

## DOSSIÊ TEMÁTICO

### Política Educacional: Análises e Perspectivas

#### **A escola em tempo integral: a face minimalista da política educacional brasileira**

Fulltime school: the minimalist face of the brazilian educational policy

La escuela a tiempo integral: una cara minimalista de la política educacional brasileña

*Edna Bertoldo*

Universidade Federal de Alagoas - Brasil

#### **Resumo**

O objetivo deste artigo consiste em refletir a escola em tempo integral no contexto da atual política educacional brasileira, que tem como centralidade o combate à pobreza, dando ênfase ao atual papel do Estado no sistema do capital. Com base em pesquisa teórica e análise documental, procura investigar em que medida a crescente implantação de escolas em tempo integral sinaliza avanços no Estado capitalista. O ponto de partida é a análise dos equívocos comumente feitos entre escola em tempo integral e formação integral e, em seguida, analisa o significado de escola em tempo integral e seu surgimento no Brasil, finalizando com a reflexão sobre o papel do Estado no sistema do capital, a partir dos fundamentos em Marx e Mészáros.

**Palavras-chave:** Escola em tempo integral. Estado. Política educacional brasileira.

**Abstract**

This article objective is to think over the fulltime school on the present Brazilian policy context, whose priority is to fight poverty, emphasizing the current state's role in the capital system. Based on theoretical research and document analysis, this article aim to investigate in which way the crescent implementation of fulltime schools shows progress in the capitalist state. The starting point is the analysis of misconceptions between the all-day schools and fulltime formation and then analyses the meaning of fulltime school and its emergence in Brazil, finishing with the reflection on state's role in the capital system, from Marx and Mészáros fundamentals.

**Key-words:** Fulltime school. State. Brazilian educational policy.

**Resumen**

La Escuela en tiempo integral: la fase minimalista de la Política Educativa El objetivo de este artículo consiste en reflexionar sobre la escuela en tiempo integral en el contexto de la actual política educativa brasileña, que tiene como centralidad el combate a la pobreza, dando énfasis al actual papel del Estado en el sistema del capital. Con base en investigación teórica y análisis documental se procura indagar en qué medida la creciente implantación de escuelas en tiempo integral demarca avances en el Estado capitalista. El punto de partida es el análisis de las equivocaciones realizadas comúnmente entre la escuela en tiempo integral y formación integral para luego analizar el significado de la escuela en tiempo integral y su surgimiento en Brasil finalizando con una reflexión sobre el papel del Estado en el sistema del capital con base en los fundamentos expuesto por Marx y Mészáros.

**Palabras claves:** Escuela en tiempo integral. Estado. Política educacional brasileña.

**Introdução**

A barbárie incontestada do capitalismo hodierno ao mesmo tempo em que espalha a pobreza para todos os cantos do mundo, até mesmo nos países ditos de “primeiro Mundo”, busca, em vão, controlar esta problemática social. E isto porque sendo a pobreza relacionada à

existência da riqueza, ela pode “gerar um clima desfavorável para os negócios”, pois segundo o presidente do Banco Mundial, “as pessoas pobres do Mundo devem ser ajudadas, senão elas ficarão zangadas” (LEHER, 2010).

Numa sociedade em que a grande maioria da população se vê cada vez mais expropriada do acesso aos bens materiais e espirituais produzidos, resta ao Estado o papel de garantir que a obstinação e a rebelião não escapem ao controle, conforme análise de Mészáros (2002, p. 127). Como o capital, em razão da sua própria natureza, é incapaz de apresentar uma solução definitiva para a problemática social, ele acaba, por meio do Estado, lançando mão de “ações corretivas” a fim de manter um determinado nível de “equilíbrio” na sociedade, evitando assim que o caos se generalize. É nesse sentido que as políticas sociais cumprem um papel importante na viabilização de “ações corretivas”.

O propósito deste artigo consiste em refletir a escola em tempo integral no contexto da atual política educacional brasileira, que tem como centralidade o combate à pobreza, dando ênfase ao papel do Estado no sistema do capital. Em que medida a crescente implantação de escolas em tempo integral sinaliza avanços no Estado capitalista?

A escola em tempo integral, embora não represente uma novidade no âmbito das políticas educacionais no Brasil uma vez que sua implantação remonta aos anos de 1950, através de Anísio Teixeira, um dos principais idealizadores da Escola Nova e defensor do ensino público, gratuito, laico e obrigatório, a importância de retomar esta temática reside na necessidade de apresentar fundamentos que possibilitem superar as mistificações, equívocos e deturpações em torno deste debate.

Partiremos da análise sobre os equívocos comumente feitos entre escola em tempo integral e formação integral, em seguida o significado de escola em tempo integral e seu surgimento no Brasil, e por fim, refletimos sobre o papel do Estado no sistema do capital atual.

## Formação integral e escola em tempo integral

Os estudiosos da temática têm chamado a atenção para a confusão feita entre *educação integral* (formação integral) e *escola de tempo integral*, como se fossem a mesma coisa. O conceito de *educação integral* surge no século XIX, através das diversas correntes socialistas que visavam à emancipação humana. Segundo Ferreira (2008), o pedagogo e militante francês Paulo Robin (1837-1912) foi pioneiro na proposição de uma prática pedagógica numa perspectiva de educação integral.

Durante o I Congresso Internacional dos Trabalhadores em Bruxelas, em 1868, a educação integral foi proposta por Robin, através de uma moção, tendo recebido a aprovação de Marx. Desde então, a educação integral passou a ser assumida pelos marxistas, a partir de perspectivas diversas, tendo em vista o caráter heterogêneo do marxismo.

No Brasil, o advento da noção de *educação integral* se dá no final do século XIX, com os imigrantes europeus, que vieram trabalhar na cafeicultura. A inexistência de uma concepção homogênea de *educação integral* também vai ser característica de nosso país, pois conforme observa Ferreira (2008), nos anos 1920 e 1930, predominavam duas perspectivas distintas: a dos *reformistas clericais* e a dos *socialistas*.

Os *reformistas clericais* fundamentavam-se na filosofia pragmática de John Dewey, que representa a base da Escola Nova, mediante a ideia de Anísio Teixeira acerca da *educação integral*. O *Movimento Integralista Brasileiro*, organizado em 1930 e transformado em partido político em 1935, representava a elite conservadora, os movimentos europeus nazistas e fascistas. Com o lema “educação integral para o homem integral”, viam na *educação integral* uma forma de controle social e hierarquização social, integrando Estado, família e religião, com base em valores como disciplina, obediência e sofrimento.

A partir dos anos 1920-1930, o Brasil passará por um processo de transição do modelo oligárquico-tradicional para o urbano-industrial, passando, de agrário-exportador, à substituição de importações,

orientando-se para a industrialização, para o modo de produção capitalista. Este processo de mudança econômica resultou, segundo a referida autora, na ampliação do papel do Estado,<sup>1</sup>na mudança nas relações entre o capital nacional e internacional, gerando consequências diretas sobre a educação.

Independente das modificações que vão se dando no Estado e, particularmente no Estado brasileiro, em cada fase do processo capitalista, concordamos com Marx (2010) com o fato de que ele representa um elemento importante na manutenção do sistema do capital. Como assinala Mézáros (2002), o Estado garante os pré-requisitos estruturais para a reprodução deste modo de produção, através da defesa da propriedade privada e de intervenções cíclicas para corrigir as disfunções do sistema.

O surgimento do Estado interventor no contexto do neoliberalismo não se dá de forma homogênea em todos os países. Assim, no Brasil a sua configuração ao mesmo tempo em que revela identidades com o neoliberalismo internacional, apresenta também suas diferenças. Quais são essas identidades e diferenças?

De acordo com Teixeira (1998), em termos de identidades, a ação estatal interventora coincide no tempo (aqui e nos países centrais): tem nos anos 30 o seu ponto de partida. Outro aspecto é que o Estado assume funções de planejamento da economia através da produção de bens públicos (educação, saúde, transporte, entre outros) e sustenta o processo de acumulação por meio da intervenção direta nas políticas de inversões privadas. Os desdobramentos desse processo são diferentes no Brasil e no resto do mundo, pois nos países de capitalismo avançado, o Estado interventor teve relativo êxito, enquanto que no Brasil, foi incapaz de propiciar um mínimo de bem-estar-social material para a população. O que explica isto?

Para Teixeira (1998), no Brasil o Estado nasce, por um lado, sob uma base econômica do período colonial, com muita concentração de

<sup>1</sup> A identificação dos processos sociais contraditórios da sociedade capitalista tem levado um número razoável de pensadores marxistas a vislumbrar possibilidades de ampliação da esfera estatal no atendimento aos direitos sociais, mediante a luta da classe trabalhadora.

renda, portanto, diferente dos países centrais; por outro, para criar um modelo de acumulação industrial que não existia, ele surge sob uma dupla pressão: a) criar as condições para o nascimento e desenvolvimento da indústria; b) promover uma política social voltada para atenuar as desigualdades sociais. Essa é a principal diferença entre o Estado interventor no Brasil e os países desenvolvidos.

No contexto brasileiro dos anos 1930, vão surgindo as reformas na educação, pautadas na concepção da educação como instrumento de participação política e como forma de viabilizar a democracia; era o surgimento do escolanovismo no país.

O Estado assumiu o papel de controle sobre a educação criando, para a sua viabilização, o Ministério da Saúde e Educação em 1930. Isto marcou o processo de surgimento da escola pública de massa no Brasil. Assim, a educação passou a ser vista como uma esfera social importante no processo de desenvolvimento social.

Voltando-nos para a questão da educação integral, originariamente sua proposta surge atrelada às ideias socialistas, ao movimento dos trabalhadores, conforme vimos. Contudo, seu sentido e direção vão sendo apropriados também por outras perspectivas teóricas, o que acaba resultando em confusões, seja no tocante à concepção de educação integral, seja na relação entre esta e as propostas de escola em tempo integral, atualmente em voga em nosso país.

### **Gênese da escola em tempo integral no Brasil**

Até a idade moderna, as escolas em tempo integral existiam principalmente na Inglaterra, quando se voltavam para a formação da elite que se dava nos mosteiros, internatos, seminários, entre outros.

No cenário brasileiro, seu surgimento se dá nos anos 1950, com a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, por Anísio Teixeira, em Salvador.

Anísio Teixeira, principal mentor do escolanovismo e seguidor de Dewey, foi pioneiro aqui no Brasil, da divulgação das ideias de escola em tempo integral (FERREIRA, 2008, p. 31).

De acordo com ele, ao contrário da escola tradicional da instrução, a escola em tempo integral deve ser a extensão da casa, da família, com atividades de estudos, trabalho, vida social, recreação e jogos. Nas palavras de Anísio Teixeira (1994, p. 63), para isto é necessário:

Enriquecer-lhe o programa com atividades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades, de trabalho, de estudo, de recreação e de arte.

Assim, no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, criado por Anísio Teixeira, os alunos atendidos pela instituição estudavam em um período nas chamadas Escolas-Classe e no turno complementar praticavam atividades diversificadas nas chamadas Escolas-Parque.

Após três décadas, nos anos 1980, o país retomará a questão, com o surgimento dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Rio de Janeiro e os Centros de Educação Integrada (Ceéis) em Curitiba. Os CIEPs compreendiam uma política educacional no âmbito da esfera estadual, enquanto os CEIs pertenciam à esfera municipal. Os dois projetos preconizavam a ampliação da jornada escolar para tempo integral, ou seja, o aluno permanece na escola por um período de, pelo menos, sete horas diárias. Em São Paulo, surge o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC); em Porto Alegre, os Centros Integrados de Educação Municipal (CIEMs).

Na década de 1990, o governo federal se volta para a escola de tempo integral, passando a assumi-la, tendo como governo pioneiro, o de Fernando Collor de Mello (1990-1992), com a proposta dos Centros Integrados de Atendimento Integral à Criança (CIACs), inspirados no modelo escolar dos CIEPs, que combinava ações educacionais com programas de assistência social, formação profissional e lazer, destinados às crianças e aos adolescentes atendidos pelo projeto. As atividades eram

desenvolvidas em tempo integral no próprio espaço da escola. Apesar de ser apresentada como uma “inovação” pedagógica, essa proposta foi criticada por causa da existência de problemas de ordem financeira e operacional. Com o *impeachment* de Collor, Itamar Franco, seu sucessor, lançou o Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA), que deu origem aos CAICs.

A educação, fundamentada na lógica do capital neoliberal introduzida no Brasil por Collor e aprofundada pelos governos que o sucedeu, passa, cada vez mais, a reorientar o papel da escola numa direção assistencialista, paternalista. Isto está relacionado, de maneira geral, à concepção de educação difundida pelo Banco Mundial e que passa a nortear as políticas educacionais principalmente dos países periféricos e em desenvolvimento, a partir de uma concepção de educação como forma de combate à pobreza. Como o capitalismo não consegue resolver a contradição entre capital e trabalho, fundamento da enorme cisão entre riqueza e pobreza, resta-lhe apenas administrar com eficiência as desigualdades sociais para evitar que os conflitos venham à tona. Contudo, segundo análise de Marx (2010, p. 61), “[...] o Estado não pode acreditar na impotência interior da sua administração, isto é, de si mesmo. Ele pode descobrir apenas defeitos formais, casuais, da mesma e tentar remediá-los”.

Portanto, através de políticas educacionais focadas nos locais considerados de risco, de violência e de maior pobreza, os governos, incentivados pelos órgãos estrangeiros, buscam controlar os problemas sociais a fim de dissimular as contradições do sistema do capital. É neste contexto que na atualidade assistimos à retomada da proposta de escola em tempo integral por governos estaduais e municipais, com suporte do governo federal, como forma de solucionar os problemas educacionais no país, sobretudo nas regiões mais pobres.

Do ponto de vista legal, a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), com a nova LDB, a 9394, de 1996, a escola de tempo integral ganhará destaque, conforme consta no seu art. 34 (grifo nosso):

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 11, n. 20	p. 147-163	set./dez. 2015
--------------------	----------------------	--------------	------------	----------------

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

§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

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

A partir desta base legal, a política educacional brasileira, seguindo os preceitos neoliberais dos organismos internacionais, passa a elaborar programas que servem com mecanismos de combate à pobreza, a exemplo do *Programa Mais Educação*, instituído pela Portaria Interministerial n.º 17/2007, que integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), sendo uma estratégia do governo federal para a ampliação da jornada escolar. Este programa atende, prioritariamente, escolas de baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB),<sup>2</sup> situadas em capitais, regiões metropolitanas e grandes cidades em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social que requerem políticas públicas e educacionais. De viés escolanovista, o *Programa Mais Educação* secundariza a centralidade da educação escolar, pois conforme o documento, o referido programa busca “superar o processo de escolarização tão centrado na figura da escola” (BRASIL, Programa Mais Educação, p. 3). O *Programa Mais Educação* representa, portanto, o principal programa do governo federal de implementação da educação em tempo integral na escola básica brasileira nos dias atuais.

Pesquisas recentes (CAVALIERE, apud FERREIRA, 2008) revelam um crescimento quantitativo de projetos e experiências de extensão do tempo escolar nas esferas estadual e municipal.<sup>3</sup> Mas este crescimento significa avanço na educação pública brasileira?

<sup>2</sup> Indicador de avaliação da qualidade de educação criado pelo Inep em 2007 com base no fluxo escolar e nas médias de desempenho nas avaliações, calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios.

<sup>3</sup> No Brasil, existem atualmente 32 mil escolas públicas com ensino integral através do Programa de Ensino Integral Mais Escola. Cf. <http://www.alagoasweb.com/noticia/20340-em-todo-o-pais,-32-mil-escolas-publicas-tem-ensino-integral>

## **A escola em tempo integral no Estado capitalista: limites e possibilidades**

Se por um lado assistimos à elevação do número de escolas públicas de tempo integral no Brasil, por outro, dados de pesquisa (FERREIRA, 2008) revelam que este fenômeno vem sendo acompanhado de muitos problemas, tais como: a descontinuidade das propostas de escolas públicas de tempo integral no Brasil; a extensão da jornada existe em condições precárias, gerando sobrecarga para a escola e para o professor; o êxito parcial de algumas metas pode ser atribuído mais aos indivíduos que integram a escola e menos às políticas públicas; a precariedade e inadequação das instalações escolares refletem a carência dos lares das crianças pobres; as condições de trabalho e os baixos salários; as atividades pedagógicas padecem da falta de planejamento, sendo bastante frequente as improvisações, que se explica pela falta de tempo do professor; o professor não tem jornada de trabalho numa única escola; as atividades revelam a fragmentação do conhecimento, não possibilitando a formação integral.

Como já foi dito, as escolas de tempo integral têm a vantagem de evitar os riscos de rua, que as crianças tenham um local para ficar enquanto os pais trabalham, além de possibilitar que elas tenham até três refeições por dia. Contudo, as desvantagens se sobressaem, estando relacionadas a problemas estruturais, políticos, financeiros e pedagógicos. O excesso de atividades extracurriculares acaba secundarizando a função precípua da escola; a família acaba transferindo seu papel para a escola; a infância fica limitada ao espaço escolar, entre outros. Em relação aos resultados de aprendizagem, era de se esperar que fossem melhores que os da escola em tempo parcial. No entanto, conforme Ferreira (2008) constatou em sua investigação, o nível de rendimento escolar da escola em tempo integral é semelhante ao da escola parcial.

Ora, o que explica a criação de um programa voltado prioritariamente para as situações de vulnerabilidade social que sequer consegue atender

às demandas existentes por causa da falta de condições estruturais das escolas? Mas se o que define a natureza deste programa é a ampliação do tempo da criança na escola, certamente está implícita a necessidade de recursos públicos a fim de garantir a sua execução. Contudo, ao que tudo indica, existe um grande hiato entre o que preconizam os documentos e o que de fato ocorre na realidade das escolas públicas. Afinal, como explicar esta contradição?

Para compreender esta questão, analisaremos a relação entre educação e Estado no contexto da sociabilidade capitalista.

Mészáros (2002, p. 106), analisando o papel do Estado na obra *Para além do capital*, afirma que “A formação do Estado moderno é uma exigência absoluta para assegurar e proteger permanentemente a produtividade do sistema”. Por sua importância estratégica na proteção da propriedade privada, compete a ele garantir que a obstinação e a rebelião não escapem ao controle. Ora, para que isto funcione, o Estado precisa se constituir como uma “*ação corretiva*” sob o comando do capital, de modo que este, ao mesmo tempo em que domina a produção material, desenvolve práticas políticas totalizadoras. É esta a base de constituição do Estado moderno.

O pensador húngaro entende que existe uma relação de dependência ontológica do Estado em relação ao capital deixando claro, no entanto, que isto não significa reduzir o Estado à esfera da economia:

Como estrutura de comando político abrangente do sistema do capital, o Estado não pode ser autônomo, em nenhum sentido, em relação ao sistema do capital, pois ambos são um só e inseparáveis. Ao mesmo tempo, o Estado está muito longe de ser *reduzível* às determinações que emanam diretamente das funções econômicas do capital. (MÉSZÁROS, 2002, p. 119, grifo do autor).

Diante da contradição inerente à natureza do modo de produção capitalista, que produz muita riqueza de um lado e de outro, extrema pobreza, o Estado comparece para corrigir as falhas incorrigíveis do

capital, por meio da criação de políticas sociais que busquem minimizar os problemas sociais. Sem a existência de políticas públicas, a sociedade se transformaria num verdadeiro caos, expondo seus problemas com maior evidência, o que estimularia os conflitos sociais, a luta de classes.

Neste sentido, as medidas paliativas de contenção da pobreza que configuram as atuais políticas educacionais, a exemplo das escolas em tempo integral, ao invés de sinalizar avanços na educação brasileira acenam, ao contrário, para uma direção retrógrada, pois contribui para o mascaramento da realidade, na medida em que propaga o ideário neoliberal segundo o qual a solução para os problemas sociais está na educação. Além disso, a causa principal dos problemas sociais (que têm seus reflexos nas escolas) que é a economia capitalista, baseada na lógica expansionista do lucro, é secundarizada edeslocada para a educação e o Estado, como se no âmbito destas esferas parciais que compõem a totalidade social, os problemas sociais encontrassem solução. Não é sem motivo que quando uma experiência isolada tem êxito - e, como observou Ferreira (2008) na sua investigação sobre a realidade paraense, o mérito cabe mais às individualidades, à dedicação dos integrantes da escola e não aos programas propriamente ditos – o alvoroço feito na mídia sob o patrocínio governamental é grande com o intuito de disseminar na sociedade o ideário de que a escola pode melhorar, depende apenas da boa vontade do professor, dos alunos, dos pais.

Do ponto de vista teórico, nos deparamos com argumentos que contribuem para reforçar tais posicionamentos no interior da escola, na medida em que atribuem à *vontade política* uma alternativa para os problemas das políticas educacionais. É o caso, por exemplo, de um dos mais expressivos pensadores marxistas da educação brasileira, Dermeval Saviani. Em obra recentemente reeditada, intitulada *Da nova LDB ao Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional* (5. edição, 2004), o autor analisa os limites da atual política educacional e aponta para a necessidade de uma outra política educacional. Na ótica dele, os limites não são decorrentes de fatores conjunturais, mas estruturais, o

que explica a separação entre política econômica e política social, sendo que a política social, no capitalismo, está sempre subordinada à política econômica. Sendo a política social uma “expressão típica da sociedade capitalista”, seu papel é limitado às “ações típicas que concorrem para a preservação da ordem social” (SAVIANI, 2004, p. 121).

Para o autor, ao contrário, numa sociedade socialista, “apolítica social’ perderá razão de ser [...] já que não haverá mais lugar para a apropriação privada da riqueza produzida socialmente” (2004, p.121).

A partir dessas análises, o autor se posiciona favorável à defesa do ensino público e gratuito, evidenciando a necessidade de reivindicar mais verbas para a educação, sendo um aspecto importante a ser considerado na luta pela valorização da política social em relação à política econômica.

Se opondo à política proposta pelo MEC, Saviani propõe a necessidade de construir uma outra política educacional.<sup>4</sup> Para ele, a resolução dos problemas educacionais só se dará “com a clara determinação de se assumir a educação como prioridade maior, com a consequente *vontade política* de realizar as ações concretas em que se expressa essa prioridade” (SAVIANI, 2004, p. 124, grifo nosso).

Se os problemas educacionais estão assentados objetivamente na base desta forma de sociedade, e se tais limites são de natureza estrutural e não conjuntural, como o próprio autor admite, cabe perguntar se é possível atribuir à *vontade política* um papel tão importante na luta pela melhoria da qualidade da educação pública e gratuita.

Mas voltando à escola em tempo integral, no tocante aos seus fundamentos, observamos, com base na análise dos documentos oficiais (legislação, programas), a identificação com o ideário escolanovista, ao buscar retirar da escola o seu papel precípua de socializadora dos conhecimentos produzidos pela humanidade.

<sup>4</sup> Ele apresenta as seguintes propostas: (1) aumentar o percentual do PIB destinado à educação para 8%; (2) a inclusão da educação infantil como responsabilidade prioritária dos municípios; (3) reverter a fragmentação existente no ensino médio entre formação profissional e educação geral básica; (4) ensino superior: reverter a dualidade entre universidades de pesquisa e universidades de ensino (chamadas pelo MEC de Centro Universitários).

A escola em tempo integral no contexto do capitalismo se insere no contexto mais amplo das políticas neoliberais em favor do capital e contra o trabalho, na medida em que, ancorada na ideologia da redução da pobreza por meio da educação, contribui para a precarização do trabalho docente, a intensificação do trabalho docente, o abandono do dever do Estado para com a melhoria das condições estruturais das escolas. Se as condições estruturais e pedagógicas de escolas públicas de tempo integral não têm permitido a obtenção de melhores resultados em relação aos de escolas que funcionam em tempo parcial, como pretender que estes programas, integrantes da política educacional vigente, possam proporcionar às crianças da classe trabalhadora uma educação de qualidade?

O papel minimalista do Estado no atendimento à educação da classe trabalhadora é uma exigência ontológica absoluta do capital.

As alternativas atualmente em voga que se fundamentam na concepção de que o problema essencial reside na distribuição da riqueza, desarticulada do modo de produção capitalista, é um completo equívoco. Pois, como diz Marx (2012, p. 32), “A distribuição dos meios de consumo é, em cada época, apenas a consequência da distribuição das próprias condições de produção” e, no caso do capitalismo,

[...] as condições materiais de produção estão dadas aos não trabalhadores sob a forma de propriedade do capital e de propriedade fundiária, enquanto a massa é proprietária somente da condição pessoal de produção, da força de trabalho. (MARX, 2012, p. 32).

Numa outra forma de sociabilidade, ao contrário, Marx garante que “Se as condições materiais de produção fossem propriedade coletiva dos próprios trabalhadores, então o resultado seria uma distribuição dos meios de consumo diferente da atual”. Isto significa que sob a regência do capital, a escola de tempo integral pode funcionar apenas como mera expressão da subjetividade, de um ato político.

A perspectiva da educação voltada para a formação humana aqui defendida não se assenta em concepções que tomam o Estado como uma esfera autônoma, “dotado de seus próprios *‘fundamentos espirituais, morais, livres’*”, como afirma Marx (idem, p. 42), ou que creem que o problema está na diferença entre países desenvolvidos e não desenvolvidos ou centradas na questão da *forma* de governo. A efetiva materialização da educação em sua plenitude exige uma forma superior de sociedade e não de governo, e isto só será possível quando “o trabalho tiver deixado de ser mero meio de vida e tiver se tornado a primeira necessidade vital” (MARX, 2012, p. 30).

Para Marx, o desenvolvimento multifacetado do gênero humano pressupõe o desenvolvimento das forças produtivas, da riqueza coletiva jorrando em abundância. Apenas sob estas condições, “o estreito horizonte jurídico burguês poderá ser plenamente superado” (idem, ibidem, p. 32) e assim estarão dadas as condições materiais de efetivação de uma educação efetivamente humana.

## Referências

BRASIL. MEC. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CBE N.07/2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=14906&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=14906&Itemid=866)>. Acesso em: 12 mar. 2013.

BRASIL. Lei 9.394/96. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 12 mar. 2013.

BRASIL. MEC. Portaria Interministerial n. 17/2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com\\_content](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com_content)>. Acesso em 12 mar. 2013.

BRASIL. MEC. Programa Mais Educação. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com\\_content&view=article/](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com_content&view=article/)>. Acesso em: 21 abr. 2012.

CASTRO, Adriana de; LOPES, Roseli Esquerdo. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362011000300003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362011000300003&script=sci_arttext)>. Acesso em: 21 ago. 2012.

EM TODO O PAÍS, 32 MIL ESCOLAS PÚBLICAS TÊM ENINO INTEGRAL. Disponível em: <http://portal.aprendiz.uol.com.br/2011/09/19/educacao-em-tempo-integral-nao-e-sinonimo-de-educacao-integral/>. Acesso em: 21 abr. 2012.

ENDERLE, Rubens. Apresentação . In: MARX, Karl. *Crítica da filosofia do direito de Hegel – Introdução*. In: ENDERLE, Rubens. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. 2. ed. Trad. Rubens Enderle e Leonardo de Deus. São Paulo: Boitempo, 2010, p. 11-26.

FERREIRA, Cassia Marilda. Escola em tempo integral: possível solução ou mito na busca da qualidade? Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008. Orientador: Doralice Aparecida Paranzini Gorni.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? a política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. Disponível em: <<http://cnenebio.files.wordpress.com/2010/05/leher-um-novo-senhor-da-educac2bauo.pdf>>. Acesso em: mar. 2013.

LIMA, Valdeney. Políticas de ampliação da jornada escolar no Brasil. Disponível em: <<http://educacaointegral.wordpress.com/2010/04/09/politicas-de-ampliacao-da-jornada-escolar-no-brasil/>>. Acesso em: 21 ago. 2012.

MARX, Karl; Engels, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARX, Karl. **Glosas críticas marginais ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social” de um prussiano**. Tradução de Ivo Tonet. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARX, Karl. **Crítica do Programa de Ghotá**. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2012.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital:** rumo à teoria de transição. Tradução: Paulo César Castanheira e Sergio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2002.

SAVIANI, Dermeval. Por uma outra política educacional. In: SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação:** por uma outra política educacional. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 117-129.

*Profa. Dra. Edna Bertoldo*

Universidade Federal de Alagoas - Brasil

Programa de Pós-Graduação em Educação

Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Ontologia Marxiana

E-mail: edna\_bertoldo@hmail.com

Recebido em: 27 maio 2015.

Aprovado em: 09 jul. 2015.