

# O DIREITO AO TEMPO DE ESCOLA

*Miguel Gonzales Arroyo*

Da Faculdade de Educação – UFMG

Este texto foi apresentado no seminário "Escola Pública de Tempo Integral: uma questão em debate" realizado na Fundação Carlos Chagas, de 11 a 13 de fevereiro de 1987.

---

## RESUMO

Examinando a história das propostas de educação em tempo integral, podemos captar tanto as funções social, política e pedagógica pretendidas por seus idealizadores, quanto a reação manifesta pelos destinatários das escolas em tempo integral. Hoje, quando a sensibilidade das camadas médias frente à violência está à flor da pele, cumpre examinar a reformulação da escola para o povo comum, indagando como o movimento operário tem se manifestado frente a essas propostas.

## SUMMARY

Through an exam of the history of full time education we can understand both the social, political and pedagogical functions intended by its formulators, and the manifest reactions from those who attended full time school. Nowadays, when middle classes show a special concern towards urban violence, we must examine the new proposals of full time school for common people, inquiring about the workers' movement responses to past and present proposals.

A primeira questão a ser refletida poderia ser: em quem se pensa quando se propõe uma escola pública de tempo integral? Sem dúvida que os destinatários são crianças das camadas populares, filhos dos trabalhadores pobres e mais especificamente as milhares e milhares de crianças que estão em situação de abandono. Surge logo uma dificuldade: como refletir sobre uma proposta social e educativa para crianças, sobretudo se são pobres e abandonadas? Tentar caminhar entre o emaranhado de preconceitos presentes em todo programa social a serviço da infância indefesa não é tarefa fácil. Tudo o que se fizer pelas crianças é considerado, em princípio, como bom. Será que os trabalhadores têm muito a agradecer ao mito da infância e da pobreza que alimentou a pedagogia, as políticas sociais e assistenciais de que foram objeto quando crianças? Iniciar uma reflexão sobre as propostas de escola de tempo integral para os filhos da gente comum implica não ceder à ternura alimentada por esses preconceitos e por esse mito da infância e da pobreza.

Pretendo orientar minha reflexão voltando nosso olhar para a história. A escola de tempo integral é uma proposta político-pedagógica mais específica do que a universalização do ensino e vem sendo repetida constantemente. É uma proposta que tem uma história bastante definida, alimentada por pressupostos sobre a organização social, a cultura, a escola, as relações entre classes, o Estado, seu papel junto aos trabalhadores pobres. Enfim, uma reflexão sobre a escola de tempo integral é inseparável das propostas sociais, políticas e pedagógicas mais amplas e da correlação de forças que são concebidas e implementadas em cada momento histórico.

Organizamos nossa reflexão em duas direções que se complementam: na primeira parte tentamos captar a função social, política e pedagógica pretendida nas propostas de escola de tempo integral pelos seus idealizadores. Na segunda parte tentamos captar a reação manifesta por seus beneficiários ou sofredores, o povo comum; neste sentido tentamos indagar como o movimento operário tem se manifestado frente a essas propostas.

## ESCOLAS, INSTITUIÇÕES TOTAIS

Um ponto inicial que deve ser ponderado: na história da educação, quando não se fala apenas em escola, mas em escola de tempo integral, está se pensando em propostas de educação e formação integral. Lembremos que as teorias pedagógicas, a didática e as próprias instituições educativas têm muito a ver com a busca de espaços isolados, tempos integrais e métodos específicos onde fossem constituídos e formados tipos totais de homens como os sábios, os guerreiros, os monges, os eclesiásticos, os príncipes, os homens de armas ou de letras e, até, os operários. Esses tempos e espaços educativos isolados são pensados como integrais – no dizer de E. Goffman, *instituições totais*, ou na visão de E. Durkheim, *comunidades morais* – ou ambientes moralmente unificados que envolvem a criança e agem sobre seu ser por inteiro.

Neste sentido, as propostas de educação em tempo integral são anteriores às propostas de escolarização universal; ambas seguem direções nem sempre idênticas,

por vezes paralelas e até desencontradas. Este ponto mereceria ser ponderado quando tantos programas pretendem unir, na escola pública de educação de tempo integral, realidades que nem sempre caminharam na mesma direção. Atualmente, quando se passa a distinguir a escolarização universal da educação integral, ou quando se pensa uma escola mais abrangente, estão sendo buscados espaços, tempos e métodos de formação integral da criança, que supostamente não são atingidos nos espaços, tempos e métodos de escolarização.

Tentemos caracterizar os grandes traços dessas propostas de educação em tempo integral. Como destacávamos, elas têm, antes de tudo, um caráter formador, pretendem proporcionar ao educando uma experiência educativa total, que não se limite a ilustrar a mente, mas que organize seu tempo, seu espaço, que discipline seu corpo, que transforme e conforme sua personalidade por inteiro. O papel do mestre não termina com a lição na sala de aula, essa é apenas uma das tarefas, nem sempre a mais relevante. Do mestre se espera que seja preceptor, educador, e da instituição que seja formadora, não mera instrutora ou informadora. O competente mestre de letras não é suficiente; sonha-se com um profissional mais total, que fundamente sua autoridade não apenas no domínio do saber, mas na moralidade, nas virtudes que o tornam apto a estabelecer uma relação total com o educando. Da didática, da pedagogia se espera seja uma ciência total na condução e configuração do homem todo desde seu desabrochar na infância.

Essas propostas de educação integral requerem que o educando permaneça na instituição para além do tempo de aula, que se alongue o tempo e, se possível, que o educando permaneça integralmente na instituição formadora, onde tudo seja educativo, o tempo e a forma de acordar, rezar, comer, estudar, caminhar, descansar, brincar, assear-se, dormir... Nessa instituição total o educando formará e conformará todos os seus sentidos, potencialidades, instintos e paixões, a conduta interior e exterior, o corpo e o espírito. Notemos que a força educativa não está tanto nas verdades transmitidas, mas nas relações sociais em que se produz o processo educativo. Não se amplia o tempo para poder ensinar e aprender mais e melhor, mas para poder experimentar relações e situações mais abrangentes: alimentar-se, assear-se, brincar, relacionar-se, trabalhar, produzir coletivamente na escola. Acredita-se na força educativa de experimentar, vivenciar uma ordem, uma organização social o mais total possível.

## ESCOLAS DE PREVENÇÃO E PROTEÇÃO

Outro traço marcante nas propostas de educação em tempo integral é seu caráter preventivo. Há uma estreita vinculação com o traço anterior: o caráter formador. Se é necessário criar instituições, tempos e espaços isolados para a formação de determinados tipos de homens, é porque nas relações sociais cotidianas não são formados. As propostas de instituições de educação em tempo integral se alimentam de uma visão negativa do social, enfatizam o caráter deformador do convívio normal, do trabalho e da vida cotidiana, da organização e das rela-

ções sociais. Parte-se de uma desconfiança do mundo, do secular, do saber e da moral vulgar e se visualiza um ideal de homem, de hábitos, valores e conhecimentos diferentes, em oposição à maneira de ser, saber, e se comportar do vulgo ignorante, incivilizado e pervertido.

Muitas propostas de intelectuais, educadores ou militantes progressistas coincidiram na forma de equacionar o problema e de propor soluções, apenas se diferenciando em culpar as estruturas injustas e capitalistas pela perversão popular. Em todo caso, a verdade e, sobretudo, a bondade são situadas, encontram seu lugar longe das praças, do trabalho, das feiras, dos botecos e até da família comum. A verdade e a bondade se encontram na escola, nos educadores. Essa contraposição entre a realidade negativa da pobreza e a realidade positiva da escola é marcante em diversos programas: dos bárbaros meninos de rua aos educandos na escola; da contaminação à recuperação; da exposição ao perigo e ao contágio moral, à prevenção e integração nos programas de formação integral das crianças abandonadas.

Insistimos: é impossível entender as propostas de tempo integral, sem entender a história das propostas de educação integral, sua concepção do social, do trabalho, da cultura, do adulto e da criança, das relações entre as classes. Uma de suas marcas permanentes é a concepção dualista entre cultura, saber e bondade legítimos e o vulgar saber, a incultura, ignorância, perversão contaminante das massas. É a ruptura entre a existência material e social e os processos educativos. Ruptura e dualismo levados a seu extremo na divisão entre o desprestigiado trabalho manual e o nobre trabalho intelectual.

O que importa destacar nos limites destas notas é que, no diagnóstico dos processos de deformação e nas propostas de formação em tempo integral, a verdade verdadeira, a bondade boa não estão, nem se aprendem nas fábricas, nas ruas, na materialidade da existência e nas relações sociais onde se tece a trama da história, nem está na prática social da vida familiar e comunitária dos trabalhadores e da gente comum, mas, ao contrário, elas somente se encontram e podem ser adquiridas afastando a criança dessa contextura social, enclausurando-a preventivamente nas academias, mosteiros, seminários, colégios, escolas-oficina, escolas-fazenda, escolas do trabalho, escolas de produção, internatos ou semi-internatos, enfim, todos os variados tipos de espaços incontaminados de formação integral, em que é pródiga a história da educação, sobretudo a história da educação dos trabalhadores pobres.

Nas propostas mais recentes, quando a sensibilidade das camadas médias frente à violência urbana está à flor da pele, é fácil perceber que a escola de educação em tempo integral se contrapõe à violência social. Na rua, na família, no trabalho precoce, as indefesas crianças carentes estão expostas à permanente lição de violência, tornam-se violentas na violência da vida. Frente a essa lamentável situação, a escola surge como a arca segura, protetora: redefinamos o papel da escola, transformando-a de instrumento dedicado apenas à instrução, em instituição protetora, onde a criança encontre segurança física e esteja a salvo da violência a que está exposta no convívio social. É a *batalha em prol do menor*, da infância, enquanto continua a batalha *contra* o maior, o adulto, nas

praças, nas relações de trabalho, nas fábricas ou campos. Já que o Estado envolvido nesta batalha não pode acabar com ela, tentemos ao menos salvar as crianças. em espaços neutros, não violentos, onde a relação pedagógica não será violenta nem em sentido físico, nem simbólico. Bastaria um olhar rápido na história dessas clássicas instituições totais, do passado e do presente, destinadas a salvar a infância, os filhos dos trabalhadores pobres, para perceber quão violenta foi e continua a ser a relação pedagógica.

## ESCOLAS DE OCUPAÇÃO INTEGRAL

Iniciamos nossa reflexão perguntando: em quem se pensa quando se propõe uma escola pública de tempo integral? Acrescentemos, agora, a quem são destinadas prioritariamente as propostas de educação e de tempo integral. Até a idade moderna, tiveram como preocupação a formação de sábios, monges, clérigos, homens da burocracia, das letras e das armas. Hoje os futuros gestores, intelectuais, técnicos, dirigentes se dedicam inteiramente à formação intelectual, moral, social, política, cultural, cada vez menos em instituições totais. A tendência tem sido destinar as instituições totais à educação dos filhos dos trabalhadores pobres, as crianças carentes e indefesas, como são chamadas carinhosamente pelo discurso pedagógico os filhos dos trabalhadores explorados.

A ênfase na educação dos trabalhadores pobres remonta ao século XVI, quando eclesiásticos e reformadores passam a redefinir os bem-aventurados: da compaixão e glorificação da pobreza em sentido físico, material, passa-se a enfatizar a pobreza de espírito, da alma, da mente, da vontade sobretudo, ou o desprendimento. Essa passagem coincide e é expressão mental das transformações que vinham acontecendo nas formas de produzir a vida material, nas relações de trabalho e nos valores que as informam. O trabalho e o fruto do trabalho, a riqueza, a propriedade, passam a ser valorizados. A pobreza material, expressão do não-trabalho, da ociosidade, passa a ser desprezada e condenada. Só a pobreza interior, do espírito, teria sido glorificada e elevada à condição de bem-aventurança por Cristo. Os mendigos, os vagabundos – braços improdutivos e ociosos – são desprezados e perseguidos como imorais. A pobreza material e física é condenada como vileza moral antes do que material, e a riqueza fruto do trabalho é exaltada como nobreza moral antes do que social.

Essa dimensão moral da pobreza e da riqueza leva a ver na pobreza, enquanto indicador de ociosidade, a fonte de todos os vícios. Os pobres são encarados como as classes perigosas. A pobreza gera violência, embota a mente, desvirtua a vontade, torna os estômagos vazios feras em potencial predispostas à desordem social, ao crime e à violência.

Desta mudança nas relações de trabalho e na percepção do trabalho, da riqueza e da pobreza, alimentam-se as leis contra a mendicância, contra a ociosidade e a vagabundagem, não apenas no berço do capitalismo, mas aqui entre nós, onde a lei autoriza, até hoje, a polícia a exigir provas de não ser vadio à gente comum e até a prender quem não apresentar sinais ou documentos de trabalho.

Destas mudanças alimentam-se, também, as propostas de educação dos pobres. Se a pobreza é a expressão de degradação moral do espírito, da vontade, dos valores e hábitos, a educação integral será seu remédio. Educar para o trabalho antes do que prender pelo crime de ociosidade – escolas do trabalho, fazendas-escola – ou prender os criminosos e educá-los trabalhando nas penitenciárias agrícolas e industriais. Há uma longa tradição na história da educação para os pobres, onde reformadores de todas as tendências se mostraram mais sensíveis à pobreza moral dos trabalhadores do que a sua pobreza material, priorizando propostas educativas e moralizadoras, em vez de transformações econômicas e sociais.

É importante insistir que nessa tendência moralizante não é qualquer perversão do povo que se pretende corrigir, mas a perversão maior, a ociosidade, a vadiagem, daí que a estratégia básica seja: mais tempo na instituição educativa para ter as crianças pobres *ocupadas* em todo tipo de atividades, desde recreativas, culturais, até produtivas.

As propostas de educação integral dos trabalhadores coincidem com a difícil tarefa de constituição da mercadoria trabalho e com a resistência do trabalhador a se submeter a essa condição. Sob essa aparente tarefa moralizadora, a burguesia sabe que está lidando com um problema político situado no cerne das relações entre capital e trabalho. A burguesia deixa que os reformadores dêem vazão a sua compaixão moralizante frente à degradação moral das massas; o resultado que ela espera dessa maior ocupação dos futuros trabalhadores é a educação para o trabalho, a celebração do trabalho, de sua positividade como o novo redentor da miséria, como único produtor de riqueza para aqueles que, desde a tenra idade, a ele se devotarem. Não é por acaso que a burguesia e os defensores da nova economia política defenderam com tanto empenho o movimento das escolas de trabalho, escolas de ocupação integral. A burguesia sempre pensou juntos educação e trabalho produtivo, sempre condenou a ociosidade como deformadora e exaltou a pedagogia do trabalho, da ocupação, a moralização pelo trabalho. Ao velho ditado “a ociosidade é mãe de todos os vícios” acrescentaram-se outros: o tempo é ouro, o trabalho gera riqueza, quem trabalha alcança.

## QUANDO O ESTADO OPTA PELOS POBRES

Nunca é demais refletir sobre a visão de Estado presente nas propostas de escola pública de tempo integral. Vimos como essas propostas se alimentaram ao longo da história de uma concepção da infância e da pobreza, de sua fraqueza, orfandade e desproteção frente a uma sociedade (abstrata) adversa e perversa. Essa representação do real justifica a presença do Estado e seus serviços sociais e educativos como protetores da infância e dos pobres: a escola, instrumento privilegiado do Estado para a proteção e cuidado integral da infância. É possível perceber uma imagem de Estado protetor e educador dos pobres e dos fracos. As políticas sociais são manifestações da opção do Estado pelos pobres. Nas propostas, dificilmente se faz uma análise mais profunda das causas

da miséria, da violência; fala-se em estruturas sociais, políticas e econômicas injustas, e logo acrescenta-se: não podemos ficar a esperar que sejam reformadas. Ao Estado cabe, desde já, salvar as primeiras vítimas, as crianças e os pobres. Como se o Estado estivesse fora dessas estruturas, e não fosse capital associado, reprodutor das condições gerais de produção e exploração do trabalho, mas apenas o anjo protetor, o bom samaritano que cuida das feridas da exploração produzidas por capitalistas inescrupulosos.

O Estado aparece corrigindo distorções ou do próprio desenvolvimento capitalista, ou mais freqüentemente, distorções herdadas do passado. É freqüente ver a pobreza e a violência que o Estado tenta apresentar como fardos herdados da economia tradicional, da improdutividade de formas pré-capitalistas de produção, ou de valores tradicionais ainda não superados sobre o trabalho, o tempo, a disciplina, o esforço, a poupança. Ao *Estado protetor e educador* caberia carregar esse fardo enquanto as formas modernas de produção e concepção vão acabando com essa herança de miséria e incultura. Nem o capitalismo, nem o Estado se reconhecem produtores de miséria e degradação cultural, física e moral dos seus trabalhadores e cidadãos.

Nas propostas de educação em tempo integral podemos, ainda, perceber que o Estado é apresentado como protetor do próprio povo, mesmo contra si próprio, contra sua barbárie, ignorância, sua desorganização, sua imoralidade. Não é raro justificar a necessidade de alargar o tempo de escola pela desestruturação da família operária, pela violência nos lugares de moradia e outros diagnósticos que justificam a necessidade de conferir à escola maior abrangência, de modo a suprir o ambiente humano e a proteção afetiva e moral que o lar operário não tem capacidade de dar. Como equacionar devidamente a escola pública de tempo integral com essa visão da infância, da pobreza, do Estado, da classe operária?

## ESPERANDO A CONVOCAÇÃO PARA O TRABALHO

A história mostra que a escola privada ou pública de tempo integral vai se tornando realidade em inúmeros países. Entretanto, a lógica que tem impulsionado essa tendência não caminhou na direção apontada que vinculava a ampliação do tempo de escola à proposta de educação integral. O tipo de escola pública que vingou não coincide com as propostas que Condorcet em seu Rapport fazia, de que todas as crianças fossem internadas em escolas organizadas e dirigidas pelo Estado para sua educação integral, física, intelectual e moral. Nem a variedade de formas de escolas de trabalho defendidas inicialmente pela burguesia e seus intelectuais tiveram longa vida. A burguesia preferiu fazer do trabalho a verdadeira escola, mais do que gastar recursos e tempo nas escolas de trabalho.

O tipo de escola que vem se estruturando no último século é mais flexível, não se configura como instituição total, mas parcial, ainda que haja uma tendência a que a escola ocupe mais e mais tempo no dia-a-dia e na vida das crianças, jovens e adultos. Que lógica vem impulsionando esta tendência?

A escola de tempo integral, ou o alargamento do tempo na escola tem-se tornado um dos mecanismos da lógica mercantil de ajustamento ao mercado de trabalho. As regras do jogo mercantil têm pressionado para que a escola seja demandada por todos aqueles (a maioria da população) que são obrigados a vender sua força de trabalho. Não porque o vínculo entre a fábrica e a escola tenha se tornado mais estreito, mas porque a ideologia criada em torno da educação escolar como meio de evadir-se da condição operária ou de obter uma posição mais elevada na hierárquica organização do trabalho tornaram o tempo formal de escolarização um dos mecanismos reguladores do mercado de trabalho.

Não foi a necessidade de formar integralmente os homens que impulsionou a expansão da escola. E cada vez é menos freqüente que os pais mandem seus filhos à escola para se formarem moralmente, mas a fim de se instrumentalizarem para estar em condições de competir com os mecanismos mais formais do que reais que a instituição lhes confere e que o mercado valoriza. A ilusão de fazer da escola o espaço por excelência de formação integral se reduz, hoje, quase exclusivamente, à educação dos pobres, dos marginais ou abandonados. Não será esta a perspectiva que responda aos interesses do operariado, que nunca aceitou qualquer política que o descaracterizasse tratando-o como pobre, marginal, abandonado, degradado ou bárbaro. Como não responderá a seus interesses uma escola de tempo integral que apenas o carimbe para ser vendido no mercado de trabalho.

Nos países de capitalismo avançado, a escola de tempo integral vai se tornando uma realidade para todas as camadas sociais, não apenas como pré-requisito formal para entrar e competir no mercado de trabalho, mas como espaço de ocupação do tempo de espera, cada vez mais longo, para serem absorvidos nesse mercado. A escola é o lugar onde o exército de reserva espera, por longo tempo, ser convocado. De qualquer forma, insistimos em que a ampliação do tempo de escolarização não teve as motivações defendidas por educadores, políticos ou militantes compadecidos com a infância desvalida, embrutecida ou violenta. A história da educação escolar não tem seguido essa lógica humanitária, protetora e formadora, mas a lógica brutal da sociedade mercantil.

## **PROTEGENDO A INFÂNCIA E DESTRUINDO A FAMÍLIA OPERÁRIA**

Tentemos captar, em grandes traços, como os destinatários principais das propostas de educação em tempo integral, o povo comum, o operariado, tem reagido a essas propostas. Iniciemos por um dos pontos mais marcantes, a compaixão com a infância pobre.

O movimento operário e seus intelectuais não deram ênfase à defesa da infância, de seus direitos como algo contraposto aos direitos e à realidade dos adultos. Condenaram a exploração do trabalho, do trabalhador e as formas específicas de exploração do trabalho feminino e infantil, mas sempre como expressão e parte da exploração dos trabalhadores, não como uma construção isolada que mereça ações isoladas. O movimento operário não cai numa lamentação sobre o abandono da infância e,

menos ainda, busca no Estado ou na escola um substituto que cumpra a função formadora que a família tinha na economia tradicional. Não apela ao Estado e a sua escola, porque a família operária seja incapaz de formar seus membros por causa de sua imoralidade, violência, ignorância ou incultura. O que se denuncia, nas análises voltadas para os interesses da classe, é que a grande indústria capitalista tem destruído a família tradicional ao destruir a base econômica do trabalho familiar em que ela se sustentava. Não se cai numa análise moralizante. Destaca-se que não foram os pais que abandonaram os filhos por degradação ou porque os valores do povo sobre o amor e a dedicação sejam menos fortes do que em outros grupos sociais. Condena-se sempre o modo capitalista de exploração dos pais e da família como uma totalidade. O movimento operário não vê no Estado e em sua escola o substituto do lar destruído, a instituição protetora de seus filhos que os permite ir tranquilos, sem ansiedades, ao trabalho produtivo. Na história do movimento operário, as relações entre trabalho, família, educação, Estado, escola, sempre foram muito mais delicadas do que a forma de serem colocadas em programas de educação integrada.

Reflexões semelhantes poderiam ser feitas sobre a ênfase dada à pobreza moral e cultural nos programas de educação integral dos trabalhadores pobres. O movimento operário não aceitou ingenuamente que sua pobreza material fosse fruto de sua pobreza moral e cultural, da ociosidade e do não-trabalho. Ao contrário, os trabalhadores vêm denunciando a organização capitalista do trabalho como produtora da pobreza, da miséria material, cultural, intelectual e moral da classe trabalhadora. *A divisão capitalista do trabalho é a fonte de todas as alienações, estropia o trabalhador e faz dele uma espécie de monstro.* O movimento operário não caiu na cilada de que sua condição tenha sido causada pela sua pobreza moral, nem que a educação integral possa resolver sua condição material de miséria enquanto classe. Ele mostrou, em sua história de lutas, estar ciente de que sua elevação cultural, intelectual e moral se dava no mesmo movimento de destruição das determinantes de sua condição material.

## **TEMPO DE TRABALHO E TEMPO DE ESCOLA**

Chegamos a um ponto central no equacionamento de uma escola de tempo integral: a relação entre tempo de trabalho e tempo de escola. Podemos perceber na história da educação que o próprio movimento operário tem sido quem mais tem contribuído para a democratização da escola, inclusive para a ampliação do tempo de escola. Como? não exatamente lutando diretamente no campo restrito do escolar – luta por criação de escolas, ampliação de vagas e de séries – mas sobretudo lutando pela redução da jornada de trabalho, por melhor remuneração, pela limitação e regulamentação do trabalho da mulher, da infância e dos trabalhadores em geral, pelo direito à associação etc. Todos esses movimentos econômicos e políticos, para impor seus interesses de classe, vêm redefinindo esferas particulares da vida operária, como saúde, moradia, educação, lazer, cultura. Se o povo vai à escola, e nela permanece mais tempo, é porque em suas lutas vai

se libertando das degradantes condições materiais de existência. Se o filho não vai à escola elementar, ou não fica lá mais tempo, não é basicamente porque esta lhe ofereça um tempo escasso, mas porque as condições materiais a que é submetida a família operária ocupam todo o seu tempo na sobrevivência elementar. Escola elementar e sobrevivência elementar são incompatíveis. Em síntese, a luta por escola e por mais tempo de escola só tem sentido como parte (não tão essencial quanto os educadores enfatizamos) dessa totalidade das lutas populares. Isolar as propostas educativas dessa totalidade – alegando que não podemos esperar por uma transformação mais radical – foi sempre uma tentação do reformismo pedagógico, tão estimulado pelo mesmo Estado, que continua a reprimir brutalmente a organização e os movimentos populares por terra, estabilidade, trabalho, salários.

O que nos cabe equacionar é em que medida a oferta de serviços culturais e educativos, em número, qualidade, espaço, tempo e competência, vem acompanhando a liberação do tempo e da opressão material que vem sendo reivindicada (e conquistada) pelas lutas populares. Cabe aos profissionais da educação equacionar socialmente essa oferta. Dada a excludência, o servilismo e a vinculação de classe tão estreitos entre o Estado e o capital, o que tem acontecido é que as lutas populares, apesar de reprimidas pelo Estado protetor, avançam mais rápido em sua libertação e na exigência de serviços culturais, educativos e de lazer do que a oferta do Estado. Na nossa história não têm sido a escola, os espaços humanos e culturais e outros serviços que têm ido ao povo, mas o povo que tem sido obrigado a acrescentar nas suas lutas econômicas essas lutas sociais elementares. Cabe, ainda, equacionar como elevar a um plano político, saindo da esfera moralizante e assistencialista, o direito dos trabalhadores a tempos e espaços culturais e educativos – não apenas espaços de instrução – de forma que a lei, garantindo esses direitos, sirva como mecanismo de legitimação das lutas e pressões pela maior liberação do tempo de trabalho. Na história do movimento operário encontramos que os trabalhadores justificavam a regulamentação do trabalho do menor e sua liberação de jornadas extenuantes pelo direito da infância à escola e à educação. As próprias representações criadas em torno da infância e dos direitos formais proclamados foram usados como armas para libertar o trabalhador infantil do trabalho.

Por esta pista chegamos a uma colocação do papel do Estado bastante diferente da que predomina nas propostas de educação em tempo integral. Como vimos, o Estado aparece como o pai dos pobres, a mãe dos órfãos, o protetor da infância. A classe operária teve e tem uma experiência de Estado bastante diferente. Sabe que teve de enfrentar lutas particulares frente a cada capitalista e frente à burguesia como classe, teve de enfrentar lutas gerais frente ao Estado para elevar seus direitos à categoria de leis gerais. O movimento operário, exigindo do Estado leis gerais, regulamentando o trabalho e garantindo seus direitos sociais e políticos, teve o cuidado de não fortalecer a imagem de um poder neutro, e menos ainda, a imagem de Estado educativo, protetor, pai ou mãe das incultas e indefesas classes carentes.

## FORTALECER CULTURALMENTE OS TRABALHADORES

A estratégia de luta da classe operária tem sido fortalecer-se como classe, ou fortalecer o poder popular. Em suas lutas pela escola, pela educação, pela cultura, a estratégia tem sido a mesma: trata-se do fortalecimento cultural dos trabalhadores, que passa pela luta contra a exploração e degradação do trabalho, geradoras da degradação social, intelectual e cultural. Trata-se de algo mais denso do que apenas evitar que caiam no crime, no alcoolismo, ou na prostituição. É muito mais radical do que passar mais umas horas na escola. Fortalecer culturalmente os trabalhadores ultrapassa o sentido reduzido de seu saneamento moral ou de sua adaptação aos cânones da normalidade vigente, e passa a ter um sentido político: da formação da classe operária depende o futuro da humanidade; o fortalecimento cultural, intelectual e moral dos trabalhadores encontra seu sentido num projeto revolucionário de classe.

A escola em tempo integral seria esse espaço educativo, integral, de fortalecimento cultural dos trabalhadores? Lembremos que um dos traços das propostas de educação integral, sobretudo destinadas aos trabalhadores, parte de uma separação entre a existência material e social e os processos educativos. Na instituição educativa estaria o espaço e o tempo do educativo, na realidade cotidiana dar-se-ia todo um processo de deformação. Só a escola salva da incultura e da deformação.

O movimento operário e seus intelectuais não caminharam nesta direção. Não se vê a escola como o espaço educativo e o trabalho, as relações sociais, como deseducativos. Ao contrário, sempre se colocou o trabalho, a organização da produção e toda a organização social como o espaço do educativo por excelência. O operariado defendeu a escola, a educação gratuita, mas sempre combinando educação com produção. Não propôs o isolamento da criança e sua separação do mundo dos adultos, ao contrário: considerou que um dos fatores da deformação da infância e da juventude é sua separação do mundo dos adultos, enquanto espaço da produção, do trabalho, da luta, da formação humana. Nesta direção a incorporação das crianças ao trabalho produtivo, ao mundo dos adultos, nunca foi vista como um mal em si, antes, como um bem, nem sua separação e isolamento em instituições educativas de tempo integral, como um bem em si, por princípio. Marx chega a lamentar que os filhos das classes médias e altas, aproveitando-se dos privilégios dessas classes, são condenados a sofrer também seus preconceitos, o despreço pelo trabalho. Marx nunca defendeu para os filhos dos trabalhadores que fossem ocupados na escola; ao contrário, defendeu a articulação entre escola e inserção na produção.

Que sentido político poderá ter para os trabalhadores a defesa da escola pública de tempo integral? Certamente não o sentido de um espaço e de um tempo para proteção, prevenção contra o meio adverso e contaminado, mas o de um instrumento de fortalecimento político-cultural.

O movimento operário não só aderiu sempre a todos os programas democratizantes dos serviços sociais, mas foi ele que imprimiu nesses programas uma radicali-

dade que nunca esteve presente nas propostas liberais e progressistas. Especificamente no âmbito do educativo, ao movimento operário interessa superar os arremedos de escola popular como ainda andam por aí: por exemplo, as escolas de três e até quatro turnos, ou as formas variadas de suplência onde se finge oferecer tempos e espaços educativos para uma classe que sempre foi condenada à privação cultural imposta pela degradação do trabalho e da vida social e pela elitização do saber. A classe operária não se satisfaz com migalhas e arremedos de escola.

Nessa perspectiva política, tudo o que contribui para a constituição de um sistema de ensino mais definido e mais bem feito interessa aos trabalhadores, inclusive para poder contestá-lo e redefini-lo a seu serviço, o que se torna politicamente impossível com essa organização escolar tão indefinida, espaço curto de todos e de ninguém, sem estrutura própria, sem regras de jogo estabelecidas. Até para definir o adversário, seus interesses, propostas e processos de dominação, e poder contestá-lo, é preferível um sistema feito, constituído. Uma escola integral se aproximará mais dessa escola constituída.

Podemos, ainda, destacar outro ponto. A história vem mostrando que somente é possível a constituição de um corpo profissional organizado, consciente e forte politicamente, capaz de ser solidário com as lutas populares, na medida em que esse corpo profissional for profissionalizado, o que depende da existência e constituição de uma escola de tempo integral com profissionais de tempo integral, vendidos a um padrão definido, contra o qual possam lutar organizadamente. A condição de professor biscateiro está bastante vinculada a uma escola de biscate, de tempos parciais. Tudo o que contribuir para a constituição de uma categoria profissional mais definida e amadurecida poderá contribuir à causa do fortalecimento cultural das camadas populares.

## ESCOLAS DE INSTRUÇÃO?

Poderíamos concluir que a escola para os trabalhadores deve ser, antes de mais nada, uma instituição onde o professor ensine e o aluno aprenda? que essa é sua função específica? que só tem sentido alongar o tempo de escola para que o professor possa ensinar melhor mais conteúdos? Sem dúvida que o curto tempo que o futuro trabalhador passa pela escola não permite aprender os conteúdos básicos necessários a sua sobrevivência, a sua inserção na cidadania e no trabalho, como é igualmente certo que não será pelo fato de aprender esses conteúdos básicos que se constituirá em cidadão e estará mais inserido no mundo do trabalho. Se não podemos alimentar o mito da infância e da pobreza, a que nos referíamos, para justificar a escola de tempo integral, igualmente não podemos justificá-la no mito do domínio do saber sistematizado, o mito da relação entre educação e cidadania, educação e democracia e outros que supervalorizam o peso da escola e da instrução na vida das pessoas e sobretudo das classes sociais. De qualquer forma, é evidente que com essa brincadeira de escola a que tem acesso a maioria dos filhos dos trabalhadores não dá para exercer um trabalho profissional com um mínimo de seriedade e competência.

Entretanto a defesa da escola de tempo integral para a classe trabalhadora não pode se esgotar na garantia do direito à instrução. Ao longo da história da instituição escolar, se a lógica que moveu a ampliação de seu tempo não foi na direção apontada pelas propostas de educação integral, também não foi na direção apontada pelo culto à ilustração, ao domínio do saber ou à instrução. Para a maioria dos alunos de todas as camadas sociais, os longos anos passados em escolas de tempo integral não acrescentam grandes conhecimentos. A organização da sociedade, da produção, do poder e do trabalho tem limitado o domínio dos conhecimentos e do saber para a maioria dos cidadãos, trabalhadores e profissionais. A escola não foi aumentando seu tempo porque a sociedade moderna passou a exigir mais saber das camadas médias ou populares.

Voltemos a nos perguntar: que sentido pode ter a luta pela escola e por mais tempo na escola para os trabalhadores? De fato a escola vem se tornando uma experiência sócio-cultural cada vez mais forte na vida das pessoas, experiência que não se esgota fundamentalmente nos conhecimentos apreendidos nos livros ou com os mestres, mas passa pela longa experiência das relações sociais com a instituição, com os colegas, os mestres, a autoridade, a disciplina, a ordem, as normas, enfim, a organização do processo educativo e as relações políticas e sociais em que se produz a educação. A escola é de alguma forma uma experiência de produção e do trabalho onde as pessoas terminam se produzindo como seres sociais e conscientes. Apesar dos limites das relações pedagógicas, a escola enquanto experiência humana e social é menos controlada e estreita do que a fábrica, daí sua força educativa.

Além do mais, exatamente por ser cada vez maior o tempo de permanência na instituição escolar, e por ser cada vez mais alongada a *condição de estudante*, como definidora do ser e fazer (ou do não-fazer, não-trabalhar) na vida de inúmeras pessoas, a experiência escolar se tornou forte enquanto momento sócio-cultural. Nesse sentido, se a escola não se estruturou como instituição total ou como comunidade moral, na perspectiva analisada no início destas notas, ela vem contribuindo para que cada vez mais pessoas, por mais tempo, não tenham outro que fazer, outra experiência do que a condição de estudante. Ser estudante passou a definir mais de um terço de muitas vidas.

Por outro lado, à medida que o mundo do trabalho e da produção e até o convívio familiar e social vêm sendo submetidos à lógica mercantil, vão-se empobrecendo enquanto experiências sociais e culturais. O tempo de escola foi reservado como o único onde se permite uma vivência controlada de reflexão coletiva, de dúvida, questionamento e indagação, de certo confronto em torno das concepções de mundo, de sociedade e de homem. A permanência na escola termina sendo uma lenta e sutil familiarização com as formas de organização social, com a lógica que a regula, o que termina conferindo, a quem vai experimentando a escola, uma certa confiança e domínio da forma de ser, de agir e de pensar funcionais à integração e aproveitamento da ordem social dominante.

Em síntese, o maior tempo de escola não tem tanto a função de transmitir mais saber sistematizado nos livros



ou nos mestres, mas de introduzir, habituar internalizar o modo de ser, pensar, se virar, tirar proveito das regras do jogo dominante. A sociedade mercantil tem necessidade de ir incorporando novas camadas nesse jogo, como o trabalho ou os consumidores, e a experiência sócio-cultural que a escola permite passa a ser alargada. As próprias camadas sociais são obrigadas a entrar nesse jogo para sobreviver à medida que o capital vai fechando e destruindo a base econômica de formas tradicionais de produção e sobrevivência. A luta pela escola e por mais tempo de escola não foge a essa lógica mercantil em muitos casos.

A questão que merece ser aprofundada com mais demora é como uma experiência mais longa de escola poderia contribuir para o fortalecimento político-cultural dos trabalhadores num projeto de classe. Não apenas no sentido de torná-los mais sabidos na lógica mercantil, para poder sobreviver e ultrapassar mais facilmente obstáculos, ou para encontrar saídas nos becos sem saída, nos estreitos espaços permitidos pelo capital, mas como um

maior tempo de escola poderia contribuir no domínio da lógica real que regula a sociedade, a história, os processos de produção e, sobretudo, os mecanismos de sua transformação. Essa proposta exige uma experiência de escola que permita ao trabalhador sua afirmação como ser pensante e ser social e cultural, exatamente o que é negado de maneira brutal aos trabalhadores, mais do que a outros profissionais, nos espaços onde vai consumindo sua vida como mercadoria. Ao trabalhador, mais do que a outras camadas sociais, não são negados apenas tempos mais longos na escola, mas antes de tudo lhes são negados espaços e tempos de afirmação política e cultural. A abertura de espaços e tempos nas escolas para a infância não são suficientes diante da repressão político-cultural a que continuam submetidos os trabalhadores adultos e jovens. O direito dos trabalhadores à cultura, ao saber, ao pensar, à educação não se esgota na escola, nem de tempo integral. Esta só adquirirá seu sentido se fizer parte de uma luta mais total pelo fortalecimento político-cultural das forças populares.

