

Escola de Tempo Integral e mercado de trabalho: implicações na permanência estudantil

Full-time School and the job market: implications for student permanence

Guilherme Schwan

Prefeitura Municipal de Santo Ângelo

E-mail: guilhermeschwan@gmail.com

Rosemar Ayres dos Santos

Universidade Federal da Fronteira Sul

E-mail: roseayres07@gmail.com

Resumo

A ampliação da jornada escolar para o tempo integral assentou-se em uma reestruturação das políticas públicas brasileiras relacionadas ao campo educacional, pois, o tempo acrescido não dá garantias de qualidade ao ensino, tampouco, discute questões externas a permanência dos estudantes nas escolas de tempo integral. Neste viés, este trabalho apresenta uma reflexão crítica/teórica a partir de um estudo de caso observado em uma escola pública municipal, no qual, discutimos as implicações causadas por um currículo com possíveis valores atrelados ao mercado de trabalho e suas influências na permanência de estudantes na escola de Tempo Integral, bem como, questões sociais e financeiras que contribuem para evasão ou a troca por escolas de turnos regulares.

Palavras-chave: Políticas Educacionais, Mercado de trabalho, Currículo, Estudantes.

Abstract

The expansion of the school day to full-time was based on a restructuring of Brazilian public policies related to the educational field, since the increased time does not guarantee the quality of teaching, nor does it discuss external issues regarding the permanence of students in part-time schools. full. In this bias, this work presents a critical/theoretical reflection from a case study observed in a municipal public school, in which, we discuss the implications caused by a curriculum with possible values linked to the job market and its influences on the permanence of students in full-time school, as well as social and financial issues that contribute to dropout or exchange for regular shift schools.

Key words: Educational Policies, Labor Market, Curriculum, Students.

Introdução

A icônica cena de Leonel Brizola, então prefeito do Rio de Janeiro – 1982, saltando sobre uma fogueira feita de armas de brinquedo, após tê-las trocado por livros com as crianças, denota circunstâncias que se assemelham a tempos contemporâneos, principalmente pela contrariedade ao simbolismo que Brizola proporcionou, lembrando os atos que o atual presidente brasileiro (2019-2022) provocou, fazendo uma criança simular uma arma de fogo.

Destacamos o então governador Leonel Brizola (1983 a 1987), não apenas por atos como o supracitado, mas, também, pela popularidade e notoriedade que as escolas de Tempo Integral ganharam no Brasil em seu governo, “onde implementou uma escola capaz de resgatar as crianças pobres da exclusão escolar, da violência e da criminalidade” (RIO GRANDE DO SUL, 2014, p. 05), mesmo sofrendo críticas pesadas como a do candidato a presidência Fernando Henrique Cardoso, em 1994, questionando em um dos debates, a viabilidade financeira das escolas de Tempo Integral, obtendo como resposta de seu concorrente que: “Cara é a ignorância!”

A proposta de Escola de Tempo Integral, vem sendo introduzida desde a década de 50 do século XX através de Anísio Teixeira e, posteriormente, na década de 80 por Darcy Ribeiro com a implementação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Rio de Janeiro, que vislumbravam um “Brasil educado e democrático. Entretanto, a descontinuidade das políticas públicas, relegou tais iniciativas ao fracasso” (SANTOS, 2013, p. 02). No entanto, em 1980 foi retomada pelo governo Brizola no Rio de Janeiro, um dos mais representativos projetos de escola pública de tempo integral com objetivo de “oferecer ensino público de qualidade, em período integral as crianças, na perspectiva de uma transformação social mediante o processo educacional” (CARDOSO; OLIVEIRA, 2019, p. 63).

Mediante os projetos e com o objetivo de aumentar o tempo dos estudantes na escola, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), estabeleceu em seu artigo 34, a ampliação progressiva do período de permanência da escola e em seu artigo 86, parágrafo 5, reitera que: “Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (BRASIL, 1996, p. 53.). Logo, é imperativo que a escola de tempo integral, não seja, apenas a inversão de turnos de trabalho, de modo que, para desenvolver a educação integral, seja necessário, a escola ter um Projeto Político Pedagógico em consonância a educação de tempo integral, que haja uma articulação entre os turnos que os estudantes se façam presentes (RIO GRANDE DO SUL, 2014).

Porém, como alerta Gadotti (2009), em relação a qualidade deste ensino na Educação Básica, se refere a uma qualidade “sociocultural”,

Há qualidade da educação, isto é, ensino-aprendizagem, quando professores e alunos aprendem. Falar em qualidade social da educação é falar de uma nova qualidade, quando alunos e professores aprendem, juntos, a mudar o mundo, a partir da leitura do mundo. O direito à educação não se reduz ao direito de estar matriculado na escola. É direito de aprender na escola (p. 53).

A este direito que direcionamos o problema de pesquisa, direito que pode estar sendo retirado, não diretamente, como por exemplo: a proibição de frequentar escolas de Tempo Integral, mas,

a perda indiretamente do mesmo, perpassando por questões sociais/financeiras, nas quais estudantes necessitam adentrar ao mercado de trabalho precocemente, com a finalidade de dar suporte a sua família que passa por dificuldades financeiras, ou a perda deste direito passando por uma configuração curricular arraigada em valores de mercado, interesses que visam apenas o lucro. Neste sentido, Apple (2002) destaca que “acabaram de transformar o currículo em uma espécie de bola de futebol política. Quando a isso se acrescenta a imensa pressão, para que as metas das empresas e das indústrias se tornem os objetivos principais, senão os únicos objetivos da formação escolar [...]” (p. 40). “Currículos estruturados conforme a ideologia consumista capitalista, imposta no modelo empresarial, uma política de dominação” (p. 47).

Currículo com tais estruturas, denominado tradicional, concentram principalmente seus esforços na elaboração do currículo. “Os modelos tradicionais de currículo restringiam-se à atividade técnica de como fazer o currículo” (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 30), processo unidirecional que pode

[...] associar as disciplinas curriculares às questões mercadológicas, limitando-se a uma reprodução/transmissão de conhecimentos específicos de professores aos estudantes, acirrando questões de desigualdades frente aos interesses das classes sociais que exercem vantagem na organização social, arraigadas na ideologia capitalista (SCHWAN, SANTOS, 2021, p. 60. Tradução nossa).

Em contraposição, as teorias curriculares críticas começam a colocar em questão, a discutir e viabilizar propostas sobre os arranjos sociais e educacionais tradicionais (MOREIRA, SILVA, 2002), assim como, pretendemos realizar neste trabalho. Portanto, buscamos refletir e apontar alguns dos possíveis motivos da problemática: o que leva estudantes de Escolas de Tempo Integral, como a observada a partir do estudo de caso, a procurar outras instituições de tempo regular (de meio turno) ou até evadirem a mesma? Com enfoque nesse problema, objetivamos discutir alguns aspectos deste direito “(in) diretamente” retirado de parcela dos estudantes.

Metodologia

Este trabalho é de cunho teórico/reflexivo a partir de um estudo de caso (GIL, 2008) observado, pois, investiga um fenômeno proveniente da realidade. Aproximando-se de um ensaio teórico (MENEHETTI, 2011). A referida Escola de Tempo Integral, está situada no estado do Rio Grande do Sul, abrangendo turmas desde o 1º ano até o 9º ano do Ensino Fundamental. Nesta escola, foi observado ao longo dos anos a diminuição dos estudantes que estavam prestes a ingressar ao 9º ano, ou ao longo do ano optar por uma escola de tempo regular (levando em consideração a quantidade de estudantes que adentraram ao 6º ano e aos que concluíram o 9º ano do Ensino fundamental), fundamentando sua decisão na necessidade de adentrar ao mercado de trabalho, observação que deu origem ao problema de pesquisa, anteriormente citado.

Pode-se inferir que escolas que abrigam estudantes de renda insuficiente, como o caso que inspirou este ensaio teórico-reflexivo, que está localizada mais ao sul, mas poderia ser de qualquer lugar da nação, considerando possuir as mesmas características desta, como a condição socioeconômico de parte de seus estudantes e que não é um desprivilegio só destes. Também, muitas vezes, com pais/responsáveis que não se fazem presentes no processo educativo de seus filhos/tutorados.

Valores e Interesses atrelados a configuração do currículo e a legislação como fator de mudanças educacionais

A educação de Tempo Integral é fundamentada por Gadotti (2009) como uma educação realmente emancipadora, cidadã, sendo contrária “à concepção neoliberal de desenvolvimento, que busca incessantemente o lucro, o estímulo à competição, a eficiência com a máxima economia de recursos – não importando os meios para se alcançar os fins” (p. 09). Esta segunda concepção, antagônica a educação emancipadora, é alvo de críticas/reflexões neste trabalho. Uma concepção que evolui – destacamos que, a evolução aqui é compreendida como adaptação, não como melhoria, se adapta, de tal maneira que, além de estabelecer fortes laços com o currículo, cria laços agora com questões extracurriculares, como questões financeiras atreladas a estudantes.

Tais laços, por vezes, são pouco problematizados em âmbito educacional, em que raramente se discute valores que condicionam o currículo escolar, fortalecendo a compreensão sobre neutralidade, em que se relega a participação da sociedade apenas à execução, não a elaboração. Santos e Auler (2019) problematizam os impactos da suposta neutralidade da Ciência-Tecnologia, na definição da agenda de pesquisa, no direcionamento dado ao desenvolvimento científico-tecnológico, ambas dimensões condicionadas por valores, logo um processo não neutro, imprescindível de participação popular já em sua formulação. Caracterização, passível de semelhança com o currículo, apresentado como neutro, livre de influências, de valores, pois os sujeitos que concebem normalmente não são os que executam, sendo o professor reduzido a um papel de executor, cumpridor de currículos, elaborado por especialistas e imposto nas escolas (HUNSCHE, AULER, 2012).

Auler (2018), buscando provisoriamente responder: “O que chega e o que não chega à escola, no currículo?”, é enfático em apontar que “em linhas gerais, chega à escola o que passou pelos filtros do capital ou das elites dominantes em cada momento histórico” (p. 123). Porém, para reforçar a primeira afirmação (curricular) sobre as influências que incidem na permanência dos estudantes na escola, faremos uma breve análise ao documento que normatiza e define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018) e suas implicações na escola de Tempo Integral, especificamente voltadas ao Ensino de Ciências. Lembrando que buscamos a interação da BNCC ao projeto de uma educação de Tempo Integral e sua viabilidade.

Ao analisar as competências específicas de Ciências da Natureza para o Ensino Fundamental da BNCC, nomeadamente nas competências “2, 3, 4 e 8” (BRASIL, 2016 p. 324), indicam estabelecer relações entre questões científicas, tecnológicas e sociais/socioambientais ao mundo do trabalho. A que mundo do trabalho a BNCC se refere? Enfatizamos, não realizamos crítica sobre o trabalho como meio no qual “os homens se constituem como sujeitos históricos, quer dizer, autores de um novo modo de ser e estar no mundo, diferente de todos os demais seres da Natureza” (JÚNIOR, 2015, p. 54), mas sim, dos efeitos destrutivos provocados pela competição e individualismo que o mercado de trabalho pode proporcionar a partir de sua organização econômica.

Neste âmbito, a BNCC, articulada e financiada por diversas instituições que, na maioria das vezes, não estão diretamente presentes na educação, como as identificadas por Adrião e Peroni (2018): “Fundação Lemann associada ao Cenpec, Instituto Natura, Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco, Fundação SM, Insper e Instituto Fernando Henrique Cardoso” (p. 51), empresas de destaque em questões mercadológicas. Qual seria o interesse destas instituições no campo educacional, especificamente no currículo, em que incidem especificações quanto a

conteúdos e habilidades a serem atingidas? Considerando o currículo um elemento não neutro. “O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares” (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 7-8). Não estamos advogando contra as empresas participantes das definições do currículo ora posto, ambas agiram dentro da legalidade, elas, em sua finalidade, visam o lucro e viram a educação pública como um nicho passível de obtenção deste (muito) lucro, cabe aos órgãos governamentais responsáveis dar ou não essa permissão.

Nesse âmbito, adentramos em uma contradição, enquanto a BNCC, ao se comprometer com uma Educação Integral, independentemente da duração de jornada/tempo, remete “à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2018, p. 14). Existe uma sintonia do currículo ao cotidiano destes estudantes aqui referidos em específico? Estudantes de escola pública que, em quantidade significativa, empobrecidos por políticas históricas de concentração de renda, abrem mão da educação em Tempo Integral para complementar a renda familiar, ingressando no mercado de trabalho. Neste contexto, não existe vinculação da educação ao mundo do trabalho.

Porém, qual aporte teórico, quais evidências pesam sobre as definições curriculares que os governos usam para construir os currículos? Goodson (2019), referencial amplamente aqui utilizado para discussão, aponta uma clara negação governamental do conhecimento especializado na construção curricular, o que corrobora com nossa indagação sobre a influência corporativa/mercadológica no currículo, pois o mesmo, é por eles fortemente financiado. Goodson, apresenta como exemplo a Inglaterra, em que: “Pesquisadores da educação e professores de pedagogia são sumariamente jogados na lixeira histórica” (2019, p. 39) e quem faz esta insinuação é o próprio ministro do governo “que é um locutor sem experiência educacional” (p. 40).

Realizando um paralelo com a educação brasileira, utilizamos a pesquisa de Muneratto *et al.* (2020) que busca compreender alguns indícios de como os diferentes interesses associados aos campos de origem, aos campos de formação dos profissionais que atuaram na elaboração da BNCC de Ciências da Natureza e que também pode ser compreendido como uma defasagem ao conhecimento especializado.

A BNCC é um documento que impactará em toda educação básica nacional, tal proporção torna a sua escrita e participação um jogo de interesses não somente educacionais como políticos, haja vista a diferença de produções da segunda para a terceira versão¹, demonstrando a distinção da participação de pesquisadores da área da Educação e do Ensino.

Depreende-se, portanto, que de forma geral, a terceira versão da BNCC foi constituída por agentes de baixo capital científico puro se comparado à segunda versão (MUNERATTO *et al.*, 2020, p. 130).

Por isso, com o consentimento governamental, somado à interesses mercadológicos, passam a ser influentes ao promover mudanças educacionais importantes, divididas por Goodson (2019) em internas e externas. A primeira referia-se a mudanças provocadas por grupos de educadores internos ao sistema escolar, supracitados nesta reflexão como especialistas, as mudanças externas criadas a partir de uma força invertida, originada em públicos externos, no qual agente

1 A transição da 2º para 3º versão da BNCC aconteceu em meio a gestão política pós-impeachment, visto que os participantes da 2º versão, em sua maioria, foram destituídos, causando uma queda das publicações em periódicos destes autores.

internos encontram-se reagindo e não iniciando mudanças. Esta tendência inclina a se acentuar em “períodos de grande poder dos negócios, a escolarização tende a ser conduzida pelos valores de mercado” (GOODSON, 2019, p. 30).

E, um destes fatores de mudanças externas citado pelo autor é a legislação como estabelecimento de políticas, em que estabelece recursos legais para as escolas seguirem mudanças externas. A Lei 10.097/2000 – Lei da Aprendizagem ou comumente conhecida como “Jovem Aprendiz” é um exemplo de mudança externa sobre a escola de Tempo Integral. A Lei estabelece que jovens de 14 até 18 anos devem ser contratados por empresas de grande e médio porte como aprendizes, desenvolvendo competências para o mundo do trabalho. Sendo que, sua jornada não poderá exceder seis horas diárias, salvo aqueles estudantes que tenham concluído o Ensino Fundamental, que poderá ser de até oito horas diárias (BRASIL, 2000).

A idade mínima estabelecida em lei para se tornar um jovem aprendiz é de 14 anos, idade que não havendo nenhum atraso ou distorção em relação idade-série o estudante estaria no 9º ano do Ensino Fundamental, dividindo suas tarefas escolares com as tarefas do mundo do trabalho. Em um contexto como da escola aqui tida como referência para este ensaio teórico-reflexivo, os estudantes e seus familiares com dificuldades econômicas, o programa Jovem Aprendiz desponta como uma opção “segura”, não infringe nenhuma legislação que possa ter consequências aos responsáveis dos menores de 18 anos e oferece uma renda que contribui substancialmente a estas famílias.

Não se trata de uma crítica a esta prática, que é facilmente compreendida devido a situação de vulnerabilidade em que estes estudantes se encontram, a crítica aqui desponta em relação a permanência dos estudantes nas Escolas de Tempo Integral, pois, a escola oferece ensino público de qualidade, em período integral para crianças e jovens. Então, o programa Jovem Aprendiz que oferece trabalho a estudantes de no mínimo seis horas diárias não estaria dificultando a permanência de estudantes na Escola de Tempo Integral? Seria este um dos motivos para estudantes buscarem escola de meio período diário? Destaca-se que o programa exige que o Jovem esteja matriculado e com frequência escolar para ser contratado. Quais as consequências na aprendizagem para os estudantes que deixam de frequentar escolas de Tempo Integral?

Perguntas que carecem de maiores aprofundamentos, de maiores reflexões, mas que denotam lacunas dentro do campo educacional como: o tempo de permanência na escola, qualidade na aprendizagem, mercado de trabalho, empresas e seus interesses que deslocam o rumo das mudanças escolares e como afirma Goodson (2019), “a força motora dessa mudança não é nada educacional” (p. 44).

Considerações

A Escola de Tempo Integral entendida como espaço que proporciona um acréscimo de qualidade à educação dos estudantes, desde que, articulada ao Plano Político Pedagógico, ainda enfrenta dificuldades, seja dificuldade financeira, como parcela significativa das escolas públicas no Brasil, ou como a aqui discutida, a permanência dos estudantes nestas escolas.

Estabelecemos dois pontos para respondermos à pergunta sobre quais os motivos que fazem estudantes de Escolas de Tempo Integral a procurar outras Instituições de tempo regular (de meio turno) ou até evadirem a mesma? A primeira abrange questões curriculares fortemente pautadas por interesses mercadológicos, pois, boa parte da reforma curricular foi financiada por empresas que não exercem grande atuação no campo educacional, por consequência, grande

influência sobre aqueles que executam o currículo, os professores, que normalmente pouco participam da elaboração curricular. Agregando ao exposto, está a defasagem ao conhecimento especializado na elaboração da BNCC (3º versão). Ou seja, o capital continua agindo sobre políticas educacionais, logo, na configuração do currículo.

Além de questões curriculares, a legislação apresentada aqui como um fator externo e que atua ao ambiente escolar, tem contribuído significativamente para a não permanência dos estudantes na escola de Tempo integral, alvo desta pesquisa. Cabe ressaltar, não afirmamos que este mesmo evento ocorra em todas escolas públicas brasileira, pois se trata de um estudo de caso, que pode expressar uma especificidade em relação ao contexto, mas, como algumas características dos estudantes carentes devido à dificuldade financeira não são exclusividade desta região, o mesmo acontecimento poderá ocorrer em diferentes escolas.

A legislação em específico, popularmente denominada de “Lei do menor aprendiz”, entra em discussão devido a possibilidade de empresas contratarem jovens em meio período com idade mínima de 14 anos, lançando-os no mercado de trabalho. Familiares e estudantes vêm a oportunidade como forma de agregar a renda familiar que já tão é debilitada. Contudo, estes estudantes, principalmente do 9º ano, deixam a escola de Tempo Integral para frequentar escolas de Tempo Regular (meio período), restando a pergunta: quais as consequências para o aprendizado destes estudantes? Quais as implicações para a escola? Da mesma forma, é preciso discutir e reavaliar políticas sociais, com o objetivo de proporcionar meios para um maior suporte financeiro as famílias carentes, como forma de reverter, ao menos em parte, esse processo. Assim, ensejamos ter aberto uma janela para essa reflexão... a qual necessita de muitos aprofundamentos.

Referências

- ADRIÃO, T.; PERONI., V. A formação das novas gerações como campo para os negócios. In: AGUIAR, M. Â.; DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: Avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: Anpae, pp. 49-54, 2018.
- APPLE, M. W. Repensando Ideologia e Currículo. In. Moreira, A. F. B.; Silva, T. T. (Org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002.
- AULER, D. **Cuidado!** Um cavalo viciado tende a voltar para o mesmo lugar. 1ª Ed. Curitiba. Appris, 2018.
- BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.
- BRASIL. **Leis, Decretos**. Decreto-Lei nº 10.097 de 19 de dezembro de 2000. Altera dispositivos da Consolidação das leis do Trabalho – CLT, aprovado pelo Decreto – Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110097.htm. Acesso em 16 de outubro de 2022.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Ministério da Educação, Brasília, 2018.
- CARDOSO, C. A. Q. OLIVEIRA, N. C. M. A história da Educação Integral / em tempo integral na escola pública brasileira. **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v. 25, n. 50, p. 57-7, 2019.
- GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Instituto

Paulo Freire, 2009.

GOODSON, I. F. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. São UNICAMP, São Paulo, 2019.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisas social**. 6º ed. Atlas, São Paulo, 2008.

HUNSCHE, S. AULER, D. O professor no processo de construção de currículos: desafios no estágio curricular supervisionado em ensino de física. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 11, n. 1, p. 1-20, 2012.

JÚNIOR, F. B. Trabalho e práxis e sua relação com as pedagogias de Célestin Freinet e de Paulo Freire. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 49-62, jan./mar. 2015

MENEGHETTI, F. K. O que é um Ensaio-Teórico? **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 15, n. 2, p. 320-332, mar./abr. 2011.

MOREIRA, A. F. SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RIO GRANDE DO SUL. **Documento orientador para a reestruturação curricular das escolas em tempo integral ensino fundamental**. Secretaria da Educação, Departamento pedagógico coordenação de gestão da aprendizagem, 2014.

SANTOS, J. P. G. M. **A escola de tempo integral no Brasil: histórico, reflexões e perspectivas**. XI Encontro de Pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, São Paulo, 2013.

SANTOS, R. A.; AULER, D. Práticas educativas CTS: busca de uma participação social para além da avaliação de impactos da Ciência-Tecnologia na Sociedade. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 25, n. 2, p. 485-503, 2019.

SCHWAN, G. SANTOS, R. A. Thematic investigation as curricular dynamics: developing the proposal in the classroom. **Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias**, Argentina, v. 16, n. 1, p. 56-67, 2021.