Escolha - modelo de educação integral desenvolvido pelo ICE, que se desenvolve no tempo escolar estendido e tem como foco a formação acadêmica e o Projeto de Vida dos estudantes (ICE, 2023). Apontada pelo Instituto como modelo inovador e de educação integral, a Escola da Escolha se consolidou como política pública no estado de Pernambuco, no Ensino Médio⁹, e tem igualmente se expandido nas cinco regiões brasileiras

⁷Atualmente são sete ETIs, são elas do Ensino Fundamental/anos iniciais: ETI Dr. Amaro de Lyra e César, ETI Professor Altair Nunes de Porto Filho e ETI Álvaro Lins. Dos anos finais do Ensino Fundamental são: ETI Prefeito João Lyra Filho, ETI Professor Rubem de Lima Barros, ETI Irmã Ceciliana Gross e ETI Reunidas Duque de Caxias. Informação cedida pelo Núcleo Gestor, responsável pelas ETIs na Secretaria de Educação e Esportes do município.

⁸Ao nos referirmos ao Instituto no decorrer do texto utilizaremos a sigla ICE.

⁹Consultamos o portal da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, através do site disponível em: < [<Secretaria de Educação de Pernambuco \(educacao.pe.gov.br\)>](http://Secretaria.de.Educacao.de.Pernambuco(educacao.pe.gov.br)), acesso: 22 de ago. de 2022; na seção “Educação Integral” é posto o conceito de EI desenvolvido pelo Estado nas Escolas de Referência, que são escolas de funcionamento de tempo integral ou semi-integral. Não há informações explícitas da parceria entre o ICE, a SEDUC e a implantação do modelo de EI. Em contrapartida, no site do ICE, através do endereço: < [<sobre o ice - ICE \(icebrasil.org.br\)>](http://sobre.o.ice-ICE(icebrasil.org.br)), com último acesso em: 24 de jun. de 2023, há informações sobre o surgimento do ICE na restauração do Ginásio Pernambuco, quanto na linha do tempo do Instituto com as atuações iniciais em Pernambuco que se espalharam por todo o Brasil. Na seção “Parcerias” pode-se conferir tanto a aliança com o

em parcerias estabelecidas com as secretarias de Educação, atendendo atualmente tanto o Ensino Médio quanto o Ensino Fundamental e Profissional (ICE, 2022).

A educação em tempo integral no estado de Pernambuco, através do Programa de Educação Integral, reconfigurou a educação pública do estado, que hoje é considerada “a maior rede de educação integral do país” (Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, 2023). Foi a partir das experiências com as escolas estaduais de Pernambuco que o ICE consolidou o modelo de educação integral e expandiu sua atuação para municípios e outros estados brasileiros, ampliando também o nível de atendimento escolar que iniciou com o Ensino Médio e hoje atende também o Ensino Fundamental e Profissional (ICE, 2023).

A criação do Programa é apresentada como “o acaso que virou caso que virou uma causa” (Magalhães, 2008). Segundo o autor, empresário e idealizador do Instituto, o acaso deu-se no início de 2000 quando ele, ex-aluno do Ginásio Pernambucano, “comovido” com o estado de deterioração da sua antiga escola, juntou-se a sociedade civil e iniciou o processo de reconstrução do prédio (caso), que durou dois anos e meio e custou 3 milhões de reais. Posteriormente, criou junto com a representação civil e parceria com a Secretaria Estadual de Educação, o PROCENTRO, programa que alinha e consolida os novos modelos de concepção, método e gestão de educação (Magalhães, 2008).

O ex-aluno, engenheiro, empresário e presidente do ICE tornou-se um importante empresário no ramo educacional e têm apresentado discursos que questionam a eficiência da educação pública ofertada pelo Estado (Costa, 2020). Segundo a autora, desde a década de 1990, Marcos Magalhães atuava na educação pública por meio do Programa Philips de Responsabilidade Social, assumindo através dele a liderança do grupo Empresários pelo Desenvolvimento Humano – EDH, sob o comando dos programas de correção de distorção idade-série e alfabetização, sendo eles: Acelera Brasil, desde 1997, e o Se liga, desde 2001. Contudo, seus projetos alinham-se as agendas de bases neoliberais no país, as quais se materializaram, de acordo com Costa (2020), ao governo presidencial de Fernando Henrique Cardoso – FHC (PSDB¹⁰), com continuação, embora com diferenças, no governo de Luiz Inácio

Estado de Pernambuco quanto com o município de Caruaru. Embora no site da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco não tenha informações sobre essa parceria, podemos observar conceitos da Escola da Escolha no Projeto de Educação Integral, a partir dos termos “protagonismo juvenil”, “jovem autônomo, competente, solidário e produtivo”. No tempo de apresentação do ICE para as equipes escolares das novas ETIs, fomos informados pelos responsáveis formativos do Instituto a sua abrangência nacional e sua multiplicidade de nomes, afirmaram que a Escola da Escolha recebia nomes diversos a deferir das regiões e estados, como: Escola de Tempo Integral, em Caruaru/PE; Escolas de Referência em Ensino Médio, em Pernambuco; Escola do Novo Tempo, em Rondônia/RO; Escola Cidadã Integral, na Paraíba/PB; Escola Jovem em Ação, em Tocantins/TO, entre outras espalhadas em todo território nacional.

¹⁰Partido da Social Democracia Brasileira.

Lula da Silva¹¹ (PT¹²) (2003-2011). Em outras palavras, embora não tenha escapado das influências neoliberais em seu governo, Lula fortaleceu políticas públicas sociais e diálogos com diferentes representações de movimentos sociais, conquistando direitos para grupos sociais diversos.

Costa (2020) afirma que embora pareça em alguns discursos de Marcos Magalhães a ideia de reforma do ensino ter sido pensada após a reestruturação do prédio, fica evidente que desde o início a intenção era de reformular a estrutura física e de concepção, visto que Magalhães dá ênfase não só na recuperação do prédio, mas em uma visão de promoção de uma escola pública de “qualidade”, “revigorada com uma nova forma de atuação do setor privado, incluindo os aspectos pedagógicos e gerenciais, além de uma coparticipação financeira” (MAGALHÃES, 2008, p. 18), em que há um movimento do empresariado mobilizado à reforma estrutural e pedagógica da proposta da Escola da Escolha.

Sobre esse interesse do empresariado na educação pública, especificamente no caso do PEI do ICE, Venco (2023, p. 45-46) destaca que,

Pelo conjunto de intencionalidades presente no Programa ora analisado, defende-se que as empresas, uma vez participando da educação, entreviram muito além da obtenção direta do lucro que lhes é inerente, mas é calculado um vultoso lucro indireto a ser obtido na tentativa de manipular corpos e mentes. Em síntese, é inculcar o “espírito do capitalismo” (WEBER, 2004) que pressupõe a formatação do raciocínio no enfrentamento da vida futura inscrita no capitalismo e pode, assim, assegurar sua vitalidade e seu desenvolvimento. Compreende-se, portanto, que a invasão do setor privado sobre as políticas educacionais visa exercer uma “barbárie doce”, tal como expressa por Jean-Pierre Le Goff (1998). Em outras palavras, atuam diretamente na formação da “auto servidão”, inicialmente no contexto da escola e futuramente no da empresa. Analogamente ao autor, apreende-se a evolução da perda da cultura educacional no país, via a participação das empresas na educação, as quais disseminam uma perspectiva romântica da privatização da educação pública, invariavelmente envolta em roupagem salvacionista, dado que ela é incapaz de responder às demandas de uma sociedade em constante e rápida mutação, no “melhor” estilo da Nova Gestão Pública.

Assim, o movimento do empresariado na educação pública pauta-se pela formação do futuro trabalhador em detrimento da formação do cidadão (Venco, 2023). Assim sendo, seus interesses ultrapassam aparentemente a “ingênua” tentativa de recuperar prédios públicos, inserindo-se nas construções das tomadas de decisões: pedagógicas e administrativas. O que pode refletir em suas determinações, direções pedagógicas condizentes aos seus interesses

¹¹Iremos nos referir ao governante ao longo do texto por Lula, como é chamado popularmente.

¹²Partido dos Trabalhadores.

enquanto classe de empresariado, interessados na produção de mão de obra preparada, qualificada, obediente, consumista e inerte às lutas pela equidade social. Dessa forma, estudantes, docentes e comunidade escolar tornam-se produtos de uma gigantesca máquina de produção por meio da escola.

Nessa perspectiva, a ideia de linha de produção na escola, como é apontada por Silva (2019) em sua crônica, fica evidente, de tal modo que o presidente do ICE, Magalhães (2008, p. 18), afirma que o objetivo final é o “produto final um jovem autônomo, solidário e competente”, ou seja, parece-nos que estudantes não passam de produtos na linha de produção de um grande mercado educacional, consolidando assim, “escolas fábricas, fábricas escolas”, com público definido e direcionado, através de ofertas de estratégias de *marketing* muito bem intencionadas. Magalhães (2008, p. 21) deixa essa relação bem clara ao afirmar “do ponto de vista gerencial, tanto o PROCENTRO quanto os Centros adotam padrões gerenciais trazidos do mundo empresarial, mas que vêm se mostrando adequados ao funcionamento dos Centros”.

Nesse viés, a partir da primeira experiência do modelo escolar no Ginásio Pernambucano, com a “experiência de sucesso”, o ICE expandiu a Escola da Escolha para demais escolas, adentrando cidades e estados no Brasil. Como dito anteriormente, o modelo foi pensado para o Ensino Médio, por isso o alcance aos anos iniciais do Ensino Fundamental ainda é pequeno em relação àquele. Sendo essa uma experiência nova em comparação ao Ensino Médio, etapa propulsora do Programa.

Foi nesse movimento de ampliação do Programa e inserção no Ensino Fundamental que a Secretaria de Educação e Esportes da cidade de Caruaru/PE firmou parceria com o Instituto para a implantação do Programa nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental¹³. Ou seja, foi um programa pensando para jovens do Ensino Médio, já com idade para adentrar ao mundo do trabalho como aprendiz, que foi adequado para a infância na etapa do Ensino Fundamental. Diante disso, questionamo-nos o quanto essa adequação pode afetar a ideia e o trato com a infância?

Além de que o Programa tem representado um movimento de empresários na educação com interesses neoliberais, fortalecendo a política de parcerias público-privadas na educação brasileira em que põe em julgamento a qualidade da educação pública e adentra as escolas públicas com projetos que prometem salvaguarda-las. Como Venco (2023) afirma, esse movimento não está preocupado com a formação de cidadãos e construção de pensamento

¹³É importante ressaltar que, segundo a Núcleo Gestor do município, essa parceria findou-se em 2019 e “não existe mais”, no entanto, os cadernos de formação e os princípios que instituem o Programa na legislação no município, são advindos do ICE e de seu modelo pedagógico e de gestão.

reflexivo, mas o de formar líderes e liderados para o mundo empresarial. Desse modo, entendemos que nessa perspectiva a infância não é considerada, como também a formação do cidadão reflexivo.

Em seu discurso, Magalhães (2008) evidencia frequentemente a necessidade de “qualidade” na educação e de como a escola pública tem falhado nesse aspecto, e que, por isso, se faz necessário a intervenção gerencial das experiências empresariais para promover a qualidade, o que em primeiro momento contribui para uma compreensão do termo “qualidade” de forma universal e indiscutível. Porém, Gusmão (2013), ao analisar os sentidos que a palavra “qualidade” assume historicamente na educação brasileira, aponta que o termo pode assumir diversos significados, o que o caracteriza como ambíguo. As possibilidades de significados variam e estão interligadas à concepção de educação e escola, o que parte de posicionamentos políticos. Desse modo, o sentido da qualidade é parte do juízo de valor, que incluem diversos fatores sociais, culturais, políticos e ideológicos.

Segundo Gusmão (2013, p. 308), historicamente no Brasil, o sentido de qualidade da educação pública está ligado a “uma noção de qualidade estritamente instrumental, ligada a supostos efeitos econômicos e interesses privados, característicos de uma sociedade de consumo”, que ao evidenciar seu sentido econômico, perde seu sentido ético-político e público. Nesse sentido, enfatizamos que a “qualidade” presente nos discursos do empresariado, representado por Magalhães ao se referir a educação pública, está ligada a sentidos de uma educação que responde as necessidades do setor econômico, distanciando-se das necessidades das classes populares. Significa que a “má qualidade da educação” para uns, pode representar avanços na melhoria da qualidade para outros; essa diferença parte da concepção de mundo e formação dos sujeitos e os interesses que eles pretendem alcançar por meio da educação.

Foi através da disseminação de discursos que se basearam na pauta da “falta de qualidade na educação” que as políticas de parcerias público-privadas referentes a educação interviam e interveem nas políticas públicas no Brasil, se fortalecendo e consolidando um novo modo de se fazer política no país, revestidas de falas que pregam uma certa qualidade dos setores privados, que prometem “salvaguardar” o setor público, incluindo seus interesses privados ao público, o que pode contribuir para a manutenção das desigualdades sociais vigentes. A seguir, trazemos um recorte de como falas que questionam a qualidade da educação pública reforçaram as parcerias público-privadas na educação pública, de modo que através delas, foi possível programas como PEI se instaurar em Pernambuco e se expandirem pelo país, promovendo um modo próprio de educação em tempo integral.

2.1 O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM PERNAMBUCO: POLÍTICA DE PARCERIAS PÚBLICO PRIVADAS

De 1964 a 1985 o Brasil vivenciou um período de Ditadura Civil-Militar em que predominaram governos autoritários e centralizadores que estabeleceram censura à imprensa, restrições de direitos trabalhistas, políticos e sociais, bem como perseguição policial para os que se colocavam contra o governo. No entanto, a pressão popular e dos movimentos sociais em prol da sociedade marcou a década de 1980, já que diante da falência do regime, foi fortalecida a luta pelo retorno a ordem democrática. As “Diretas Já” foi um dos movimentos importantes para o reestabelecimento da democracia e para o estabelecimento de garantias fundamentais ao reivindicar a “descentralização político-administrativa e a autonomia na gestão de unidades prestadoras de serviços diretos, a fim de democratizar o Estado” (Rossi; Lumertz; Pires, 2017, p. 560).

No processo pela redemocratização, a década de 1990 foi marcada pela eleição do voto popular do primeiro presidente eleito no pós-ditadura civil-militar, Fernando Collor de Mello¹⁴, pertencente à direita. Desse modo, o país passou por um processo de reestruturação nacional no qual o presidente comprometeu-se a adaptar as políticas do país às mudanças estratégicas do capital que preponderavam no cenário mundial. A justificativa para adaptação estava alicerçada no discurso de ineficiência do aparelho estatal, visando romper com “velhas estruturas para modernizar a gestão pública”.

Esse discurso pavimentou a adoção das políticas de cunho neoliberais pelo setor público, fator que contribuiu para uma reconfiguração do papel do Estado, que deixou de ser o único responsável para atuar como regularizador de políticas públicas, partilhando as responsabilidades administrativas com empresas privadas, em torno do discurso da “qualidade”. Ora, se o problema estaria na “eficiência” e “qualidade” dos serviços, o porquê de não “qualificar” o próprio Estado para servir a população ao invés de deslocar suas responsabilidades para outros setores da sociedade? O que estaria ou está por trás dessa concessão? Segundo Araújo (2020), na época, discursava-se no cenário nacional que o país entraria num progresso social e econômico através de um Estado com contas “saneadas” e sem intervenção aos setores produtivos, deixando livre a iniciativa privada no país.

¹⁴Collor renunciou à presidência ao passar por um Impeachment. Seu mandato foi de 1990 – 1992. Após sua saída, Itamar Franco, vice-presidente do seu governo, assumiu a presidência do país, governando no período de 1992 até 1994.

Para o saneamento financeiro, o governo de Collor apontou a necessidade de reformas fiscal, patrimonial e administrativa que só foram consolidadas no governo posterior, de FHC¹⁵ (1995 -2002), através do Ministério da Administração Federal e Reforma dos Estados (MARE), por meio de seu então Ministro, Luís Carlos Bresser Pereira, que assim como no governo de Collor, priorizou a pauta reformista e o atendimento das pressões dos organismos financeiros, o que resultou numa onda de privatizações de empresas públicas no país, justificados pelo discurso de ineficácia e ineficiência, no qual se criam narrativas em favor das políticas do setor privado como possibilidade de “dar jeito” nas mazelas do sistema público. Assim, as parcerias público-privadas viriam “salvaguardar” a economia e a sociedade através da gestão administrativa dos órgãos públicos, por meio das empresas privadas e organismos financeiros.

Assim, um país que acabava de sair de um regime autoritário, que vislumbrava o estabelecimento da ordem democrática, da garantia de direitos a todos, que lutou por mais participação no Estado, viu serviços públicos serem entregues nas mãos das grandes empresas privadas, num discurso de ineficácia estatal, descentralização do poder público e de “eficiência” dessas instituições, em resposta ao anseio de adequação ao capital e incentivo da política neoliberal no país. Desse modo, em seu Programa de Governo, FHC propôs parcerias entre o Estado e a sociedade civil na reformulação do funcionamento do aparelho estatal, visto que este não cumpriu suas funções básicas ao enfrentamento das desigualdades sociais. “Desta vez, o discurso do qual o programa se apropriaria era o de fortalecimento da democracia, da participação cidadã e maior segurança dos instrumentos de controle público” (Araújo, 2020, p. 50). Assim, as parcerias entre Estado e sociedade marcaram o governo de FHC, que justificava essa relação como “requisito para a construção de uma sociedade e para um Estado eficiente”, direcionando aos setores privados e as Organizações Não Governamentais - ONGs a prestação de serviços de responsabilidade estatal, com promessas de eficiência, podendo chegar a substituir o papel do Estado em suas ações.

Essas “parcerias”, que se desdobravam em “combinados” entre poderes, estendeu-se (e estende-se) nas diversas pastas do governo, entre elas, a educação. Desse modo, o Estado deixa seu caráter provedor, em certa medida, e passa a ser “regulador da economia e das políticas sociais”. “Nesse modelo, o cidadão não é mais visto como um sujeito de direito, mas sim como um cliente que consome serviços públicos. A lógica da gestão é agora a lógica do mercado” (Rossi; Lumertz; Pires; 2017, p. 563). Ao se referir a isso, o governo de FHC evidenciou que a

¹⁵Comandou a presidência do país por dois mandatos consecutivos.

pasta da Educação gerenciava mal os seus recursos, o que a deixava vulnerável, forjando a “necessidade” de firmar parcerias para melhorar o seu desempenho.

Diante do descrédito ao poder do Estado e as políticas públicas, o discurso de “melhoria” e “eficiência” sustentaram e sustentam-se até hoje a “necessidade” de parcerias público-privadas na sociedade para superar as “ineficiências” dos serviços oferecidos pelo poder público desde o governo de Fernando Collor. Essas parcerias se comprometem com o impulsionamento econômico da sociedade ao capitalismo. Desse modo, o viés capitalista pressupõe que a sociedade centralize suas ações e interesses em torno do capital, do mercado econômico, do lucro.

Nesse modelo, o ser humano é percebido como meio de produção do capital, transformando os valores humanos em valores econômicos (Laval, 2019). Esses valores adentram a escola, que passa a priorizar esses interesses na formação de seus educandos. Desse modo, o sentido da escola baseia-se na formação profissional e econômica, com discursos de sujeitos protagonistas, individuais e autossuficientes, que se adaptam as demandas do mercado, atendem aos perfis profissionais do século e são responsabilizados pelos seus sucessos e insucessos, desresponsabilizando o papel do Estado contra as desigualdades sociais.

Segundo Laval (2019, p. 13), “o sistema educacional brasileiro já é muito mais ‘neoliberalizado’ do que o sistema francês e muitos outros sistemas educacionais europeus”; ressalta, inclusive, que “a orientação do atual governo¹⁶ ameaça acelerar ainda mais essa dominação capitalista na escola e na universidade, especialmente pelo desenvolvimento de um ensino privado a distância” (*ibid.*, p. 13), já que o país tem crescido rapidamente no que diz respeito a “expansão de empresas gigantes” do ensino superior privado no país.

Nessa conjuntura, ao longo dos mandatos entre 1995 – 2002, a educação deixou de ser responsabilidade exclusiva do Estado, gerando

[...] novas relações entre o mercado e a educação, criação de dispositivos de controle educacional, política de responsabilização educacional e cultura de avaliação. Esses aspectos das políticas educacionais iniciaram uma trajetória de iniciativas com base nas teorias tecnicistas de mercado (Araújo, 2020, p. 52).

Nessa perspectiva, Oliveira (2009, p. 202) afirma que,

Assim, as reformas realizadas no Brasil durante o governo de FHC, que teve no decorrer de seus dois mandatos um só ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, determinaram novas formas de financiamento, gestão e avaliação

¹⁶Refere-se ao governo do Ex-Presidente do Brasil, Jair Messias Bolsonaro, que estava em vigor no ano da publicação do livro, 2019.

da educação básica, conformando uma nova regulação assentada na descentralização e maior flexibilidade e autonomia local, acompanhando tendência verificada em âmbito internacional. Essas mudanças foram determinantes de novas relações entre as diferentes esferas administrativas na matéria educacional, especialmente nas relações entre União e municípios. Muitos elementos trazidos por essas reformas foram duramente criticados pelos movimentos sociais que estiveram na base eleitoral do presidente Lula.

Essa lógica tecnicista como orientadora das políticas sociais foi alvo de críticas que se tornaram relevantes para a eleição de Lula em prol da ruptura dessa lógica. Nesse contexto, Lula foi eleito presidente no término do segundo mandato de FHC.

A partir de 2003, o Brasil passou a ser governado pelo presidente Lula, que permaneceu no cargo por dois mandatos consecutivos (2003 – 2011)¹⁷. Santos (2011, p. 9) afirma que o governo em questão “nasceu rodeado pelas expectativas de mudanças em toda a sociedade”. No entanto, inicialmente seus programas delineavam-se a partir de um caráter compensatório, o que denotava a mesma “lógica de seu antecessor”, FHC.

Essa continuidade esteve atrelada aos “vários acordos firmados com as agências internacionais” do governo anterior (Santos, 2011, p. 10), porém, seu governo caminhou de modo a estabelecer pactos e brechas para instaurar mudanças. Como exemplo de movimentos que sinalizaram rupturas há os Programas de Universidade para Todos – PROUNI, que consiste na concessão de bolsas de graduação em universidades privadas para estudantes de baixa renda. As críticas em relação a esse programa derivaram-se da redução de ingresso dos estudantes das classes populares nas universidades públicas; o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, este tinha como proposta ampliar as vagas nas universidades públicas e reduzir a evasão dos cursos de graduação; o Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério – FUNDEB, que substituiu o FUNDEF, ampliando o fundo para toda a Educação Básica; e o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, “programa guarda-chuva”, de alinhamento aos projetos e ações do governo (Santos, 2011).

Contudo, no governo Lula, “observamos que ao mesmo tempo em que se priorizou o mercado, é inegável o aumento de políticas públicas focalizadas, bem como os avanços dos

¹⁷Venceu a última eleição para presidência em 2022, retomando como presidente da República para seu terceiro mandato em 2023, após vencer o ex-presidente da República, Jair Bolsonaro, que através de seu governo incentivou discursos de extrema direita e do conservadorismo, gerando uma onda de extremismos políticos e ações de enfraquecimento na pasta de educação, por exemplo. Em um governo de mais armas e menos livros, a educação foi enfraquecida através do troca-troca de ministros da educação, cortes de verbas e ações de cunho ideológicos, além da pandemia da Covid-19, quando expôs o país a vulnerabilidade ao oferecer educação pública à distância, ocasionando um cenário caótico na educação, com milhares de desistências de alunos, disparidade social e atrasos em relação a aprendizagem dos estudantes (Dourado, 2023).

movimentos sociais, os quais têm historicamente lutado pela conquista dos direitos” (Santos, 2011, p. 12). Apesar de evidentes mudanças, a ideia mercadológica ainda permaneceu no cenário nacional e foi a partir dessa lógica que o estado de Pernambuco, governado por Jarbas Vasconcelos¹⁸, seguiu a lógica de reestruturação social e econômica posta pelo governo federal, fortalecendo as parcerias público-privadas, o que marcou seu governo pela política de “desestatização e privatização”.

Através da Lei nº 49, de 31 de janeiro de 2003, seu governo traçou “as áreas de atuação, a estrutura e o funcionamento do Poder Executivo”, definindo no Art. 8 §1 que as atividades do Poder Executivo podiam ser exercidas através “dos órgãos integrantes de sua estrutura organizacional e de suas entidades descentralizadas, nestas incluídas as autarquias, fundações públicas, empresas públicas e sociedades de economia mista” (Pernambuco, 2003). Dessa forma, o governo legitimou a interferência dos setores privados e representações civis nas atividades públicas concorrentes, que se caracterizam por atividades do setor público sem exclusividade estatal, apontado pela lei como constitucional. A educação está inserida nestas atividades concorrentes, passível de influência do Terceiro Setor¹⁹, ao qual recebe apoio e incentivo legal.

Araújo (2020) afirma que essa concessão entre parcerias privadas e setor público, não é sem ganhos para o setor privado, pois embora as ações desse setor estejam mascaradas de “responsabilidade social das empresas”, há a retribuição do Estado através de “isenção ou vantagens tributárias”. Diante desse cenário, o governo de Jarbas Vasconcelos, segundo Araújo (2020), foi marcado por duas grandes ondas de reformas do Estado, a primeira delas através da Lei n. 11.629, de 28 de janeiro de 1999, que no Art. 9 “Dispõe sobre a estrutura organizacional do Poder Executivo Estadual, cria e extingue cargos e dá outras providências”, validada até 2002, em que o Poder Executivo ficou autorizado “a promover a privatização, contrato de gestão, extinção, fusão, cisão, transformação ou alienação onerosa” de dez empresas²⁰ (Pernambuco, 1999). A segunda onda foi marcada pela Lei Complementar nº 49, de 31 de janeiro de 2003, a qual segundo Araújo (2020, p. 53) “deu início à segunda onda de reformas e

¹⁸Teve dois mandatos consecutivos no governo de Pernambuco entre 1999 – 2006. Iniciou seu primeiro mandato ainda no segundo mandato de FHC.

¹⁹Formado por civis e organizações privadas sem fins lucrativos que atuam na esfera pública.

²⁰A saber: Companhia de Habitação Popular do Estado de Pernambuco-COHAB; Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural- EMATER; Companhia Editora de Pernambuco - CEPE; Empresa de Fomento de Informática do Estado de Pernambuco - FISEPE; Laboratório Farmacêutico do Estado de Pernambuco - LAFEPE; Companhia Pernambucana de Saneamento-COMPESA; Complexo Industrial Portuário S/A-SUAPE; Companhia de Abastecimento e de Armazéns Gerais do Estado de Pernambuco - CEAGEPE; Pernambuco Participações e Investimentos S/A-PERPART; Terminais Rodoviários e Centro de Convenções (Pernambuco, 1999).

priorizou a continuidade e o aprofundamento das diretrizes formuladas pela reforma de 1999”. Fica posto em lei as áreas de atuação, estrutura e funcionamento do Poder Executivo, em que firma apoio ao Terceiro Setor, como também dispõe da garantia de parcerias público-privadas na prestação de serviços, contratos e convênios as atividades concorrentes (Pernambuco, 2003).

Nesse contexto, a educação, assim como a saúde pública, assistência social, entre outros, é considerada como não exclusiva do Estado, o que significa que essas atividades podem ser transferidas à responsabilidade de empresas privadas e setor não-estatal, com a justificativa de que esses órgãos são eficientes e de qualidade, como dito anteriormente, sustentados numa política de resultados, o que mudou as relações da administração pública e as relações de mercado. Segundo Araújo (2020, p. 55),

A mudança de paradigma na administração pública de Pernambuco, em sintonia com os princípios que norteavam o movimento de reforma o Governo FHC, criou uma nova cultura em torno da relação do Estado com o mercado, fundada na modernização dos espaços institucionais sob a ótica da nova administração pública gerencial. Isso só foi possível em um contexto de avanço das forças neoliberais-conservadoras no estado que permitiu a pulverização das ideias já defendidas pelo governo Collor de Mello de reduzir o papel do Estado a legitimar das forças de mercado.

É esse contexto político que permitiu o surgimento do ICE, derivado do Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental, o PROCENTRO, em 2002, e regularizado por meio do Decreto nº 26.307, de 15 de janeiro de 2004. Nesse contexto, Marcos Magalhães (2008) criou e desenvolveu o ICE alicerçado nessa configuração de questionamento da eficiência e qualidade da educação pública, justificando a necessidade de interferência privada na reparação pedagógica e administrativa para a educação pública, evidenciando a capacidade de qualificação por meio do privado. Chegando a afirmar com veemência que “a escola pública brasileira está projetada para não funcionar” (*ibid.*, p. 6). Como justificativa, ele aponta os seguintes “sintomas”:

[...] a degradação dos valores éticos da sociedade; a distribuição de renda em níveis africanos; a alta taxa de desemprego nas regiões metropolitanas apesar da disponibilidade de vagas especializadas; a escandalosa taxa de mortalidade entre jovens por chacinas; a escalada da violência urbana; apenas citando alguns. E, no decorrer de todo esse período, na mais típica das atitudes brasileiras, estivemos quase sempre focalizando os efeitos e negligenciando ações efetivas sobre as causas (*ibid.*).

No entanto, até aqui percorremos um caminho que nos indica que a educação brasileira, por meio de suas escolas, programas, currículos, atende a uma lógica neoliberal, o que nos indica que o que temos hoje como configuração da sociedade atual é resultado dessa estrutura

que está alicerçada nos princípios econômicos e interesses do empresariado o qual Magalhães representa. Nesse sentido, podemos afirmar que a lógica neoliberal na educação não questiona a ordem social vigente, não se preocupa com a formação crítica, social e política dos sujeitos, o que não lhes é interessante, além de incentivar o individualismo, em que os sujeitos percebem a si sem considerar a coletividade, podendo gerar situações como as apontadas pelo próprio empresário. Nessa direção, ao considerar a educação pública como ineficiente, Magalhães (2008) levanta críticas referentes a governança, as Secretarias de Educação, as faculdades de pedagogia, os sindicatos, aos professores, a gestão escolar, escolas e avaliações, pois segundo ele, juntos, esses fatores são responsáveis pelos males da educação.

No que tange à governança a crítica pauta-se na falta de “accountability²¹”, pois, o supracitado empresário afirma que ninguém responde pelo “todo” da educação, visto que o ensino superior é de responsabilidade do Governo Federal, em conjunto com o Ministério da Educação, o Ensino Médio é a priori de responsabilidade dos Estados, que também podem ofertar o Ensino Fundamental e Superior; e o Fundamental fica a cargo dos Municípios, que por sua vez também podem oferecer o Ensino Médio. Desse modo, Magalhães (2008) questiona quem se responsabilizará pela “má qualidade do ensino”.

O presidente do ICE deixa de considerar que o Brasil é uma federação, o que consiste na distribuição de responsabilidades materiais, legislativas e administrativas entre Estados, Distrito Federal e Municípios. Somados a isso, há também documentos que norteiam a educação nacional básica em nível nacional²². Assim, ao se referir as Secretarias de Educação, o idealizador do ICE afirma que o principal requisito para o perfil de secretário de Educação deveria ser a experiência gerencial, “não necessariamente na área de educação”, e condições políticas para execução da função. Ele afirma que na maioria dos municípios médios e pequenos, que totalizam cerca de 85% do todo, “o professor é quase sempre um parente ou amigo do prefeito”, e que nos estados o cargo de secretário é tratado como um cargo político. O que resulta, segundo Magalhães, numa falta de “competência com descontinuidade administrativa, salvo algumas exceções” (Magalhães, 2008, p. 6).

Uma das pautas das lutas dos sindicatos, o qual o empresário também tece críticas, sustenta-se na realização de concursos públicos justamente para o enfretamento de práticas advindas do favorecimento de cargos públicos aos seguidores de determinados políticos. Tendo

²¹Termo presente tanto na gestão pública quanto privada, refere-se à prestação de contas.

²²Tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – a LDBEN, Lei nº 9.394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, o Plano Nacional de Educação e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, considerada segundo o Ministério da Educação - MEC, uma norma nacional (Brasil, 2023).

em vista que a fala do empresário refere-se ao período de 2008, atualmente esse quadro já não é o mesmo, pois o nível de seleções e concursos têm aumentado no país, especialmente pela pressão e fiscalização do Ministério Público, que tem exigido e fiscalizado a realização de seleções e concursos públicos pelo país²³, inclusive, a cidade de Caruaru passa no ano de 2023 por diversas seleções a nível de concurso público, inclusive na educação, ofertando 530 vagas para professores/as, além de concursos para auxiliares e monitores de transportes escolares.

Quanto as faculdades de pedagogia, o autor assegura que “criou-se um verdadeiro abismo entre os cursos de Pedagogia e a realidade das escolas” e que “o pior é que estes pedagogos participam ativamente da gestão das Secretarias de Educação, criando verdadeiros ‘Frankensteins’ pedagógicos”. Além disso, afirma que essa “síndrome do ‘não inventado por mim’” é a maior causa da descontinuidade dos programas (Magalhães, 2008, p. 7). Pelo fato de o presidente do ICE considerar a educação como meio de fortalecimento da economia financeira voltada para a formação de profissionais para o mercado de trabalho, acreditamos que essa crítica “a realidade” esteja pautada nessa ideia de educação voltada para o mercado de trabalho. Nessa direção, as faculdades que visam a educação como meio de transformação social, crítica e reflexiva não interessam ao autor e, por isso, está desvinculada do que ele chama de “real”.

Quanto aos sindicatos, Magalhães (2008, p. 7) aponta o evidente “corporativismo”, afirmando que nas últimas décadas essas instituições centraram suas lutas em “trabalhar menos e ganhar mais”. Ainda, chega a afirmar que, legalmente, em São Paulo um professor pode passar até 100 dias letivos fora da escola, “e, ainda, falam que são mal remunerados”. Podemos afirmar, assim, que o empresário faz acusações sem argumentos sólidos, pois não explica o que é “trabalhar menos”. Seria estar fora da escola? Da sala de aula? Mas, o estar fora da escola ou da sala de aula não significa que não há trabalho, até porque o trabalho docente não se restringe a ministrar aulas nem estar fisicamente na escola. Considerando que o trabalho docente requer formação constante, estudo, pesquisa, planejamento, registros, estar “fora da sala” não significa que o trabalho não esteja acontecendo. No entanto, como o empresário compara a docência a um trabalhado estritamente técnico, desconsiderando os docentes enquanto atores críticos e

²³Alguns sites com informações da atuação do Ministério Público de Pernambuco em relação ao enfrentamento do favorecimento político por meio de cargos públicos através das cobranças de concursos públicos e homologações: Disponível em: <MPPE cobra do governo de Pernambuco um cronograma para convocação dos professores aprovados no concurso (uol.com.br)>. Acesso em: 03 abr. de 2023. Disponível em: <MPPE cobra previsão de convocação de professores aprovados em concurso - SINTEPE DIGITAL>. Acesso em: 03 abr. 2023. Disponível em: <MPPE recomenda à Prefeitura de Jurema PE a abertura de concurso público para suprir necessidades de pessoal – Jaula Cursos>. Acesso em: 03 abr. 2023. Disponível em: <Ministério Público instaura procedimento para fiscalizar Concurso Público em Triunfo PE – Jaula Cursos>. Acesso em: 03 abr. 2023.

reflexivos, é de se esperar que ele desconsidere o trabalho de professores e professoras fora da sala de aula.

Ademais, ao se referir ao trabalho dos sindicatos, a fala do supracitado empresário parece deslegitimar a luta da classe docente e evidenciar que os docentes recebem sem trabalhar ou que o trabalho antes e depois da aula não é legítimo. Nesse sentido, a escola seria apenas o espaço de reprodução de práticas pensadas verticalmente e os sujeitos educativos não passariam de técnicos e produtos finais de uma lógica produtivista.

Ao tratar especificamente sobre os professores e professoras, o autor os classifica como “vítimas e vilões”,

Vítimas da degradação da profissão (a classe média a abandonou), de uma infra-estrutura escolar precária, da ausência de sistemas de reconhecimento e incentivo, de formação desvinculada da realidade escolar, das ingerências políticas no sistema. E vilões porque fazem o jogo dos sindicatos, entregam muito pouco resultado do seu trabalho à sociedade e ainda se consideram injustiçados (Magalhães, 2008, p. 7).

O autor chega a comparar os/as professores/as de escolas públicas e particulares e evidenciar que os servidores públicos ganham mais e são “infinitamente menos cobrados e têm estabilidade”. Para amenizar o tom, Magalhães (2008, p. 7) afirma que:

Nos meus vários anos de convivência com o setor de educação pública, deparei-me com inúmeros profissionais dedicados, apóstolos da causa e que não mediam esforços para, apesar das circunstâncias, transmitirem o máximo de seus conhecimentos aos alunos. A esses heróis, o meu tributo.

Apesar das críticas levantadas as diversas redes, o autor afirma que mesmo assim o “aluno aprende” e o mérito disso está na Gestão Escolar, pois,

São os gestores que, mesmo empiricamente, aplicam o Ciclo PDCA (Plan, Do, Check, Act²⁴), elaboram um planejamento escolar juntamente com os professores, executam-no, medem o resultado e agem sobre os desvios. Além disso, premiam os melhores, punem os piores (quando o sistema permite) e atraem a comunidade para a vida escolar. Simples, não? Só que essas são as exceções das exceções (*ibid.*, p. 8).

Magalhães (2008) ressalta a prática de premiação dos melhores e punição dos “piores” como meio de garantia da qualidade educacional, o que se caracteriza como meritocracia. Segundo Soares e Baczinski (2018), a meritocracia é um mecanismo de dominação ideológica capitalista das classes dominantes sobre as classes dominadas. Ela legitima as desigualdades

²⁴Planejar, Fazer, Checar/Conferir, Agir.

sociais a partir da ideia de uma falsa igualdade de oportunidades. Nesse contexto, “a meritocracia reforça as desigualdades sociais e legitima o domínio da elite ao preconizar a igualdade de oportunidades a todas, uma vez que são as camadas privilegiadas que definem como é feito o reconhecimento do mérito” (Soares; Baczinski, 2018, p. 39). Ora, como um projeto educacional que se denomina por Educação Integral, que à primeira vista pode ser entendida pela formação humana, pode priorizar resultados aos processos? Pode evidenciar a competição e o individualismo em prol da coletividade, de se entender enquanto ser histórico, social, político que se constitui coletivamente?

Além de que, a meritocracia no âmbito escolar é capaz de produzir desigualdades legitimadas, justificadas, apoiadas no discurso de mérito individual, o que diferencia um sujeito do outro, visto as “oportunidades iguais para todos”.

Nesse sentido, o fato de existir escolas disponíveis para a população traz a falsa impressão de que todos possuem garantia à uma educação de qualidade com acesso igualitário. Entretanto, os demais fatores que permeiam a vida do indivíduo, como o contexto socioeconômico e cultural, são desconsiderados, mesmo sendo determinantes para o sucesso ou fracasso da vida escolar do sujeito (Soares; Baczinski, 2018, p. 41).

No entanto, para que a meritocracia funcione é necessário que ambas as classes acreditem nela, privilegiados e não privilegiados. Nesse viés, para as autoras, esse modelo está tão reforçado na sociedade que ele acaba sendo natural.

Além disso, a disseminação desse pensamento é tão grande a ponto de tornar extremamente difícil de mudar a forma como as pessoas veem esse problema, uma vez que a sociedade já internalizou esse pensamento como algo natural. Com o intuito de defender essa ideia, a grande maioria das pessoas acabam se apegando a alguns poucos exemplos nos quais as pessoas conseguiram o sucesso por meio de seus próprios esforços, superando as barreiras impostas pela sociedade, e acabam esquecendo ou desconsiderando que esses indivíduos são exceções e não a regra (Soares; Baczinski, 2018, p. 41).

O que resulta no pensamento de desresponsabilização do Estado realocando as suas responsabilidades e atribuições ao indivíduo e ao seu desempenho. Vale ressaltar também que em relação aos docentes e as escolas,

Os efeitos da meritocracia, quando aplicada aos professores ou a escolas, são mais questionáveis ainda. Primeiro, porque penalizam exatamente os melhores professores por considerarem que sua motivação para trabalhar se restringe ao desejo de ganhar mais dinheiro, quando, na verdade, sem descartar este motivador, o que mais move o professor é o próprio desenvolvimento do aluno. Segundo, porque expõem todos os professores a

sanções ou aprovações públicas, desmoralizando a categoria (Ravitch, 2012; Gates, 2012; Darling-Hammond, 2012). Terceiro, porque são aplicados métodos de cálculo para identificar os melhores e os piores professores que são inconsistentes não só ao longo do tempo, como sob várias opções de modelos de análise (Corcoran, 2010; Braun, Chudowsky, & Koenig, 2010; Baker, 2010; Schochet & Chiang, 2010). E, finalmente, porque os estudos mostram (Hout & Ellio, 2011; Davier, 2011; Marshet al., 2011) que a meritocracia não tem maiores impactos na melhoria do desempenho dos alunos e acarreta graves consequências para a educação (Freitas, 2012, p. 385).

Segundo Freitas (2012), a Educação exige de professores/as e escolas ações colaborativas, de troca de experiências e diálogo. Esse tipo de incentivo meritocrático acaba por gerar um comportamento contrário, uma competição danosa. Essa competição pode aproximar os docentes dos alunos que se saem melhor nas avaliações e afastá-los daqueles com mais dificuldades, por não se saírem tão bem nas avaliações, que pode potencializar as desigualdades sociais, evidenciando os que já se destacam fora da escola e reafirmando o lugar de cada um na sociedade; enquanto uns são considerados melhores, outros são considerados piores ou nem são percebidos, a estes restam-lhes a subordinação dentro e fora do espaço escolar. Nesse contexto, o sentido de escola que se delineia através dos pensamentos apresentados pelo presidente do ICE é de tecnicismo e meio de manutenção das desigualdades sociais, por não questionar a ordem vigente, por reproduzir a lógica neoliberal do mercado e por priorizar os resultados em detrimento do processo e da formação humana.

Ao se referir especificamente as escolas, Magalhães (2008, p. 8) afirma que “no Brasil sequer existe uma definição adequada do que é uma escola. Quatro paredes, 20 carteiras, 20 cadeiras, um birô, giz e quadro-negro e, *voilà*, temos uma ‘escola’”. Completa ainda que as escolas brasileiras deixam a desejar em relação a infraestrutura e que para alcançar a aprendizagem é necessário “além da infraestrutura adequada, as condições institucionais – programas de ensino, professores preparados, diretor com autonomia – são o que constituem a essência do sucesso de um processo de aprendizagem” (*ibid.*). A autonomia é direcionada àquele que “gerencia” a escola, o que reforça a ideia do professor/a como técnico. Sua afirmação nos faz questionar: o Programa de Educação Integral do ICE possibilita a “autonomia” dos gestores? Para uma perspectiva de Educação Integral a autonomia apenas da direção é suficiente?

Quanto as avaliações, Magalhães (2008, p. 8) ressalta que “o Brasil possui um sistema de avaliação institucional do rendimento escolar da rede pública notadamente eficaz e que seguramente se posiciona como um dos melhores em nível mundial”, em referência ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – o Saeb. No entanto, salienta que nada é feito com

os resultados, o que para ele resulta em um “Ciclo PDCA “torto”: planejamento ruim, execução pífia, avaliação excelente, mas nenhum plano de ação sobre os resultados” (*ibid.*).

Quanto a corrupção, o presidente do ICE afirma que não vai adentrar ao “vírus” que está na sociedade brasileira, mas que vai se referir apenas a fraude do “eu finjo que ensino, você finge que aprende e eu o aprovo” (*ibid.*, 9). Ele evidencia que avaliações de entrada da primeira série do Ensino Médio demonstram resultado 0 em alunos que tinham média 9 no histórico escolar em matemática. Para ele, os estudantes estão sendo estimulados a “conviver com fraude desde o início de sua vida” (*ibid.*). No entanto, ele não leva em consideração quais foram os critérios avaliativos para que o estudante com média 9 seja avaliado com 0.

A leitura das causas dos males da educação encerra-se com a declaração do autor, que afirma que as grandes vilãs são as classes A e B, pois preferiram tirar seus filhos das escolas públicas quando nos anos 1970 iniciou-se a degradação dessas instituições, “ao invés de enfrentar o problema”. Ademais, ressalta ainda que vivenciamos um “*apartheid* social: **Escola pública é escola para pobres e escola privada é escola para ricos**” (Magalhães, 2008, p. 9, grifos do autor).

Com bases na análise dessas causas, o autor supracitado justifica a criação de um “modelo de escola de nível médio que efetivamente cumpra seu papel social, ou seja, o professor ensina e o aluno aprende” (*ibid.*), modelo este denominado Escola da Escolha. Esse Modelo foi revisitado e adaptado para a oferta do Ensino Fundamental. A seguir, discutiremos as principais características do Modelo para os anos iniciais.

2.2 O MODELO PEDAGÓGICO E DE GESTÃO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DO ICE

Diante do descrédito da qualidade da educação e da escola pública, o ICE criou o modelo pedagógico e de gestão denominado Escola da Escolha, apresentada como Modelo de Educação Integral em Tempo integral, que parte da tríade: inovação em conteúdo (sobre o que ensinar), método (como ensinar) e gestão (como gerir). O conteúdo, o método e a gestão do modelo são fundamentados pelos Princípios Educativos concebidos através da prática pedagógica orientada pelos Eixos Formativos. Dessa forma, o modelo pedagógico e de gestão é considerado indissociável, integrando “um modelo pedagógico eficaz e um modelo de gestão comprometido com resultados” (ICE - modelo pedagógico, 2019, p. 39).

Desse modo, o estudante e seu Projeto de Vida são considerados o coração do modelo pedagógico e de gestão, destacando o protagonismo juvenil, bem como o desenvolvimento de

jovens “autônomos, solidários e competentes”. Nessa perspectiva, o Ensino Fundamental e o Médio são considerados um *continuum* na formação de sujeitos aptos a construí-lo como o “**projeto mais elaborado de sua vida: o seu Projeto de Vida**” (ICE - modelo pedagógico, 2019, p. 39, grifos do autor).

O “Projeto de Vida” é considerado pelo Instituto como “a solução central concebida pelo ICE para atribuir sentido e significado do projeto escolar na vida do estudante e levá-lo a projetar uma visão de si próprio no futuro, apoiado por todos que conjugam esforços, talentos e competências” (ICE, 2022). Sobre “projeção do futuro”, Masschelein e Simons (2021a), ao defender uma educação para o presente, afirmam que o futuro é incerto, a única certeza que temos é o agora, então o porquê de não o explorarmos? Por que continuar a focar no que podemos ser se não pensamos em quem somos hoje?

Abaixo, segue a figura que representa o modelo de Escola da Escolha, divulgado pelo ICE:

Figura 1 - Modelo Escola da Escolha



Fonte: Modelo Pedagógico – Concepção do Modelo Pedagógico, 2019.

A partir da imagem, o ICE apresenta o jovem e seu projeto de vida como centro do modelo pedagógico e de gestão, que para sua formação considera os eixos formativos: formação acadêmica por excelência, formação para a vida e a formação de competências para o século XXI. Nessa conjuntura, o “**Modelo de Gestão é a base na qual o Modelo Pedagógico se alicerça para gerar o trabalho que transformará toda a ‘intenção educativa’ em ‘efetiva**

ação’ traduzida em resultados tangíveis e mensuráveis” (ICE - modelo pedagógico, 2019, p. 40, grifos nossos).

Nessa linha, segundo o Instituto, se espera que o Modelo forme futuros jovens aptos a se posicionar “diante dos contextos e desafios, limites e possibilidades deste século”, ao término da educação básica. Como “condição imprescindível”, o ICE aponta a construção do Projeto de Vida “como sendo a expressão da visão que ele constrói de si em relação ao seu futuro e define os caminhos que perseguirá para realizá-la em curto, médio e longo prazo” (*ibid.*, p. 41). Nesse viés, o Instituto afirma que,

O estudante e a construção do seu Projeto de Vida encontram-se no “coração” da Escola da Escolha. Nela, o estudante reflete sobre os seus sonhos, suas ambições e aquilo que deseja para a sua vida, **onde almeja chegar e quem pretende ser, tanto na sua vida pessoal e social, como no mundo produtivo** (ICE, 2022, grifos nossos).

A tendência do modelo em evidenciar o futuro aponta um sentido escolar que não adentra ao presente, ao que se é, ao que se vive, mas no que poderá ser, ter e viver. Que formação é essa que não questiona o presente? Que não reflete as realidades vividas? Do que se é? Dessa forma, parece-nos que a infância, a adolescência e a juventude são fases de preparação para uma vida que virá a ser, mas ainda não é. A suspensão entendida aqui é da própria existência, suspende-se a vida para preparar-se para o futuro, distanciando-se da suspensão discutida por Masschelein e Simons (2021a). Para tanto, trago o trecho da música “Estudo Errado” de Gabriel, O Pensador, em que ele questiona a escola tecnicista: “eu sei que ainda não sou gente grande, mas eu já sou gente”. Evidenciando que a escola que se sustenta no futuro, deixa de conceber os sujeitos como “gente”, para evidenciar algo incerto, que está por vir.

Dessa forma, o ICE evidencia uma educação voltada ao futuro, com o discurso de aprendizagens voltadas a competência de planejamento individual, autonomia e autossuficiência. Kohan (2015) chama a atenção para esse discurso voltado para a “aprendizagem” que corresponde a “seres empreendedores, que precisam estar dotados das competências, habilidades e ferramentas e tal”. Segundo o autor, é sustentada a ênfase contemporânea da “pressão consumista e produtivista do mercado”, pois “o aprender seria uma das forças produtivas mais valiosas pelo seu efeito multiplicador, na medida em que ele constantemente agrega valor ao sujeito e assim alimenta a acumulação do capital humano” (Kohan, 2015, p. 163). Por sua vez, os discursos voltados a aprendizagem evidenciam a “aprendizagem” e carecem de educação.

Para Masschelein e Simons (2021, p. 49), a escola vai além dessa produção do capital humano, da produtividade, do pensamento e planejamento de um “projeto de vida”, “competência”, aprendizagem para o mercado e trabalho; a escola é uma questão de formação, isso significa “sair constantemente de si mesmo ou transcender a si mesmo – ir além do seu próprio mundo da vida por meio da prática e do estudo”, seria então, transcender o que está posto para a construção de novos significados e experiências, num movimento de amplitude do mundo, da atenção e do interesse. Desse modo, não se constitui em preparação para assumir determinada posição social e de trabalho, mas em conhecer a si mesmo, ao mundo e transcender o que está posto como único e verdadeiro através da suspensão das realidades vividas, da profanação como meio de reapropriação do conhecimento, da atenção como ato de “tornar o mundo interessante” e do amor, não o romântico, mas nos modos da presença, cuidado, dedicação, escuta, interesse. Considera-se, assim, os sujeitos em suas diversas dimensões, entendendo-o enquanto produtor de história e cultura.

O Instituto afirma que a concepção do Modelo se sustenta na ideia de uma educação que “ultrapassa” a dimensão tão somente cognitiva, mas que entende e considera o ser humano em suas dimensões corporal, afetiva e espiritual, em seus variados “contextos da vida pessoal, social e produtiva” (ICE - modelo pedagógico, 2019, p. 13). Enfatiza-se a educação do Modelo como meio de condições para a construção por crianças, adolescentes e jovens de uma visão própria de si através do protagonismo, visto como “mecanismo de ação mobilizadora de forças, talentos e potencialidades para essa construção, que se materializa como Projeto de Vida – tema que reside no coração do Modelo da Escola da Escolha” (*ibid.*).

O Modelo da Escola da Escolha orienta-se na ideia do autodidatismo em “aprender a aprender”, no didatismo “ensinar o ensinar” e no construtivismo “conhecer o conhecer” (*ibid.*, p. 33). Dentro dessa lógica, o Modelo objetiva contribuir para a formação de um perfil de sujeitos aptos ao mercado de trabalho, qualificação profissional, empregabilidade e equidade social através da qualificação para o mundo do trabalho. A equidade social apontada pelo ICE é tratada como alcance de uma vida profissional qualificada, que cada vez mais necessita de “pessoas criativas, críticas, propositivas, colaborativas e flexíveis, preparadas para agir e se adaptar rapidamente às mudanças dessa nova sociedade” (ICE - modelo pedagógico, 2019, p. 32). Segundo o Instituto, essa formação é alcançada por meio da educação.

No entanto, a educação para a formação de sujeitos que alcancem as necessidades do mundo globalizado, tecnológico, em constante mudanças, de modo que supere as demandas da atividade produtiva e a “desigualdade social”, requer “quebra de paradigmas” e a necessidade de entender o jovem com meio de solução dos problemas (*ibid.*, p. 38).

Como “inspiração” para a quebra de paradigmas, os cadernos propõem que se rompa com o “modelo de dano” e que se baseie no “modelo do desafio”, desenvolvido por Carlos Gomes da Costa, em que o modelo de dano é quando se detém aos aspectos negativos e as dificuldades, enquanto o modelo do desafio,

[...] é convite permanente ao pensamento e à ação transformadora diante da realidade, ou seja, é o modo de entender e agir, que nos possibilita não nos deixarmos abater pela adversidade e, até mesmo, de utilizá-la para crescer. Quem adota esta perspectiva diante da vida sabe a importância de se ter um projeto, de não enxergar apenas o lado escuro, o lado negativo da realidade. Sabe da importância do senso de humor diante das situações difíceis, sabe que, para se atingir as metas distantes devemos dar pequenos passos todos os dias, sabe admirar sinceramente o que há para ser admirado nas pessoas e, assim, ir assimilando o bem em sua própria vida, em sua própria pessoa (Costa, 2001 *apud* ICE - modelo pedagógico, 2019, p. 39).

Ora, esse modelo de dano em que as dificuldades não são evidenciadas não colabora para a conformação dos possíveis problemas? A não visibilidade dos “problemas” não seria uma forma de mascarar as estruturas que os compõem? Visibilizar apenas as potencialidades sem “tratar” as causas dos problemas é possível? Quais seriam as causas destes? Não estaria sustentada numa formação acrítica?

A responsabilidade por essa mudança paradigmática de perceber problemas como soluções são apontadas como ações necessárias dos educadores que precisam mudar suas práticas para suprir a visão negativa. Diante da ideia desse modelo, está a linha de frente de quebra de paradigmas sociais e educacionais. Assim, o modelo pedagógico e de gestão sustentam-se na “resolução da equação ‘universalização x qualidade’ e criação de um modelo pedagógico eficaz associado à gestão para gerar resultados mensuráveis e sustentáveis” (ICE - modelo pedagógico, 2019, p. 39). Desse modo, o modelo sustenta-se em sistemas mensuráveis e política de resultados. Além disso, firma-se no perfil produtivo para responder as demandas do mercado econômico, expondo como foco do modelo,

- a. Formar jovens com bons critérios para avaliar e tomar decisões na condução de sua própria vida e para estabelecer relações significativas com as demais pessoas;
- b. Preparar jovens aptos para participação corresponsável, criativa, construtiva e solidária no exercício da cidadania;
- c. Qualificar jovens capazes de compreender, inserir-se e progredir no mundo do trabalho (*ibid.*, p. 41).

Esse sentido de escola enquanto espaço de preparação para o futuro produtivo é evidenciado ainda mais no que se refere ao “coração” do modelo, o projeto de vida, que consiste

na preparação de crianças e jovens para torná-los aptos para construir projetos de vida para o futuro. Ora, na infância e na adolescência já é possível construir projeto de vida? Crianças e adolescentes já têm certeza do que esperam para o futuro? É possível estabelecer planos para o futuro se não vive, reflete e discute o presente? Quão angustiante deve ser essa espera do amanhã para viver.

Os “valores” que orientam o modelo emergem da ideia como jovem resolutivo que enxerga os problemas sociais ao seu redor e põe-se como parte da solução. Consiste em jovens que não cobram do Estado suas responsabilidades, mas se percebem como parte da resolução dos problemas sociais, ou seja, pauta-se na ideia individualista e neoliberal em que os sujeitos são totalmente responsáveis por suas realidades sociais, cabendo a este transformá-las, isentando o Estado de suas responsabilidades e da oferta de políticas públicas. Ora, se o indivíduo é responsabilizado pelo seu bem estar social, não se justifica a necessidade de políticas públicas por parte do Estado, lógica que pode ser entendida a partir do modelo escolar em questão.

Por meio das parcerias entre a sociedade civil, o poder público e a iniciativa privada, o ICE se apoia no conceito de corresponsabilidade social, em que a responsabilidade pela educação se descentraliza da esfera pública e passa a ser também da sociedade civil e da iniciativa privada. Esta “corresponsabilidade social” é entendida através de “compromissos de médio e longo prazo com o objeto com o qual ele se compromete, bem como a geração de transformação social” (ICE - modelo pedagógico, 2019, p. 14). Essa associação entre a sociedade civil, poder público e iniciativa privada é considerada como “uma tendência que viria a se tornar irreversível como potente motor de mudanças” no Estado, o que resultou na “consolidação das inovações em conteúdo, método e gestão que hoje constituem o Modelo da Escola da Escolha” (*ibid.*).

Nessa conjuntura, os princípios educativos do Modelo são o Protagonismo, os Quatro Pilares da Educação, a Pedagogia da Presença e a Educação Interdimensional. Especificamente para o Ensino Fundamental/Anos Iniciais, foram acrescidos os princípios de Experimentação e Ludicidade. O protagonismo é apresentado como “premissa no Modelo de Gestão e Princípio Educativo, Metodologia de Êxito e Prática Educativa no Modelo Pedagógico” e é um dos componentes da Parte Diversificada do currículo (ICE - modelo pedagógico, 2019, p. 28). Inclusive, sobre sua importância no Ensino Fundamental, o ICE afirma que esse é o período “ideal para o desenvolvimento do comportamento pró-social que no **futuro levará** ao nascimento de Jovem Protagonista” (*ibid.*, grifo nosso). Nesse contexto, o protagonismo representa a responsabilização de suas próprias ações, pois

Dessa forma, os educadores passam a chamar de Protagonismo os processos, movimentos e dinamismos sociais e educativos, nos quais os adolescentes e jovens, apoiados ou não pelos seus educadores, assumem o papel principal das ações que executam (ICE - Princípios educativos, 2019, p. 28).

Nesse viés, o jovem (e a criança)²⁵ são responsabilizados por suas ações, o que nos remete a lógica neoliberal de responsabilização individual, em que as esferas e poderes públicos são desresponsabilizados e a situação atual de cada sujeito depende de seu esforço individual.

Os Quatro Pilares da Educação, resultado do relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI da Unesco, que aconteceu no início da década de 1990, intitulado Educação: um tesouro a descobrir, em 1996, “trouxo com força a reflexão e discussão em torno da busca contínua ‘de uma concepção e de uma prática educacionais que revelem a todos o valor do aprendizado ao longo da vida e possibilitem a emergência de todos os nossos talentos, individuais e coletivos’” (ICE - princípios educativos, 2019, p. 33). Desse modo, os quatro pilares da educação consistem em “Aprender a Conhecer”, “Aprender a Fazer”, “Aprender a Conviver” e “Aprender a Ser”.

Aprender a ser consiste em considerar uma concepção de educação que supere a “visão instrumental” e passe a “considerá-la como meio para a realização da pessoa em toda a sua plenitude, aquela que “aprende a ser”. Já o aprender a conhecer, “é participar da pesquisa e do processo de construção do conhecimento”. Aprender a fazer “é muito mais do que aprender como é feito. É também construir os modos e os instrumentos da ‘feitura’”. Enquanto aprender a conviver,

[...] não se reduz ao conhecimento das convivências – **geralmente marcadas pela competição e pelos conflitos** – mas se estende à busca do conhecimento das diversidades étnicas, econômicas, políticas, sociais, religiosas e culturais e participa das estratégias de reconstrução da convivência na diferença (ICE, Princípios Educativos, 2019, p.36, grifo nosso).

Ora, um modelo pedagógico e de gestão que incentiva o individualismo, educação por busca de “resultados mensuráveis”, de cunho neoliberal e produtivista não estaria contra esse aspecto de competição e conflitos? Pois a educação produtivista além de responsabilizar os sujeitos por suas trajetórias e conquistas, maquiadas de Protagonismo, tende a colocá-los

²⁵Embora citem o protagonismo direcionado aos jovens, o trabalho voltado a ele é desde a infância, desde o primeiro ano do Ensino Fundamental. Embora o que nos parece é que a infância é tratada pelo Modelo como meio de preparação para o futuro “jovem protagonista”, essa concepção e disciplina atende a criança inicialmente, por isso fazemos a ênfase. Sobre o debate acerca da criança sugerimos a leitura de trabalhos orientados pela Prof. Dra. Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles, como “A infância e seus gestos no espaçotempo do 1º ano do ensino fundamental: pensando outros inícios para a Escola”, dissertação de mestrado de Juliana Silva Almeida, 2021.

também em disputa, o que vai contra a não só o eixo de aprender a conviver, como aos demais que compõem os Quatro Pilares da Educação.

Outro princípio é o da Pedagogia da Presença, elaborada por Carlos Gomes da Costa, concebida com base na teoria de ressocialização de menores infratores. Buscamos entender a Pedagogia da Presença do autor através de uma obra com o título “Pedagogia da Presença - Da solidão ao encontro”. A teoria foi desenvolvida a partir dos estudos e trabalhos de Pierre Voirin, que se baseia no trabalho socioeducativo com “jovens difíceis”, especialmente aos que se atribui “autoria de ato infracional” (COSTA, 2001). Nessa conjuntura, a Pedagogia da Presença, de Carlos Gomes da Costa (2001), também segue nessa lógica, a de um “trabalho socioeducativo junto a adolescentes em dificuldade” (Costa, 2001). Ora, o que significa trazer uma pedagogia pensada para jovens em situação de infração para dentro da escola pública?

Ao se referir a Educação interdimensional, também amparada na matriz “teórica” criada por Carlos Gomes da Costa, se considera que,

[...] a educação deve contribuir para o desenvolvimento pleno da pessoa e a formá-la de modo a constituir-se como alguém a atuar no mundo capaz de elaborar pensamentos e a agir de maneira autônoma, crítica e propositiva em todas as dimensões de sua vida (ICE - princípios educativos, 2019, p. 58).

É considerar a educação além da mera instrução, considerando-a como meio que transcende a racionalidade, a emoção, a corporeidade e a espiritualidade (*ibid.*). Princípios apontados pelo filósofo Aristóteles, utilizado para constituir a base do princípio da educação interdimensional pelo ICE.

A experimentação é apresentada à luz dos pensamentos de John Dewey, nesse princípio, há a consideração ao presente. As experiências permitem sentir o presente e a preparação para experiências futuras; são apontadas como meio de readaptação a novas realidades. Nesse tocante, pautas sociais, além do mercado econômico, são apontadas mesmo que brevemente, como “preservação do planeta, ao desenvolvimento de tecnologias, a luta por justiça social, entre outras” (ICE - princípios educativos, 2019, p. 9).

Nessa constante, a experimentação é tida como integração de conceitos teóricos e práticos refletidos na realidade social. Além de estimular a criatividade e aprendizagem, o que conduz o estudante a “**aprender a aprender**” e, dessa forma, se posicionar diante das “situações que também lhe serão impostas no meio social”, permitindo a atuação de maneira autônoma por parte do estudante (ICE - princípios educativos, 2019, p. 8). Até mesmo a experiência parece-nos ser dita como meio de preparação para o futuro, pois como bem citam, servem também para se posicionar para situação futuras, que “serão impostas no meio social”.

Quanto a ludicidade, essa é expressa pelo brincar e jogar. Entendida como meio de conhecimento, exploração, expressão do e no mundo. Desse modo, segundo o ICE, a criança aprende e se desenvolve enquanto brinca “sob os mais variados aspectos, desde o afetivo, ao social, emocional, motor, cognitivo e corporal” (ICE - princípios educativos, 2019, p. 15).

O Instituto aponta o brincar como fundamental no desenvolvimento infantil e que ele deve ser não apenas considerado, mas priorizado no modelo da Escola da Escolha. Relaciona o brincar inclusive com o desejo de aprender pela criança, pois “se não pode brincar, o desejo de aprender não se realiza adequadamente”. Nesse viés, a ludicidade através do brincar e jogar é tida como meio de valorização do tempo-espaço (ICE - princípios educativos, 2019, p. 15). Para tanto, se faz necessário tempo e espaço, como vemos a seguir:

Para cultivar a criatividade nas crianças, seja na família ou na escola, é preciso dispor de recursos necessários para a expressão criativa e, nesse sentido, um dos recursos essenciais é o tempo. As crianças precisam de muito tempo para brincadeiras espontâneas, lúdicas e criativas. Elas precisam ter a oportunidade para brincar sem o direcionamento dos adultos e sem influência muitas vezes limitantes dos produtos comerciais. O espaço também é um recurso valioso. Elas precisam de espaços específicos onde possam atuar com liberdade, explorar fantasias ou construir com blocos e peças variadas. Além do espaço adequado, é preciso promover uma atmosfera criativa (*ibid.*, p. 21).

Por vezes, nas questões dos princípios educativos em que há um viés mais pedagógico, parece-nos que há controvérsias do sentido de escola do modelo. Em certas considerações, como já apontado acima, é posta em evidência a preparação para o futuro, emergindo uma ideia de infância e adolescência como meio de preparação para enfim formar-se ou constituir-se enquanto ser, priorizando, assim, “resultados tangíveis e mensuráveis”. Já em outros momentos, como nas considerações dos quatro pilares da educação, a educação interdimensional e a ludicidade, há uma evidência da infância, do brincar, que provoca no leitor a crença de uma escola brincante, em que o tempo prioriza o brincar, a criatividade, a invenção, a exploração. Além de considerá-lo enquanto ser ativo, crítico, reflexivo e social. Ora, como é possível esse diálogo entres concepções tão distintas?

Como esses conceitos e princípios dialogam com a Educação Integral? E o Tempo Integral? São sinônimos ou são concepções diferentes? Se o são, é possível um diálogo? Para refletir sobre essas questões, abordamos no próximo capítulo a Educação Integral e o Tempo Integral, articulando-os aos princípios aqui apresentados no modelo de Escola da Escolha.

3 ESCOLA, EDUCAÇÃO INTEGRAL E TEMPO INTEGRAL

A política de Educação Integral e Tempo Integral tem ganhando visibilidade não apenas no Estado de Pernambuco, mas também no território nacional, visto que os debates que a cercam e as propostas têm crescido e ganhando destaque nos últimos anos, aparecendo até em documentos que orientam a educação brasileira, tais como a Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases na Educação Nacional (Brasil, 1996), como também a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e o Plano Nacional da Educação (Brasil, 2014).

Guará (2006, p. 16) afirma que “com diversas propostas políticas concretas sendo efetivadas por secretarias e órgãos públicos, em vários municípios e estados do País, a questão da educação integral tem alcançado maior visibilidade”. No entanto, por mais que se debatam sobre as concepções, há ainda a necessidade de esclarecimento do que sustentam as ideias e propostas, sendo necessário “estabelecer um patamar básico de compreensão do significado da experiência pretendida, alinhando entendimentos em torno da concepção que circula nas produções acadêmicas e nos programas políticos da área” (*ibid.*). Diante de tantas possibilidades de definição da Educação Integral, um dos obstáculos para sua efetivação é a compreensão do que compromete a proposta, que por sua vez orienta e esclarece a prática.

Com base nessa necessidade, pretendemos aqui levantar as discussões que circulam em torno dessas concepções e possibilitar reflexões acerca do que se entende e do que está envolvido no debate da Educação Integral e em Tempo Integral, bem como articular com nosso objeto de pesquisa. Longe da nossa pretensão esgotar os debates ou dar conta do que os cercam, nossa intencionalidade é contribuir com a expansão do assunto e levantar maiores inquietações.

3.1 A EDUCAÇÃO INTEGRAL E SEUS DESDOBRAMENTOS

Diante das diversas possibilidades de compreensão da educação integral, Ernica (2006) e Guará (2006) apresentam os resultados de uma pesquisa realizada pelo Centro de Estudos em Educação, Cultura e Ação Comunitária – Cenpec, em 1999, que aponta quatro possibilidades de definição do termo, visto que quanto à implantação da Educação Integral “não há modelos prontos nem concepções exclusivas” (Guará, 2006, p. 18). As quatro possibilidades são:

- A educação integral como formação integral dos sujeitos, compreendendo-os em diversas dimensões, em seus aspectos “cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais”. Nessa concepção, o sujeito é colocado no centro do processo e entendido como ser “uno e integral”;

- A concepção de educação integral relacionada ao tempo integral, na extensão do horário para os estudos. Essa concepção é indicada no Plano Nacional da Educação, bem como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação;
- Outra compreensão é da educação integral na perspectiva do “conhecimento em abordagens interdisciplinares e transdisciplinares”, com foco no currículo escolar;
- Uma quarta possibilidade é por meio da “expansão das experiências de aprendizagem e do tempo dedicado aos estudos pela articulação da escola com as muitas ações comunitárias.

Diante dessas quatro concepções, Cavaliere (2014) destaca elementos que são intrínsecos ao conceito de Educação Integral, são eles: a compreensão do sujeito enquanto ser complexo e inseparável; um currículo integrado, que pode acontecer em período integral ou não, comprometido com a formação do “indivíduo em seus aspectos cognitivos, culturais, éticos, estéticos e políticos” e **“somente é defensável, em uma versão escolarizada, se tiver como prática e horizonte um radical sentido público e democrático”** (*ibid.*, p. 1214, grifos nossos). Independentemente da compreensão de educação integral defendida, esses elementos precisam se fazer presentes na construção do conceito, para que possa se efetivar, de fato, como Educação Integral, segundo a autora.

3.1.1 A EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO FORMAÇÃO HUMANA

Segundo Pestana (2014), a educação integral pode ser compreendida através de duas concepções, são elas: a sócio-histórica, que se volta para a formação do “homem”, e a contemporânea, que assume outras dimensões, como proteção social ao sujeito. Embora a educação integral apareça no PEI do ICE como proposta para pensar e preparar crianças e jovens para as demandas do séc. XXI, o que pode aparentar à primeira aproximação que é um tema novo, “o tema não é novo; é tema recorrente desde a antiguidade” (Gadotti, 2009, p. 21). Nesse viés, a concepção de educação integral desde a antiguidade é a que tem por base a compreensão do ser humano em suas diversas dimensões, tais como: cognitiva, estética, ética, física, social, afetiva, considerando a formação integral do ser humano.

Essa concepção considera o ser humano além do corpo, levando em consideração sua história, sua vida, comunidade ao qual faz parte, entendendo-o como sujeito que é história e que produz história através da cultura, da ciência, das artes, da filosofia, do direito, entre outros. Nessa compreensão da educação integral associada a formação humana, os sujeitos são considerados no centro do processo educativo e pedagógico, sendo concebidos de forma

integral, em seus diversos aspectos (Guará, 2006). Dessa forma, a educação integral voltada a formação humana se sustenta numa compreensão de ser humano global, transcendendo a ideia reducionista do homem enquanto ser cognitivo.

Desse modo, a concepção sócio-histórica pode ser percebida em diferentes momentos históricos, como através “do conceito da Paidéia grega, perpassando propostas revolucionárias de franceses e de teóricos americanos, como o filósofo John Dewey, que influenciaram fortemente o pensamento liberal de Anísio Teixeira” (Pestana, 2014, p. 27). Segundo Bortolini e Nunes (2018), a Paidéia grega objetivava a formação integral do homem para viver em sociedade, desse modo, para Aristóteles, essa formação é possível por meio do desenvolvimento subjetivo e social da pessoa, partindo de seu contexto ético e de sua identidade política. Nessa conjuntura, a ética, a política e a estética, articuladas, permitem o pleno desenvolvimento humano.

A ética contribui no sentido de orientar a conduta e as ações morais, enquanto a política está associada a busca coletiva pela felicidade, já a estética destina-se na busca do bem e do belo da vida. A articulação desses aspectos é entendida, no contexto da Paideia e segundo Bartolini e Nunes (2018), como meio para a formação plena que possibilitaria ao homem a capacidade de humanizar-se, criar, atuar de forma cidadã, capaz de viver na polis²⁶, superando a alienação produzida pela sociedade de classes. Nesse mesmo viés, Fank e Hutner (2013, p. 6158) afirmam que a Paideia assume um sentido de Educação Integral “emancipadora, libertadora e humanizadora”; acrescentaríamos mais, essa concepção assume um papel de educação integral como crítica social, histórica e política, na qual os sujeitos são parte do próprio processo de conhecimento, da cultura e da formação histórica de si e da sociedade.

Já a relação da Revolução Francesa com a educação integral parte do princípio de que a educação possibilita a transformação social e humana do homem. Nessa perspectiva, a Revolução também defendeu o pleno desenvolvimento de todas as crianças, considerando as dimensões intelectual, física e moral. Ao defender o pleno desenvolvimento de todas as crianças, a Revolução Francesa pôs em evidência as desigualdades sociais de classes, impulsionando os debates sobre a educação, que até então era conduzida pela igreja, de modo que as escolas serviam apenas para a transmissão dos dogmas cristãos. Nesse antigo modelo educacional, as classes dominantes tinham acesso à educação, enquanto às classes menos favorecidas era destinado apenas o ensino das primeiras letras (Maciel; Mourão; Silva; 2020).

²⁶Cidade estado da Grécia Antiga.

Nesse viés, a Revolução Francesa impulsionou os debates em torno da educação e contribuiu para transformações do regime da época, contribuindo, inclusive, para a movimentação das classes operárias, que se organizaram através da Associação Internacional dos Trabalhadores, evidenciando por meio de congressos as discussões e pensamentos em relação à formação integral dos sujeitos (Maciel; Mourão; Silva; 2020). Nesses eventos, alguns autores se destacaram, são eles Marx, Bakunin, Robin e as ideias de Proudhon, que se fez presente no Congresso por meio de suas ideias, já que faleceu antes dos eventos. Desses, Marx representava a visão da formação integral socialista e Bakunin, Robin e as ideias de Proudhon correspondiam a visão anarquista dessa formação.

Segundo Santos e Lins (2022, p. 2973), na perspectiva anarquista,

[...] fica evidente a formação integral dos sujeitos a partir das dimensões intelectual e do trabalho. Para Bakunin a instrução integral deveria ser de acesso a todos sem distinção de classes ou gêneros. Sendo a moral não religiosa a base de igualdade. Para Robin, a educação integral se articula em três dimensões: intelectual, física e moral não religiosa com a intenção do desenvolvimento progressivo e equilibrado de todos os seres. Já Proudhon, faz duras críticas a divisão do trabalho, concebendo-o como um processo idiotizante, pois, a formação para um trabalho fracionado não estaria comprometida com a integralidade de seus sujeitos, focando apenas nos aspectos que serviriam para realizar determinada atividade.

Para tanto, segundo Cavaliere (2002, p. 261), “seu projeto de escola é fundamentalmente um projeto de comunidade intersubjetiva, democraticamente estruturada, na qual se possibilitará, por meio da comunicação da experiência, a construção de alguma identidade coletiva”.

Nessa linha, Pestana (2014, p. 31) afirma que o “pensamento-ação liberal instalou-se no Brasil e perdura até hoje” e influenciou reformas educacionais no país, tendo seu auge a partir do documento dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932. Dentre os teóricos liberais representantes do movimento, destaca-se Anísio Teixeira, que teve grande atuação nos campos político e educacional no país. A autora afirma que foi por meio desse teórico que a “primeira experiência efetiva da educação integral como política pública foi complementada no país” (*ibid.*, p. 32).

Desse modo, os Pioneiros da Escola Nova reivindicaram reformas na escola, entre elas a ruptura dos modelos tradicionais, liberdade individual, ensino gratuito, obrigatório, misto e laico, como um direito de todos, independentemente de suas classes sociais ou gênero. Abolindo privilégios, democratizando a educação e potencializando as aprendizagens individuais com

compromisso social e de desenvolvimento da cidadania. Assim, para Gadotti (2009, p. 22), “a educação integral, na visão dos pioneiros da Escola Nova, não era apenas uma concepção da educação. Ela era concebida como um direito de todos”.

Foi nesse contexto que Anísio Teixeira desenvolveu o projeto educacional de educação integral e atendimento em educação integral, denominado de Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), na Bahia. O Centro era formado por quatro “Escolas-Classes” e uma “Escola Parque”, em que articulavam-se atividades intelectuais com atividades práticas, ofertadas em setores como o Setor do Trabalho, que reunia atividades de artes aplicadas, industriais e plásticas; O Setor de Educação Física e Recreação, que contava com jogos, ginástica, recreação, entre outros; O Setor Socializante, composto por grêmio, jornal, rádio-escola, banco e loja; o Setor Artístico contemplava a música instrumental, canto, dança e teatro; e o Setor de Extensão Cultural e Biblioteca, com atividades de leitura, estudo, pesquisa, entre outras atividades. Segundo Ernica (2006, p. 18), elas se organizavam da seguinte forma:

Havia quatro escolas-classe de ensino primário, para um total de 1.000 alunos cada, em dois turnos de 500, além de uma Escola-Parque, com sete pavilhões que se destinavam às chamadas práticas educativas, que eram como os alunos contemplavam, em horário diverso, sua educação, além de receberem alimentação e atendimento médico-odontológico. Projetou-se também uma residência para jovens considerados sem lar, que não chegou a ser construída. Na Escola-Parque, os alunos não eram agrupados só pela idade; mas, sobretudo, pelas suas preferências. Em sua área de 42 mil metros quadrados, foram construídos um pavilhão de trabalho, um ginásio de esportes, um pavilhão de atividade sociais, em teatro com 560 lugares, uma biblioteca, um restaurante, além de lavanderia, padaria e banco.

Pois, para Anísio Teixeira, a escola precisava articular os seus interesses com os da sociedade e da participação social dos indivíduos (Pestana, 2014; Ernica, 2006). Seu projeto influenciou outros, como os Centros Integrados de Educação Pública, os Cieps, de Darcy Ribeiro, no Rio de Janeiro. Assim como o CECR de Anísio Teixeira, os Cieps também articulavam diversas atividades e atendimentos médico e odontológico. Segundo Gadotti (2009), Anísio Teixeira reconheceu que seu projeto em tempo integral foi sucumbido pelo aumento de matrículas, que atendia mais crianças em turnos distintos do que apenas com o tempo integral.

As experiências dos projetos de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro influenciaram outros projetos, que seguindo a mesma lógica articulavam o ensino, atividades práticas e de assistência social, como acesso a saúde dentro do espaço escolar. Alguns desses exemplos são os Centros Integrados de Atendimento à Criança (Ciacs), ainda no governo de Fernando Collor, e os Centros de Atenção Integral à Criança (Caics), do governo de Itamar Franco. Esses dois últimos

projetos introduziram “**um novo conceito de educação**, que estava sendo ‘exportado’ para outros países” (Gadotti, 2009, p. 27, grifos do autor). Sendo assim, historicamente a educação integral esteve, especialmente no Brasil, associada ao tempo integral, o que pode ter contribuído para o entendimento que ambas são sinônimas, no entanto, a educação integral pode ser desenvolvida no tempo integral, mas não está restrita a este. Nesse viés, Gadotti (2009, p. 22) afirma que,

Como nos educamos o tempo todo, falar em educação de integral é uma redundância. A educação se dá em tempo integral, na escola, na família, na rua, em todos os turnos, de manhã, de tarde, de noite, no cotidiano de todas as nossas experiências e vivências. O tempo de aprender é aqui e agora.

Desse modo, a educação, o ensino e a aprendizagem não estão restritos a escola. Nessa linha, Ernica (2006, p. 15) afirma que “não há nessa afirmação uma crítica à escola, tampouco a desvalorização do que ela faz. Ao contrário, a partir dessas ideias pode-se pensar a escola em relação estreita com o mundo da cultura e com a sociedade vista de modo abrangente”. Além de que a educação integral acontece agora, a todo momento, nas relações, nos espaços. Não é uma questão de atravessar o portão da escola para iniciar a educação integral e dar continuidade no dia seguinte, ela é inerente a vida. Diante de tais condições, questionamos qual sentido de uma escola que se propõe educar integralmente e foca no “Projeto de Vida”, “no futuro”, no que pode vir a ser? Como alcançar um alvo sem perceber-se no presente, enquanto ator social, cultural, político e histórico?

Ao pensarmos sobre as variadas dimensões do ser humano, consideradas na formação humana, as relações sociais são tidas como fatores importantes nessa formação e mediação dentro e fora da instituição escolar (Ernica, 2006). Desse modo, os variados aspectos que formam o ser integral são considerados de modo integrado, dialogando entre si. Assim, o foco educativo é o desenvolvimento humano global e não o simples acúmulo de informações (Guará, 2016). Segundo a autora, o objetivo da educação integral é a construção de relações direcionadas ao aperfeiçoamento humano, contudo, as necessidades individuais são respeitadas e consideradas no processo de ensino-aprendizagem, de forma que possam evoluir as capacidades dos indivíduos em suas diversas dimensões.

Nessa perspectiva humanística da educação, o educador também se desenvolve integralmente, “para que possa compreender e dar significado ao processo educativo, como condição para a ampliação do desenvolvimento humano de seus educandos” (Guará, 2006, p. 16). Ou seja, na educação integral o processo educativo precisa dar sentido e significado à trajetória de educandos e educadores.

Desse modo, o desenvolvimento global está tanto para os aprendentes quanto para os docentes, que constituem seu trabalho pedagógico através da mediação e do diálogo do conhecimento de mundo, dos indivíduos, da comunidade e da vida. Nesse sentido, a escola dialoga com a vida das crianças e jovens aos quais atende, atribuindo sentido e significado ao estudo. Para tanto, conforme Masschelein e Simons (2021), se faz necessário que a escola dialogue com os interesses dos aprendentes, buscando conhecer suas preferências e necessidades. Desse modo, o estudante perceberá na escola o diálogo entre o que estuda e a sua realidade e necessidades, atribuindo sentidos e significados a esse processo. Com isso, a escola atrai o educando ao interesse de mundo.

Segundo Ernica (2006, p. 14), para nos formarmos seres humanos pertencentes a esse ou àquele grupo, precisamos nos envolver nas atividades coletivas e “aprender a viver em meio a outras pessoas”, o que nos indica que a educação integral voltada para a formação humana possibilita a experiência da coletividade e da diferença da vida em comunidade. O autor completa ainda que “transformamos a nossa natureza ao participar de atividades da vida social e ao interiorizar meios de vida materiais e simbólicos que antes eram exteriores a nós”.

Articulando com Masschelein e Simons (2021), que embora não discutam sobre Educação integral, mas os princípios de escola pedagógica apontada por eles, possibilitam uma articulação entre as concepções; é o abrir-se ao mundo, tornando-o conhecido e profano, quando se atribui novos significados. Nesse sentido, a educação integral está intrinsecamente ligada a socialização com os outros, com o meio e com os conhecimentos, gerando experiências.

Pode-se afirmar que a socialização é o desenvolvimento de novas oportunidades de vida, de potencialidades que antes não existiam. Entretanto, esse processo não é absoluto. Além daquilo que é socializado, existem necessidades e potencialidades que não são recobertos por formas sociais e que ficam, portanto, em estado latente. Assim a vida cotidiana responde apenas a uma parcela da vida que pode se realizar, mas que não chega a ser vivida. Na vida que se realiza a cada dia nascem – em estado de potência – muitas outras vidas. O que não conseguimos realizar, o que nos foi sonhado ou impedido, nossas hesitações, o não que dissemos em cada escolha, o que só pudemos fazer com o auxílio de um outro, o que chegamos a fazer, mas não conseguimos repetir e com maestria... *Tudo isso forma um universo de experiências possíveis, ainda não realizadas. Esse universo em estado de potência compõe a experiência real da nossa existência* (Ernica, 2006, p. 14, *grifos nossos*).

Ou seja, não há como falar em educação integral sem falar em democratização, experiências, socialização, história, cultura e política; são aspectos que se articulam com a vida dentro e fora do espaço institucionalizado. No entanto, ao relacionar a educação integral com o

tempo integral, adentramos na concepção contemporânea em que há a ênfase a proteção social. Adiante, discutiremos a articulação da educação integral e o tempo escolar estendido, difundido como tempo integral.

3.1.2 TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA: APENAS EXTENSÃO DO TEMPO ESCOLAR OU PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL?

Como dito anteriormente, a educação em tempo integral tem levantado a alguns questionamentos e proposições,

As críticas referem-se, sobretudo, aos dilemas da universalização, que inclui o tema da sustentabilidade das propostas em longo prazo, dúvidas sobre a qualidade do atendimento em tempo integral, problemas com a frequência das crianças e questionamentos em relação à demanda de proteção social em contraponto à função da escola (Guará, 2006, p. 18).

No entanto, Guará (2006) afirma que há um consenso que prevalece acerca de que o tempo escolar regular está aquém do necessário para a formação de crianças e jovens do século XXI. Além disso, conforme esse entendimento, as mudanças sociais, principalmente nas famílias, exigem da educação maior tempo de atendimento, seja pelo interesse de proteção social ou pelo desejo de ampliação de oportunidades de aprendizagens diferenciadas. Como afirma a autora,

Embora a educação integral apareça no imaginário popular como uma alternativa de prevenção ao desamparo das ruas e como programa de proteção social, além de expectativa de cuidado e proteção de seus filhos, há, nas famílias, o desejo de que o tempo maior de estudo seja uma abertura às oportunidades de aprendizagem, que são negadas para grande parte da população infanto-juvenil em situação de pobreza ou de risco pessoal e social (*ibid.*, p. 21).

Partindo da ideia de oportunidades de aprendizagens que são ou foram negadas a população empobrecida, pode-se entender que o tempo integral também possibilitaria uma lógica de equidade social. No entanto, qual tipo de tempo integral? A assistência social por si só pode garantir equidade social? Educação integral em tempo integral é uma questão de currículo, de formação e de como se concebe a educação. Para isso, “a **escola pública** precisa ser **integral, integrada e integradora**” (Gadotti, 2009, p. 32, grifos do autor), o que significa articular o projeto político pedagógico com as linguagens artísticas, com os esportes, com o

bairro, com a comunidade, com o contexto social e político, com as universidades, com as igrejas e Ongs. Por isso, apontamos como uma questão de currículo, pois,

A educação ao longo de toda a vida implica ensinar a pensar, saber comunicar-se, saber pesquisar, ter raciocínio lógico, fazer sínteses e elaborações teóricas, saber organizar o seu próprio trabalho, ter disciplina para o conhecimento com a prática, ser aprendiz autônomo e a distância... enfim, adquirir os instrumentos necessários para continuar aprendendo sempre (Gadotti, 2009, p. 32).

Nesse viés, apenas estender o tempo e continuar com a prática de disciplinas fragmentadas, currículo demasiadamente composto de disciplinas teóricas, sem diálogo com os problemas sociais que acercam a comunidade atendida, sem pautar-se na educação crítica, social, reflexiva e política, não pode se adequar ao que se espera da educação integral. Isso porque a permanência escolar estendida não garante aprendizagem, muito menos formação integral (Guará, 2006).

Outros autores também percorrem essa linha de pensamento, como Cavaliere (2014), Fank e Hutner (2013) e Ernica (2006), que concordam que a pura extensão do tempo de permanência na escola não garante a formação integral, inclusive, que não há fatores educacionais que indiquem garantia do tempo integral na formação das pessoas sem que haja reformulações na proposta pedagógica. Por isso, entendemos que embora, por vezes, sejam relacionadas, o tempo integral e a educação integral podem estar em diálogo ou não, suas indicações não são garantia de relações entre os conceitos.

Por isso, Fank e Hutner (2013) apontam que o tempo integral está associado a discursos assistencialistas e políticos, ligados ao assistencialismo e a política compensatória. Já Guará (2006) aponta que esse viés assistencialista é um direito que as famílias conquistaram diante dos novos arranjos familiares, em que os pais precisam se ausentar para o trabalho e deixar seus filhos em segurança. Para tanto, foram atribuídas à escola funções que não são parte de suas obrigações, como segurança, alimentação e acesso à saúde (Cavaliere, 2014; Gadotti, 2009).

Diante de tais aproximações e distanciamentos da educação integral e o tempo integral, podemos afirmar que ambas se aproximam na medida que o tempo integral articulado com a proposta curricular e reformulação pedagógica da educação integral possibilita maior tempo de oportunidades educativas, visto que,

[...] ao promover a extensão do tempo escolar, a ETI (Escola em Tempo Integral) possibilita o acesso a um conjunto de atividades que contribuem para que a aprendizagem ocorra de forma emancipadora, aprofundada, não se limitando e nem mesmo se consubstanciando em uma ação assistencialista e compensatória (Fank; Hutner, 2013, p. 6157).

Nessa medida, podem se distanciar quando o tempo integral não propõe reformulação pedagógica e curricular voltadas a educação integral, podendo dispor de um tempo puramente estendido, em que se sobressaia o modo conteudista, gerando a sensação de enclausuramento (Fank; Hutner, 2013). Desse modo, Cavaliere (2014, p. 1219) aponta que,

São os municípios e estados que, na prática, irão desenvolver seja uma concepção de escola de tempo integral que se limite a ser mais um dispositivo de atendimento às crianças e adolescentes em condições de vulnerabilidade social ou educacional, seja uma concepção de escola que ofereça uma educação ampliada, multidimensional e democrática, com ou sem o rótulo de ‘educação Integral’.

A autora evidencia também a preocupação de que, mesmo que a opção pela assistência social seja assumida, a escola precisa atender substancialmente sua proposição, a de educar. Em concordância, Gadotti (2009, p. 30) faz o mesmo apontamento, colocando que “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 função de ensinar”. Com base nessa afirmação, a de que independentemente da proposta integral ou tempo integral a escola precisa cumprir sua função de ensinar, é que no próximo capítulo discutiremos a instituição e sua função a partir da ideia de sua invenção, que também pode ser entendida como uma crítica a função só de ensinar da escola, questionando como a escola se ocupa ao fazê-lo.

4 O SENTIDO EDUCATIVO DA ESCOLA

Neste capítulo, optamos por resgatar o termo *Skholé*, que configura o sentido da escola a partir de sua invenção. Nossa intenção é através de sua criação questionar os sentidos atuais que o Programa de Educação Integral tem atribuído as Escolas de Tempo Integral, por meio do Modelo da Escola da Escolha. Além de que o termo *Skholé* apresentado e discutido por autores como Masschalein e Simons (2021a), (2021b), Biesta (2018), Kohan (2015) e Kennedy e Kohan (2014) se aproximam da nossa compreensão dos sentidos da escola enquanto espaço de tempo livre, da prática, da experiência, do ócio, do estudo, de suspensão e de profanação, alicerçados na pauta democrática e de equidade social, que vai na direção oposta a uma escola orientada pelos valores do mercado. Além de apontar um sentido de escola que “não reproduz a ordem social, ao contrário, ela afirma um espaço e tempo diferenciados que, de alguma maneira, coloca em questão os espaços e tempos sociais” (Kohan, 2015, p. 170).

Para adentrarmos na escola de hoje, partimos de seu projeto de invenção, nessa medida, a escola foi uma criação das cidades-estados gregas, denominadas de *shkolé*, podendo ser entendida e traduzida como “fonte de tempo livre”. Embora representasse o “símbolo do progresso” e perspectivas de futuro melhor desde sua origem, esta foi alvo de acusações e “máculas” por representar um espaço de suspensão da realidade, oferecendo acesso ao tempo livre para o estudo e a prática àqueles que não tinham esse direito garantido pela ordem vigente da época, usurpando, dessa forma, os direitos das classes privilegiadas (Masschelein; Simons; 2021a).

Segundo Kennedy e Kohan (2014, p. 154), a *skholé* é um espaço de separação de experiências e usos do tempo,

[...] dentro da escola, a experiência de quem tem tempo livre, tempo para o lazer, tempo a perder, para estudar, para aprender, para experimentar o tempo da própria experiência e não para qualquer outra coisa externa a ela. Fora da escola, a experiência do tempo produtivo, daqueles que empregam seu tempo em função do que podem obter a partir dessa experiência. Nesse sentido, em relação ao tempo, todos são iguais dentro da escola, todos têm a mesma experiência de tempo – a experiência de um estudante, de ser um estudante.

Nessa perspectiva, o tempo escolar suspende o tempo produtivo. Assim, a escola oportuniza novas experiências em relação ao tempo, experiências essas que não correspondem a demanda produtiva do mercado econômico. Desse modo, a *skholé* “é o refúgio daquilo que chamamos de ‘tempo produtivo’ (Kennedy; Kohan, 2014, p. 155). No entanto, hoje, como temos discutido, o tempo produtivo tem adentrado a escola, revestido de políticas públicas,

como é o caso do PEI, do ICE. Desse modo, a escola descaracteriza-se como tal para assumir novas proposições dentro de um projeto de sociedade específico, no caso atual, de uma sociedade neoliberal. Desse modo, as relações com o tempo tendem a priorizar a fragmentação, a automatização e ocupação do tempo escolar, assumindo um tempo de produção.

Nesse sentido, a *Skholé* permitia aqueles que não tinham acesso ao tempo livre pelas demandas do mercado e da produção, o direito ao acesso de tê-lo, equiparando as oportunidades educativas entre as classes privilegiadas e as não privilegiadas. Além de não estar comprometida com as demandas produtivistas econômicas da sociedade, sua invenção também não estava obstinada a preparar jovens para um futuro ou uma tarefa específica ou para uma determinada profissão, ou ainda a serviço de determinada manutenção social, mas estava comprometida com a garantia de tempo livre para se fazer o que as (des)ordens sociais fora da escola não dão tempo para ser feito, ou vivido. O que evidencia o caráter de suspensão da escola, por não estar empenhada em atender as demandas da sociedade vigente, no qual enxerga a todos como iguais, sem papéis e classes sociais determinadas por um modelo econômico, ali são todos aprendizes (Masschelein; Simons; 2021a).

Já como temos discutido no Programa em questão, o tempo reservado a preparação de crianças e jovens para o futuro parece não questionar as realidades dos estudantes, ou se o faz é para responsabiliza-los por elas e traçar planos para superá-las de forma “autônoma, solidária e competente”. Para Masschelein e Simons (2021a, p. 26), a “invenção da escola pode ser descrita como a democratização do *tempo livre*”, possibilitando a democratização e equalização social. Essas práticas de usurpação de privilégios, promoção de tempo livre e igualitário para todos, democratização e equalização, rompem com os interesses dos grupos dominantes em manter a desigualdade social que garante seus privilégios e poderes. A *Skholé* também é o lugar do ócio, esse por sua vez é tido como “refúgio do cérebro”. Segundo Kennedy e Kohan (2014, p. 27), o ócio permite o desenvolvimento de “novos padrões, novas conexões, novos valores e centros significativos”.

Todavia, embora os princípios orientadores da escola sejam a democratização do tempo livre, ócio, igualdade e equidade, a configuração da escola pública atual demonstra distanciamento desses princípios, visto que atualmente a instituição escolar passa por uma crise existencial, como vimos anteriormente. Em que o brincar é valorizado no discurso, mas na prática não é priorizado, um exemplo disso são os currículos e organizações do tempo escolar, nos quais o tempo destinado para o brincar é mínimo, comparado com o tempo das aulas, geralmente acontecendo em torno de 15 a 20 minutos para alimentação, “recreio” e higiene. No PEI vivenciado pelas ETIs de Caruaru, embora apresente princípios educativos de valorização

do brincar livre, da ludicidade e da experimentação, o tempo também é fragmentado, pois mesmo sendo estendido, não valoriza o brincar, visto que até os intervalos são de 20 minutos para alimentação, recreio (brincar) e higiene; e na 1 hora de almoço ofertada, os estudantes precisam estar inseridos em clubes de brincadeiras, de modo que eles não podem brincar sem que estejam nesses clubinhos (veremos mais sobre essa questão adiante).

Desse modo, a evidência do brincar, do tempo livre de experimentação, do lazer, da criatividade, parece não ultrapassar a lógica de manter sempre o estudante ocupado, uma lógica pensada para ele e não por ele. Assim, a escola se reveste de tempos produtivos, em que estar ocupado parece ser sinônimo de qualidade, reproduzindo as lógicas de produção, nas quais os funcionários fazem parte de uma lógica produtiva em que a pausa é pensada para o reestabelecimento de suas energias, para o aumento de sua produtividade, repetindo-se esse mesmo pensamento na escola atual.

Diante dessa situação, Masschelein e Simons (2021b, p. 19) apontam aspectos outros que pesam sobre a escola,

De fato, em diversos lugares pelo mundo (incluindo o contexto brasileiro e, de modo mais amplo, o sul-americano) a escola tem sido acusada de ser um maquinário normalizador, colonizador e alienante, que impõe, estabelece e reproduz mais ou menos violentamente certa ordem social (com frequência a de um Estado-nação), na qual a língua certamente desempenha um papel central.

Por outro lado, Kennedy e Kohan (2014) se referem a ela como espaço de uma “cultura institucional moribunda, corrompida pelo excesso de repressão, mercantilização e simulacro”. Essa configuração de que a escola se delineou com o passar dos tempos, se distancia da sua invenção e se aproxima do sentido de escola como espaço de manutenção de poder e de (des)ordens sociais, visto que ela está voltada ao tipo de sujeito e um tipo de preparação, a do futuro e ao mercado econômico. Assim sendo, não há a suspensão das realidades vividas, mas a manutenção das mesmas. Dessa forma, Kennedy e Kohan (2014, p. 154) afirmam que:

[...] quase tudo na escola se faz por causa do que se pode obter a partir de fora da escola. As escolas nos preparam para o mercado de trabalho, para a Universidade, para o futuro e assim por diante... para muitas coisas, mas não tanto para a própria experiência escola... parece que não há mais *skholé* nas escolas.

Isso torna a escola, segundo os autores, quase que “irreconhecível”. Para Biesta (2018, p. 22), há uma dupla história da escola que se revela em uma tensão sobre ela própria, que se firma “entre a necessidade de atender às demandas da sociedade e a necessidade de preserva-

se destas”. Para o autor, há uma predominância da sociedade na escola, o que tem provocado o seu desequilíbrio, o que o faz questionar se o que temos hoje enquanto instituição escolar pode ser realmente uma “escola”, lugar da *Skholé*, ou se já é um lugar diferente disso, um lugar para o trabalho e produção, o qual é determinado pelas demandas externas. Para Masschelein e Simons (2021a) e Biesta (2018), poderia se restaurar um equilíbrio dessas demandas sem que a escola seja desconfigurada. Sobre a necessidade de equilíbrio, evidenciamos que não somos contra que a escola eduque para o mundo do trabalho, mas que esse aspecto não ultrapasse a necessidade de formação humana, de valores, da crítica, de perceber a si enquanto ator social, histórico, político, que entenda sua realidade social e que a questione, que lute pelos seus direitos, que cobre das esferas políticas, que viva o presente, que tenha oportunidades de escolha, que pense por si só, que viva sua infância, que viva a adolescência, respeitando seus tempos, sua infância, o brincar, o criar, a imaginação, sem que seja direcionado desde a infância a adaptar-se a comportamentos autômatos do modelo produtivo e fabril do mercado econômico, tal como percebido por Jairo.

Biesta (2018) aponta que a educação escolar é muito maior que a qualificação profissional, visto que há também várias “educações”, por exemplo, ambiental, cidadania, religiosa, inclusão em tradições e culturas, comunicação, socialização, de formação e aquisição de identidade. Nesse sentido, afirma que a educação deveria ter um interesse na *subjetivação* dos sujeitos. Pois,

Isso tem a ver com a possibilidade de que crianças e jovens não adotem apenas uma identidade particular, não sejam apenas partes de comunidades e tradições específicas, apenas objetos das intenções e ações de outras pessoas, mas existam como (um) sujeito por direito próprio, capaz de suas próprias ações e disposto a assumir a responsabilidade pelas consequências dessas ações (*ibid.*, p. 24).

Nesse contexto, Dussel (2021, p. 96) acrescenta que a escola atual não tem dialogado com o seu sentido *a priori*, pois este “já não é um assunto público, mas uma negociação local fechada e submetida às relações de forças imediatas”. Segundo a autora, o percurso entre a *Shkolé* até a desescolarização atual se deu a partir do momento em que, com o intuito de popularizar a escola, foi-se adotando as formas advindas das relações familiares e, de certa forma, deslocando o “ideal de burocrático e abstrato de igualdade educativa em direção de um ideal de inclusão localizada, adaptada, organizada segundo o gosto do público” (Dussel, 2021, p. 97).

À medida que a escola passa a atender as demandas das famílias, ela perde seu caráter “público” para se adaptar as demandas das desigualdades sociais, gerando uma dualidade escolar e manutenção das desordens sociais, visto que as necessidades familiares das famílias mais privilegiadas não correspondem as necessidades dos menos favorecidos. Como bem afirma Dussel (2021, p. 97),

Este é provavelmente o momento em que se tornou mais difícil falar de “a escola”, e construir condições discursivas para uma maior durabilidade, porque começaram a surgir instituições com perfis mais próprios e propostas distintas, “customizadas” para o poder aquisitivo ou para a demanda familiar.

Os princípios de escola enquanto espaço democrático, igual e de equidade já não parecem fazer sentido. Desse modo, parece-nos que a escola assume o sentido de perpetuação de poder das classes dominantes em detrimento das demais. Será esse o sentido da escola? Almeida (2021, p. 55-56) afirma que,

Sabemos como a Escola, através de seus modelos de sala de aula, suas paredes, dos seus currículos, de seus instrumentos de avaliação, suas rotinas, dos professores e demais profissionais pode muitas vezes aprisionar, distanciar, silenciar, confinar, conformar, mas pode também e assim o faz, virar-se de ponta cabeça, tornar-se espaço de acolhimento, descoberta, palavra compartilhada, de múltiplas existências e Gestos e não podemos duvidar dessas possibilidades, da sua potência.

Embora permeada de acusações e projetos de dominação, a escola desde sua invenção demonstra seu potencial transformador e por isso tem sido vítima de tentativas de controle e dominação, afinal, acreditamos que acima de tudo a escola é poder; poder não no sentido dominador, totalitário ou autoritário, mas em potencial, em liberdade para ser, conhecer, pensar, agir, falar, inventar, criar, transformar.

O desvio de sua rota original, da invenção até os dias atuais, segundo Masschelein e Simons (2021a), sustenta-se justamente na potencialidade de transformação social e poder revolucionário da escola. Assim, as escolas representavam (e representam) riscos às desordens sociais de cada época, o que fez com que a ela fosse (e seja) alvo de acusações e intenções de domínio por aqueles que eram e são beneficiados com a ordem desigual vigente. Esta, por sua vez, é colocada em dúvida, sendo alvo de desconfiança e enfraquecimento de suas potencialidades, direcionando a ela o constante discurso de necessidades de reformas, o que cria brechas para a adoção de projetos e programas representantes de interesses de grupos dominantes que divergem dos interesses da maioria da população. Essa prática perdura até os dias atuais, pois, não precisa ir muito longe para nos depararmos com as constantes associações

da escola pública brasileira com projetos de parcerias com o terceiro setor e empresas privadas, cada qual com o discurso de melhoramento da escola, no entanto, estes visam um projeto maior, o controle da escola a partir do direcionamento de formação do tipo de sociedade que mantenha os interesses dos que pagam em detrimento dos interesses das classes desprivilegiadas (Amaral, 2018).

O Programa de Educação Integral em questão parte desse movimento de questionamento e acusação de “ineficácia” da escola pública, propondo projetos que têm por trás investidores e colaboradores que fazem parte não só das classes privilegiadas, mas como de grandes empresas do país e do mundo, como a Odebrecht. Deriva-se da concepção de mundo dos empresários que acreditam que o sucesso está ligado ao sucesso econômico (Michetti, 2019).

Assim, a escola esteve e está na mira daqueles que desejam manter a ordem desigual da sociedade, por isso sempre esteve apontada como algo a ser “constantemente melhorado e reformado”, pois esse discurso constante de melhoramento da escola levanta hipóteses de fragilidades da instituição, tornando-a questionável, abrindo possibilidades de intervenções políticas com a promessa de salvaguardar a escola, mas que por trás podem estar direcionadas a reformas voltadas para o controle e manutenção das desigualdades sociais.

Esses interesses de intervenções colocam em jogo dois tipos de projetos de sociedade que estão em lados opostos, os projetos de sociedade de interesse da escola, em seu sentido pedagógico, e os de interesse de empresas e indústrias. Amaral (2018) afirma que por mais que a escola tente em seus fundamentos teóricos e históricos promover a democracia e a igualdade, as empresas e indústrias precisam da desigualdade para estabelecer ordens hierárquicas inspiradas em padrões de sistemas militares baseados no autoritarismo, para o alcance dos interesses dos que dominam.

Segundo Michetti (2019), em sua análise sobre o Programa de Educação Integral do ICE, é de interesse dos empresários e estão presentes nos aspectos de gestão e pedagógicos do ICE, a construção e consolidação do *homo economicus*, responsável pelo seu desenvolvimento individual e social. Contudo,

A gramática que perpassa as iniciativas reformadoras gira em torno do ideal de indivíduo da escolha racional, presente tanto em teorias econômicas quanto em uma espécie de senso comum economicizante. Os empresários reformadores parecem assumir a teoria do ator racional, donde a concentração na ideia de “projeto”, que aparece como uma pedagogia da racionalidade. Trata-se de uma racionalidade apropriada aos tempos do humano como capital, ou seja, baseada não apenas em “competências cognitivas”, mas também em “aprendizado socioemocional”, não apenas em “conhecimento”,

mas também em “atitudes” e “valores”. Logo, o homo economicus não é visto por eles como um universal já realizado, mas como um universal potencial, a ser concretizado pela educação, concebida como veículo do nomos do sucesso. Crianças e jovens que frequentam a escola pública poderiam, assim, ser ensinados a se ocupar da gestão da própria vida como empreendimento (Michetti, 2019, p. 311).

Nessa medida, as exigências do Séc. XXI são colocadas em foco no desenvolvimento do Programa como prerrogativas para a formação dos estudantes das escolas públicas. Essa formação centrada no “Projeto de Vida”, responsabilidade e autonomia, são aptas a ideia do homem como empreendedor de si, que aceita e se adequa as necessidades da sociedade. Os sujeitos são responsabilizados por suas situações, apartando o Estado de suas responsabilidades, o que tende a minimizar as cobranças ao Estado. As responsabilizações das desigualdades são direcionadas ao próprio sujeito e a sua falta de “projeto”.

Os modelos empresariais de educação integral buscam incidir sobre o sentido da vida especialmente dos mais pobres, cuja pobreza é, em boa medida, pensada como consequência da falta de projeto de vida ou da suposta inabilidade de encarar a vida como projeto. No limite, trata-se de uma iniciativa de reforma das consciências para a criação de disposições próprias ao homo economicus, responsável por desenvolver a si mesmo e a sociedade em que vive (Michetti, 2019, p. 312).

Nessa direção, a educação assujeita o homem as necessidades e interesses tanto sociais quanto econômicos, pois, do ponto de vista econômico, de interesse das empresas e indústrias, lhes interessam o homem empreendedor, naturalmente econômico, que segundo Dardot e Laval (2016, p. 134) configura o princípio “essencial à ordem capitalista”, que se pauta na ideia de “homem-empresa”. Os autores afirmam também que,

Embora se considere típica de uma política neoliberal a construção de uma situação econômica que aproxime o cânone da concorrência pura e perfeita. Há outra orientação, talvez mais disfarçada ou menos imediatamente perceptível, que visa a introduzir, restabelecer ou sustentar dimensões de rivalidade na ação e, mais fundamentalmente, moldar os sujeitos para torná-los empreendedores que saibam aproveitar as oportunidades de lucro e estejam dispostos a entrar no processo permanente da concorrência (*ibid.*, p. 136).

É através dessas ações “menos perceptíveis” ou “disfarçadas”, como afirmam os autores supracitados, que os grandes empresários adentram a educação pública e desenvolvem sua ideia de sociedade. A ideia de mercado passa a moldar e transformar o homem ajustando-o, modificando o meio que ocupa e a si mesmos,

O mercado é concebido, portanto, como um processo de autoformação do sujeito econômico, um processo subjetivo autoeducador e autodisciplinador, pelo qual o indivíduo aprende a se conduzir. O processo de mercado constrói seu próprio sujeito. Ele é *autoconstrutivo* (Dardot; Laval, 2016, p. 140).

Diante dessa conjuntura e sem visualizar possibilidades de diálogo entre os interesses da escola, dos interesses econômicos da sociedade, Amaral (2018) evidencia a importância de que a escola, das universidades e instituições de ensino assumam seu compromisso em educar, apartando-se dos interesses econômicos da sociedade econômica. Dessa forma, a escola poderia formar seres humanos e não “peças dentro de uma máquina produtiva que não pertence à sociedade”, para só então resistirmos “à sede inextinguível de lucro que caracteriza hoje em dia os sistemas produtivos”.

Masschelein e Simons (2021a) afirmam que a escola que atende a manutenção social desigual e que está a serviço do mercado econômico corresponde a uma escola desescolarizada, produzindo trabalhadores obedientes, educados e colaborando para o exército de desempregados prontos a assumir a vaga daqueles e daquelas que não se “enquadram” no serviço, descartando vidas como quem descarta mercadorias que não saíram como esperado, como identificado e evidenciado pelo estudante autor da crônica quando afirma “as mercadorias não pensam, não falam, são modeladas; Os alunos não pensam, repetem, não criam, reproduzem o que lhe é passado, SILÊNCIO!!! Não podem falar”. A escola é uma proposta, nesse sentido, desescolarizante.

Para o mercado econômico e os grupos privilegiados é suficiente que a escola prepare crianças e jovens para servir a lógica produtivista, pelo que aponta Amaral (2018, p. 669),

enquanto a escola tende, em seus fundamentos teóricos e históricos e em seu desejo de realizar a democracia, a promover a igualdade, as empresas e as indústrias precisam, imperativamente, da desigualdade para estabelecer as ordens hierárquicas, inspiradas nos sistemas militares, que permitirão o seu funcionamento autoritário e destinado a satisfazer os interesses daqueles que as possuem.

Além do interesse da desigualdade social para perpetuação do poder de famílias e grupos privilegiados, há atualmente a necessidade de um novo perfil de profissional que seja proativo, inventivo, responsável, autônomo, competente. Segundo Michetti (2019), esse tem sido o perfil desenvolvido no Programa de Educação Integral do ICE, que por sua vez não se inibe ao afirmar a necessidade de educação para o trabalho. Segundo Masschelein e Simons (2021a), o problema não é a escola pública tratar também sobre a formação para o mercado de trabalho, mas a questão é este ser o foco principal da escola e ser base de desigualdades sociais.

Ora, para qual tipo de trabalho os sujeitos das escolas públicas são preparados? E de que forma são formados? Será que para questionar o meio produtivo ou para ser submisso a ele? E para os filhos e filhas das classes privilegiadas? São formados majoritariamente para o trabalho ou têm direito e acesso a contemplação das artes, da cultura, formação crítica e reflexiva? O que a diferença dessas formações expressa na sociedade?

As críticas dos autores sustentam-se na ideia de escola pensada a servir as classes privilegiadas, ou seja, seu sentido originário foi alterado para o sustento das desordens sociais, tomando força em seu caráter utilitarista ao longo dos séculos. Nossa intenção aqui é evidenciar que a escola em sua invenção foi pensada em outros sentidos, que se contradizem ao que hoje chamamos de escola e que ela pode, por sua vez, apesar dos projetos submetidos ao seu âmbito, provocar a desestabilização desse processo principalmente pelo trabalho docente enquanto atores ativos, críticos e reflexivos.

Pensar outros modos de conceber a escola é possível, por isso, iniciamos aqui um outro pensamento da escola como um espaço democrático, portanto, para todos, do aprender pelo prazer, pela curiosidade, pelo perder-se no tempo, ganhando em experiências, em práticas, no abrir-se para um mundo que dialogue com os diferentes, que faça sentido para eles. Não é sem resistência, sem enfrentamento ou sem posicionamento político que vamos resgatar o sentido da escola, como aponta Amaral (2018). É através da consciência de suas potencialidades e no investimento das forças dos que fazem a escola e que resistem a seu processo de (des)escolarização que outros caminhos serão possíveis.

As discussões até o momento evidenciam que a “escola” atual parte do princípio de uma desescolarização, por evidenciar as relações econômicas e de produtividade. Segundo Masschelein e Simons (2021a), a escola, em seu sentido pedagógico, se baseia nos sentidos da *skholé*, como a suspensão, a profanação, atenção, amor, a tecnologia, a igualdade, a preparação e a responsabilidade pedagógica.

Dentre esses princípios, a suspensão é a interrupção do tempo social, econômico e político (Kohan, 2015, p. 170), assim, suspende-se, mesmo que temporariamente, as marcações sociais que limitam os sujeitos para que possam ser todos iguais, sem predeterminações dos espaços sociais que ocupam, da classe social, raça, etnia, entre outros marcadores sociais, tanto para os estudantes quanto para os docentes.

A suspensão, tal como entendemos aqui, significa (temporariamente) tornar algo inoperante, ou, em outras palavras, tirá-lo da produção liberando-o, retirando-o de seu contexto normal. É um ato de desprivatização, isto é, desapropriação. Na escola, o tempo não é dedicado à produção, investimento, funcionalidade ou relaxamento. Pelo contrário, esses tipos de tempo são

abandonados. De um modo geral, podemos dizer que o tempo escolar é o **tempo tornado livre e não tempo produtivo** (Masschelein; Simons, 2021a, p. 32-33, grifos nossos).

É um chamado para o *tempo presente*, “o aqui-e-agora”, do pensar em si e do mundo desprendido dos fatores sociais, dissociando-se de seus efeitos limitantes. Dessa forma, “o que vale fora da escola está suspenso para que a escola possa fazer as suas operações pedagógicas” (Kohan, 2020, p. 6). Assim, a escola nasce dessa separação social.

Suspende o conhecimento como utilidade, trazendo-o como matéria, separado da aplicação diária. É a democratização do tempo livre em que “separa o conhecimento do seu uso convencional e da apropriação por grupos sociais, transformando-o em matéria de estudo” (Aprato, 2019, p. 5). Nesse sentido, a escola não é o ponto de partida nem de chegada, mas o meio que não determina um “trajeto de chegada”.

Pense em um nadador tentando cruzar um grande rio (SERES, 1997). Pode parecer que ele estivesse simplesmente nadando de uma margem para a outra (isto é, da terra da ignorância para a terra do conhecimento). Mas isso quereria dizer que o próprio rio não significa nada, que ele seria uma espécie de meio sem dimensão, um espaço vazio, como voar através do ar. Eventualmente, o nadador, é claro, chegará à margem oposta, porém, o mais importante é o espaço entre as margens - o centro, um lugar que compreende todas as direções. Esse tipo de ‘meio termo’ não tem orientação nem destino, mas torna todas as orientações e direções possíveis. Talvez a escola seja outra palavra para esse meio termo onde os professores atraem os jovens para o presente (Masschelein; Simons, 2021a, p. 37).

O docente, nesse sentido, tem o papel de “despertar” seus estudantes do “pensamento ilusório”, de ideias de incompetências nas mentes dos estudantes, advindos dos marcadores sociais que vivem, “nesse sentido, a escola é um tempo igual para todos” (Kohan, 2015, p. 170). Nessa perspectiva, entende-se que a escola rompe com a ponte de segregação social entre diferenças étnicas, sociais e culturais, ofertando a todos a oportunidade de materializar seus desejos, suas vontades, suas expressões e oportuniza vivenciar novas experiências, independentemente da classe social, etnia, cultura que a criança está inserida e dos discursos que tendem a limitar suas oportunidades fora da escola.

Outro princípio é o da profanação, que consiste no espaço-tempo de (re)apropriação de significados diferentes daqueles impostos pela sociedade. Longe do sentido religioso, a profanação consiste em libertar os saberes do uso dominante, (re)apropriando-os e tornando-os públicos. É o ato de proporcionar à nova geração a possibilidade de experimentar o novo de sua própria geração, é a possibilidade de atribuir sua própria leitura de mundo a partir de suas experiências.

No que se refere a atenção de mundo, entende-se que é possível, a partir da suspensão e profanação, fazer com que os estudantes atenham-se ao mundo e percebam o que antes não consideravam. “É um tempo e espaço de olhar para o mundo suspendendo e profanando o modo social de olhar e atentando para ele de forma a experienciá-lo como quem experimente pela primeira vez através do estudo e do exercício escolares” (Kohan, 2015, p. 171).

Quanto ao amor, Kohan (2015) denomina “amor público” por ser um espaço-tempo de experimentação, compartilhamento e amor pelas coisas do mundo tais como são, que é tornado público. Esse amor não está direcionado ao romântico, ilusório, mas ao “‘amor pelo assunto, pela causa (ou pelo mundo)’ e ‘amor pelos alunos’”, que se manifestam “em pequenos gestos ordinários, em certos modos de falar e de escutar” (Masschelein; Simons, 2021a, p. 76). Consiste também em respeito, atenção, dedicação e paixão pelo assunto; também é uma forma de chamar para o presente. Masschelein e Simons (2021a) direciona esse sentimento mais precisamente a figura do docente, o que não significa que “o professor não seja um profissional, mas um profissional que agrega ao seu papel uma noção de amor pelo assunto” (Aprato, 2019, p. 9). Dessa forma,

Não se trata de um professor que, por amor à profissão e aos alunos, aceita condições de trabalho com baixa remuneração e sobrecarga laboral. Trata-se de um sentido de amor como ato de dar a conhecer, de abrir aos outros tipos de saber, de envolver amorosamente a aprendizagem que se torna possível na escola (*ibid.*)

Já a tecnologia, diferentemente do que nos faz pensar a princípio, não está direcionada aos aparelhos e usos da tecnologia digital, mas dos instrumentos como quadro-negro, giz, papel, caneta, livro, carteira, cadeira e também os métodos, exames e disciplina, estes formam, portanto, a dimensão técnica da escola, o que os autores supramencionados denominam de tecnologia escolar.

Para Masschelein e Simons (2021a), o ato de sentar na carteira pode acalmar e fazer com que se foque a atenção em algo e também é um espaço para se ficar à vontade. A lousa mantém os docentes com “os pés no chão”, permitindo que a cada passo se desvele o mundo. Escrever pode trazer a mente o que já foi estudado. Desse modo, entende-se que a sala de aula e seus conjuntos de instrumentos podem contribuir para a atenção e interesse de mundo.

Os métodos de ensino permitem que o/a professor/a evidencie seu lugar como mediador/a do mundo, conectando-o aos alunos/as. É um encontro que permite que os estudantes abandonem seu mundo para adentrar no tempo livre. Para tanto, esses métodos precisam estar conectados com os jovens, a ponto de lhes estimular e gerar interesses.

Os autores chamam a atenção para que os métodos escolásticos não foquem na incompetência e ignorância dos/as alunos/as, mas “acima de tudo, o método de ensino escolástico torna a experiência de fazer e aprender - a experiência de ‘eu quero ser capaz de fazer isso ou saber isso’ – possível, despertando, idealmente, uma nova dedicação à prática e ao estudo” (Masschelein; Simons, 2021a, p. 57).

Sobre os exames, estes que geralmente são classificatórios, segundo Masschelein e Simons (2021a), são mais importantes em seu processo do que no seu resultado propriamente dito e a possibilidade de refazê-los é real. Para os autores, o que conta é o esforço. Outro conceito é o da disciplina, embora reconheçam as péssimas relações que são feitas com esse termo, os autores propõem uma ressignificação, em que a disciplina se reserva a ajudar os/as alunos/as a manter o estudo e a prática. “Dito de outra forma, deixar seu próprio mundo da vida e elevar-se acima de si mesmo requer um esforço sustentado, facilitado por respeitar regras” (Masschelein; Simons, 2021a, p. 65-66). Em síntese,

As tecnologias da educação escolar são técnicas que, por um lado, engajam os jovens e, por outro, apresentam o mundo; isto é, focam a atenção em alguma coisa. E apenas dessa maneira que a escola é capaz de gerar interesse, e, assim, tornar possível a ‘formação’. Uma tecnologia da educação escolar é ajustada para tornar possível o tempo livre. Mais especificamente, é uma técnica que permite o próprio ‘ser capaz’ ou que faz a experiência do ‘posso fazer isso/sou capaz’ ser possível. Nesse sentido, não é uma técnica que o homem aplica à natureza para manipulá-la. É uma técnica habilidosa inventada pelo homem para ser aplicada ao homem, a fim de permitir que o homem exerça influência sobre si mesmo, modele a si mesmo e adquira sua própria forma, por assim dizer (*ibid.*).

No que se refere a igualdade, os autores afirmam que “talvez não haja nenhuma invenção humana mais habilitada em criar a igualdade do que a escola” (*ibid.*, p. 68). Sendo assim, é na escola que a igualdade encontra terrenos férteis. De acordo com esse princípio, a igualdade é o ponto de partida, inerente a suspensão, a profanação, a atenção de mundo e a técnica. É o reconhecimento de que independentemente de quem são (de acordo os marcadores sociais) e de onde são, os aprendentes são capazes de tudo. É antes de tudo, um sentido de experiência.

Nesse aspecto, à escola são direcionadas condições reais de tornar a igualdade como algo prático, sendo a figura do/a professor/a que lida com a diversidade dos estudantes e está ali para todos. É esse profissional

[...] quem separa as coisas de seu uso ‘normal’ e as apresenta aos estudantes; quem desafia os estudantes a explorar uma matéria, chamando atenção para as coisas, despertando o interesse, a possibilidade de falar de uma outra

maneira. É o professor quem crê, antes mesmo da escola, que todo aluno pode se interessar por algo e que as formas de diferenciação se dão a partir dessa premissa, e não ao contrário (Aprato, 2019, p. 8).

A preparação refere-se à formação, sendo, portanto, o incentivo ao estudo e a prática baseados na experiência. Essa preparação não se refere ao mercado de trabalho, empregabilidade ou entrada em universidades, mas refere-se à preparação em si. É uma “aprendizagem sem uma finalidade prática” (Aprato, 2019, p. 10). Em síntese,

O que a escola torna possível é a ‘formação’ através do estudo e da prática, mas essa formação não deriva de nenhuma noção pré-concebida de uma ‘pessoa bem formada’. É precisamente um evento aberto de pura preparação, isto é, uma preparação que não tem um propósito pré-determinado além de estar preparado e ‘em forma’, ou, num sentido mais tradicional para alcançar uma maturidade bem-educada, puramente especializada (ou experiente) (Masschelein; Simons, 2021a, p. 93).

A responsabilidade pedagógica consiste em trazer o mundo para os jovens e torná-lo atraente, dialógico, significativo, fazendo com que se sintam envolvidos por ele. Nesse contexto, o professor é a figura que cria o tempo de envolvimento com o mundo.

É, pois, uma dimensão democrática e política que apresenta um mundo compartilhado. A responsabilidade pedagógica, relacionada à forma escolar, evidencia-se por um lado na suspensão da função imediata das coisas na formação do aluno e, por outro, na possibilidade de despertar interesse para as palavras, para as coisas e para as maneiras de fazer que impulsionam o mundo comum (Aprato, 2019, p. 10).

Essas ideias formam a escola em seu sentido pedagógico, de tempo livre, voltada ao pensar, a prática e a experiência; permite que os aprendentes se desenvolvam longe de razões mercadológicas e/ou familiares.

Diante dos princípios da escola em seu sentido pedagógico, percebemos o distanciamento entre ela e a proposta desenvolvida pelo ICE, que mais se aproxima de uma desescolarização, pois baseia-se numa perspectiva de escola utilitária, produtiva, que responde as demandas do mercado e, por sua vez, não toma o tempo como suspenso ou livre. Nessa perspectiva, o tempo está mais atrelado as demandas das famílias que precisam deixar seus filhos em um lugar seguro enquanto trabalham e que, por muitas vezes, a escola pública integral tem suprido as necessidades básicas em que as famílias não têm garantidas em seus espaços, como a alimentação e segurança. Além dessas demandas, o tempo é produtivo, corresponde as demandas de preparação do perfil de profissional para o mercado de trabalho do século XXI.

Ainda, o projeto pedagógico e de gestão do Programa baseia-se no futuro ao orientar e formar crianças e jovens para o que desejam ser ou alcançar por meio de projetos traçados e esquematizados. Os aspectos de uma formação crítica e reflexiva parecem não ser prioridade, podendo resultar na manutenção das classes sociais vigentes. O “aqui e agora” é substituído pelo o que se pode ser e alcançar. O hoje não é questionado, parece ser tratado apenas como um ponto de partida para alcançar novas trajetórias e histórias ligadas a produtividade.

O projeto de *marketing* de uma escola diferenciada na prática parece não se diferenciar das outras inúmeras escolas desescolarizadas e com objetivos mercadológicos. Nesse sentido, em que a ETI profana? Para qual mundo se chama a atenção? Em que perspectiva atrai e dialoga com os interesses das crianças e jovens? E com os interesses dos docentes? Diante das características de uma escola utilitária, podemos falar em igualdade? Nessa direção, o Programa que se propaga como Educação Integral tem realmente atendido as características desse conceito?

5 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Partindo do pressuposto de que todo saber vale um saber (Freire, 1992; Héber-Suffrin, 1992 *apud* Szymanski, 2008), nosso percurso teórico-metodológico delinea-se a partir da busca pelo saber que as professoras de ETIs da cidade de Caruaru/PE pensam sobre a escola, de modo que nossa investigação nos possibilite reflexões sobre a escola, partindo das realidades das docentes que constituem o “chão escolar”. A busca por essa compreensão emerge da experiência da pesquisadora nessa mesma escola, nos dois primeiros anos de implantação do Programa de Educação Integral dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na referida cidade e da crônica de um estudante da ETI que, de certo modo, põe em questionamento os sentidos da escola. A combinação da experiência enquanto docente e da construção literária do estudante, provocou-nos inquietações e indignação ao nos deparar com um programa divulgado como inovador, mas que se configura primordialmente na política neoliberal de gerencialismo das políticas públicas, sustentadas no monitoramento e busca por resultados, que majoritariamente parece desconsiderar o processo de formação dos estudantes.

Desse modo, para compreendermos o que pensam as docentes do Programa de Educação Integral dos anos iniciais, retornamos a mesma unidade escolar para investigar o que pensam as professoras a partir de suas experiências na docência, de maneira que nos possibilitem novas reflexões sobre a realidade atual das escolas que atendem o Programa na cidade. Dessa forma, o contato com o outro em suas experiências de atuação nos dá suporte para compor as interpretações sobre os sentidos que estes constroem sobre as ETIs.

É nesse caminho de colaboração e de interesse nos sentidos e significados construídos pelos sujeitos em suas experiências que optamos pela pesquisa qualitativa, sobretudo por seu envolvimento com os significados, valores, atitudes, pela compreensão ampla dos sujeitos e suas subjetividades. Nesse sentido, para dar conta do potencial de aprendizagens possíveis pela pesquisa qualitativa, se faz necessário que o/a pesquisador/a construa a partir do diálogo e da interação com os sujeitos, novos conhecimentos advindos dessa compreensão do sujeito e dos espaços além do que está visível, considerando o que está nos sentidos, nos significados, nas ações e na história (Lage, 2013).

Nesse contexto, optamos pela pesquisa de caráter documental e colaborativa. A pesquisa documental utiliza como base documentos que recebem um trato analítico (Gil, 2008). Desse modo, analisamos os cadernos de formação do Instituto, como também o livro produzido pelo seu presidente sobre a construção, implantação e desenvolvimento do modelo da Escola da Escolha. Já a opção pelo tipo de pesquisa colaborativa, se justifica por seu caráter cooperativo,

em que é realizada junto com o/a professor/a e não para ele/a (Gasparotto; Menegassi, 2016). Esse tipo de estudo, segundo André (2010, p. 178), tem crescido nas pesquisas com professores/as por considerá-los no processo de investigação. Além de que “esse esforço de pesquisar conjuntamente tem um grande mérito social, científico e político, pois aproximam universidade e escola, contribui para a articulação entre teoria e prática”.

Nessa linha de pensamento, o tipo de estudo escolhido parte da compreensão dos docentes enquanto atores e construtores de conhecimento e que se faz necessário o diálogo entre a universidade como lócus de pesquisa, ensino e extensão, e os docentes que atuam nas escolas públicas, para pensarmos e intervirmos juntos na educação pública do país, numa via de colaboração mútua, em que não há um caminho de chegada ou espaços hierarquizados, mas que se completam à medida que caminham juntos.

5.1 O CAMPO DA PESQUISA

A escolha da ETI em questão se justifica por ser o espaço de onde surgiram as primeiras inquietações que nortearam esta pesquisa, em 2018, em contextos diferentes dos atuais. Na época, as ETIs estavam sob a orientação direta do ICE e os docentes estavam em suas primeiras experiências como o modelo escolar. Atualmente, as ETIs são de responsabilidade do Núcleo Gestor da Educação Integral da Secretaria Municipal de Educação e Esportes do município de Caruaru.

5.2 PRODUÇÃO DOS DADOS

A opção pelo termo “produção dos dados” consiste na ideia de que os dados não estão prontos a serem coletados, mas são passíveis de construção e interpretações que levam em consideração o contexto e as vozes dos sujeitos da pesquisa, numa relação dialética com a pesquisadora, tendo em vista o perfil colaborativo da pesquisa. Para a construção dos dados, optamos pela observação com diário de campo, conversas informais, carta de apresentação e convite para participação na pesquisa, questionários e entrevistas semiestruturadas.

A inserção no campo de pesquisa se deu no segundo semestre de 2022. Na ocasião, a pesquisadora foi atendida por uma das coordenadoras pedagógicas da escola, que a recebeu, conversou sobre a pesquisa, recebeu a carta de apresentação oficial sobre a proposta de pesquisa e autorizou a participação da pesquisadora na instituição. Em outro momento, a pesquisadora levou cartas de apresentação para as professoras, visto que pelo grande porte da escola e

quantitativo de professoras, a apresentação individual não foi possível. Uma apresentação coletiva foi feita por parte da pesquisadora na sala de professores antes da entrada dos estudantes para a sala em um dia de aula, mas pelo fato de o fluxo de docentes ser grande, então, a carta foi a maneira escolhida para alcançar a todos. A partir desse momento, as visitas para observação da escola iniciaram e se deram entre os meses de setembro a dezembro, em turnos e dias alternados. Como não determinamos dias específicos da semana para realização da pesquisa, ficamos livres para a escolha de dias, indo à escola em dias alternados, o que possibilitou observar esse espaço em seu ritmo habitual. A partir das observações, que em alguns momentos se fez participante, a pedido da coordenação (como no caso de fazer parte do júri do concurso de fantasias e de danças do Halloween ou para ajudar as professoras na confecção e organização do evento citado), pudemos observar a rotina da escola, as relações entre professoras, equipe pedagógica e gestão, funcionários e comunidade, o fluxo, vivências dos recreios dos estudantes, atendimento aos pais e até a oportunidade de conversarmos com algumas crianças e jovens atendidos pela escola, nos aproximarmos dos docentes, participar de reunião e tecer conversas informais com as professoras²⁷. Os estudantes ficaram curiosos com a nossa presença, alguns se aproximavam e questionavam; diante da apresentação, alguns estudantes sentaram próximos para conversar sobre a escola, enquanto outros passavam sorridentes e assinavam em suas filas para a refeição, recreio ou para a sala. Durante o período de observação, distribuimos cartas convites para a participação na pesquisa, com o aceite das docentes, distribuimos questionários com carta de compromisso de sigilo das informações cedidas pelas professoras participantes, em que firmamos o compromisso de retorno no ano seguinte, visto que a escola estava em processo de encerramento do ano letivo.

Já em 2023, retornamos no mês de abril, no entanto, nos deparamos com algumas alterações na equipe gestora e secretaria escolar, fazendo-se necessária uma nova apresentação e uma nova permissão para continuar a pesquisa e acessar os docentes. Dada a permissão para a continuidade da pesquisa, retomamos contato com as professoras que se colocaram à disposição, no entanto, com o fluxo das docentes e o desencontro dos horários compatíveis, levamos um pouco mais de tempo para renovar com as professoras o aceite delas para as entrevistas semiestruturadas e marcar horário com todas. Na medida das possibilidades das docentes, permanecemos no campo para a construção das entrevistas nos meses de abril e maio. Dentre 33 professoras, 13 optaram por colaborar com a pesquisa formalmente através das entrevistas. Para manter a confidencialidade das entrevistadas, sugerimos que elas escolhessem

²⁷Refiro-me ao gênero feminino porque até o fechamento das visitas na escola o corpo docente era composto apenas por mulheres.

verbos que pudessem representa-las, visto que entendemos que escola é vida, movimento e assim são os que fazem parte dela. Desse modo, as docentes ficaram livres para escolherem os verbos que para elas melhor as representavam, não sugerindo uma lista de verbos ou possibilidades para não influenciar suas escolhas. Quanto as entrevistas semiestruturadas, iniciamos as conversas com perguntas fixas, que a depender do diálogo levaram à reformulação de outras perguntas, todas elas em torno da ETI e de como as professoras lidam e consideram as escolas, seus tempos, rotinas e experiências.

Para a análise das entrevistas, optamos pela análise hermenêutica, que se dá no momento da entrevista, passa pela transcrição dos áudios desta, categorização e análise. A opção pela hermenêutica se justifica por indicar um “caminho de pensamento” construído a partir das entrevistas e dos sentidos construídos subjetivamente em relação ao pesquisador/a, que adentra a leitura das entrevistas e de suas subjetividades. Nesse processo, a análise dos dados dá-se desde o momento da entrevista, da forma como o entrevistado se expressa, suas pausas, os tons, e continua no processo de transcrição das entrevistas, visto que:

o processo de transcrição de entrevista é também um momento de análise, quando realizado pelo próprio pesquisador. Ao transcrever, revive-se a cena da entrevista, e aspectos da interação são lembrados. Cada reencontro com a fala do entrevistado é um novo momento de reviver e refletir (Szymanski, 2008, p. 74).

Após o processo de transcrição, foi realizada a categorização, que por meio de “leituras e releituras do texto completo das entrevistas, com anotações às margens, permitem ao longo do tempo a elaboração de sínteses provisórias, de pequenos *insights* e a visualização de falas dos participantes (Szymanski, 2008, p. 75). Nesse processo, destacamos nas entrevistas os trechos que apontavam interpretações possíveis dos sentidos de escola das professoras.

5.3 O PERFIL DAS PROFESSORAS COLABORADORAS

O questionário é uma técnica de pesquisa que permite, a partir de questões objetivas, obter informações sobre o perfil, experiências, ideias e opiniões dos sujeitos da pesquisa (Gil, 2008). Desse modo, optamos por essa técnica para conhecer o perfil profissional das professoras colaboradoras. Dentre as professoras entrevistadas, três são professoras de “referência”, isto é, são responsáveis pelo ano/turma; as outras dez são professoras “especialistas”, as quais ministram disciplinas específicas e que perpassam por várias turmas.

Dentre as disciplinas ministradas por essas professoras, há a Língua Inglesa, Arte, Ensino Religioso, Protagonismo, Letramento Digital e Educação Física. Todas as professoras são graduadas e possuem pós-graduação que se aliam as suas áreas de formação inicial. Todas as entrevistadas possuem vínculo de contrato temporário com a prefeitura municipal, sendo que a cidade tem passado por um processo de concurso público atualmente, mas as vagas não se destinam diretamente para professoras de 300/a, em atuação nas ETIs, o que é incoerente, pois na Lei que regulamenta o PEI na cidade, é indicado que os docentes das ETIs sejam prioritariamente efetivos. Inclusive, no decorrer das entrevistas, foi perceptível o quanto algumas professoras foram cuidadosas com as respostas, ao tentar adequar o máximo possível as suas falas a proposta do modelo da escola, com os termos utilizados pelo PEI, mesmo com a garantia de anonimato e apesar da tentativa de transmitir tranquilidade e leveza para esse momento. Esse aspecto dificultou a análise da pesquisa.

Nesse sentido, o vínculo empregatício de contrato parece transmitir um ambiente de trabalho pouco crítico e espontâneo, transparecendo a necessidade de regulação e vigilância, sem espaço para o professor enquanto profissional crítico e reflexivo, parecendo ser mais “útil” que ele seja reproduzidor pacífico do modelo em questão, sem muito espaço para questionamentos, talvez seja por isso que os contratos sejam majoritários nas ETIs do município em questão, visto que as vagas do concurso em andamento não contemplam esse modelo de escola. Vale ressaltar que na legislação municipal, os contratos deveriam ser temporários a nível de substituições por tempo determinado e não como vem acontecendo na cidade, que apesar de atualmente ter passado por um concurso público com mais de 500 vagas na Educação, ainda não supriu os cargos de contratos fixos existentes.

Abaixo, esquematizamos um quadro com algumas informações das professoras, para melhor visualização.

Quadro 1 - Perfil das professoras colaboradoras

	Professoras Colaboradoras	Atuação na ETI em 2023	Tipo de vínculo	Anos de atuação na ETI
1	Atuar	Professora especialista	Contrato	Terceiro ano de atuação na ETI
2	Ensinar	Professora especialista	Contrato	Terceiro ano de atuação na ETI

3	Movimentar	Professora especialista	Contrato	Sexto ano de atuação na ETI
4	Transformar	Professora especialista	Contrato	Sexto ano de atuação na ETI
5	Desenvolver	Professora especialista	Contrato	Não informou
6	Evoluir	Professora especialista	Contrato	Segundo ano de atuação na ETI
7	Viver	Professora especialista	Contrato	Não informou
8	Treinar	Professora especialista	Contrato	Não informou
9	Ser	Professora de referência	Contrato	Terceiro ano de atuação na ETI
10	Formar	Professora especialista	Contrato	Não informou
11	Refletir	Professora de referência	Contrato	Não informou
12	Pensar	Professora de referência	Contrato	Não informou
13	Participar	Professora especialista	Contrato	Não informou

Fonte: A Autora (2023).

6 QUAIS OS SENTIDOS DA ESCOLA? COM A VEZ, PROFESSORAS DE UMA ETI DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DE CARUARU/PE

Neste capítulo, discorreremos sobre os sentidos de escola construídos pelas docentes de uma ETI do Programa de Educação Integral voltado aos anos iniciais da cidade de Caruaru, como já foi anunciado. Assim como os autores Masschelein e Simons (2021a) apontam, a figura docente está inserida num contexto escolar que tem sido descaracterizado desde que identificado o seu poder de transformação social e política, que além de desenvolver um processo de “desescolarização”, também exerce a tentativa de “domar” o/a professor/a e voltá-lo ao serviço do discurso de qualidade e da demanda produtivista, o que têm representado, segundo os autores supracitados, um aspecto global na educação. Isso significa que,

Essa estratégia consistia e consiste em neutralizar ou ‘profissionalizar’ a dupla relação de amor, ou em transformá-la em uma relação de obediência, como na era moderna – isto é, transformando um escravo liberto²⁸ em escravo real (o funcionário público-escravo do Estado, o escravo da fé da religião, o escravo doméstico da economia) – ou por transformá-la em uma relação contratual, como acontece cada vez mais hoje em dia – ou seja, transformando o escravo liberto em um serviço profissional ou um ‘flexível’ empregado autônomo e pessoa empreendedora. Os professores foram/são transformados em funcionários civis, prestadores de serviços, empregados/trabalhadores e empresários e, nesse aspecto, tornam-se ‘profissionais’ ocupando posições claras e inequívocas na ordem social. Seu caráter *amateur* e público – seu *status* como um ‘escravo liberto’ – é neutralizado e seu trabalho passa a ser sem amor e privatizado. Cada vez mais o escravo liberto assume a posição de um gerente de negócios privados (Masschelein; Simons, 2021a, p. 136).

Diante dessa realidade, o/a professor/a está submetido a uma lógica de trabalho que pouco lhe permite agir fora da lógica imposta, visto que seu trabalho é fiscalizado e subordinado pelo que os autores denominam de uma “cultura de prestação de contas” e por uma “cultura de qualidade”, que majoritariamente é fiscalizado por um “organismo externo de terceiros”. A isso consiste um caráter de julgamento do trabalho docente, em que a “cultura da qualidade” atende características totalitárias que assumem atitudes focadas exclusivamente “em resultados, crescimento e lucro”, desse modo, “a escola se torna um negócio e o ensino se torna um trabalho” (*ibid.*, p. 145).

Diante dos caminhos percorridos até então, identificamos que o Programa de Educação Integral do ICE, adotado pela cidade de Caruaru e direcionado aos anos iniciais do Ensino

²⁸Os autores utilizam o termo “escravo liberto” ao se referir aos professores e professoras pelo fato de que o termo “pedagogo” “tem sua origem na palavra grega para escravo, cuja tarefa era levar uma criança para a escola”.

Fundamental, não foge a essa lógica, pois representa um movimento majoritário de empresários interessados na educação pública, que embora promovam o Programa através de discursos de inovação na educação, representam e desenvolvem por meio deles concepções voltadas a lógica produtivista e mercadológica, que tem se mantido na educação desde a expansão do neoliberalismo, se revestindo de novos discursos de promoção. Nesse viés, assim como Masschelein e Simons (2021a, p. 132), acreditamos que a figura docente, apesar desses contextos e tentativas de controle, pode movimentar em suas práticas, ações que de certa forma possam desviar dessa lógica, visto que a partir de uma escolha consciente pode deslocar seu ofício da esfera produtiva e direcioná-lo ao “amor ao assunto, o ofício por amor ao ofício”.

Assim, os referidos autores afirmam que o/a professor/a é a figura de potencialidade transformadora na escola, é aquele que acredita e desenvolve os princípios que são, de fato, pedagógicos, pois é aquele/a que profana, que torna a produtividade inoperante, é aquele/a que exerce a arte da disciplina e da apresentação do mundo, que consiste em tornar o mundo interessante para seus estudantes. Desse modo, põe em risco estratégias de foco meramente produtivista nas escolas. Diante desses cenários, quais sentidos os professores/as podem construir a partir do seu trabalho escolar? É possível construir novos sentidos na escola, que se distanciam do sentido escolar a serviço da demanda produtivista?

Dentre as entrevistas analisadas, as professoras, em sua maioria, apontaram que suas experiências com a ETI mudaram ou transformaram suas perspectivas e compreensões acerca da escola e que isso se deve a extensão do tempo na instituição, pois permitiu maior tempo com as crianças e com suas histórias de vida, promovendo relações que são mais difíceis de tecer em escolas regulares, por causa do tempo de atendimento em um turno.

Dentre os sentidos apresentados pelas docentes, identificamos aproximações e distanciamentos com a lógica neoliberal. Apesar de algumas dificuldades encontradas durante as entrevistas, como foi relatado, entre as quais destacamos o fato de que as professoras apresentaram falas moldadas às concepções e termos do modelo de Escola da Escolha, foi possível agruparmos os sentidos de escola construídos por elas em dois grupos: (1) A escola como preparação para o futuro, ligada a lógica neoliberal; (2) Escola como meio de construção de relações entre sujeitos e aprendizagens, que são possíveis a partir da relação com a expansão do tempo na escola. Nos tópicos a seguir, vamos tratar desses sentidos.

6.1 A ESCOLA COMO PREPARAÇÃO PARA O FUTURO E SUA LIGAÇÃO COM O ATENDIMENTO DAS CRIANÇAS MENOS FAVORECIDAS

Diante das análises dos documentos e da discussão teórica realizada, entendemos que o modelo de escola em questão utiliza da rotina como meio de mecanizar a experiência escolar, ficando explícito, por meio das observações, o caráter robotizado em que esse processo acontece. A partir da rotina observada fora da sala de aula, pudemos presenciar a movimentação coletiva de estudantes, fora da sala de aula, ser organizada em filas, de modo que algumas professoras organizavam as crianças com as mãos para trás, umas atrás das outras. Algumas crianças olhavam-me curiosas, sorriam. Mas, a professora estava lá, atenta, “vamos!”. E seguia com a turma. Geralmente essa cena ocorria com as turmas de crianças menores, as maiores já não andavam com as mãos para trás, mas sempre eram instruídas a locomovem-se em filas, seja para adentrar a sala no início do dia, para os intervalos, para retornar as salas, para o recreio, enfim, várias filas por dia.

Outro ponto que nos chamou a atenção foi o brincar, que por sua vez parece ser objeto de controle, pois é papel das professoras e conta como hora-aula a supervisão do brincar dos estudantes nesse momento, denominado na rede como Recreio de Possibilidades, que é realizado durante uma hora após o almoço dos estudantes. Esse recreio é formado por clubinhos criados pelos estudantes. Os clubinhos são grupos de interesses de brincadeiras em que as crianças se juntam para brincar e os professores/as se revezam para garantir que os estudantes façam parte e brinquem nesses grupos. Não pode brincar fora do clubinho, como afirma a professora Atuar (2023),

Tem que *tá* dentro do clubinho, sempre dentro do clubinho, não quer o clubinho de bola de gude? *Vá* para o clube de pula corda. Não quer o pula corda? Então *vá* para o de jogar bola. Agora assim, o que escolheu o clubinho, porque houve uma seleção pra eles, a gente tem a lista dos nomes, o... o clubinho que ele escolheu, tem a obrigação de participar. Qual é o seu clubinho? Então *vá* para o seu clubinho. A gente faz assim, entendeu? Pra eles já se situar naquilo que eles querem. “Tia, eu quero sair desse clubinho, quero outro”, então na próxima você vai mudar, retirar seu nome e você vai para o clubinho que você quer (Atuar, 2023).

A mesma orientação foi repassada no III Ciclo Formativo, em 2022, o qual tive a oportunidade de participar. Nessa ocasião, essa mesma informação foi repassada pelo Núcleo Gestor da Educação Integral, em que foi enfatizado que a rotina escolar deve ser cumprida rigorosamente, independentemente de datas festivas. Na ocasião, levantou-se o ponto de

atenção porque a escola alterou a rotina do dia em comemoração ao Dia das Crianças. As professoras foram lembradas de que as crianças só podem brincar nos clubinhos (Diário de Campo, 08/11/22). Foi nesse mesmo dia que os estudantes, ao adentrarem a escola, ouviram um dos profissionais de apoio de pátio exclamar: “vamos estudar, para ser alguém no futuro!” (Diário de Campo, 08/11/22).

Nesse contexto, nesse modelo de escola, o brincar é condicionado, vigiado e controlado. Ora, o que há de Educação Integral nessas práticas? Quais subjetividades estão sendo construídas nesses estudantes? Desse modo, o tempo integral parece estar articulado a uma perspectiva que não se alia a Educação integral, a qual visa a formação plena dos educandos como sujeitos históricos, sociais, culturais, como cidadãos. Contudo, de tal modo, pode-se correr o risco de ter uma formação de sujeitos que se pautem na pura obediência, fragmentação do tempo e com vigilância constante, com pouco espaço para a criticidade, questionamento, suspensão, tempo livre e criação.

Assim, tais fatos podem contribuir para a compreensão e a prática de uma escola voltada a preparação de um futuro de subserviência. Essa lógica de preparação é percebida na fala de algumas docentes, a exemplo da professora Ser, que afirma “a minha ideia de escola é uma só, é (...) de formação de seres para o futuro” (Ser, 2023). Outra professora afirma que esse movimento é sentido com maior intensidade na ETI, “a escola de tempo integral trabalha mais com o estudante, em termo assim, deles ser mais autônomo, dele sonhar, dele ser um profissional futuramente. Resolva a fórmula o que quer para seu futuro” (Desenvolver, 2023).

Apesar de a proposta de Educação Integral apontar em seus princípios pedagógicos o brincar, a ludicidade, a experimentação, pouco visualizamos esses movimentos nas observações fora da sala de aula, de forma livre, o que não indica que não ocorram, mas o que nos parece é que a ideia de produtividade por meio do tempo ocupado, fragmentado e controlado colabora para a ideia de escola como preparação para o mercado de trabalho, em que a lógica é a mesma. Essa caracterização da escola para o futuro, para formação profissional, reside na ideia de alienação, segundo Masschelein e Simons (2021a, p. 13), que apontam que o currículo escolar “não permite, de modo algum, uma conexão real com o mundo, tal como este é experimentado pelos alunos”. De acordo com esse pensamento, para apresentar aos estudantes um mundo “interessante e envolvente”, precisa suspender certos laços familiares e sociais, no caso, do mundo produtivo. Os autores apontam ainda que, nessa lógica, embora apresente uma narrativa de igualdade, a escola tem facilitado “mecanismos sutis que reproduzem a desigualdade social” (*ibid.*, p. 14).

Nessa perspectiva, os autores apontam que a escola atende e está a serviço do capital econômico e que o conhecimento em si é também uma forma de hierarquização e perpetuação de poder de classes privilegiadas que adentram as escolas por meio de programas e investimentos para manutenção do *status quo* que lhes interessa, reproduzido e mantido através de discurso da “ordem natural”. Assim, a dominação destes não se detém ao serviço do capital econômico, mas também a serviço do capital cultural, garantindo que “as escolas reproduzem o trabalhador, educado, simples, com visão de futuro e cidadão piedoso em tempo parcial” (Masschelein; Simons, 2021a, p. 15), já que a educação é poder e a escola é meio de alcance deste.

Segundo Rancière (2018, p. 671), essa lógica da educação para o mercado de trabalho está mais voltada para as crianças menos favorecidas, “pela sua pertença ao universo produtivo”. É a repetição de ciclos, como Silva (2019) aponta em sua crônica; a trajetória do filho do trabalhador da fábrica que percebe na escola o mesmo ambiente hostil e de preparação para que o seu futuro seja o mesmo do seu pai, sem previsões de alteração da realidade social, apenas sua repetição. Nesse viés, retomamos a ideia da *Skholé*, em que a escola é pensada a partir da ideia da usurpação dos privilégios e não da manutenção destes. Desse modo, Rancière (2018, p. 672), ao fazer essa ligação entre os sentidos que a escola tem tomado e ao seu sentido original, evidencia que a escola pública não promove a igualdade pelo conteúdo, mas pela forma, por possibilitar um espaço-tempo igualitário. No entanto, só a garantia do espaço-tempo não possibilita a igualdade social, sobretudo se esse tempo for voltado para a formação de trabalhadores e manutenção das (des)ordens sociais vigentes. Assim, “a escola não é uma preparação, ela é uma separação”.

Seja qual for a intenção por trás da ideia de escola, o tempo tem aparecido como um fator importante. Seja como *tempo livre* para favorecer a criação e as oportunidades, seja por manutenção das desigualdades sociais com a preparação para o trabalho. Dentro dessa perspectiva, a ETI se apresenta como uma via de mão dupla, como uma possibilidade de aproveitamento do tempo para fazê-lo livre, de experiências, oportunidades, de criações, ou de fazê-lo puramente integral. Segundo os autores que discutem sobre o tempo integral, no qual prevalece apenas a extensão do tempo, parte-se de uma prática conteudista e puramente assistencialista (Ernica, 2006), além de estender as horas de atendimento de “preparação” para os futuros trabalhadores.

Nessa perspectiva, optamos por refletir sobre o tempo para entendermos melhor suas possibilidades. Segundo Kohan (2020), há três sentidos de tempo que derivam-se da Grécia Antiga, são eles: *khrónos*, *kairós* e *aión*. *Khrónos* é o tempo cronometrado, do relógio, do

calendário, que não para. Divide-se em duas partes: passado e futuro, o presente é o intervalo entre os dois primeiros. Ele é consecutivo, sequencial e irreversível, depois que passa não pode ser voltado atrás (Kohan, 2018).

Kairós é o tempo da oportunidade e da experimentação, o de “experimentar algo como não se poderia experimentar em qualquer outro momento” (Kohan, 2020, p. 7); “*kairós* introduz uma qualidade em *khrónos*” (Kohan, 2018, p. 301). É o tempo certo ou apropriado para se fazer algo, configura-se como o tempo da oportunidade. *Aión* é a pura duração do tempo, este é “puro presente”, é o tempo da experiência vivida. O autor afirma que esse é o momento em que se sente que o presente dura, ou seja, é um tempo experienciado, vivido.

Ao se referir a educação, cada um desses tempos tem sua importância. *Khrónos*, o “tempo adulto”, rege as escolas contemporâneas por meio do sistema educativo, calendário escolar, cronogramas, organização do trabalho pedagógico. É o próprio movimento, o tempo que não para (Kohan, 2018); esse tempo é ensinado nas instituições escolares desde a creche até as universidades, gerando “adultos adequadamente cronologicados” (Kohan, 2020, p. 7).

O *kairós* também é um tempo considerado adulto. É o cruzamento entre a experiência das pessoas com certas experiências pedagógicas e com as demais que os sujeitos participam, como: histórias de vida, culturais, afetivas, políticas, pessoais, religiosas. Este não é vivenciado por todas as crianças da mesma forma (Kohan, 2018). Para Kohan (2020), a forma como o tempo escolar é oferecido pode gerar dificuldades nas crianças em vivenciar esse tempo.

Aión é o tempo infantil, da qualidade, da experiência duradora, do presente, intenso, isto é,

[...] o tempo da experiência educativa enquanto tal, do perguntar, do querer saber, do amar, pensar, do criar, do brincar como modo de habitar o mundo... é o tempo da educação como uma experiência durativa, intensa, que prolonga a temporalidade presente: o acontecimento que interrompe a sequência cronológica e permite uma experiência que se faz presencial, em tempo presente (Kohan, 2020, p. 7).

Aión também é o tempo do pensamento, não se reservando apenas a criança, mas a todos, pois precisamos de tempo para o exercício do pensar. “Porque se vocês se põem a pensar, *aión* não é apenas o tempo de brincar e da infância, mas é também o tempo do pensamento. Quando nós pensamos, precisamos de tempo para pensar, precisamos poder perder tempo”. Nesse sentido, *Aión* é justamente “um tempo que está para ser perdido e não para ganhar nada” (Kohan, 2018, p. 304).

Enquanto a escola está predominantemente no tempo *khrónos*, a criança está no *aión*, essas diferenças em sentir e organizar o tempo pode provocar confronto de interesses entre

ambos. O adulto, ao pensar na lógica cronológica, pode não respeitar o tempo da criança ou até mesmo sucumbi-lo dentre as demandas do calendário, podendo gerar uma escola sem sentidos, conteudista e mecânica, tanto para adultos quanto para crianças. No entanto, percebemos que há uma preocupação das professoras com esse tempo infantil, uma parte delas ao destacar o cansaço pela organização do tempo e a rotina da escola, demonstram a preocupação que esse espaço seja mais significativo para as crianças, que atendam melhor seus movimentos, seus interesses, rompendo com o tempo de uma lógica utilitária.

Visto que a nossa relação com o tempo pode influenciar nas nossas experiências e nossos próprios sentidos sobre ele. Por exemplo, ao vivenciar um tempo do presente em uma experiência que nos agrada, como uma peça teatral ou um passeio, a temporalidade pode ser percebida como uma passagem rápida. Já para quem espera no leito de hospital para ser atendido, cada minuto pode ser sentido como uma eternidade. São as formas como nos relacionamos com o tempo que o leva a ser perceptível para nós como passageiro, longo, intenso, de qualidade, aterrorizante, doloroso. Ao evidenciarem a escola como tempo cansativo, podemos entender que ele não provoca estado de prazer, podendo tornar-se aprisionador.

Na escola contemporânea, como afirma Kohan (2020), predomina-se o tempo cronológico, o tempo adulto que determina o que deve ser feito a cada momento, é um tempo previsível que pode dificultar vivências do *kairós* e *aión*. Ligado ao passado e futuro, este pode deixar de olhar e vivenciar o agora, baseando-se em uma educação projetiva, do que se pode vir a ser e não do que se é. É um tempo ocupado que, por vezes, pode tolher o que o *aión* poderia proporcionar, como o presente, o brincar, o perguntar, o sentir, o perceber.

Na perspectiva da *skholé*, o tempo baseia-se na experiência, na oportunidade de se fazer na escola o que não se tem como ser realizado fora dela, é o tempo feito-livre e do agora, do presente, da criança. Compreendemos que, apesar da lógica vivenciada pelas professoras na ETI, com predominância do tempo *khronos*, há uma tentativa de qualificar esse tempo. Talvez não possamos ainda relacioná-lo ao tempo *aion*, mas aproximações que possibilitam uma ligação com o tempo *kairós*, que apesar de também ser um tempo adulto, tenta ser de qualidade e aproveitar as oportunidades, se fazendo presença na vida dos estudantes, na escuta, no conhecer, no partilhar aprendizagens, o que delineia o real sentido pedagógico escolar. Desse modo, o “tempo não é nem precisa ser produtivo; é o tempo que permite a alguém a se desenvolver como um indivíduo e como cidadão, isento de quaisquer obrigações específicas relacionadas ao trabalho, familiares ou sociais” (Masschelein; Simons, 2021a, p. 97).

Dentro desse contexto, a tentativa de cooptação não é só da escola enquanto espaço de poder, mas também da figura docente, como detentora do poder, o que segue a ideia de sua

dominação, de controle. Isso justifica as práticas de controle, como vínculos empregatícios frágeis, como contratos, por exemplo. Nesse contexto, não é de se admirar que esses profissionais tenham consolidados pensamentos da escola enquanto espaço de formação de seres para o futuro. No entanto, nós acreditamos também que tais fatores, embora sejam influenciadores, não são determinantes em suas práticas, pois, como já evidenciamos aqui, os docentes podem ressignificar suas práticas a partir de um trabalho crítico e reflexivo.

6.2 ESCOLA COMO MEIO DE CONSTRUÇÃO DE RELAÇÕES HUMANAS E DE APRENDIZAGENS

Embora até aqui aspectos observados no campo e falas de algumas docentes tenham associado a escola a um sentido de preparação para o futuro, há aquelas que a partir de suas experiências na ETI construíram sentidos outros de escola, que a compreendem como espaço de construção e consolidação de relações humanas, aprendizagens nas quais docentes e estudantes aprendem uns com os outros, concebendo relações respeitadas.

Como citamos no tópico anterior, da forma como o tempo estendido é concebido e vivenciado, ele pode ser multiplicador de boas práticas e promover a Educação Integral ou ser apenas mais um meio de controle. A partir da análise das entrevistas, percebemos nas falas das docentes que a forma com que elas lidam com o tempo é particular, o que tem sido fundamental na construção de como concebem a escola.

Como a professora Participar (2023) aponta,

Aqui você presencia, você participa. Na escola integral você participa da vida deles, você acaba com uma outra visão de educação integral porque transforma eles em família. Como você passa um tempo maior, você descobre mais a vidinha de cada um.

Desse modo, a professora alia ao tempo a oportunidade de conhecer mais o estudante, enxergando-o além da necessidade de preparação, importando-se com o que o estudante é, e o que ele traz para a escola. No diálogo com Participar, ela aponta essa necessidade de conhecer a vida do estudante para entender suas atitudes e, assim, melhor acolhê-lo, colocar-se no lugar, entender suas necessidades. Assim, é possível compreender que para a professora, o estudante não precisa “estudar para ser alguém no futuro”, ele já o é, ele é alguém no presente, um ser em formação.

Nessa mesma linha, Pensar (2023) continua que, por meio da experiência com a ETI houve também a transformação de si mesma enquanto profissional em relação a como ela enxerga o outro,

Mudou a minha forma de lidar com as diversidades, principalmente de (...) que eu aprendi não rotular os estudantes. Que pouco, mas eu fazia sim. Da questão de o estudante vir, “ah, o ano passado ele foi meu aluno, olhe, aquele menino, nossa trabalhoso e tal!” então mudou, porque eu procuro ver (...) é (...) mais a fundo. Procuro ver que realidade aquele estudante vem, porque daquele comportamento e no que eu posso ajudar, né? E como aqui a gente tem esse espaço de (...) a essência ser o estudante, a gente tem o tempo necessário de você parar sua aula, que aqui não é só dá o conteúdo, só é passar o conhecimento, é (...) científico, não. É ver o estudante como pessoa.

Além de apresentar a ideia de compreender a escola como um espaço de trabalho coletivo, o que transformou sua ideia de escola.

Sim, mudou. Eu vejo que muito pode ser feito, é (...) essa questão da pedagogia da presença se tornou mais forte pra mim porque hoje eu entendo que quando a gente tá dentro de uma instituição, não existe o meu estudante ou o seu estudante, é o nosso. E todos são voltados apenas para um bem comum, que é o estudante. Então mudou muito, porque deixou de ser aquele trabalho individualista, né? A gente passou a alinhar com outros, e sentir essa necessidade de trabalhar em equipe de verdade, não em grupo, em equipe (Pensar, 2023).

A professora apresenta a ideia de escola também como espaço de trabalho coletivo, compartilhado, no qual as responsabilidades sobre os sujeitos são direcionadas a todos que fazem a escola, o que rompe com a ideia neoliberal de concorrência e individualidade. Desse modo, pode-se entender a inclinação a um trabalho colaborativo entre os profissionais, que talvez não alcance a todos, mas existe em alguma representação.

A professora Ensinar (2023) afirma que a extensão do tempo é positiva, ao ser questionada sobre o motivo dessa compreensão, ela afirma que “pra aprender as coisas, pra aprender, pra ensinar, conviver mais com os alunos, né?”. Essas construções de sentidos das professoras apontam para a categoria do tempo como espaço de formação na escola. As professoras citadas apresentam uma relação com o tempo de aproveitamento das oportunidades, de escuta, de presença, de valorização da história de vida e experiências do outro. São aspectos que, segundo Masschelein e Simons (2021a, p. 78), evidenciam o/a professor/a *amateur*.

Como reconhecemos o professor *amateur*? Simplificando, isso é revelado por meio da extensão em que uma pessoa está presente no que faz e na forma como demonstra quem ela é e o que através de suas palavras e ações. Isso é o que se poderia chamar de *mestria* de um professor. Enquanto o conhecimento

e a competência garantem um tipo de experiência, é a presença, o cuidado e a dedicação que dão expressão à maestria do professor.

É onde reside a potencialidade da figura docente, pois,

Ele está a serviço das crianças que não são *suas* crianças, mas lhe foram confiadas. Ele ama o mundo e as crianças, e portanto, é um entusiasta ou um *amateur*, cujo amor não se limita ao horário de trabalho. Representa o mundo, a tarefa ou o assunto (“o traz para o tempo presente”, para citar Pennac mais uma vez), torna-os presentes e, assim, torna-os públicos em relação à nova geração. Faz isso, não só no sentido de expor ou de mostrar, mas também no sentido de profanar: tornar inoperante a produtividade comum (*ibid.*, p. 135).

Desse modo, das professoras entrevistadas, percebemos uma inclinação a novas formas de conceber a escola além de uma lógica produtivista, sendo assim, a figura docente se apresenta como potencializadora na (trans)formação dos sujeitos, mesmo diante de lógicas que tentam historicamente enfraquecer, questionar e até mesmo enfraquecer a figura docente.

7 ASPECTOS CONCLUSIVOS

Diante do questionamento sobre quais os sentidos de escola construídos pelos docentes a partir da experiência com a Escola de Tempo Integral (ETI) do Programa de Educação Integral voltado aos anos iniciais do Ensino Fundamental da cidade de Caruaru/PE? Objetivamos, com essa pesquisa, compreender os sentidos de escola construídos pelas professoras que atuam em uma das ETIs da referida cidade. Desse modo, situamos o que é o Programa de Educação Integral adotado pela cidade de Caruaru, analisamos o viés político e problematizamos o modelo pedagógico e de gestão da Escola da Escolha. Entendemos que esse caminho foi necessário para melhor compreendermos o contexto político, aspecto considerado de importante influência sobre o trabalho docente. A partir dessa leitura, buscamos entender a construção e os movimentos da escola até os dias atuais, como também compreender o que a Educação Integral e o tempo integral trazem para o debate e como interferem na relação entre a formação de sujeitos e a escola. Por fim, a partir de um trabalho colaborativo com um grupo de professoras de uma das ETIs, pudemos nos aproximar dos sentidos de escola elaborados por elas, a partir de suas experiências, analisando-as à luz dos teóricos.

A partir das nossas reflexões e análises, entendemos que o Programa de Educação Integral desenvolvido pelo ICE representa um movimento de empresários interessados na educação pública e que seus interesses residem na ideia de preparação de jovens das classes menos favorecidas para as habilidades e competências exigidas para o perfil do trabalhador do século XXI, protagonista, resolutivo, “autônomo, solidário e competente”. Formados majoritariamente não numa perspectiva crítica ou reflexiva sobre as injustiças sociais oriundas da ordem social vigente, mas para se perceber como indivíduo “solucionador de problemas”, sendo ele mesmo responsabilizado pelas suas conquistas e fracassos, em que o sucesso está ao passo da elaboração de um “projeto de vida” o qual os estudantes são direcionados a pensar e a elaborar desde a infância.

Apesar de apresentar uma tendência maior a uma perspectiva de proposta neoliberal da educação, não podemos negar que o Programa de Educação Integral do ICE, nos moldes enfocados pelo nosso estudo, apresenta princípios pedagógicos sobre os quais é possível o diálogo com a Educação Integral e que contribuem para que as docentes ressignifiquem suas experiências na escola, reconstruindo novos sentidos mais democráticos. Nessa medida, a proposta pedagógica e a extensão do tempo permitiram que as docentes colaboradoras construíssem esses novos sentidos de escola e que fortalecessem suas ideias sobre ela. Sendo assim, das professoras entrevistadas, algumas apresentam sentidos de escola que dialogam com

princípios neoliberais, mas em contrapartida, outras expandem essa lógica para enxergar a escola como espaço de convivência, aprendizagem e construção coletiva, considerando os educandos em suas individualidades, o que se aproxima de uma construção pedagógica para, de fato, uma Educação Integral.

Diante dessa constatação, questionamo-nos sobre quais subjetividades podem ser construídas em estudantes que estão sendo atendidos por professoras que entendem a escola como espaço de coletividade, aprendizagem e convivência. Será que, apesar da proposta e da rotina não estarem direcionadas para a formação integral dos sujeitos, esses estudantes ao finalizarem seus estudos nos anos iniciais do Ensino Fundamental conseguem se perceber como sujeitos sociais e coletivos? São indagações que podem contribuir para ampliarmos nossas reflexões quanto à escola e as subjetividades que ela tem ajudado a construir nos estudantes, visto que esse é um ponto importante, pois a escola é local privilegiado de formação de atores sociais que atuam e atuarão no mundo, ajudando a fortalecer suas bases, tais como estão, ou que sejam capazes de questioná-las e transformá-las.

Entendemos também que o tempo e a forma como os sujeitos se relacionam com ele dentro do espaço escolar, pode favorecer relações de ampliação de aprendizagens e de convivência, como também torná-lo meio de perceber a escola enquanto espaço cansativo, repetitivo e monótono. Entender os diferentes tipos de tempo dentro da escola e direcionar o olhar ao tempo infantil e ao tempo das oportunidades possibilita romper com a lógica do tempo produtivo, voltado às demandas econômicas e ao controle dos corpos, redirecionando ao tempo do agora, do presente, da presença e das oportunidades possíveis. Assim, consideramos o tempo escolar como uma categoria indispensável para as discussões que envolvem a escola de tempo integral, pela sua extensão e possibilidades de ressignificação, possibilitando um aproveitamento cronológico adequado, aliado no processo de ensino e de aprendizagem para a formação humana.

Evidenciamos também a importância da figura docente no processo formativo dos educandos. Os educadores são atores que podem, mesmo diante de propostas de manutenção das desigualdades sociais, atuar de modo a contribuir para a formação social, cidadã e política dos estudantes, através, primeiramente, de como enxergam a educação, a escola e seus educandos. Como instrumentos fundamentais nesse processo de formação, por vezes, são alvos de investidas e questionamentos em relação à qualidade de seu trabalho, assim como a escola. No entanto, na pesquisa, identificamos que os questionamentos são, muitas vezes, estratégias de grupos interessados na manutenção das desigualdades sociais, tentando fragilizar a categoria de profissionais que são capazes de inverter a lógica de uma educação para a submissão de seus

discípulos. Esses profissionais têm demonstrado força de resistência com suas ações, ao perceber o estudante como pessoa, ao considerar o que eles trazem de fora da escola a partir do entrelace da convivência.

Concluimos, finalizando nossa escrita, mas não colocamos um ponto final nas discussões iniciadas aqui. Ao contrário, nosso estudo permite muito mais indagações, possibilidades, inquietações, processos de (re)construção, do que a consecução de um parecer conclusivo. Não é conclusiva, pois há a necessidade de continuar observando os mesmos atores por mais tempo, de que modo seus sentidos de escola se expressam em suas práticas pedagógicas; há também a necessidade de observação dos estudantes, se eles percebem um olhar acolhedor, as subjetividades formadas a partir da experiência desse modelo de educação. Ademais, há a necessidade de se perceber melhor o quanto o formato da escola possibilita a atuação de professores com práticas mais emancipatórias, as possibilidades de diálogo com as outras ETIs da cidade para ampliar o olhar sobre o PEI em Caruaru, enfim, uma diversidade de questões que se expandem a partir deste trabalho. Por isso, assim como dizia Paulo Freire (1996, p. 50): “na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Juliana Silva. **A infância e seus gestos no espaçotempo do 1º ano do ensino fundamental: pensando outros inícios para a escola.** 2021. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste. Caruaru/PE, 2021.
- AMARAL, Aimerê Guilherme Quintiliano Rocha do. Jacques Rancière – escola, produção, igualdade. **Revista Pro-posições**, v. 29, n. 3 (88), set/dez. 2018.
- APRATO, Ana Paula Lima. **Coreografias, cenografias, corpos escolares: argumentos para pensar a forma da escola.** 8º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação – SBECE, 5º Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação – SIECE, Canoas/RS, 2019, p. 1 – 15.
- ARAÚJO, Micilane Pereira de. **O público e o privado no processo de expansão da política de educação integral de Pernambuco: uma análise do currículo, da oferta educacional e da gestão das Escolas de Referência em Ensino Médio.** 2020. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco – Centro de Educação. Recife, 2020.
- BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano.** Trad. Rosaura Eichenberg. 1 ed.; 3 Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2021.
- BORTOLINI, Rosane Wanderscheer; NUNES, César Nunes. A Paideia grega: aproximações teóricas sobre o ideal de formação do homem grego. **Filos. e Educ.**, Campinas - SP, v. 10, n. 1, p. 21-36, jan./abr. 2018.
- CARUARU. **Lei complementar nº 068, de 04 de julho de 2019.** Dispõe sobre o Programa de Educação Integral no âmbito do Município de Caruaru e dá outras providências. Diário Oficial do Município de Caruaru, 2019.
- CARUARU. **Ofício nº 2.290/2017, de 15 de dez. de 2017.** Dispõe sobre o Programa de Educação Integral no âmbito do Município de Caruaru e dá outras providências. Diário Oficial do Município de Caruaru, 2017.
- CAVALIERE, Ana Maria Villela. Escola Pública de Tempo Integral no Brasil: filantropia ou política de estado?. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205 – 1222, out./dez., 2014.
- CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.
- COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Pedagogia da presença: da solidão ao encontro.** 2 ed. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001.
- COSTA, Maria Fabiana da Silva. Escola da escolha: o modelo educativo da terceira via no contexto da reestruturação produtiva do capital. 2020. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Alagoas - Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Doutorado. Maceió-AL, 2020.

DARDOT, Pierre. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Trad. Mariana Echalar. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUSSEL, Inés. Sobre a precariedade da escola. *In*: LARROSA, Jorge. **Elogio da escola**. Trad. Fernando Coelho. 1 ed.; 2. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2021. – (Coleção Educação, Experiência e Sentido).

ERNICA, Maurício. **Percursos da educação integral no Brasil**. Seminário Nacional Tecendo Redes para Educação Integral. Organização Cenpec - Centro de Estudos em Educação, Cultura e Ação Comunitária – São Paulo, 2006, p. 12 - 31. Disponível em: < [Tecendo GRAF.indd \(educacaointegral.org.br\)](#)>. Acesso em: 18 ago. 2023.

FANK, Elisane; HUTNER, Mary Lane. Escola em tempo integral e a educação integral: algumas reflexões de contexto e de concepção. **Anais XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE**. Curitiba, 2013, p. 6154-6167.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da Educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379 – 404, abr./jun. 2012.

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

GASPAROTTO, Denise Moreira; MENEGASSI, Renilson José. Aspectos da pesquisa colaborativa na formação docente. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 948 – 973, 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. **É imprescindível educar integralmente**. Cadernos CENPEC, n. 2, p. 15-24, 2006.

GUSMÃO, Joana Buarque de. A construção da noção de qualidade da educação. **Ensaio**: Aval. Pol. Púb. Educ., Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, p. 299-322, abr./jun. 2013.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **A história do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) nasceu de um “acaso” e da trajetória de retomada do ensino de qualidade em Pernambuco**. 2022. Disponível em: < [sobre o ice - ICE \(icebrasil.org.br\)](#)>. Acesso em: 12 jul. 2022.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Memória e concepção do modelo – concepção do Modelo da Escola da Escolha - Anos Iniciais do Ensino Fundamental** (caderno de formação). 2 ed. Recife/PE, 2019.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Modelo Pedagógico – Princípios Educativos - Anos Iniciais do Ensino Fundamental** (caderno de formação). 2 ed. Recife/PE, 2019.

KENNEDY, David; KOHAN, Walter Omar. A escola e o futuro da SKHOLÉ: um diálogo preliminar. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, [s.l.], n. 22, mai./out., 2014.

KOHAN, Walter Omar. Um exercício que faz escola: notas para pensar a investigação educacional a partir de uma experiência de formação no Rio de Janeiro. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p. 159 – 176, mar./ jun. 2015.

KOHAN, Walter Omar. A escola como experiência: entrevista com Walter Omar Kohan. **Revista Eletrônica de Educação**, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 298-304, jan./abr. 2018.

KOHAN, Walter Omar. Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-9, 2020.

LAGE, Allene. **Educação e movimentos sociais: caminhos para uma pedagogia de luta**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Trad. Mariana Echalar. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

MACIEL, Antônio Carlos; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho; SILVA, Cintia Adélia da. A Revolução Francesa e a educação integral no Brasil: da concepção ao conceito. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, p. 1-19, 2020.

MAGALHÃES, Marcos. **A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio: Pernambuco cria, experimenta e aprova**. São Paulo: Albatroz; Loqüi, 2008.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. A língua da escola: alienante ou emancipadora? *In*: LARROSA, Jorge. **Elogio da Escola**. Trad.: Fernando Coelho. 1 ed; 2 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2021b.

MASSCHELIEN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Trad. Cristina Antunes. 2 ed.; 5. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2021a.

MEINERZ, Carla Beatriz. Grupos de Discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação. Porto Alegre, **Educação & Realidade**, v. 36, n. 2, mai./ago., 2011.

MICHETTI, Miqueli. A vida como projeto: a pedagogia do homo economicus e as iniciativas de fomento ao “espírito do capitalismo” via educação pública. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 55, n. 3, p. 302-314, set./dez. 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação -RBPAE** – v. 25, n. 2, p. 197-209, mai./ago. 2009.

PERNAMBUCO. Assembleia Legislativa de. **Lei Complementar nº 49, de 31 de janeiro de 2003**. Dispõe sobre as áreas de atuação, a estrutura e o funcionamento do Poder Executivo, e dá outras providências. *In*: Sistema LEGISPE – Base de Dados da Legislação Estadual de Pernambuco, Recife - PE, 2003. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/Paginas/texto.aspx?id=7829&tipo=>. Acesso em: 11 set. 2022.

PERNAMBUCO. Assembleia legislativa de. **Lei nº 11.629 de 28 de janeiro de 1999**. Dispõe sobre a estrutura organizacional do Poder Executivo Estadual, cria e extingue cargos e dá outras providências. In: Sistema LEGISPE – Base de Dados da Legislação Estadual de Pernambuco, Recife, PE, 1999. Disponível em:

<<http://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=1259&tipo=TEXTOATUALIZADO>>. Acesso em: 11 set. 2022.

PESTANA, Simone Freire Paes. Afinal, o que é educação integral?. **Revista Contemporânea de Educação**, [s. l.], v. 9, n. 17, jan./jun. 2014.

RANCIÈRE, Jacques. Escola, produção, igualdade. Trad. Aimberê Guilherme Quintiliano Rocha do Amaral. **Revista Pro-posições**, v. 29, n. 3 (88) – set./dez. 2018.

ROSSI, Alexandre José; LUMERTZ, Juliana; PIRES, Daniela de oliveira Pires. As parcerias público-privadas na educação: Cerceando autonomia e gestão democrática. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 11, n. 21, p. 557-570, jul./dez. 2017.

SANTOS, Kátia Silva. **Políticas públicas educacionais no Brasil: tecendo fios**. 25º Simpósio Brasileiro de Política e Administração Pública da Educação / 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. Políticas Públicas e Gestão da Educação Construção Histórica, Debates Contemporâneos e Novas Perspectivas. São Paulo – SP, 2011.

SANTOS, Samanta Gabriely Alves dos.; LINS, Carla Patrícia Acioli. Educação integral: aspectos sócio-históricos e contemporâneos. **Anais VIII EPEPE**. Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em:

<<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/83570>>. Acesso em: 07 jul. 2023.

SILVA, Jairo Bezerra da. Escola Fábrica, Fábrica Escola. O lugar onde vivo – Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa. 6 ed. p. 198 – 199, 2019.

SOARES, K. da S.; BACZINSKI, A. V. de M. A meritocracia na educação escolar brasileira. **Temas & Matizes**, [S. l.], v. 12, n. 22, p. 36–50, 2018.

SUÁREZ, Daniel H. Relatar la Experiencia Docente. La Documentación Narrativa Del Mundo Escolar. **Revista Teias**, v. 18, n. 50, jul./set. 2017.

SZYMANSKI, Heloisa. **A entrevista na educação: a prática reflexiva**. Heloisa Szymanski (org.). 2004. 2 ed. (2008). Laurinda Ramalho de Almeida, Regina Célia Almeida Rego Prandini. – Brasília: Liber Livro Editora.

VENCO, Selma. Tristes tópicos: a cultura empresarial aplicada à educação pública. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v.37, n.79, p. 39-68, jan./abr. 2023.