



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

CÁSSIA MARILDA PEREIRA DOS SANTOS FERREIRA

**ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL:
POSSÍVEL SOLUÇÃO OU MITO NA BUSCA DA QUALIDADE?**

CÁSSIA MARILDA PEREIRA DOS SANTOS FERREIRA

**ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL:
POSSÍVEL SOLUÇÃO OU MITO NA BUSCA DA QUALIDADE?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Doralice Aparecida Paranzini Gorni

Londrina
2007

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Ilza Almeida de Andrade CRB 9/882

F383e Ferreira, Cássia Marilda Pereira dos Santos Escola em tempo integral : possível solução ou mito na busca da qualidade? / Cássia Marilda Pereira dos Santos Ferreira. – Londrina, 2007.
149f. : il. ; 30 cm

Orientadora: Doralice Aparecida Paranzini Gorni
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina.

1 Escola de tempo integral. 2. Programa de Formação Integral da Criança. 3. Escolas públicas. 4. Centros Integradores de Educação Pública. I. Gorni, Doralice Aparecida Paranzini. II. Universidade Estadual de Londrina. III. Título.

CDU 37.057
373.3

CÁSSIA MARILDA PEREIRA DOS SANTOS FERREIRA

**ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL:
POSSÍVEL SOLUÇÃO OU MITO NA BUSCA DA QUALIDADE?**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Doralice Aparecida Paranzini Gorni
Universidade Estadual de Londrina
(Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Lizete Shizue Bomura Maciel
Universidade Estadual de Maringá

Prof^a. Dr^a. Ângela Maria Hidalgo
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, 30 de Março de 2007.

AGRADECIMENTOS

A produção desta pesquisa só foi possível graças ao acompanhamento e as contribuições de pessoas que a seu modo ajudaram a tornar real a conclusão deste trabalho. Pessoas essas às quais registros meus sinceros agradecimentos:

Às amigas da Escola Municipal Céu Azul, que colaboraram com as entrevistas demonstrando boa vontade e disposição;

À Prof^a. Dr^a. Doralice Aparecida Paranzini Gorni, minha orientadora que com paciência contribuiu diretamente tanto na produção quanto com o meu crescimento profissional e pessoal;

À Prof^a. Dr^a. Lizete Shizue Bomura Maciel e à Prof^a. Dr^a. Marília Faria de Miranda, pelas valiosas contribuições por ocasião do Exame de Qualificação;

Às minhas irmãs Sílvia P. Dias e Vera Lúcia Ronqui pelo apoio e confiança com que não me deixaram enfraquecer, incentivando-me durante a caminhada.

Ao João Carlos Ferreira meu esposo, que com seu jeito quieto e observador compartilhou os vários momentos de dificuldades;

Às minhas filhas Raíssa e Rhoana por entenderem a minha ausência mesmo estando presente;

Ao meu amigo Flávio R. Mendes, pelas horas de conversa, apoio e estímulo no decorrer da caminhada;

À Prof^a Shirlene Aparecida S. Pupio, amiga constante e exemplo de coragem, amor, retidão e determinação.

A Deus pela sua infinita bondade, por ter me dado a oportunidade de viver neste tempo.

E sem dúvida o nosso tempo... prefere a imagem à coisa, a cópia ao original, a representação à realidade, a aparência ao ser... Ele considera que a ilusão é sagrada, e a verdade é profana. E mais: a seus olhos, o sagrado aumenta à medida que a verdade decresce e a ilusão cresce, a tal ponto que, para ele, o cúmulo da ilusão fica sendo o cúmulo do sagrado.

Feuerbach

FERREIRA, Cássia Marilda Pereira dos Santos. **Escola em tempo integral: possível solução ou mito na busca da qualidade?** 2007. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

RESUMO

A discussão em torno da qualidade do ensino público no Brasil tem levado governos estaduais e municipais a investirem em programas de ampliação da jornada escolar. A seu tempo, a literatura tem apontado, que o problema da qualidade de ensino público é muito mais uma questão política, do que propriamente técnico-pedagógica e que perpassa tanto nas escolas de tempo integral, quanto nas de tempo parcial. Diante disso, resgatar a história das experiências desenvolvidas em nosso país, torna-se um instrumento importante para a construção e análise das novas experiências. Dentre estas, o presente estudo pretende analisar a proposta de implantação da escola pública de tempo integral do município de Apucarana-PR, mediante avaliação do trabalho realizado em uma das escolas municipais, valendo-se de três instrumentos básicos para o levantamento das informações: a análise documental, as entrevistas e as observações. O ponto de partida da pesquisa foi a realidade escolar e sua forma de inserção no contexto político, econômico e social da sociedade capitalista. Os resultados do estudo demonstraram que a prática da escola pública de tempo integral só poderá ser viabilizada com o enfrentamento das questões mais elementares do sistema de ensino, que estão por serem resolvidas, tais como as condições físicas e materiais das escolas, salários dignos para os professores e formação profissional. Ousar na busca de alternativas a respeito dos problemas de ensino em nosso país requer no mínimo um pouco de cautela com relação ao direito à educação. Direito esse que não só pressupõe o acesso, mas a permanência e a conclusão da educação básica, o que viria permitir às futuras gerações a assimilação do mínimo do acervo cultural, científico e tecnológico produzido historicamente. Finalizando, o conteúdo dos textos elaborados sobre a proposta pública do tempo integral mostram o uso político que se faz desse tipo de escola, quando o ideal seria que seus resultados referendassem a construção da cidadania. Nesse sentido, o trabalho pedagógico deveria estar vinculado às lutas pela democratização do Estado e da sociedade, visando incorporar conhecimentos e habilidades técnicas, de novas formas de cooperação e solidariedade.

Palavras-chave: Educação Integral. Escola em Tempo Integral. Qualidade da Educação. Política Pública Educacional. Ensino Fundamental.

FERREIRA, Cássia Marilda Pereira dos Santos. **Full-time school: a possible solution or a myth in search of quality?** 2007. 149f. Dissertation (Master's Degree in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

ABSTRACT

The discussion around the public school education quality in Brazil has conducted municipal and state government to invest in school-hour-broadening programs. At its time, literature has mentioned that the problem of public school education quality is much more a politics issue than a technical-pedagogical one, and that it happens in both, full-time and part-time schools. In face of it, salvaging the story of the experiences developed in our country becomes an important tool to the construction and analysis of the new experiences. Among them, the present study intends to analyze the proposal of full-time public school establishment in the municipality of Apucarana-PR, by means of assessment of the work accomplished in one of the municipal schools, using the three basic tools to carry out the survey: documents analysis, interviews and observation. The starting point of the research was the school reality and its way of insertion in the politics, economics and social context of the capitalist society. The results of the study demonstrated that the practice of the full-time public school can just be carried out if we face the most basic issues of the education, that are to be solved, like the buildings conditions and supplies of the schools, good salary to the teachers and vocational training. Daring to look for alternatives with regard to educational problems in our country requires at the minimum a bit of caution in relation to rights for education. The rights that do not only presuppose the access, but the continuity and conclusion of the basic education, which would permit future generations at least assimilation of cultural, scientific and technological heritage historically produced. Concluding, the content of the texts drawn up about the public proposal of full-time show up the political use of this kind of school, when the ideal thing would be that its results would conduct to the construction of the citizenship. In that sense, the pedagogical practice should be linked to the fight for state and society democratization, aiming to incorporate knowledge and technical skills, new ways of cooperation and solidarity.

Keywords: Comprehensive Education/System. Full-time School. Education Quality. Public Politics Educational. Fundamental Teaching.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMUVI	Associação dos Municípios do Vale do Ivaí
APMF	Associação dos Pais, Mestres e Funcionários
BM	Banco Mundial
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CIAC	Centro Integrado de Apoio à Criança
CIEM	Centro Integrado de Educação Municipal
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CTA	Centro Tecnológico de Apucarana
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento e Valorização Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e do Desporto
NRE	Núcleo Regional da Educação
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PEE	Programa Especial de Educação
PFL	Partido da Frente Liberal
PMDB	Partido Movimento Democrático Brasileiro
PNAD	Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PROFIC	Programa de Formação Integral da Criança
PRONAICA	Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
PT	Partido dos Trabalhadores
RME	Rede Municipal de Ensino de Curitiba
SAETI	Serviço de Atendimento ao Ensino em Tempo Integral da cidade de Curitiba
SUCAB	Superintendência de Construções Administrativas da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1	17
2 EDUCAÇÃO INTEGRAL E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL	18
2.1 EDUCAÇÃO INTEGRAL: UMA INCURSÃO PELA HISTÓRIA	18
2.2 EDUCAÇÃO INTEGRAL NO MOVIMENTO ESCOLANOVISTA	24
2.3 ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: A HISTÓRIA DAS IDÉIAS DA AMPLIAÇÃO DO TEMPO NA ESCOLA	27
2.4 ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: ALGUMAS EXPERIÊNCIAS BRASILEIRAS	32
2.4.1 Centro Educacional Carneiro Ribeiro – CECR / BA	33
2.4.2 Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs / RJ	37
2.4.3 Programa de Formação Integral da Criança – PROFIC / SP	44
2.4.4 Centro Integrado de Apoio à Criança – CIAC / BR	48
2.4.5 Experiências no Paraná	51
CAPÍTULO 2	59
3 ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO	60
3.1 ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: A MELHORIA DA QUALIDADE EM QUESTÃO?	61
3.2 O TRABALHO PEDAGÓGICO COMO VIABILIZADOR DA QUALIDADE DESEJADA	68
CAPÍTULO 3	74
4 DESVELANDO A REALIDADE DE UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: O TEXTO E O CONTEXTO	75
4.1 A ESCOLA IDEALIZADA	76
4.2 A ESCOLA E SEU CONTEXTO	80
4.3 A ESCOLA QUE SE CONCRETIZA	84
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	108

ANEXOS	116
ANEXO A – PROVA BRASIL – 2005	117
ANEXO B – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS IDEALIZADORES DO PROJETO	120
ANEXO C – ROTEIRO DE ENTREVISTA – DIREÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	122
ANEXO D – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA DOCENTES DE 1ª A 4ª SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL	124
ANEXO E – ROTEIRO DE ENTREVISTA – ALUNOS DE 1ª A 4ª SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL	126
ANEXO F – PROJETO DE IMPLANTAÇÃO DE PERÍODO INTEGRAL DO ENSINO FUNDAMENTAL – MUNICÍPIO DE APUCARANA	128
ANEXO G – LEI MUNICIPAL Nº 090/2001	138
ANEXO H – HORÁRIO VESPERTINO	140
ANEXO I – HORÁRIO MATUTINO	142
ANEXO J – GRÁFICOS DE RENDIMENTO ESCOLAR – 2001-2005	144

1 INTRODUÇÃO

Estou preso à vida e olho meus companheiros. Estão taciturnos, mas nutrem grandes esperanças. Entre eles, considero a enorme realidade. O presente é tão grande, não nos afastemos. Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.

Carlos Drummond de Andrade

A constituição brasileira de 1988 estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e declara como princípios do ensino, não só a igualdade de condições de acesso e permanência, mas a correspondente obrigatoriedade da oferta de uma escola com padrão de qualidade, sem distinção de gênero, raça ou condição social. Estabelece, também, a necessidade de se oferecer uma instituição com boas condições de funcionamento e de competência educacional, no que diz respeito a pessoal qualificado, material, recursos financeiros, espaço físico e projeto pedagógico. Dessa forma, a constituição reconhece em linhas gerais, os elementos que possibilitam a construção de uma “escola de qualidade comum”, acessível a todos de direito e de fato.

Em decorrência das discussões que cercaram a promulgação da carta magna, as décadas de 80 e 90 do século XX foram pródigas na formulação e implementação de políticas educacionais “voltadas” para os interesses populares. Dentre essas iniciativas, que se pautavam em diferentes concepções, foram implantadas em vários estados do País, experiências de ampliação do tempo das tarefas e da responsabilidade das escolas públicas, bem como a mobilização para aumentar a participação e integração com a família e comunidade.

O princípio desse percurso foi marcado pelo início do processo de abertura democrática do Brasil, em 1982, que no âmbito dos governos estaduais, transferiu o poder aos partidos de oposição ao governo federal – PMDB, PDT e PT. Esse fato permitiu que grupos políticos, considerados mais progressistas, passassem a exercer influência em setores importantes da administração pública, dentre eles no da educação.

Frente a esse contexto, os governos começaram a introduzir mudanças na política educacional de seus estados, partindo do pressuposto de que, além de democratizar o acesso à escola, seria necessário promover a melhoria da qualidade da educação. Nesse contexto vimos surgir a proposta da escola de tempo integral no Rio de Janeiro, atrelando a ampliação do tempo à qualidade da educação. Em nome dessa mesma qualidade, hoje assistimos, no cenário nacional, à retomada da temática da escola em tempo integral, principalmente, pelos partidos políticos. Esse fato, de certa forma, faz voltar à tona a discussão em torno da função social da escola, que sofre uma sobrecarga de atividades.

Idéias simplistas de que a escola de tempo integral se diferencia da de tempo parcial, por proporcionar ao aluno mais tempo para aprender, ocupando o seu tempo ocioso, nem sempre se subsidiam na reflexão de que, simplesmente, recolhê-lo à escola, não é garantia de que esse espaço cumprirá seu papel pedagógico-instrucional. Seria como trocar o espaço ocioso, muitas vezes, gasto em frente à televisão ou na rua, exposto à situação de risco social, por outra atividade vazia de conteúdo pedagógico, só que dentro da escola. Nesse sentido, pode estar, aí, mais uma armadilha imposta à educação, visto que experiências passadas têm demonstrado que o peso excessivo das questões sociais tende a se sobrepor às questões pedagógicas.

Na busca de oferecer uma escola de qualidade para todos, seja no âmbito municipal ou estadual, tem-se fomentado o resgate de experiências de organização do ensino fundamental, propondo-se outros “tempos pedagógicos,” nas escolas públicas, de forma a superar o modelo tradicional, aumentando o período de permanência das crianças em salas de aulas. É o caso da escola pública em tempo integral, objeto desta investigação que, no município de Apucarana¹, cidade localizada no Norte do Paraná, teve sua implantação, em fevereiro de 2001, com a presença do então governador² Jaime Lerner e Secretários de Estado. Na ocasião, foi firmado o pacto pela educação com o lançamento do Projeto Apucarana – Cidade Educação, cujo elemento principal era a escola de tempo integral para estudantes de 1ª a 4ª séries das escolas da rede municipal de ensino.

¹ Segundo o IBGE/04, tem uma população de 110 mil habitantes.

² Jaime Lerner (PFL) 1995 a 2002.

Diante da divulgação do projeto pelas autoridades oficiais, o município começou a receber comitivas de vários lugares. E a escola em tempo integral adquiriu capacidade de resolver todos os problemas da educação, de forma que passou a ser apresentada como uma experiência “modelo” para diversos outros municípios. Essa proposta me causou certa preocupação, uma vez que até então acreditava que cada sistema devesse criar sua forma e seus acordos, juntamente com a sua comunidade escolar, buscando fortalecer uma gestão comunitária e democrática. Nesse sentido, qualquer experiência ou idéia educacional pode servir de referência, mas não de modelo a ser seguido.

Diante dessas considerações, muitas interrogações consolidaram-se, durante meu exercício como professora e supervisora pedagógica, instigando-me a buscar conhecer e avaliar a forma como estava sendo implementada a ampliação da jornada escolar na rede de Ensino Fundamental do município de Apucarana, bem como analisar a perspectiva dos diferentes atores envolvidos no contexto escolar. Além disso, interessava-me conhecer e discutir com os vários integrantes da comunidade, os mecanismos de que a escola dispõe, ou não, para adaptar-se à mudança da política educacional, do ponto de vista da organização do trabalho pedagógico.

É oportuno o momento para essas reflexões, tendo em vista que a Lei-9394/96 – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação – preconizam a necessidade do “tempo integral”, mas de forma bastante vaga, sugerindo mais uma ilusão do que uma proposta concreta. Nesse sentido, o Título V, Capítulo II, Seção III – da LDB do Ensino Fundamental - no artigo 34, estabelece que o trabalho efetivo em sala de aula será de quatro horas, “sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” e o parágrafo segundo indica que isso será estabelecido de acordo com os sistemas de ensino.

Frente ao acima exposto e diante das muitas reclamações ouvidas dos professores de diversas áreas do conhecimento, a quem orientava na condição de supervisora pedagógica de uma escola estadual de 5ª a 8ª séries, procurei envolver-me com a realidade do cotidiano de uma escola municipal que começou a participar do projeto de extensão da jornada escolar a partir de 2003. Nessa época, comungava da idéia de que, quanto mais tempo com o aluno, melhor seria a sua aprendizagem e maior seria o espaço destinado à superação das dificuldades

detectadas. A partir dessa perspectiva, algumas questões começaram a incorporar as minhas indagações:

- Como se deu o processo de implantação da escola de tempo integral em Apucarana? Para se chegar a ele, todas as etapas foram cumpridas, ou seja, passou-se pela formação do professor; remuneração justa e digna de todo o pessoal escolar; tempo integral para o professor na mesma escola; preenchimento do quadro dos funcionários necessários para o bom funcionamento; condições reais para a participação da comunidade no projeto; condições estruturais físicas foram asseguradas?
- A ampliação da carga horária diária é garantia de que o aluno irá aprender mais e melhor?
- Como está estruturado o trabalho pedagógico da escola?
- As atividades extracurriculares estão articuladas com a base nacional comum? Como isso se dá?
- A infância de nossas crianças não fica limitada ao espaço escolar?
- Quais as vantagens e desvantagens da escola em tempo integral?

Tendo como ponto de partida todas essas questões, a presente pesquisa se propôs a analisar se a escola pública de tempo integral se configura em uma alternativa para a melhoria da qualidade da educação.

Em decorrência, a pesquisa tem os seguintes objetivos:

- 1) resgatar a trajetória e história de implantação da Escola de Tempo Integral em nosso país;
- 2) analisar a proposta de Escola em Tempo Integral implantada em Apucarana-PR, à luz da literatura produzida acerca do tema e da legislação nacional e municipal;
- 3) investigar como os diferentes atores, que integram a escola, avaliam o processo de ampliação do tempo escolar;
- 4) desvelar as contradições existentes na proposta de escola pública em tempo integral, sua concepção, seus limites e potencialidade no atual contexto social.

Para concretizar esta proposta de trabalho, deparou-se com a impossibilidade de realizar uma investigação, que pudesse abranger a totalidade das unidades escolares municipais, principalmente, pelo curto espaço de tempo que

delimita a pesquisa de mestrado. Em função disso, optou-se por investigar uma escola pública de ensino fundamental de 1ª a 4ª séries – que aparece denominada, ficticiamente, neste trabalho, de Escola Municipal Céu Azul, escolhida por ser uma escola central e reconhecida pela comunidade por sua história de ofertar um ensino de qualidade.

Mediante tal procedimento, foi priorizado o estudo de uma realidade particular, entendendo que nela se manifestam os mesmos elementos que perpassam as demais escolas, permitindo a reflexão da prática educativa e do discurso da escola em tempo integral, numa busca “de saber ver mais do que o óbvio, o aparente”, como enfatiza André (2005, p. 40).

Sendo assim, a proposta de trabalho apresentada insere-se em uma abordagem qualitativa, sob a configuração de estudo de uma realidade escolar. Esta opção ocorre por se acreditar que é o pressuposto metodológico que melhor atende à análise do fenômeno – escola de tempo integral – em toda a sua complexidade, e pelas possibilidades de conhecimento que proporciona, por meio das relações dialógicas entre investigador e objeto investigado. Outra característica dessa abordagem está relacionada à maior flexibilização na estrutura de dados, na medida em que se avança na pesquisa de campo, conforme apontam Triviños (1987) e Bogdan e Biklen (1994).

A partir desse pressuposto, serão analisadas as relações que se estabelecem entre a proposta contida nos documentos oficiais, a literatura consultada, o trabalho observado no cotidiano escolar e a percepção dos vários atores envolvidos no contexto escolar. Essa tentativa visa articular uma reflexão entre teoria e prática, de maneira a perceber o movimento, as contradições e os conflitos que se manifestam nessa experiência educacional. Com base em uma análise histórico-social, o estudo pretende ainda compreender as relações dos diferentes elementos, bem como desvelar as contradições presentes no contexto de uma escola pública municipal de tempo integral.

Para tanto, a observação da realidade foi ponto de partida para o trabalho, por permitir concebê-la como uma construção social. Tal visão pode ser relativizada frente aos demais elementos elencados, ou seja, a visão oficial contida nos documentos e na literatura e, posteriormente, frente à avaliação e percepção dos diferentes atores envolvidos direta e indiretamente no processo. A visão dos diferentes interlocutores da escola foi altamente relevante para trazer ao plano do

conhecimento a dialética do real. Isso sugere, segundo Frigotto (1999, p. 79), superar as primeiras impressões, as representações fenomênicas destes fatos empíricos e ascender a seu âmago, para que se possa ter um ponto de chegada, o concreto pensado.

Esse momento de observações que se estendeu por, aproximadamente quatro meses, foi primordial para a construção deste trabalho, tendo permitido estabelecer laços de confiança e seriedade, princípios fundamentais para a pesquisa.

Simultaneamente a essa etapa, foi realizado um inventário da produção literária sobre o assunto e dos documentos, a fim de construir o suporte teórico e legal para a fundamentação do trabalho.

Por fim, foi organizada a elaboração do roteiro das entrevistas semi-estruturadas, realizadas com os professores, equipe pedagógica, direção, alunos e pais, bem como com os idealizadores do projeto. O uso desse tipo de entrevista justifica-se pela intenção de investigar em profundidade o modo como cada um dos sujeitos envolvidos percebe e significa a realidade. E, ainda, oferece informações consistentes de modo a permitir descrever e compreender a lógica implícita ou não, que permeia as relações que se estabelecem no interior do espaço escolar.

Por outro lado, o roteiro utilizado para os diferentes interlocutores da escola e para os idealizadores, possibilitou a ampliação da relação dialógica entre colaboradores e pesquisadora. Contribuiu de forma efetiva para a coleta de informações, além de uma maior flexibilidade da estrutura dos dados, na medida em que se avançava na pesquisa de campo (TRIVIÑOS, 1987). As entrevistas foram gravadas, transcritas e submetidas à aprovação dos respectivos entrevistados, mediante o recolhimento de autorização para uso na pesquisa, conforme orienta André (2005).

Zelando pelo sigilo da identidade de cada entrevistado, foram atribuídos códigos aos diferentes atores envolvidos no trabalho, sendo compostos por uma letra indicativa do grupo a que pertence, seguida de um número que o diferencia entre os demais do grupo, como segue: alunos – A₁, A₂,... A₁₆; docentes – D₁, D₂,... D₇; coordenadoras pedagógicas – C₁ e C₂; pais – P₁, P₂,... P₁₀; idealizadores – I₁ e I₂; um gestor escolar – G₁; perfazendo um total de 38 entrevistas.

Mediante a análise do conteúdo dos documentos, pretendeu-se compreender o que está posto oficialmente e o que é produzido na prática escolar,

num movimento capaz de fazer perceber as contradições das intenções que perpassam o discurso de quem elabora e a prática de quem executa, como recomenda Triviños (1987). Os documentos selecionados para análise foram: a Constituição Federal de 1988, LDB – Lei nº. 9394/96, o Plano Nacional de Educação; o Projeto de Implantação de Período Integral do Ensino Fundamental do Município; a Lei Municipal nº. 090/01, o Projeto Político Pedagógico da escola; e o Projeto e Planejamento das atividades “extracurriculares” que a escola oferece.

A análise e a interpretação dos dados levantados foram organizadas, priorizando a dimensão pedagógica, de forma a relacioná-la aos objetivos centrais da pesquisa. Após categorização em subitem, articulando com a dimensão pedagógica, procedeu-se ao cruzamento das informações, fazendo uso da literatura consultada, o que possibilitou a construção de um novo texto, numa relação dialógica entre informantes e pesquisadora, aproximando respostas semelhantes, complementares ou divergentes, de modo a identificar recorrências, concordâncias, contradições e divergências.

Tal processo permitiu que o produto final deste trabalho pudesse ser apreciado como uma contribuição para o repensar da escola em sua função primeira, lembrando que a verdade é inatingível, pois como bem aponta Alves (1983), o que temos são apenas modelos provisórios, coisas que construímos por meio de símbolos, para entrar um pouco no desconhecido.

O presente trabalho está organizado em três capítulos. O primeiro traz a revisão histórica e conceitual de Educação Integral e Escola Pública de Tempo Integral e um breve resgate das experiências mais relevantes implementadas em nosso país. Vale o registro da dificuldade e da inexistência de dados oficiais sobre essas práticas.

O segundo contém uma reflexão do binômio escola de tempo integral e melhoria da qualidade da educação no atual contexto neoliberal, ou seja, num contexto marcado pela transferência à educação da responsabilidade de resolver problemas e questões de várias ordens, ao mesmo tempo em que o Estado se desresponsabiliza com a educação, mediante o incentivo às parcerias e à participação da comunidade.

E, por fim, o terceiro capítulo retrata e analisa o cotidiano da Escola Municipal Céu Azul à luz da literatura, legislação vigente e percepção dos diferentes atores que a constroem. Por último, nas considerações finais procura-se contribuir para ampliar a reflexão acerca da condição da escola pública em tempo integral.

CAPÍTULO 1

2 EDUCAÇÃO INTEGRAL E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

A educação é uma atividade essencialmente humana, que tem sua origem na própria origem do homem. A associação entre educação e tempo é assunto que tem causado polêmica, e traz à tona questões de cunho filosófico e de ordem político-pedagógica, principalmente, quando esse tempo é utilizado e institucionalizado para a formação escolar. É comum observarmos, nos próprios profissionais da educação, ligeira confusão conceitual entre educação integral e escola de tempo integral.

Nesse sentido, pretende-se com este capítulo esclarecer os conceitos e os princípios das concepções de “educação integral e escola de tempo integral”, concebidas e implementadas, em cada momento histórico, buscando a trajetória das experiências mais relevantes da educação brasileira.

Assim, a compreensão da idéia de educação integral que se desenvolveu no Brasil passa, necessariamente, pelo resgate histórico do pensamento educacional do início do século XX, bem como pela retomada das experiências que marcaram as décadas de 80 e 90, com a implantação de uma nova concepção de escola para alunos em regime de tempo integral.

2.1 EDUCAÇÃO INTEGRAL: UMA INCURSÃO PELA HISTÓRIA

O conceito de educação integral surgiu no século XIX, fomentado pela idéia de emancipação humana, que propunha, por meio do socialismo em suas diversas correntes, o fim da exploração e do domínio capitalista imposto ao homem. A sua origem esteve bem marcada no movimento operário, que surgiu com a Revolução Francesa, a partir de quando os trabalhadores passaram a lutar para que o Estado fornecesse um sistema educacional que propiciasse melhores oportunidades e condições de educação para eles e para seus filhos. Nesse contexto, coube a um pedagogo francês, também militante do movimento, Paul Robin (1837-1912), estruturar uma prática pedagógica com base na concepção de educação integral, como observa Gallo (2002).

Em 1868, na cidade de Bruxelas, a educação integral foi tema de uma moção escrita pelo próprio Robin e aprovada por Marx, no I Congresso Internacional dos Trabalhadores, que passou a ser a proposta oficial do marxismo. Embora, oficialmente assumida pelos marxistas, a concepção de educação integral surgiu e foi estruturada em sua prática pedagógica, por um anarquista com bases e objetivos libertários para a educação, conforme destaca Ghiraldelli Jr. (1990).

Segundo Gallo (2002), Robin, após assumir a direção do Orfanato Prévost em Cempuis, na França, no período de 1880 a 1894, desenvolveu uma experiência de educação integral, em virtude da qual novos conceitos foram construídos. Dentre eles, destaca-se que a educação integral é um processo de formação humana permanente, sem término, concebendo o homem em constante construção e reconstrução. Sob esse ponto de vista, educação integral é correlata de formação integral. Sobre isso, Bakunin (1814-1876), um brilhante revolucionário e anarquista russo, escreveu:

[...] para que os homens sejam morais, isto é, homens completos no sentido mais lato do termo, são necessárias três coisas: um nascimento higiênico, uma instrução racional e integral, acompanhada de uma educação baseada no respeito pelo trabalho, pela razão, pela igualdade e pela liberdade, e um meio social em que cada indivíduo, gozando de plena liberdade, seja realmente, de direito e de fato, igual a todos os outros. (BAKUNIN, 1979, p. 50).

Em decorrência, a formação profissional constitui-se em um dos elementos chaves na educação integral. E até mesmo os anarquistas do século XIX tinham clareza de que tal formação nunca estaria completa, pois também a profissão, seja ela qual for, é mutável, dinâmica. Na perspectiva libertadora, a educação integral propunha a integração do trabalho manual e do trabalho intelectual numa verdadeira superação da dicotomia. Sua realização prática no mundo da produção significava a superação da alienação, dando ao trabalhador a consciência da realização de seu trabalho, como descreve Bakunin (1979, p. 38):

[...] estamos convencidos de que no homem vivo e completo cada uma destas duas atividades, muscular e nervosa, deve ser igualmente desenvolvida e que, longe de se anularem mutuamente, cada uma delas deve apoiar alargar e reforçar a outra: a ciência do sábio se tornará mais fecunda, mais útil e mais vasta quando o sábio

deixar de ignorar o trabalho manual, e o trabalho do operário instruído será mais produtivo que o do operário ignorante. Donde se conclui que, no próprio interesse tanto do trabalho como da ciência, é necessário que não haja mais operários nem sábios, mas apenas homens.

Nessa trajetória, é possível perceber que, no desenvolvimento de uma educação integral, em uma concepção libertária, o processo educativo é parte de uma proposta maior de sociedade comprometida com os princípios humanitários e democráticos. Portanto, essa concepção libertadora tem como característica central o autoconhecimento. A conscientização de si e da realidade são elementos constituidores da transformação. Esse processo de conscientização e de libertação, numa ação dialógica entre educando e educadores, deve contribuir para uma sociedade mais justa e democrática. É com esse espírito democrático, conforme afirma Gallo (2002) que, na concepção anarquista, a prática da educação integral desenha-se como articulação de três instâncias básicas: a educação intelectual, a educação física – que se subdivide em esportiva, manual e profissional – e a educação moral. A educação integral, nesse contexto, concebia a escola como uma comunidade que deveria estruturar-se, segundo os valores da igualdade, liberdade e solidariedade.

Sob essa perspectiva, o processo educativo deve contribuir para a superação da alienação. Nesse sentido, o conhecimento é fundamental para que o indivíduo se conscientize de si mesmo e de tudo à sua volta. Para os anarquistas, não basta o saber pelo saber; o fundamental é o saber compreendido em toda sua dimensão. Isso requer uma prática pedagógica globalmente compreensiva do ser humano em sua integralidade, em suas múltiplas relações, dimensões e saberes, reconhecendo-o em sua singularidade e universalidade. Dessa forma, uma sociedade socialista libertário-anarquista seria, então, a realização do homem completo, livre e senhor de suas habilidades, conforme afirma Gallo (2002).

Segundo Bakunin (1979), a educação e a instrução são de fundamental importância para a conquista da liberdade. É por intermédio da educação – seja a institucional, realizada nas escolas, ou a informal, praticada pela família e pela sociedade como um todo – que as pessoas entram em contato com toda a cultura já produzida pela humanidade. Para ele, a realização do homem completo, senhor de si, pode se efetivar por meio da apropriação do saber, que

contribui para que os homens desenvolvam livremente todas as suas faculdades, fazendo valer as concepções dos projetos pedagógicos, que vêm na liberdade o princípio básico da convivência social.

Em decorrência desse movimento que marcava o cenário internacional, no Brasil, a concepção de educação integral chegou com os imigrantes europeus, no final do século XIX. Esses imigrantes, que vieram incentivados pelo governo brasileiro e pelos senhores do café, com o objetivo de trabalhar na cafeicultura, trouxeram idéias da Pedagogia Libertária. Embora sem condições financeiras, eles vieram de países escolarizados que tinham na educação uma forma de ascensão social. Essa concepção esteve sempre associada a movimentos sociais populares, que buscavam a transformação radical da ordem social e econômica, por meio das idéias socialistas e anarquistas. Foram esses mesmos imigrantes que, posteriormente, deram origem ao operariado urbano nas grandes cidades brasileiras, no início do século XX, como observa Ghiraldelli Jr.(1990)

No entanto, o conceito de educação integral obteve interpretações diversas, nas diferentes correntes do pensamento educacional brasileiro, das décadas de 20 e 30 do século passado, ou seja, entre os reformistas católicos e os socialistas anticlericais, conforme destaca Gallo (2002).

Os reformistas católicos adotavam a abordagem da corrente filosófica pragmatista, enfocando o pensamento de John Dewey (1859-1952) e sua concepção de educação como “reconstrução da experiência”. Encontramos a influência desse pensamento no movimento liberal reformador da Escola Nova brasileira. Isso pode ser destacado, principalmente, por meio das idéias e das ações de Anísio Teixeira (1900-1971), que encampava a educação integral. Seu objetivo maior era a reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático, a qual só poderia se dar a partir de indivíduos intencionalmente formados para a cooperação e a participação, como salienta Cavaliere (2004).

O Movimento Integralista Brasileiro – organizado em 1932 e transformado em partido político em 1935 – apresentava a educação integral, alinhada ao conservadorismo elitista, congregando os defensores dos movimentos de ultradireita europeus do nazismo e fascismo. Essa era uma forma de ampliar o controle social, por meio dos processos de distribuição criteriosa dos indivíduos, nos

segmentos hierarquizados da sociedade, envolvendo o Estado, a família e a religião. O movimento tinha como lema “educação integral para o homem integral”.

Cavaliere (2004) afirma também que a idéia de uma educação regeneradora e moralizadora foi assumida pelos integralistas. Ela se pautava nos valores do sacrifício, sofrimento, disciplina e obediência. Para tanto, os indivíduos deveriam ser moldados para servir aos interesses do “Estado Integral”. Nessa perspectiva, propõem considerar o Homem em três aspectos, segundo suas:

- aspirações espirituais, Homem-Espiritual;
- necessidades materiais, Homem-Econômico;
- condições temporais de cultura e relações sociais, Homem-Político.

Nesse sentido, a educação integralista, ainda que anunciasse a formação do “homem integral”, submetia as diversas dimensões do processo educativo ao modelo do Estado Integral, uma vez que a educação deveria estar a seu serviço e interesse.

Nos anos de 1920 e 1930, período marcado pela transição da sociedade oligárquico-tradicional para a urbano-industrial, novas forças sociais emergiram e redefiniram as estruturas de poder. O modelo econômico, de agrário exportador passou à substituição de importações e orientou-se no sentido da industrialização, estruturando-se, segundo o modo de produção capitalista³. Esse novo molde econômico acarretou importantes transformações, como a ampliação do papel do Estado, do capital multinacional e das relações dependentes do capital. Essas mudanças resultaram em redefinição do processo de dependência e centralização do poder político, acarretando conseqüências diretas sobre a educação, conforme relata Freitag (2005).

Na área pedagógica, teve início uma série de reformas⁴, o “ciclo de reformas estaduais dos anos 20”. Elas assim foram chamadas, devido às diferentes propostas implantadas pelos vários Estados da Federação, ainda sob a tendência “humanista” tradicional. Sua concepção se sustentava nas idéias liberais, que advogavam a extensão universal do processo de escolarização, como grande instrumento da participação política e forma de viabilizar a democracia.

³ Para ver mais sobre mudanças do modelo econômico em: FURTADO, Celso. **Formação Econômica do Brasil**. São Paulo: Editora Nacional, 1971.

⁴ Constam as reformas de Lourenço Filho (Ceará, 1923), Anísio Teixeira (Bahia, 1925), Francisco Campos e Mário Casassanta (Minas, 1927), Fernando de Azevedo (Distrito Federal, 1928), Carneiro Leão (Pernambuco, 1928), conforme relata Nagle (1974).

O conjunto dessas reformas contribuiu para a estruturação e penetração do escolanovismo no Brasil que, nos anos 30, daria sustentação às propostas de reforma nacional e ao Movimento dos Profissionais da Educação⁵, culminando com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, como relata Romanelli (2003).

Nesse contexto, temos, pois, o início do período que caracterizava o modelo econômico da substituição de importações, em que a sociedade política tomou consciência da importância estratégica do sistema educacional para assegurar e consolidar as mudanças estruturais, tanto no âmbito da infra como na superestrutura da sociedade. Nesse sentido, o estado articulou-se a fim de regulamentar a organização e o funcionamento do sistema educacional, com vistas a submetê-lo ao seu controle direto. Para tanto, criou o Ministério da Saúde e Educação, em 1930, marco do processo de construção da Escola Pública de massa no Brasil (FREITAG, 2005).

Pela importância que a educação passou a ter no processo de mudanças econômicas e políticas, a escola tornou-se alvo de disputas entre diferentes concepções pedagógicas e políticas. Como consequência, segundo Ghiraldelli Jr. (1990), surgiram, durante o período da Primeira República (1889-1930), duas concepções da Pedagogia Libertária: a Educação Integral, ligada à concepção anarquista de Paul Robin (1837-1912) e a Educação Racionalista, ligada às idéias de Ferrer y Guardiá (1859-1909) na sua experiência com a Escola Moderna de Barcelona. No entanto, a Educação Integral não chegou a se efetivar em experiências concretas, ao contrário da Educação Racionalista, que deu origem às escolas modernas desenvolvidas em várias capitais brasileiras.

Ghiraldelli Jr. (1990) afirma, também, que as idéias libertárias, no espaço educacional brasileiro, não conseguiram fazer frente às práticas da educação tradicional, que davam demasiada importância à cultura intelectual e abstrata, centrada na tradição, na autoridade, na obediência, no esforço e na concorrência. Mas, o mesmo não se pode dizer quanto à Pedagogia da Escola Nova que, influenciada pelas idéias americanas, fez frente à Pedagogia Tradicional, criticando o seu enfoque pedagógico.

⁵ Citado por Ghiraldelli Jr. (1990), o Movimento dos Profissionais era formado por intelectuais e educadores liberais que desejavam mudanças qualitativas e quantitativas na rede de ensino.

Após 1930, a classe dominante ramificou-se, desenvolvendo um segmento urbano configurado numa burguesia industrial e comercial que, em nome da modernidade cultural, estabeleceu novos referenciais em termos de costumes e formas de ser. Assim, novas oportunidades educacionais foram ofertadas fora da escola, de forma que a tradicional escola particular, em regime de internato ou semi-internato mantida por particulares, além de onerosa, não respondia mais às expectativas dessa população.

Sob esse ponto de vista, a modernidade fez ver a essas famílias, que não tinha mais sentido separar seus filhos para que obtivessem mais e melhor educação, especialmente, porque esse tipo de formação estava sendo questionado pelos progressistas da época. Colocava-se em questão o saber erudito ministrado pela escola, assim como os preceitos morais, que davam sustentação à razão de ser dessa segregação, conforme observa Paro (1988a).

Nesse sentido, a proposição dos tradicionais internatos particulares foi se esgotando diante das novas exigências das classes dominantes, dando origem a um novo modelo e formato de escola, que se manteria por várias décadas.

2.2 EDUCAÇÃO INTEGRAL NO MOVIMENTO ESCOLANOVISTA

Durante todo o século XX, uma série de experiências educacionais escolanovistas, desenvolvidas em várias partes do mundo, tinham características básicas, que poderiam ser consideradas possuidoras de uma concepção de escola de educação integral.

Conforme relatam Cavaliere (2002), Luzuriaga (1990) e Larroyo, (1974), o nome das escolas apontam as concepções assumidas por elas e indicam com clareza a sua intencionalidade. Entre elas as “escolas da vida completa” inglesas; os “lares de educação no campo” e as “comunidades escolares livres,” na Alemanha; a “escola universitária,” nos EUA; as “casas das crianças” orientadas por Montessori, na Itália; a “casa dos pequenos”, criada por Claparède e Bover, em Genebra; a “escola para a vida”, criada por Decroly, em Bruxelas, e muitas outras, apresentavam em comum a formação integral da criança. Essas experiências davam importância à articulação da educação intelectual com a atividade criadora, em suas

variadas expressões, à vida social-comunitária da escola, à autonomia dos professores e alunos.

No Brasil, a compreensão pela qual a concepção de educação integral se desenvolveu passa, necessariamente, pela história do pensamento e das práticas educacionais reformadoras, reunidas sob a denominação de Escola Nova, do início do século (CAVALIERE, 2002).

As novas idéias desse movimento reformador foram fomentadas, de modo sistematizado, a partir da década de 20 do século passado, ao se declarar a insuficiência da pedagogia e da escola tradicional diante das exigências da modernidade capitalista. Essa mesma década foi palco de divulgação do ideário liberal-escolanovista e de sua institucionalização, que defendia a necessidade de se construir uma nação moderna e democrática, pautada no progresso, na liberdade, na autodisciplina e na cooperação. Dessa maneira, a instrução pública deveria superar os limites dos padrões cívico-nacionalistas e tornar-se ponto de partida de reconstrução, de regeneração social e moral, conforme destaca Monarcha (1989).

Com as aspirações modernistas, os escolanovistas tinham na cultura a força motriz para a promoção de uma ampla reforma das consciências, ou seja, o fortalecimento do princípio liberal da “igualdade de oportunidades” dentro de uma ordem absoluta. Do ponto de vista pedagógico, acentuaram-se os “métodos ativos” de ensino-aprendizagem, enfatizando a liberdade da criança e o interesse do educando, adotando métodos de trabalho em grupo e incentivando a prática de trabalhos manuais nas escolas. Inspiraram-se nas novas contribuições da Biologia, Psicologia e Sociologia que passaram a fazer parte dos fundamentos teóricos da educação. A Biologia e a Psicologia foram fundamentais para se obter uma nova compreensão das necessidades da infância: seu crescimento, seus estágios de maturação, as diferenças individuais presentes no processo de aprendizagem; e os conhecimentos da Sociologia estabeleceram novas finalidades sociais para a educação, como observa Ghiraldelli Jr. (1990).

Diante desse quadro, e amparado por uma pedagogia social de alcance pragmático⁶, com um amplo programa cultural, o objetivo era construir a identidade nacional.

⁶ A possibilidade de mudanças de mentalidades dos indivíduos, numa pretensão de que seja possível nas vivências cotidianas, a reconstrução da experiência, para o que, o protagonismo dos indivíduos é peça fundamental. O pragmatismo, diferentemente do pensamento marcado pelo positivismo,

Essa construção se daria por meio da organização do sistema educacional, que articulava educação e democracia como estratégia de ação, tendo como princípio a construção do “Homem Novo e da Boa sociedade”.

No entanto, os aspectos políticos e sociais da luta de classes mobilizada pela Pedagogia Libertária, que predominavam no momento, foram sendo substituídos pela batalha de idéias de um projeto de modernização para o país. Usava-se como tema a cooperação e a solidariedade social e, assim, o motor das transformações sócio-históricas passou a repousar na antinomia “tradição versus modernidade”, como salienta Monarcha (1989).

A defesa de uma escola com funções ampliadas, visível nas reformas dos anos 20, se aprofundou entre os intelectuais reformistas, nos anos 30, no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, endereçada “ao povo e ao Governo”. Na totalidade do documento, apareceu três vezes o termo “educação integral”, como reivindicação do movimento, conforme pode ser observado neste trecho:

Mas, do direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e proclama o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições. (GHIRALDELLI JR., 1990, p. 61).

O texto utiliza a expressão “formação integral das novas gerações,” bem como o direito “biológico de cada indivíduo à sua educação integral” e impõe à escola a necessidade de ampliar suas funções de forma a “alargar os limites e o raio de ação”. Desse modo, para a corrente pedagógica escolanovista, a reformulação da escola esteve associada à valorização da atividade ou experiência em sua prática cotidiana. O entendimento da educação como vida, e não como preparação para ela, foi a base dos diversos movimentos que a formaram, como afirma Cavaliere (2002).

considera o pensamento reflexivo como fruto do enfrentamento com situações problemáticas e gerador, a cada momento, de formas mais adequadas e não padronizadas para enfrentar tais situações. Não haveria, portanto uma linha de evolução necessária ou previsível (CAVALIERE, 2004, p.15).

No entanto, como observam Paro (1988b), Ferretti, Vianna e Souza (1991), essa proposta inicial de educação integral não tinha o sentido de ampliação da jornada escolar. Ela visava, na verdade, alterar o papel da escola em sua função educativa, mediante a elevação da qualidade da educação, com vistas a formar o homem integral “ou verdadeiro cidadão”.

Ao findar a primeira metade do século XX, o escolanovismo registrava sinais de desilusão e, no lugar do otimismo, espalhava-se a frustração nos meios educacionais. E, a educação escolar primária, “comum” e integral desejada por Anísio Teixeira, conservou na história educacional brasileira o seu caráter seletivo e elitista.

2.3 ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: A HISTÓRIA DAS IDÉIAS DA AMPLIAÇÃO DO TEMPO NA ESCOLA

A história registra que as propostas de tempo integral nasceram antes mesmo das propostas de escolarização universal. Como apontam os estudos de Arroyo (1988), a escola encarregou-se de dar contornos mais definidos a uma experiência que nasceu fora dela: os tempos e espaços educativos isolados, pensados como integrais, lembrando as “Instituições Totais” de Goffman (1996).

Essas instituições consistiam em local que concentrava a moradia, o lazer e a realização de algum tipo de atividade formativa, educativa, correccional ou terapêutica, onde um grupo relativamente numeroso de internados ficava submetido a uma equipe dirigente que gerenciava a vida institucional. Até a idade moderna, existiam principalmente na Inglaterra.

A formação integral, em escolas de tempo completo, era garantida às “elites” pelas instituições totais, configuradas em internatos, mosteiros, seminários e similares. Esses tempos e espaços educativos isolados, segundo Goffman (1996), foram pensados como integrais, desenvolvendo ações capazes de agirem sobre o ser humano por inteiro.

Esses também, lembram mesmos tempos e espaços educativos as “Comunidades Morais” ou ambientes moralmente unificados de Durkheim (1978),

destinadas à formação de guerreiros, monges, sábios, príncipes, clérigos, homens de armas ou de letras e até os operários.

No Brasil, a experiência de escola de tempo integral chegou com as idéias de Anísio Teixeira que, em 1927, fez sua primeira viagem aos Estados Unidos, onde participou de cursos na Columbia University e visitou várias instituições de ensino. Durante os cursos, tomou contato com as obras de Dewey e Kilpatrick, que marcaram profundamente sua formação teórico-filosófica, como pensador e político, tendo como referência a realidade educacional brasileira, conforme relata Cavaliere (2004).

Teixeira foi um educador de notabilidade, que participou ativamente dos embates políticos e educacionais, no contexto do movimento de renovação da escola na primeira metade do século XX. Imbuído de um espírito democrático, seu principal argumento era a contestação da qualidade da escola que se praticava no Brasil. Fez severas críticas quanto à carga horária reduzida ofertada pela escola pública, principalmente, com relação ao tempo da escolarização primária. Ele argumentava que a formação de todos os brasileiros, para os diversos níveis de ocupações de uma democracia, passa pela relação entre qualidade e acesso aos sistemas públicos educacionais, como descreve Cavaliere (2004).

Depois de um período de afastamento da vida pública, que correspondeu à ditadura Vargas⁷, Teixeira assumiu o cargo de Secretário de Educação e Saúde do Estado da Bahia. Mas, foi somente nos anos 50, diante de um quadro excludente das classes populares, no que se refere ao acesso à escola primária de qualidade, que desenvolveu sua concepção de educação escolar ampliada, defendendo o horário integral (TEIXEIRA, 1994, p. 63), como segue:

[...] restituir-lhe [à escola] o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades 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, a idéia da educação em tempo integral ganhou solidez teórica por meio de Anísio Teixeira, e foi influenciada pela corrente filosófica

⁷ Vargas permaneceu no governo por 15 anos, marcados por um período mais instável (de 1930 a 1937) e uma ditadura (de 1937a 1945), como relata Romanelli (2003).

pragmatista do pensamento de John Dewey, e sua concepção de educação como “reconstrução da experiência”.

Anísio Teixeira foi um dos principais mentores do escolanovismo brasileiro. Tinha como preocupação organizar o sistema de educação nacional, articulando a educação à vida, concebendo a escola primária não apenas como uma escola de letras, mas de formação de hábitos de pensar e de fazer, de conviver e participar em uma sociedade democrática:

[...] a escola já não poderia ser a escola predominantemente de instrução de antigamente, mas fazer as vezes da casa, da família, da classe social e por fim da escola, propriamente dita, oferecendo à criança oportunidades completas de vida, compreendendo atividades de estudos, de trabalho, de vida social e de recreação e jogos (TEIXEIRA, 1994, p.162).

Em 1950, na cidade de Salvador, Teixeira concretizou a sua idéia de escola de horário integral, implantando o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), que consistia em um complexo de quatro escolas e uma escola-parque, com o propósito de resgatar a qualidade de ensino.

Decorridos trinta anos, a década de 80 foi marcada por experiências de escola pública de tempo integral, com iniciativas governamentais que ocorreram após o longo período de ditadura militar, quando grupos políticos progressistas passaram a influir na administração pública, estabelecendo novos rumos para as políticas sociais brasileiras e, dentre elas, as educacionais.

Nesse período, os governadores de partidos de oposição ao governo federal, eleitos em 1982, começaram a reorganizar o sistema educacional de seus respectivos estados, com o objetivo de estabelecer uma nova visão sobre o papel de escola pública. A título de exemplo, podemos destacar a implantação, no Rio de Janeiro, dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs); das escolas de tempo integral em Curitiba-PR, pelo governo Requião, com o Projeto de Educação Integrada em Período de Tempo Integral; em São Paulo, do Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC); e, em Porto Alegre, dos Centros Integrados de Educação Municipal (CIEMs), como relatam Ferretti, Vianna e Souza (1991).

Cabe aqui destacar que as propostas mencionadas ocorreram simultaneamente, e muitas vezes, atreladas a outras de cunho predominantemente

pedagógico que tiveram um forte impacto no contexto educacional brasileiro, como a Implantação do Ciclo Básico de Alfabetização, que teve, como destaca Gorni (1999), uma grande relevância na reorganização do Ensino Fundamental, ao propor uma nova concepção de alfabetização, que passou a ser entendida como processo de apropriação da língua escrita que se estende para além do simples domínio gráfico.

Posteriormente, na década de 90, as experiências de escola de tempo integral ficaram sob a responsabilidade do governo federal. Em 1991, o presidente Collor anunciou o Projeto Minha Gente, que previa a implantação de 5.000 escolas de Ensino Fundamental em horário integral no país: o Centro Integrado de Apoio à Criança (CIAC). Com o *impeachment* do Presidente Collor, Itamar Franco assumiu a presidência e, em 1993, o Ministério da Educação (MEC) editou o documento “Linhas programáticas da educação brasileira”, com o qual lançou o Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA). Para viabilizar esse programa, o governo federal apresentou uma nova versão dos CIACs, dando origem aos Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs).

No entanto, como observa Moreira (2000), até o início da década de 90, os resultados das mudanças implementadas não afetaram de modo significativo as questões dos sistemas escolares públicos. Estes, em grande parte, continuavam a ser responsabilizados pelo fracasso escolar. Mas, mesmo que os índices de evasão e repetência não tivessem se alterado de forma incisiva, algumas conquistas foram registradas. Entre elas, o empenho em democratizar a escola e a valorização dos conteúdos curriculares, desprestigiados, em momentos anteriores, pela ênfase dada aos métodos, às técnicas e às experiências de aprendizagem.

Em 1995, o MEC divulgou o planejamento político-estratégico para o primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), em que apresentou os princípios básicos que nortearam as ações governamentais:

- prioridade para o Ensino Fundamental;
- valorização da escola e de sua autonomia; promoção da modernização gerencial;
- utilização de tecnologias educacionais “computadores nas escolas”;
- a redefinição da postura do MEC de formulador, coordenador; fiscalizador e articulador de políticas educacionais como forma de obter melhores resultados na educação.

Esse fato marcou o início de um período em que a educação foi fortemente influenciada pelas tendências neoliberais.

Ao mesmo tempo, o final da década de 80 e o início da de 90, foi um período marcado pelo franco processo de debates sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Após anos de discussão com a sociedade e com dois projetos tramitando em paralelo no Congresso Nacional, o governo encaminhou uma nova versão de lei que, finalmente, foi aprovada em 1996 como a Lei nº. 9394.

Tal lei faz alusões à “escola de tempo integral”, de forma bastante ilusória para a realidade atual, conforme pode ser observado:

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.

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

Além disso, a escola passou a ser vista como a responsável pela qualidade da educação, o que foi expresso mediante afirmações como: “é na escola que os resultados podem ser alcançados. É na escola que estão os problemas e é na escola que está a solução” (BRASIL, 1998). Tais afirmações, embora evidenciassem a necessidade de se focalizar os problemas reais existente no contexto educacional e cotidiano escolar, eram atreladas, muitas vezes, a programas e projetos que transferiam para a escola o desempenho de outras demandas sociais, como atendimento médico, odontológico, dentre outros. Nesse contexto, vamos assistindo a um acréscimo de funções novas nas instituições escolares, provocando desvirtuamento do papel que as justificam, enquanto instâncias privilegiadas de apropriação do saber sistematizado.

De fato, reflexões críticas sobre projetos e programas dotados nas esferas públicas, normalmente de caráter eleitoreiro, apontam para a deturpação do papel da escola que, enquanto solucionadora dos problemas sociais, assume funções de cunho assistencialista e paternalista em detrimento da socialização do saber.

Principalmente a partir do início da década de 90, com o investimento de recursos externos, a política pública educacional passou a elaborar e a executar seus projetos e programas, selados em pactos sociais de

enfrentamento de graves problemas. Eram esses anunciados em números, com base em diagnósticos e em planos gerenciais, ambos controlados pela competência e eficácia dos agentes técnicos e administrativos das instituições financeiras internacionais, em cumprimento à agenda política neoliberal, de ajuste educacional (NAGEL, 2001).

Descentralização, parceria, privatização, extinção de órgãos, controle local e comunitário das escolas, autonomia, excelência, entre outros, são termos que fizeram parte do discurso oficial. A partir daí se constituiu uma cultura, uma ideologia justificadora e explicativa, que marcou os anos 90, com a hegemonia neoliberal vivenciada pelas instituições educacionais.

No que diz respeito aos programas e projetos de tempo integral, nessa década, o descontinuísmo foi caracterizado em quase todas as iniciativas, de modo a demonstrar a fragilidade política e técnica, quando se tratava do atendimento à maioria da população.

Segundo Cunha (2005), as questões referentes ao trabalho pedagógico sofreram desgaste, uma vez que os professores, em entrevistas concedidas, disseram que o máximo que se conseguiu foi a justaposição ao currículo comum de novas tarefas às aquelas tradicionais.

Hoje, assiste-se à retomada da proposta de escola em tempo integral, por governos estaduais e municipais como solução para o enfrentamento dos graves problemas educacionais. No entanto, muitas propostas têm sido operacionalizadas nos sistemas escolares, de forma improvisada, fazendo uso das mesmas estruturas físicas e técnicas, como se fosse possível desenvolver educação integral numa perspectiva de tempo integral, em espaços escolares planejados para atenderem um contingente de alunos em período parcial. Além disso, muitos espaços estão sucateados não permitindo que seja dobrado o período de permanência das crianças nas escolas.

2.4 ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: ALGUMAS EXPERIÊNCIAS BRASILEIRAS

Como já apontado anteriormente, diversas experiências de extensão da jornada escolar se apresentaram como propostas de educação integral neste

país, tendo como espaço escolas de tempo integral, na rede pública, principalmente, a partir da década de 80. Além das já mencionadas, outras foram desenvolvidas por várias prefeituras municipais nos estados do Paraná, Rio Grande do Sul e, mais recentemente, em Santa Catarina, onde se implantou o “Projeto Escola Pública Integrada”.

Todas as experiências ocorridas no Brasil, segundo Paro (1988b), Cavaliere (2002), Maurício (2002) e Cunha (2005), são, sem dúvida, decorrentes da obra do professor Anísio Teixeira, que tinha uma concepção de escola voltada para a promoção de experiências significativas na área social e industrial.

No entanto, cabe salientar que, infelizmente, em vários casos de ampliação da jornada escolar, não se desenvolveu verdadeiramente uma concepção de educação integral pautada em princípios de formação humana e emancipação social, econômica, política e cultural. Entretanto, a escola de tempo integral é, geralmente, o tema principal da plataforma de vários partidos políticos, pois se trata de um programa que causa impacto e uma certa dose de apelo populista.

As escolas de tempo integral se insinuem como propostas salvacionistas que, em linhas gerais, incorporam a ampliação do tempo de permanência da criança na escola. Essa extensão do tempo é justificada pela redefinição do papel da escola. Normalmente, caudatárias de interesses políticos, as escolas, além de responsáveis pelo ensino também são transformadas em instituições de proteção e cuidados da criança contra a fome, a violência, a doença, a solidão e o desamparo, conforme observa Pipitone (1995).

Na seqüência, serão apresentadas algumas das experiências brasileiras mais expressivas, seguindo sua ordem de surgimento no contexto nacional.

2.4.1 Centro Educacional Carneiro Ribeiro – CECR / BA

No dia 21 de outubro de 1950, na Bahia, foi inaugurado o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), com uma proposta inovadora que contemplava em sua organização o horário integral e, na proposta curricular, o respeito à cultura do aluno como ponto de partida. Além dessa mudança, a

organização das turmas era realizada pela idade cronológica, distintamente, à da matrícula por série, utilizada no sistema convencional de ensino daquela época.

A estrutura de funcionamento do CECR consistia em quatro escolas-classe para uma escola-parque, atendendo cerca de 4000 alunos, com idade entre 7 a 15 anos, que permaneciam no centro das 7h30min às 16h30min. Nas escolas-classe, era desenvolvido o ensino de letras e ciências e nas escolas-parque estavam distribuídas as atividades sociais e artísticas, as de trabalho e educação física. As atividades desenvolvidas na escola-parque, que contava com uma área de 42.292 m², arborizada e gramada, complementavam, de forma alternada, o horário das escolas-classe e, assim, o aluno passava o dia todo no Complexo, onde também se alimentava e tomava banho. Estava prevista a construção de residências para 5% do total das crianças da escola, que fossem identificadas como abandonadas, como destaca Éboli (1969). Teixeira tinha como projeto construir nove Centros como esse, de modo que pudesse ser efetivado aquilo que ele denominou de uma “pequena universidade infantil”, oferecendo às crianças uma convivência que retratasse a vida em sociedade (ÉBOLI, 1969, p.14).

Os objetivos da proposta do Centro Carneiro Ribeiro deixavam clara a posição de toda a obra teórica e prática de Anísio Teixeira como enfatiza Éboli (1969, p. 20):

- a) dar aos alunos a oportunidade de maior integração na comunidade escolar, ao realizar atividades que os levam à comunicação com todos os colegas ou com a maioria deles;
- b) torná-los conscientes de seus direitos e deveres, preparando-os para atuar como simples cidadãos ou líderes, mas sempre como agentes do progresso social e econômico;
- c) desenvolver nos alunos a autonomia, a iniciativa, a responsabilidade, a cooperação, a honestidade, o respeito a si mesmo e aos outros.

O projeto recebeu grande divulgação nacional e internacional. Os aspectos arquitetônicos e pedagógicos foram motivos de elogios de organismos internacionais, como ressalta Almeida (2001). Porém, sofreu também críticas, que tinham como ponto de partida a denúncia das condições precárias em que se encontravam as demais escolas do estado.

Em decorrência, a concepção de escola comum, tão sonhada por Teixeira (1994), que seria para todos, em condições de igualdade, sofreu descaso público, bem como a falta de recursos para a concretização do projeto, no que diz respeito à construção da residência para os alunos reconhecidamente abandonados.

Após mais de 50 anos, em 2001, o Governo Federal, por meio do Ministro da Educação Paulo Renato, executou um projeto de restauração e reforma do CECR, no valor de R\$ 2,5 milhões, resgatando a articulação funcional das quatro Escolas-Classe e da Escola-Parque. O projeto de recuperação e de restauração das obras de arte do Centro foi executado pela Superintendência de Construções Administrativas da Bahia (SUCAB), que contou com a consultoria de educadores que trabalharam com Anísio Teixeira, inclusive sua filha, Anna Christina, mais conhecida como Babi Teixeira.

Nessa ocasião, foram criados cinco centros de aprendizagem e produção, onde os estudantes participavam de programas de aceleração de aprendizagem; desenvolvimento das inteligências múltiplas e de habilidades mentais; experimentação científica; integração da informática com as comunicações e suportes necessários à aprendizagem.

De maneira complementar à organização do trabalho pedagógico, previa-se privilegiar a construção da autonomia pelos alunos, a diversidade, a interação, a cooperação, a disponibilidade para a aprendizagem, a organização do tempo e do espaço e o uso de recursos diversificados. As ações didáticas deveriam ser organizadas a partir da pedagogia de projetos, contemplando temas estruturados de forma interdisciplinar nos quais a realidade e a análise do contexto são atributos fundamentais.

Para a concretização dos propósitos do Centro, a Secretaria de Estado da Educação planejou estabelecer parcerias com diversas instituições privadas. O objetivo era qualificar as práticas públicas de administração e gestão educacional. Isso significa, para a qualificação do processo, “agilidade” e “objetividade das decisões”, “competitividade” e “inclusão de diferenciais,” para o processo educacional desenvolvido, na perspectiva de responder às “demandas da pós-modernidade”, de acordo com o ideário neoliberal que estava sendo introduzido no Brasil, como declara Cordeiro (2001).

Nessa linha, incluíam-se iniciativas que contemplavam:

- a participação efetiva dos diversos extratos da comunidade na gestão dos serviços educacionais, pela implantação de mecanismos de gestão democrática e participativa, nos quais tinham lugar de destaque as associações estudantis, a implantação dos Colegiados ou Conselhos Escolares, Conselho de Parcerias, dentre outras iniciativas;
- a implantação/oficialização de medidas, normas e procedimentos identificados com a conquista de níveis elevados de qualidade e eficiência do processo educacional;
- a implantação e concretização de diferenciais que constituam princípios de trabalho para a educação integral, pelos quais as ações comprometidas com a educação inclusiva ganhavam realce e maior significado, conferindo à intersubjetividade do processo educativo o lugar privilegiado de inserção dos excluídos na sociedade;
- a dimensão diagnóstica e emancipadora da avaliação de desempenho, apontando para os procedimentos de adaptação curricular, de aceleração de aprendizagem e para a implantação de medidas de correção de fluxo escolar;
- a vivência da revolução tecnológica nos "bancos escolares", na qual os computadores e os satélites qualificavam a mediação presencial com as práticas telemáticas, com a televisão, o vídeo, a internet, as bibliotecas virtuais e com as ações de educação continuada e à distância;
- o estabelecimento de parcerias apoiadas no entendimento de que o repensar do processo educativo implicava em trabalho coletivo e cooperativo dos diversos segmentos da sociedade, da política e da sociedade civil;
- a adoção de procedimentos de organização escolar flexíveis e cooperativos;
- a utilização de práticas de gestão pautadas em princípios de qualidade e competitividade.

Atualmente, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro atende a 3770 alunos, distribuídos em 5 escolas-classe, sendo que a Escola Álvaro Silva foi incorporada ao centro. Essas escolas-classes ocupam uma grande área do bairro da Liberdade, num total de 11 prédios distribuídos em um raio de 1,5 km, como descreve Cordeiro (2001).

Apesar das dificuldades de se obter informações mais detalhadas sobre o Centro Educacional até a conclusão do presente trabalho, o projeto de restauração explicita a intenção de resgatar a proposta inicial de escola de tempo integral de Teixeira.

2.4.2 Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs / RJ

Decorridas três décadas da implantação do CECR na Bahia, outra experiência de visibilidade de ampliação da jornada escolar no contexto nacional ocorreu no Rio de Janeiro, na década de 80, sustentada nas críticas à Pedagogia Tecnicista e Tradicional que, até então, marcavam as propostas educacionais do país. Nessa época, o Brasil enfrentava sérios problemas econômicos, decorrentes da aceleração da inflação e baixos índices de crescimento, além de uma profunda crise social provocada pela ditadura militar, instaurada em 1964.

Portanto, a mesma ocorreu no contexto em que se começava o processo de abertura democrática do país, iniciado em 1982, marcado pela eleição de dez governadores de oposição ao governo federal, em estados importantes da União, como: Acre, Amazonas, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraná, Rio de Janeiro e São Paulo. Tais governadores introduziram em seus respectivos estados, políticas educacionais que partiam do pressuposto de que, além de democratizar o acesso à escola pública, seria necessário promover a melhoria da qualidade do ensino e dos resultados do sistema educacional, uma vez que os dados estatísticos apontavam para um quadro nada democrático: um alto índice de evasão e repetência (CUNHA, 2005).

Dentre os novos programas que visavam dirimir os graves problemas educacionais, ganhou repercussão política e social o do Governador Leonel Brizola que, eleito pelo PDT, no Estado do Rio, nomeou o seu vice-governador, o professor Darcy Ribeiro, como Secretário Estadual de Cultura.

Em decorrência, foi implementado no Estado e no município do Rio de Janeiro, nas duas gestões estaduais de Brizola (1983/1986 e 1991/1994), uma rede de escolas públicas de tempo integral, os Centros Integrados de Educação Pública - CIEPs, operacionalizados pelo Programa Especial de Educação /I PEE de 1983 - 1986, e II PEE de 1991-1994.

O programa pretendia promover um salto de qualidade no ensino fundamental do estado, apresentando a escola de tempo integral como saída para o caos social em que se encontravam as crianças e os adolescentes das classes populares. Para tanto, transferiam à educação a responsabilidade de resolver os

problemas sociais. Ao longo das duas gestões, foram construídos 506 CIEPs em todo o Estado do Rio de Janeiro (MAURÍCIO, 2002).

O projeto dos CIEPs, criado e coordenado por Darcy Ribeiro, tinha um caráter arrojado, associando horário integral a uma proposta de escola que se pretendia democrática.

A diretriz básica do Programa é a recuperação da Escola pública melhorando-a e colocando-a efetivamente ao alcance de todas as crianças e jovens do Estado. O grande objetivo, a ser cumprido dentro do quadriênio do mandato governamental, é consolidar um ensino público moderno, bem aparelhado e democrático, capaz de ensinar todas as crianças a ler, escrever e contar, no tempo devido e com a correção desejada. (RIBEIRO, 1986, p. 35).

Definidos como “o modelo das escolas públicas do futuro,” os CIEPs foram construídos e espalhados em vários municípios populosos do Estado do Rio de Janeiro. A intenção era atender ao *déficit* do ensino de 1º grau, principalmente das classes populares, em que “o fator crucial do baixo rendimento escolar reside na exigüidade do tempo de atendimento dado às crianças”, (SILVA et al., 1993, p. 10).

A proposta de espaço físico funcionamento dos CIEPs consistia em estruturas pré-fabricadas de concreto, de forma padronizada, projetadas pelo arquiteto Oscar Niemeyer, sendo que cada escola seria constituída de três blocos, cada qual com três andares. No principal, estariam 24 salas de aulas, um centro médico, uma cozinha e um refeitório, além das áreas de apoio e recreação. Para o segundo, estava previsto o ginásio coberto, com quadra esportiva polivalente, arquibancadas e vestiários. No terceiro bloco, a biblioteca e a moradia dos alunos residentes, que seriam crianças órfãs ou abandonadas, atendidas por um casal, constituído por um policial ou bombeiro, que cuidaria de 24 crianças. Em cada unidade, era prevista a freqüência de 600 alunos, ou seja, 25 alunos por sala, em regime de turno completo, numa permanência de 9 horas diárias, oferecendo ensino de 1ª a 8ª séries. Aos alunos seriam oferecidas, ainda, quatro refeições, banho, atividades esportivas, estudo dirigido e assistência médico-odontológica, como relata Cunha (2005).

Sob o ponto de vista dos alunos residentes, Paro (1988b) observa que um dos graves problemas dos CIEPs foi sua própria concepção de servir

compensatoriamente para o atendimento das crianças de rua. Embora a intenção fosse boa, a possibilidade de convivência das crianças dos bairros com as que se encontravam em situação de risco, foi duramente rejeitada pela população. As mães retiravam suas crianças dos CIEPs, alegando que seus filhos não iriam conviver com “bandidos”. Assim, o caráter assistencial, ao querer resolver o problema do “menor abandonado,” via escola, colaborou para acentuar as críticas ao programa.

Cunha (2005), analisando a proposta pedagógica dos CIEPs, observou que ela priorizava o desenvolvimento sócio-afetivo do aluno ao seu desenvolvimento intelectual. Complementando, o autor destacou que a formação social da criança estava diretamente vinculada a cada professor: seu interesse, informação e preparo para esse tipo de ensino. Nesse sentido, concluiu o autor, que essa preparação era inexistente e, por essa razão, era comum ver-se a repetição de práticas docentes correntes da escola tradicional e que não eram adequadas ao tipo de proposta dos CIEPs.

Sendo assim, Cunha (2005) classificou a proposta pedagógica de “confusa”. Argumentou que a junção de várias áreas do currículo do ensino fundamental e de diferentes correntes de pensamento, que não se articulavam umas às outras, consolidavam a confusão pedagógica da proposta em questão. Essas correntes eram inspiradas em teóricos como Paulo Freire, Jean Piaget, Carl Rogers e Antonio Gramsci.

Afirmou o autor que a forma como estava estruturada a proposta pedagógica, poderia ter sido implantada integralmente em todas as escolas ditas tradicionais, se houvesse espaço físico suficiente “como havia em algumas” e, parcialmente, em toda a rede. Acrescenta, ainda, que alguns CIEPs nada diferiam das escolas públicas tradicionais em termos didático-pedagógicos. A equipe que coordenava o Programa esperava contar com a adesão de todos os envolvidos no processo educativo para que a proposta fosse efetivamente aplicada. Entretanto, isso não ocorreu totalmente.

Outra observação feita por Cunha (2005), que vale ressaltar, refere-se à obrigatoriedade do período integral para os alunos, mas não para os professores, causando descompasso nos estudos.

Essas foram as principais razões por que a implantação dos CIEPs suscitou debates e críticas de educadores de todas as partes do Brasil. De acordo

com Paro (1988b), Paiva (1985), Cunha (2005), Brandão (1989) e Lobo Jr. (1988), entre as críticas mais contundentes destacam-se, as seguintes:

- aspecto populista/clientelista, revelando preocupação eleitoral em detrimento da pedagógica;
- qualidade ainda insuficiente do ensino em tempo parcial, inviabilizando a perspectiva de universalização do ensino fundamental em tempo integral;
- caráter excessivamente assistencialista da proposta que desloca a função da sociedade para a escola;
- centralização das decisões sobre a política educacional, o custo elevado das construções e sua manutenção;
- implantação propriamente do tempo integral;
- localização; embora de fácil acesso, chamava a atenção o fato de as escolas ficarem em locais bem visíveis, funcionando como *outdoors* do governo Brizola.

O primeiro CIEP, inaugurado em maio de 1985, localizava-se no centro da cidade Rio de Janeiro e recebeu o nome de Tancredo Neves, em homenagem ao presidente da transição democrática que morrera no mês anterior, sem ter sido empossado. No período de abril desse mesmo ano a março de 1987, outros 127 CIEPs foram inaugurados no estado do Rio de Janeiro. Essa ampliação da rede de CIEPs fez parte da estratégia política da campanha eleitoral de Sartunino Braga, do PDT, para prefeito do Rio, onde foi eleito, em 1985, com vistas a dar continuidade à política educacional implementada pelo governo estadual. Porém, o partido não teve a mesma sorte para o governo estadual, pois quem venceu foi Moreira Franco, do PMDB, que, em sua campanha, havia incorporado, sem constrangimento, a principal bandeira eleitoral de seu rival, como observa Brandão (1989).

No governo do PMDB, os CIEPs não tiveram a mesma atenção. Isso contribuiu para minimizar o sucesso alcançado pelo governo anterior, mesmo porque, na história da política brasileira, principalmente, na condução das políticas educacionais, não é prática dar continuidade a projetos de partidos que se opõem, como se a escola pública fosse propriedade desse ou daquele partido.

Com o discurso de igualdade de condições para todas as escolas, Moreira Franco começou o desmonte do horário integral da rede estadual, especialmente, na região do Grande-Rio. As escolas tornaram-se “abandonadas,”

confusas, problemáticas, rejeitadas pelo próprio sistema, sem projeto e sem condições de ser administrado sequer seu espaço, como declara Cavaliere (2002).

Essa ação se subsidiou nas duras críticas recebidas pela proposta de ampliação dos CIEPs na rede pública de ensino. Argumentava-se que foi criada uma rede paralela à rede de ensino, sob a tutela de uma mesma mantenedora, da qual se poderia esperar tratamento diferenciado na destinação de recursos públicos para projetos ditos especiais, como afirma Cunha (2005).

Nesse sentido, cabe destacar que a idéia de um sistema paralelo de educação se evidenciava em especial pela existência de um Programa Especial de Educação (PEE), que guiava, fora das estruturas pré-existentes, todo o processo de implantação dos CIEPs (CUNHA, 2005).

Com a nova eleição de Brizola para governador do Estado, em 1991, começou a retomada do 2º. PEE, sob a orientação de Darcy Ribeiro, que encontrou uma situação de desmonte da rede escolar em relação ao horário integral. Feitas as devidas correções do 1º PEE, o programa partiu para uma maior integração entre as áreas de saúde, cultura, esporte e educação, buscando melhorar a organização da escola e a atualização do currículo.

Com relação ao aspecto pedagógico, a proposta dos CIEPs atribuiu especial atenção à língua materna, o que tornou a linguagem o componente curricular ou elo integrador das diferentes áreas do currículo até chegar a compor o currículo completo, mediante a inclusão de outras linguagens, como descreve Cunha (2005).

Para compreender melhor a proposta pedagógica dos CIEPs, recorreremos ao documento oficial, em que são apresentados os sete eixos norteadores que foram repassados, em forma de treinamento, aos profissionais envolvidos no projeto, conforme destacado por Ribeiro (1986, p. 98-101):

1. vontade política: entendida como o compromisso do educador diante da cultura das classes populares, de modo a propiciar a igualdade de oportunidades e condições de aprendizagem;
2. gestão e decisão na/pela Escola: a democratização das relações de poder dentro da escola com a composição de uma direção colegiada, envolvendo a participação de todos os segmentos no processo;
3. cultura como princípio da integração da escola com a comunidade, levando em conta as diferenças sociais, buscando compreender e valorizar o universo cultural da criança. Neste item aparece a figura do animador cultural com o objetivo de

- integrar a comunidade e a escola, e trabalhar os valores culturais da comunidade;
4. especialização dos conteúdos: procurava estabelecer a discussão e adoção de conteúdos mínimos para todos os CIEPs, evidenciando a essência de cada disciplina ou ciência a ser transmitida e assimilada na escola;
 5. unificação dos conteúdos e métodos de ensino: para garantir que cada professor domine os conteúdos de sua área de conhecimento, de maneira que o saber seja garantido efetivamente;
 6. interdisciplinaridade: a Língua Portuguesa como elo integrador da proposta do trabalho pedagógico, a partir do qual as outras linguagens se integram para chegar a compor o currículo completo;
 7. avaliação: como instrumento para o aperfeiçoamento contínuo do trabalho pedagógico e oportunidade para o professor avaliar seu próprio trabalho.

A política de formação dos profissionais que trabalhavam nos CIEPs seguia dois tipos de treinamento: um, intensivo, e outro, em serviço. O treinamento intensivo tinha duração de 5 a 10 dias e consistia em um encontro destinado a todos os profissionais que atuavam nos CIEPs, para conhecimento da proposta do programa e das diretrizes básicas de cada segmento do 1º. grau (1ª a 4ª e 5ª a 8ª séries).

Já o treinamento em serviço, elogiado por Brandão (1989), visava garantir aos professores orientadores, escolhidos pelos seus pares ou indicados pela direção da escola, freqüentar encontros semanais com a equipe central de treinamento. Nessas ocasiões, eram realizados cursos e debatidos os principais problemas enfrentados, bem como as soluções tentadas em suas escolas.

Paralelamente, também uma vez por semana, o professor-orientador, atuando como agente multiplicador, transmitia aos professores de sua escola de origem, reunidos em grupos de dez, as informações recebidas. Os dados não eram simplesmente repassados, na medida em que suscitavam debates sobre as questões que envolviam a prática pedagógica. Cada grupo dispunha de quatro horas semanais para essa atividade.

Em contato com a Fundação Darcy Ribeiro, por e-mail, em julho de 2006, foram obtidas algumas informações referentes ao funcionamento dos CIEPs no Estado do Rio de Janeiro. Atualmente, estão em funcionamento no estado 79 CIEPs que atendem no período das 8h às 16 horas; e 21 que trabalham em tempo

parcial, ou seja, das 8h às 14 horas. Sobre os demais, que totalizam 63, a Fundação não tem informações.

Entretanto, segundo a mesma fonte, as escolas de horário ampliado não realizam um trabalho que poderia ser qualificado como educação integral. Algumas apenas dobraram seu tempo, de forma precária, perdendo totalmente a identidade dos CIEPs. As oficinas, na maioria das vezes, são oferecidas pela professora que fica o dia todo com a mesma turma, gerando, muitas vezes, cansaço tanto para o professor quanto para o aluno.

Em contato posterior com a Coordenadora do Programa Tempo Integral da Secretaria de Estado da Educação do Rio de Janeiro, acerca do mesmo tema, obtivemos a informação de que no Estado estão em funcionamento 515 CIEPs, sendo 339 estaduais e 176 municipalizados. Dos 339, 175 funcionam em horário integral. O número de alunos atendidos em horário integral é 68.899 no primeiro e no segundo segmento, ou seja, de 1ª a 4ª e 5ª a 8ª séries, respectivamente. Ainda, no âmbito estadual, o programa de aluno residente funciona em 139 CIEPs, com 151 residências, oferecendo 1510 vagas para alunos em situação de risco.

Apesar de ter recebido tantas críticas, inclusive a de não terem conseguido ultrapassar o caráter assistencialista, centralizador, político partidário, os CIEPs tornaram-se referência para outros Estados, nos anos 80, e para o governo federal, nos anos 90, conforme Coelho (1999/2000).

Como observa Cavaliere (2002), a avaliação do programa apresenta diversas dificuldades, tais como:

- precariedade dos dados estatísticos oficiais;
- o conteúdo político partidário que envolve a própria origem do programa, o que tem dificultado aproximações e análises isentas;
- diversidade de caminhos entre os CIEPs da rede estadual e os que foram municipalizados.

É por essa razão que a proposta ainda necessita de uma avaliação profunda, no que se refere a seus resultados e à contribuição que trouxe para melhorar, de fato, a qualidade da escola pública brasileira.

No entanto, após 16 anos da inauguração do primeiro CIEP, é possível se tirar muitas lições desse tipo de proposta. Talvez, a mais marcante delas seja a vulnerabilidade, dos professores, por estarem à mercê de políticas de “boas intenções”, ligadas a governos que passam, quando, na realidade, se necessita de políticas de Estado mais sólidas e consistentes, para a educação nacional.

2.4.3 Programa de Formação Integral da Criança – PROFIC / SP

Na década de 80, a exemplo do que ocorria em outros estados brasileiros, o estado de São Paulo via-se diante de um quadro de altas taxas de evasão e repetência nas séries iniciais da rede pública estadual. A situação de crescente pauperização da população escolar, exigia um programa a ser desenvolvido por uma escola “salvadora”. Seria uma resposta nova para antigos problemas. Se a escola era vista como instituição que tinha a finalidade de “socialização daquela parcela do saber sistematizado, que constitui o indispensável à formação e exercício da cidadania” (ANDE, 1986a, p. 6), o novo programa se propunha a ir além da função de prover a instrução, para exercer também o papel de protetor, prescrevendo que:

[...] antes de mais nada, é necessário redefinir o papel da escola, transformando-a de instrumento dedicado apenas à instrução em instituição também protetora, que tenha sob sua responsabilidade não só o ensino, mas, de igual maneira, o cuidado da infância que lhe é confiada (ANDE, 1986b, p. 73).

Nesse contexto, em 1986, no final do governo de Franco Montoro, foi lançado o Programa de Formação Integral da Criança no Estado de São Paulo. Para tanto, o governador indicou o ex-reitor da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Prof. José Aristodemo Pinotti, que dispunha de um projeto de atendimento integral da criança e do adolescente, como Secretário de Estado da Educação. Tal projeto foi gestado e apoiado por um grupo de educadores e técnicos da própria Universidade e, posteriormente, encampado pela Secretaria Estadual de Educação. O programa foi desenvolvido até 1993, embora tenha sofrido

modificações em suas atividades, forma e conteúdo, devido às mudanças de secretários que, nesse período, totalizaram sete (GIOVANNI; SOUZA, 1999).

Embora a proposta idealizada envolvesse a integração de diferentes Secretarias de Estado (Saúde, Promoção Social, Trabalho, Esporte e Turismo), na realidade ela não ocorreu, pois durante a operacionalização surgiram inúmeras dificuldades de cooperação entre as instituições, no mesmo nível hierárquico, como observaram Giovanni e Souza (1999).

Em contexto similar ao desenvolvimento da experiência dos CIEPs, o PROFIC também despertou preocupações no meio acadêmico, no que se refere à sobrecarga da escola. Ela passou a assumir funções que incluíam, além do ensino acadêmico, atividades culturais, recreativas, esportivas, médico-odontológicas e pré-profissionalizantes, o que foi considerado, a priori, uma tarefa bastante temerosa. Essa sobrecarga poderia comprometer a função social da instituição, na medida em que passava a ser responsabilizada pela assistência e proteção da criança segundo Pipitone (1995).

Por essa razão, o PROFIC foi acusado de ser um projeto assistencialista e de ter caráter emergencial e improvisado. Tal como o CIEP do Estado do Rio de Janeiro, também foi envolto em debates apaixonados, tanto por aqueles que o defendiam quanto por aqueles que o rejeitavam. Essa rejeição surgiu dentro da própria Secretaria Estadual de Educação, notadamente na estratégica Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana de São Paulo, onde vivia a maior parte das crianças carentes que o programa pretendia atender, conforme aponta Cunha (2005).

Em sua essência, o PROFIC foi um programa de repasse de verbas às escolas da rede pública, prefeituras ou entidades particulares conveniadas, para receberem alunos selecionados das escolas da rede pública que optassem por aderir a ele. Assim, o programa propunha que o aluno freqüentasse normalmente as aulas na escola em que estava regulamente matriculado; sendo que, no período do contraturno, ou seja, período alternativo ao da escolarização regular, permaneceria na escola ou se dirigiria às entidades conveniadas. Lá receberia alimentação e desenvolveria atividades complementares nas áreas de artes, esportes, lazer, pré-profissionalizantes e reforço escolar. O critério de seleção dos alunos passava pelas características socioeconômicas e/ou desempenho escolar, como apontam Ferretti, Vianna e Souza, (1991).

Ao propor a ampliação no papel da escola para oferecer uma “formação integral,” o programa estabeleceu seus objetivos, conforme segue, de acordo com (ANDE, 1986a, p. 76):

- transformação conceitual e prática da escola de ensino fundamental, gradualmente, de instituição dedicada à instrução formal da infância em instituição dedicada à formação integral da criança;
- transformação conceitual e prática da pré-escola, gradualmente, de instituição dedicada à preparação para a alfabetização em instituição dedicada à formação integral da criança;
- ampliação do período de permanência da criança na escola de primeiro grau, em decorrência dessa transformação;
- estabelecimento, de maneira direta ou indireta, de uma rede de pré-escolas no estado, de modo a atender, de maneira integral e integrada, a criança até os seis anos de idade;
- criação de condições para que o período de permanência da criança na pré-escola possa corresponder ao período de trabalho dos pais;
- criação de condições para que a mães, especialmente aquelas de classes mais pobres, possam estar presentes junto de seus filhos, amamentando-os, se possível, nos dois primeiros anos de vida da criança;
- cooperação com entidades públicas e privadas no sentido de encontrar fórmulas para resolver o problema do menor já abandonado.

Ao propor a educação integral, como complementação da instrução com atividades extracurriculares de caráter formativo, incluindo-se alimentação e ações de saúde individual e coletiva (principalmente das mães em processo de aleitamento), passou-se a atribuir à escola de tempo ampliado, uma supervalorização. Conferiram-lhe capacidade de resolver problemas sociais que ultrapassam o âmbito da escola, ou seja, problemas que se encontram na estrutura socioeconômica da sociedade.

A implementação do programa pode ser dividida em três fases: implantação, propriamente dita, em 1986; expansão, entre 1987 e 1989; e, finalmente, declínio e extinção, de 1990 a dezembro de 1993, quando o Programa foi definitivamente encerrado, por razões de ordem técnica e política.

Nesse sentido, cabe destacar que, após uma prolongada greve de professores, no final do mesmo ano, o Governo do Estado argumentou a necessidade de se rever as despesas da Secretaria de Estado da Educação, o que

o levou a tomar a decisão de extinguir todos os programas que não respondessem ao requisito de atendimento universal no interior da rede de ensino.

A exemplo do que ocorreu com os CIEPs, a avaliação do PROFIC apresentou muitas dificuldades, devido à inexistência de registros quantitativos gerais sistematizados, bem como pela pouca representatividade dos dados parciais produzidos. Isso se deve ao fato de o programa, a partir do seu segundo ano de existência, nunca ter sido uma atividade considerada como substantiva nas ações da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Acresça-se a isso o fato de que, pelo caráter descentralizador de execução do programa, cada unidade acabou adquirindo um modo particular de atuação e de registro, o que, de certa maneira, destoava da cultura vigente na Secretaria de homogeneização das atividades no interior da rede de ensino (GIOVANNI; SOUZA, 1999).

Por fim, como também avaliaram Giovanni e Souza (1999), os objetivos propostos pelo programa foram atingidos parcialmente, pois os projetos de formação integral da criança, nos dois primeiros anos de vida, e o atendimento ao menor abandonado não foram implantados.

2.4.4 Centro Integrado de Atenção à Criança – CIAC / BR

Em 1990, segundo dados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios (PNAD/IBGE), o país contava com uma população de 60 milhões de crianças e adolescentes, na faixa etária de 0 a 17 anos, o que representava 41% do total de seus habitantes. Desse total, 15 milhões encontravam-se na condição de indigência, estando distribuídos por todo o território nacional, sendo que, na área rural do Nordeste, concentrava-se um terço de todas as crianças e adolescentes que viviam em situação de extrema pobreza.

A prioridade dada ao atendimento da criança e do adolescente, nesse período, estava fundamentada na Constituição Federal de 1988 e nos compromissos assumidos pelo governo brasileiro com organismos internacionais, representados pelo Fundo Monetário Internacional (FMI). Estes passaram a impor ajustes na economia, não mais como política de desenvolvimento, mas como forma de conter a miséria em que vivia grande parte da população brasileira. Dessa

maneira, esses organismos passaram a interferir, propor e controlar as políticas sociais dos países endividados como é o caso do Brasil e do México, como relatam Sallum Jr. e Kulgemas (2001).

Assim, como estratégia de enfrentamento dessa situação, o então presidente, Fernando Collor de Mello (1990-1992), adotou uma política de ajuste, centrada na discussão sobre planos de estabilização econômica, que deram o tom de regime autoritário ao governo civil, como enfatizam os mesmos autores.

Nesse cenário, à medida em que se agravavam os problemas econômicos, as questões sociais tornavam-se mais dramáticas e o sistema educacional foi duramente atingido com a elevação do índice de abandono e repetência (NAGEL, 2001).

Em decorrência, como resposta aos compromissos assumidos em campanha, o governo federal anunciou a inauguração em Brasília do primeiro Centro Integrado de Atenção à Criança (CIAC), em outubro de 1991. O fato provocou uma intensa discussão em torno do seu alto custo e localização, cujo ônus seria responsabilidade do governo federal. Eram previstos elevados gastos com a elaboração do projeto arquitetônico e de engenharia; a construção da estrutura física; os equipamentos; a manutenção das equipes de coordenação geral e técnica; a realização de pesquisa para a avaliação do programa; a assistência ao estudante pelos programas da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE); a alimentação; os livros didáticos; o material escolar e as bibliotecas escolares.

A implementação de tais ações atendiam às exigências impostas pelo Banco Mundial, como condição para aprovação e financiamento dos projetos, o que demandava um conjunto de reformas estruturais fundamentado em uma concepção de crescimento liberal, privatista de abertura ao comércio exterior, conforme observa Gorni (1999).

Com a criação dos CIACs, o governo federal pretendia reduzir os efeitos negativos da pobreza sobre as crianças e adolescentes, que inchavam as periferias dos grandes centros urbanos do país, em decorrência do deslocamento da população da zona rural.

O modelo, então proposto, teve as seguintes características: atendimento social integrado em um mesmo local e em tempo integral; envolvimento comunitário; desenvolvimento de programas de proteção à criança e à família; gestão descentralizada. Esse centro previa o atendimento em creche, pré-escola e

ensino de primeiro grau; saúde e cuidados básicos; convivência comunitária e desportiva.

Foi estabelecida a meta de construção de cinco mil CIACs, para atender a escolas de ensino fundamental, em horário integral, no país inteiro.

A princípio, o projeto foi gerado no âmbito do Ministério da Saúde. Foi lançado como uma nova concepção de escola de tempo integral, apresentando-se como “projeto inovador”, sem fazer menção às demais experiências desenvolvidas no país desde a década de 50, no século XX.

Analisando as propostas do CIEP e do CIAC, é possível perceber semelhanças, não só na estrutura, como também no uso político desse tipo de projeto. Bem ao estilo do perfil dos políticos que os criaram, objetivando causar impacto e uma imagem favorável, junto à opinião pública, entende-se o porquê da implantação desses programas.

Em decorrência do processo de *impeachment* sofrido por Collor, o Vice-Presidente da República Itamar Franco assumiu a presidência do país, em 1992, com a idéia de estabelecer um novo governo, acompanhado por um novo programa educacional. No intuito de viabilizar sua proposta, foi apresentada uma nova versão do CIAC, denominada de Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC), que teve suas diretrizes fixadas pelo Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA).

O programa manteve quase que a totalidade do “Projeto Minha Gente”, implantado no governo Collor com a finalidade de promover a atenção integral às crianças e aos adolescentes, mediante ações de educação, saúde, assistência e promoção social e integração comunitária, conforme pode ser observado no próprio documento do PRONAICA (BRASIL, 1993, p. 7).

Concebido no âmbito do Ministério da Educação e Desporto, o PRONAICA surgiu como uma tentativa de manter, de certa forma, a política do governo Collor, uma vez que o mandato estava por se completar.

Mais uma vez, a educação estava à mercê de políticas pensadas em gabinetes de órgãos centrais da administração pública. O papel dos professores foi novamente o de receptores passivos de pacotes prontos, com uma concepção político-pedagógica, cujas práticas apresentavam-se dicotomizadas do seu corpo teórico, uma vez que os elaboradores da ação não se encontravam na linha de execução, ou seja, na escola.

Por meio de uma ação descentralizada e integrada dos órgãos federais, estaduais e municipais, organizações não-governamentais e com a cooperação de organismos internacionais, o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) definiu como diretrizes do programa:

- a) a garantia do direito da criança ao pleno desenvolvimento de suas capacidades e potencialidades;
- b) a universalização do atendimento às necessidades básicas da criança e do adolescente, embora priorizando medidas voltadas à população mais pobre e sem assistência;
- c) a oferta de serviços de qualidade para as crianças, em oposição a soluções precárias e improvisadas, parciais, descontínuas e meramente assistencialistas;
- d) a irradiação e a disseminação de novas tecnologias, adequadas à atenção integral;
- e) a intersetorialidade, a intercomplementaridade, a articulação de ações;
- f) a descentralização das ações, pela ação compartilhada entre união, estados e municípios e entre os diversos setores sociais e a comunidade, e o compartilhamento de responsabilidades;
- g) a flexibilidade em termos normativos, programáticos e gerenciais. (BRASIL, 1993, p. 19).

Essas diretrizes visavam garantir o atendimento integral à criança e ao adolescente, a intersetorialidade e a participação comunitária. Melhor dizendo, a atenção integral, entendida como

co-responsabilidade do Estado, da sociedade e da família e consubstanciada na integração de ações e serviços voltados para o atendimento das necessidades de desenvolvimento integral da criança nos aspectos físico, psíquico, intelectual e de socialização. (BRASIL, 1993).

Em linhas gerais, a lógica do programa estava voltada para a atenção às crianças e famílias carentes, a fim de amenizar a precariedade social. No entanto, as dificuldades vivenciadas pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, em relação aos problemas de gestão e manutenção de seus sistemas, colocou de imediato dúvidas quanto à viabilização e sustentabilidade dos CAICs. O quadro de dificuldades era reforçado pela complexidade dos problemas do cotidiano, principalmente, nas regiões mais pobres.

Aos poucos, foi-se assistindo às alterações nos objetivos do programa, devido ao elevado custo de manutenção para os orçamentos das prefeituras municipais, referendadas pelas Secretarias de Estado. Essa situação sinalizava as poucas chances de continuidade do programa e, principalmente, de ser o instrumento pelo qual o governo pretendia alcançar a superação dos problemas das crianças e dos adolescentes.

Embora esse programa contemplasse a possibilidade de ter sua metodologia desenvolvida em estabelecimentos já existentes, a prática demonstrou o contrário. Por razões passíveis de análise, isso não se concretizou, uma vez que as unidades existentes não tinham estrutura física e material para sua execução. Atualmente, os CAICs são mantidos pelos Estados e Municípios, normalmente funcionando em escolas compartilhadas com turnos da rede estadual e municipal, conforme relatam Amaral Sobrinho e Parente (1995). Após vários contatos e inúmeras tentativas de conseguir informações de vários setores do Ministério da Educação, não foi possível obter o número oficial de CAICs em funcionamento no País. Diante disso, recorri aos dados do Núcleo Regional da Educação de Apucarana que apontam a existência de dois CAICs na sua jurisdição, funcionando através da parceria do estado e municípios.

2.4.5 Experiências no Paraná

A exemplo das práticas anteriormente citadas no Estado do Paraná, nas cidades de Cascavel e Curitiba, duas experiências de ampliação do tempo da criança na escola foram reconhecidas. Em 1986, a Secretaria Municipal de Ensino implantou o regime de tempo integral em cinco bairros de Cascavel, atendendo a cinco mil crianças.

Atualmente, das 87 escolas municipais existentes em toda a rede, 8 funcionam com tempo ampliado com a freqüência de, aproximadamente, 3000 alunos. O desenvolvimento do programa nas escolas segue de forma parecida, no que diz respeito às atividades de contraturno, oferecendo atividades extracurriculares, contando com professores da rede municipal e acadêmicos das universidades e faculdades da região.

No momento, o orçamento previsto não está cobrindo as despesas existentes. Para não interromper o projeto, as escolas estão sendo mantidas com recursos próprios, o que causa apreensão quanto ao futuro aos pais que trabalham fora e têm necessidade de deixar seus filhos em aula, conforme declara o Boletim Informativo da Prefeitura Municipal de Cascavel (2006).

Em meados de 1986, a Secretaria de Estado da Educação (SEED/PR) elaborou um projeto que objetivava a ampliação do tempo escolar na rede estadual, a exemplo do que já se praticava em Cascavel. Para a viabilização do projeto, bastava que a escola interessada tivesse quadra desportiva, para que as duas horas previstas de ampliação fossem preenchidas com atividades esportivas, culturais, alimentação e saúde. Logo, os alunos interessados nesse tipo de atividades não obrigatórias, deveriam estar freqüentando a escola. Para os alunos de 1ª a 4ª séries, as atividades estariam voltadas para o lazer, enquanto que para os 5ª a 8ª séries, as ações seriam mais competitivas, relacionadas aos esportes, como declara Cunha (2005).

O projeto denominado “É tempo de criança e toda hora é hora de escola”, primeiramente restrito à capital, previa que 10 escolas de 1º grau implantassem essa sistemática, o que não chegou a ocorrer. Segundo a Secretária Gilda Poli, o projeto não tratava de uma escola em tempo integral, embora esse tipo de escola devesse ser uma meta, pois antes deveriam ser resolvidos problemas, tais como: eliminação do terceiro turno diurno e distorção idade série; recursos para melhorar as condições salariais dos professores; distribuição do material didático em quantidade suficiente para todos os alunos e professores, sem o que esse tipo de escola poderia mascarar os problemas apresentados, correndo sério risco de se enveredar para o demagogismo e a ineficácia (PARANÁ, 1986, p. 5).

Conforme Cunha (2005), essa prática convergia para uma concepção dos CIEPs do Rio de Janeiro e PROFIC de São Paulo, embora argumentasse que não se tratava de atividades de caráter assistencialista ou paternalista.

Já, em Curitiba, Roberto Requião (PMDB), como prefeito, no mesmo ano, implantou o projeto de Educação Integrada em Período Integral em toda a rede pública municipal. Seguiu a linha dos CIEPs, porém, com um diferencial, evitando o equívoco tão combatido no Rio de Janeiro, que foi a criação de uma rede paralela à chamada rede tradicional. No início, foram 8 unidades construídas para atender,

especificamente, o período integral; outras escolas sofreram adaptações para atender o aluno o dia todo, com reformas e construção de refeitórios, laboratórios, banheiros com chuveiros, quadra poliesportiva e espaços destinados às oficinas.

A proposta de ampliação do tempo de permanência dos estudantes de 1ª a 4ª série, do Ensino Fundamental, nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME), segundo as diretrizes do Programa, objetivava a melhoria da qualidade educacional e, conseqüentemente, a diminuição dos índices de evasão e repetência. A exemplo do que ocorreu com outros projetos, essa forma de organização espaço-tempo, colocou em prática diferentes maneiras de estruturar o trabalho pedagógico nas escolas. No entanto, prevaleceu a tendência de dedicação de um período (geralmente o matutino) para as atividades acadêmicas, destinadas à transmissão do conteúdo escolar. O outro turno foi reservado para atividades ou oficinas de cunho recreativo, esportivo e cultural ou ainda à recuperação de conteúdos não assimilados pelos alunos no período reservado para tal.

Segundo apontam as Diretrizes Curriculares da Rede de Ensino Municipal de Curitiba (CURITIBA, 2006, v. 4), no período de 1989 a 1992, as 29 escolas de ensino regular transformaram-se, gradativamente, em escolas de tempo integral. Para isso, receberam uma estrutura física anexa, diferente das 8 primeiras Escolas de Tempo Integral (ETIs). Em 1998, uma dessas escolas deixou de ofertar essa modalidade e o prédio foi adaptado para o atendimento de 5ª a 8ª séries.

A partir de então, essas escolas passaram a ser chamadas de Centros de Educação Integral (CEIs). A estrutura anexada, denominada Complexo II, compreendia um prédio de três andares, onde eram desenvolvidas as seguintes atividades pedagógicas: no primeiro piso, as relacionadas à Cultura Corporal; no segundo piso, as relacionadas à Cultura Artística; e, no terceiro piso, as relacionadas à Cultura das Mídias, à Cultura Ecológica e à Biblioteca.

Procurando garantir uma unidade nas ações pedagógicas, o Serviço de Atendimento ao Ensino em Tempo Integral da cidade de Curitiba (SAETI), promoveu um círculo de estudos com todos os 36 CEIs, para estabelecer uma proposta pedagógica, que foi publicada em 1996, para subsidiar a prática escolar no período de 1996 a 2004.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº. 9394/96 que, em seus artigos 14 e 15, deliberou sobre a gestão democrática do ensino público, a autonomia administrativa e pedagógica, e a de

gestão financeira, todas as escolas da Rede Municipal de Ensino tiveram que rever seus projetos pedagógicos. Cada unidade, então, apresentou diferentes formas de organização do ensino e do tempo, variando a carga horária entre 6, 7 e 8 horas diárias (CURITIBA, 2006).

Atualmente, na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, a maioria das escolas de tempo integral atende, no contraturno, uma parcela dos estudantes matriculados no ensino regular, composta por aqueles cujas famílias optaram por essa organização, preenchendo as vagas ofertadas (CURITIBA, 2006).

Entre as atividades desenvolvidas, em diferentes espaços escolares de contraturno, são consideradas como prioritárias as seguintes: Práticas de Movimento e de Iniciação Desportiva, Práticas Artísticas, Ciências e Tecnologias de Informação e Comunicação, Práticas de Educação Ambiental e Tempo Livre. Essas atividades, planejadas coletiva e intencionalmente, são práticas que integram a busca pelo desenvolvimento intelectual e emocional dos estudantes e seu bem-estar com relação à alimentação, higiene, segurança e proteção, conforme apontam as diretrizes curriculares para a educação do município de Curitiba (2006, v. 4).

Ainda, segundo as diretrizes, as turmas deveriam ser organizadas, levando-se em conta a heterogeneidade e as características individuais de cada estudante, de forma a evitar os critérios únicos de organização, como nível de escolaridade e turma de referência do turno contrário, para possibilitar a constante interação entre os estudantes e, dessa forma, compor grupos diferentes.

Assim, as atividades propostas para esse tempo ampliado deveriam contemplar desafios, possibilitando a reflexão, o exercício da autonomia, da capacidade investigativa, inventiva e criadora. Também promover o desenvolvimento de funções como a memória, a atenção, a concentração, a coordenação motora, o raciocínio lógico, o domínio da leitura e, enfim, habilidades que contribuiriam para o desempenho escolar e para a formação integral.

Além das experiências de Cascavel e Curitiba, o município de Pato Branco-PR lançou, em 1996, na gestão do Prefeito Alceni Guerra (PFL), eleito para o mandato de 1996 a 2000, um programa de escola pública de horário integral em parceria com o empresariado local. Coube às empresas a doação do material de construção para as reformas das escolas e, com a participação da comunidade, houve a adequação dos prédios, com o objetivo de viabilizar a extensão da jornada escolar.

Ao longo desses 10 anos, as escolas municipais passaram a atender 12 mil alunos de 1ª a 4ª séries, em regime de tempo integral, com 4 refeições diárias, desenvolvendo atividades extraclasse, como o ensino de informática, inglês, dança, xadrez, artesanato, leitura, esporte e teatro. A forma de organização do tempo não difere das outras experiências apresentadas. Um período é reservado para o currículo “principal”, ou seja, a base nacional comum e o outro período para as atividades extracurriculares.

Segundo Ferrari (2006), o programa foi desativado por dificuldades de sustentação. No entanto, vale ressaltar que esse programa foi “fonte inspiradora” para a experiência desenvolvida no município de Apucarana.

Por essa razão, finalizando o relato das práticas paranaenses, descreveremos essa experiência, objeto de estudo deste trabalho de pesquisa.

No ano de 2001, o atual prefeito municipal⁸ tomou posse com a proposta de fazer a “revolução através da educação”. Com essa intenção, em fevereiro desse mesmo ano, com a presença do Governador e Secretários de Estado foi firmado o pacto pela educação, com o lançamento do Projeto Apucarana – Cidade Educação, que propunha a implantação da escola de tempo integral para estudantes de 1ª a 4ª séries das escolas municipais.

Ainda, nesse mesmo ano, o Prefeito sancionou uma lei tornando obrigatória a participação de todos os alunos das escolas públicas na jornada única da rede. As atividades seriam desenvolvidas das 7h30 min às 16h30 min. A exemplo de outras experiências relatadas, o período matutino ficaria reservado para as atividades acadêmicas, e o vespertino para as atividades extracurriculares, a saber: aulas de ballet, karatê, capoeira, artesanato, jogos intelectuais, xadrez, higiene pessoal, musicalização, formação humana, oratória para crianças, línguas estrangeiras (inglês e espanhol), artes, literatura infantil, esportes, educação ambiental, entre outros.

Como o início das aulas estava previsto para o dia 12 de fevereiro de 2001 e algumas escolas necessitavam de reparos e adaptações para garantir o atendimento aos alunos em tempo integral, uma equipe de operários da prefeitura percorreu os estabelecimentos de ensino, com o objetivo de resolver os problemas

⁸ Valter Pegorer (PFL), eleito para o mandato de 2001 a 2004. Eleito novamente para o período de 2005 a 2008 trocou de partido (PMDB), por solicitação do atual Governador Roberto Requião (PMDB).

estruturais, nesse curto espaço de tempo. Apesar do esforço empreendido, não foi possível, nesse ano, estender a jornada diária, a toda a rede municipal de ensino, como estava previsto, ficando para o ano seguinte o cumprimento dessa meta.

Como já ocorrera no ano anterior, em 2002, novas tentativas foram feitas para que todas as escolas do município tivessem sua carga horária ampliada, em regime de tempo integral. Porém, novamente, questões estruturais impediram a efetivação da proposta.

Nesse sentido, é importante destacar que, para garantir o atendimento em tempo integral, muitas escolas deslocavam seus alunos de ônibus ou a pé, para espaços onde poderiam realizar atividades extracurriculares. Esses espaços eram normalmente clubes, praças públicas, quadras cobertas de outras escolas ou do próprio município, distante da escola de origem. Ainda hoje, são ocupados espaços fora da escola para a realização das atividades extracurriculares. Foi um período de muita discussão e polêmica acerca da adesão à proposta, quer por razões de compreensão ou aceitação do projeto ou pela ausência de condições materiais para realizá-lo.

Atualmente, o programa de extensão da jornada escolar atende mais de 10 mil alunos de 1ª a 4ª séries, em 35 escolas municipais. O objetivo é de aprimorar a educação da criança no aspecto físico, psíquico, intelectual e de socialização. Para atender ao desenvolvimento das atividades do contraturno, são contratados estagiários. Cada sala tem em torno de 30 alunos e a proposta prevê que as ações educacionais não funcionem como um setor à parte, mas articuladas a outros programas sociais. Assim, a Educação Integral propõe um conjunto de atividades que contribuam para a formação da criança na contemporaneidade. É a educação extrapolando as 4 horas em que a criança fica em sala de aula. Desse modo, o ensino integral considera o cidadão na sua totalidade, aponta o informativo da Prefeitura Municipal (2006).

A Secretaria da Educação do município não possui uma avaliação sistemática do programa em sua totalidade. Como referência, tem-se o Prova Brasil do MEC/INEP (2005), em que 8 escolas do município atingiram classificações superiores à média estadual e nacional. As escolas municipais obtiveram uma média de 189,84 em Português e 198,44 em Matemática. Já as escolas municipais do estado alcançaram 180,00 em Português e 191,03 em Matemática. No entanto, a

que se classificou em primeiro lugar, no município, funciona em tempo parcial, como pode ser observado no Anexo A.

Das 37 escolas municipais, cinco funcionam em tempo parcial. Sendo três por falta de espaço físico, uma por exigência da comunidade, que queria a opção de escolher uma escola de tempo parcial, e uma por atender de 1ª a 8ª séries, o que exige estratégias diferentes, devido ao número de alunos e por questões de espaço.

O detalhamento e a análise da experiência de Apucarana é objeto deste estudo e será feito no capítulo 3. No entanto, cabe observar que, mediante o presente percurso histórico, pudemos conhecer as propostas de Educação Integral, desde as práticas anarquistas e integralistas das décadas de 1920 e 1930, do século XX às experiências brasileiras: na década de 50, por Anísio Teixeira e, após 1980, as propostas dos CIEPs, CAICs, PROFIC, entre outras. Elementos comuns são passíveis de serem observados na concepção de Educação Integral dessas propostas. Entre eles, o trabalho voltado para o desenvolvimento do intelecto, do corpo, da saúde, da cultura e do trabalho, de forma a conceber o homem como ser plural, que precisa ser trabalhado em suas diferentes potencialidades. Porém, também foi possível observar que existe uma distância entre os objetivos proclamados e o trabalho realizado na prática pedagógica.

A proposta de ampliação do tempo de escolarização é um elemento indicador para se desenvolver a Educação Integral do indivíduo. No entanto, é importante destacar que o simples fato de se adicionar aulas de música, dança e informática ao currículo escolar não significa, necessariamente, a prática de uma Educação Integral para a formação do homem integral. Para que se complete essa formação, a concepção de Educação Integral deve passar pela emancipação humana, de forma que toda a prática educativa esteja articulada à promoção do desenvolvimento e da autonomia do ser humano.

Nessa perspectiva, o próximo capítulo tratará da organização do trabalho pedagógico como viabilizador de uma educação que se deseja de qualidade. Qualidade essa que só se materializa, quando o coletivo a estabelecer como meta da ação educativa.

Nesse sentido, o projeto político pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico e administrativo, dando a direção e a intencionalidade da educação. Portanto, buscar uma nova organização para a

escola em tempo integral, onde o princípio da qualidade de ensino seja contemplado, constitui-se o grande desafio de todos os sujeitos envolvidos no processo educacional.

CAPÍTULO 2

3 ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Tendo em vista que as diferentes propostas de Escola de Tempo Integral implementadas em nosso país, subsidiaram-se predominantemente no argumento de defesa e melhoria da qualidade da educação, torna-se importante uma análise do binômio Educação em Tempo Integral e Qualidade da Educação antes de dar prosseguimento ao presente trabalho.

Assim, este capítulo pretende ser um convite à reflexão sobre o entendimento do que venha a ser qualidade e qual o conceito que deve respaldar a ação pedagógica do professor, frente ao papel e à função social da escola no atual contexto da realidade brasileira. A perspectiva sob a qual se pretende analisar está ligada à organização do trabalho pedagógico como instrumento para consolidar a qualidade social da educação.

Outra questão que perpassa a qualidade da educação é a necessidade de melhoria na formação dos profissionais envolvidos com essa prática, bem como das condições em que estes exercem sua profissão, por serem aspectos extremamente articulados, com repercussões diretas na qualidade da educação. Por essa razão, esse aspecto também está inserido neste capítulo.

Além disso, decorrente do comprometimento do docente com o seu trabalho que, por sua vez, resulta de sua formação, o fortalecimento da ação cooperativa na escola e, principalmente, da construção coletiva do Projeto Político Pedagógico, pode constituir mais um elemento na luta por democracia e justiça social. Por conseguinte, este deve ser constituído em favor da democratização e da qualidade da Escola Pública de tempo integral ou não.

Por fim, para redefinir o sentido da escola pública e, ao mesmo tempo, assegurar a qualidade que os alunos, os pais e a sociedade desejam e a que todos têm direito, faz-se necessário ultrapassar o caráter assistencialista e paternalista das propostas de ampliação do tempo escolar, investindo em um modelo de organização escolar efetivamente democrático. Para tanto, precisamos avaliar as limitações decorrentes das políticas neoliberais atualmente vigentes em nosso país e as possibilidades de democratização da educação no bojo das mesmas.

3.1 ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: A MELHORIA DA QUALIDADE EM QUESTÃO?

Nos anos 80, com o processo de abertura política iniciado em nosso País, foram eleitos vários governadores de partidos de oposição ao Governo Federal, nos estados mais importantes do centro-sul. Dentre estes, em São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Paraná, foram introduzidas mudanças na política educacional, pelos recém-empossados governadores, em 1983, que colocaram em prática uma série de programas, com o objetivo de democratizar a educação, no sentido de torná-la acessível a todas as crianças e jovens das classes populares.

Esse fato marcou o início de uma nova etapa na política educacional brasileira, que contou com a participação de educadores com pensamento progressista, que concebiam e reivindicavam um ensino público, gratuito, obrigatório, universal, laico e de boa qualidade.

A tão almejada melhoria da qualidade da educação, no novo quadro político nacional, segundo Mello et al. (1993), propunha medidas alternativas de duas naturezas:

- as que tinham como prioridade o aspecto pedagógico, a exemplo da implantação do Ciclo Básico de alfabetização; e,
- as de caráter assistencialista, que buscavam compensar, via escola em tempo integral, as carências sociais e econômicas do alunado.

É importante destacar, no acima exposto, a estreita relação existente entre a idéia de qualidade e a ampliação das oportunidades de acesso aos serviços educacionais, a partir da lógica da justiça social e econômica. Assim, predominavam os ideais de democratização da educação e do conhecimento como estratégia de construção e consolidação de uma esfera pública democrática.

Nesse sentido, as propostas defendidas por intelectuais progressistas opositores à ditadura militar, marcaram o início de uma nova etapa na política educacional brasileira que, por meio da organização de fóruns de secretários de estados e de municípios de diversas áreas públicas, foi marcada pelo delineamento de propostas necessárias para uma sociedade democrática em transição para o Estado de Direito.

Como fruto dos debates travados no âmbito da sociedade brasileira, a Constituição Federal promulgada em 1988 assinalou uma perspectiva mais universalizante para os direitos sociais. Em seu artigo 205, preceitua que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família e estabelece como princípio básico a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, com gratuidade e garantia da qualidade do ensino público.

Contudo, logo após sua promulgação, foram implementadas políticas amparadas na idéia de redimensionamento do papel do Estado para as políticas sociais e de ajuste fiscal. Estas acabaram criando uma lacuna entre as conquistas e garantias estabelecidas no texto constitucional e as necessidades orientadas para o controle e a diminuição dos gastos públicos. Dizendo em outras palavras, o panorama mundial acenava com a crise do Estado de bem-estar social, para a minimização do Estado que se afastava de seu papel de provedor dos serviços públicos, como saúde e educação.

Vale lembrar que o Brasil enfrentava, nos anos 80, sérios problemas econômicos decorrentes da aceleração da inflação e baixos índices de crescimento, além de uma profunda crise social, herança da ditadura Militar. Segundo Nagel (2001), apesar dos alertas de alguns intelectuais de oposição sobre a crescente dívida e suas conseqüências sociais futuras, o país não discutia nem a crise, cuja causa era atribuída ao “choque do petróleo”, nem seu endividamento, que era visto como passageiro e não como tendência de reprodução do capital.

Em decorrência, na década de 1990, todos os princípios que haviam feito parte das ações coordenadas pelos progressistas foram preteridos por aqueles ligados à lógica empresarial que enfatizava a idéia de maior produtividade, com menor custo e controle do produto. Sob essa perspectiva, a flexibilização e a diversificação da organização escolar e do trabalho pedagógico, assim como as formas de investimentos, passaram a ser guiados pelo princípio da racionalidade, de forma a atingir o máximo de resultados com o mínimo de despesas, conforme observa Saviani (2002).

Do ponto de vista da educação, essa mesma década foi marcada pelo ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem política e econômica do capital nacional e internacional. Tudo começou com a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos,” realizado em Jointien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, com a presença dos organismos internacionais ligadas ao campo

educacional, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e financeiro, como o Banco Mundial. Como co-pratocinador da Conferência, o Banco Mundial adotou as conclusões, estabelecendo as diretrizes políticas para as décadas subseqüentes a 1990, defendendo a educação básica como prioridade. O Brasil como partícipe assinou o compromisso da Declaração Mundial de Educação para Todos, comprometendo-se a desenvolver “Educação Básica para Todos de Qualidade”, de acordo com Torres (1996).

Nesse sentido, entra em cena o paradigma da liberdade econômica, da eficiência e da qualidade como estratégia balizadora da competitividade que deve prevalecer em uma sociedade aberta. Esse modelo além de firmar-se no mundo da produção, do mercado e do consumo, reordena a ação do Estado, limitando-a em relação às políticas públicas. Portando, esses são princípios que devem ser perseguidos por todos os que querem se tornar competitivos e engajados nessa nova fase de modernização capitalista. Nessa direção, o projeto político neoliberal daria sustentabilidade às transformações econômicas necessárias ao desenvolvimento, postulando a transferência de todas as áreas e serviços do Estado para a iniciativa privada.

Desse modo, o Brasil, sob os mais variados pontos de vista, é instigado a inserir-se no processo de globalização e de internacionalização da economia, no qual a educação assume papel fundamental, para enfrentar com “qualidade” a competitividade e as necessidades do mundo atual. Tal lógica enfatiza a melhoria da produtividade da escola básica, para que a qualidade nela oferecida atenda às necessidades de produção, em consonância com os objetivos previstos pelos organismos internacionais, principalmente pelo Banco Mundial, para as políticas econômicas e sociais dos países em desenvolvimento, como observa Miranda (1995).

Assim, o Estado, agindo em consonância com a demanda do capital, passa a impingir uma nova concepção de si mesmo que evidencia um Estado mínimo, descentralizador e privatista nas suas funções públicas. Mas, ao mesmo tempo um Estado centralizador dos recursos e minimizador das responsabilidades em relação às políticas sociais. Dessa maneira, na condição de aliado do capital, o estado subsidia o setor produtivo e financeiro, aprofundando ainda mais as desigualdades socioeconômicas e educacionais da maioria da população, conforme

aponta Brinhosa (2001). Por sua vez, o resultado mais perverso desse processo tem sido o desemprego e a exclusão social.

Portanto, é nessa conjuntura de contradições que a qualidade da educação deve ser entendida e analisada.

É oportuno esclarecer que a palavra qualidade comporta vários significados, de forma que tem potencial para desencadear vários consensos, bem como a sua utilização servir a diferentes interesses, o que de certo modo interfere na compreensão do que seja qualidade da educação.

De maneira que, nesse contexto, encontramos duas concepções de qualidade em educação, sendo uma perpassada pela visão democrática baseada na idéia estritamente articulada ao combate às desigualdades sociais, às dominações e às injustiças. A outra, pela ótica empresarial, transformada num valor de mercado, permeada pela concorrência e competitividade – a chamada “Qualidade Total”, como observa Silva (1996).

Todavia, atualmente, a idéia de qualidade posta no interior escolar decorre por essas duas vertentes, segundo Gorni (1999), o que por sua vez divide e confunde a análise dos professores sobre o que venha a ser qualidade na educação.

A primeira concepção, com a qual compartilhamos, se justifica no fato de os estudos caminharem para a construção do entendimento da qualidade vinculada ao trabalho pedagógico e às lutas sociais pela democratização do Estado e da sociedade. Nesse sentido, a qualidade da educação e do ensino deve ser considerada uma questão que se processa no campo do direito à cidadania. Essa linha de pensamento defendida pelos autores, que criticam o sistema educacional, enfatiza que a qualidade não pode ser aferida, considerando apenas um fator, mas a partir da combinação do conjunto de fatores existentes, que permeiam tanto o contexto intra como extra-escolar, como afirma Gorni (1999).

Por outro lado, de acordo com a segunda concepção, a qualidade passa pela lógica da racionalidade do sistema, tendo como estratégia o aumento dos padrões de eficiência e eficácia administrativa, no sentido de monitorar e avaliar os sistemas educativos, reduzindo a questão da qualidade a uma dimensão de gestão empresarial. Essa concepção de qualidade busca a excelência, a “qualidade total”, que se evidencia na perspectiva do projeto neoliberal de sociedade e educação. Isso, no Brasil, traduz-se em elaboração, planejamento e execução de um programa denominado de “Educação para Todos”, conforme afirma Melo (2007).

Apesar de essas duas concepções se oporem uma à outra, elas coexistem na realidade, muito bem conciliadas pelos órgãos governamentais, em suas diversas esferas. Essa tendência de fusão das concepções pode ser evidenciada e analisada nos discursos e nos textos oficiais, principalmente nas leis e na definição de políticas educacionais. Normalmente, esses discursos oficiais incorporam elementos dos autores que analisam criticamente o sistema educacional.

Nessa perspectiva, o pacote de reforma educativa recomendado pelo Banco Mundial (BM), objetivando a melhoria da qualidade da educação para os países em desenvolvimento, reflete a tendência da nova ordem econômica mundial, o avanço das tecnologias e da globalização. Essa lógica econômica aplicada à educação opera, comparando os benefícios dos custos, tanto em nível de cada indivíduo como no da sociedade. Assim, o foco da qualidade localiza-se nos resultados e estes são verificados no rendimento escolar que deve ser avaliado a partir dos objetivos e das metas propostas pelo próprio sistema escolar, ou seja, pela conclusão do estudo e pela aprendizagem.

Sob esse ponto de vista do Banco Mundial, a qualidade da educação é o resultado da presença de determinados “insumos” que interferem na escolarização. Para o caso do ensino de 1º grau, nove “insumos” são considerados motivadores de um aprendizado efetivo, a saber: 1) bibliotecas; 2) tempo de instrução; 3) tarefas de casa; 4) livros didáticos; 5) conhecimentos do professor; 6) experiência do professor; 7) laboratórios; 8) salário do professor; 9) tamanho da classe. Como parte dessas recomendações, o BM incentiva os países a investirem mais nos três primeiros fatores e menos nos últimos, ou seja, gastar-se menos nos que afetam diretamente a qualidade de ensino, conforme analisam Torres (1996) e Gorni (1999).

Em relação ao papel do Estado, o modelo apresentado pelo BM propõe uma redefinição nos parâmetros de prioridades da despesa pública, de forma a estimular a participação das famílias e das comunidades nos custos da educação. A idéia é fazer com que a comunidade assuma a responsabilidade pela qualidade da educação, decidindo sobre assuntos da escola, sem que o Estado ofereça as condições necessárias para o seu bom funcionamento. Assim, se a educação não vai bem a comunidade é responsabilizada pelo seu fracasso, como afirmam Maciel e Shigunov Neto (2004).

Diante do exposto, é possível observar que a ampliação do tempo tem forte relação com o modelo educativo apresentado pelo BM como “insumo”, para a melhoria da qualidade. Nesse sentido, percebe-se que essas idéias e estratégias de qualidade da educação, ainda influenciam fortemente as alternativas políticas e propostas educacionais que são tratadas pelos parâmetros da qualidade economicista. Por essa ótica, esclarece Libâneo (2005), que essa tentativa de vincular a educação ao modelo produtivo sustentado no racionalismo econômico, tem o gerenciamento privado como modelo para o setor público com a retomada do capital humano, colocando o ser humano como centro do discurso pela qualidade. De modo que esse modelo requer indivíduos com capacidades intelectuais mais diversificadas e flexíveis, com disponibilidade de assumir diferentes situações e desempenhá-las com qualidade, preferencialmente sem falhas.

Na prática, a ampliação do tempo para o ensino demanda intervenções complexas não só institucionais, mas históricas e culturais que configuram o atual sistema educativo. Usar mais tempo como possibilidade de uma aprendizagem mais efetiva e relevante requer a promoção de outros “insumos”, tais como: condições de trabalho, formação e salário justo, além das transformações no currículo, na metodologia e na organização funcional do sistema. Sem essas alterações, mais tempo pode significar mais tempo do mesmo ensino, como enfatiza Torres (1996).

De fato, há que se destacar, atualmente, o momento histórico caracterizado por intensas transformações, o que em relação à escola está exigindo uma reavaliação dos paradigmas pedagógico-didáticos, oportunizando um melhor cumprimento dos objetivos, mediante a universalização real de escolarização básica. Nessa direção, busca-se a construção de uma educação democrática, promotora da igualdade e da cidadania e não da exclusão social.

Desse modo, uma consideração atenta sobre a qualidade da educação, enquanto um dos princípios constitucionais, exige uma compreensão histórica também uma das responsabilidades do projeto político-pedagógico, que deve estar coletivamente estabelecida como um desafio da finalidade educativa. Para tanto, a escola deve ser entendida como local de concepção, execução e avaliação de seu projeto administrativo e pedagógico, uma vez que é lá que, efetivamente, se concretiza o processo ensino-aprendizagem.

Corroborando com Gorni (1999), devemos inferir que a concepção de qualidade que deve permear a ação pedagógica da escola precisa ser definida por ela no seu coletivo, considerando os objetivos e a especificidade, sem ignorar a existência dos fatores sociais e culturais, históricos e políticos que os condicionam. Diante da real condição do contexto escolar brasileiro, seria possível estabelecer padrões de desempenho desejáveis? Mesmo deparando com as dificuldades postas por uma sociedade capitalista, isto não significa que não se possa avançar.

Desse modo, uma consideração atenta sobre a qualidade da educação, enquanto um dos princípios constitucionais, é sua compreensão histórico-crítica, desvelando a sua materialidade e os interesses que permeiam os conceitos e as ações. Um caminho que pode ser trilhado, de forma a estabelecer na escola as bases de superação do atual modelo de sociedade, passa pela produção do projeto político-pedagógico, que construído coletivamente tenha como desafio promover para todos o domínio do conhecimento como condição para a cidadania. Para tanto, a escola deve ser entendida como local de concepção, execução e avaliação de seu projeto político-pedagógico e histórico.

Daí a necessidade de estar estruturado, com base na vivência de seus membros, como participantes ativos, de maneira que não compete à administração central, de qualquer esfera de atuação, definir modelos prontos e acabados, de forma verticalizada e autoritária. A esse órgão cabe apenas oferecer as condições didático-pedagógicas e financeiras necessárias para a viabilização do projeto da escola.

Portanto, dar prioridade de fato à educação, em termos de acesso, permanência e conclusão, com efetiva apropriação do saber sistematizado para a classe dos trabalhadores deve se constituir em componente de luta mais ampla pela superação dessa sociedade excludente. Esse é um direito elementar de cidadania, que vem sendo insistentemente negado à maioria da população. É preciso que o Estado reveja o seu papel, ou seja, que recupere o seu poder de ação em áreas que interessem a toda a sociedade. O controle do Estado pela sociedade civil organizada pode ser uma alternativa para que se possa estabelecer um projeto de Nação, com um novo modelo econômico e social de desenvolvimento sustentado no princípio da autonomia e da solidariedade.

Assim, a qualidade da educação só se materializa quando se garante uma escola que não possa ser entendida como “privilegio de minorias

econômicas e sociais” (VEIGA, 2000). E esse princípio não pode estar relacionado apenas às expectativas do mercado de trabalho. Dessa maneira, se as finalidades educativas, na sua essência, estão relacionadas ao processo pelo qual o homem se faz humano, e sua humanidade se configura na medida em que ele se faz sujeito, como defende Paro (2004), a qualidade do trabalho a ser realizado pela escola pública de tempo integral, enquanto instância educativa, deve, necessariamente, corresponder a esses fins.

Com base no exposto, pode-se afirmar que o maior motivo para se repensar a escola, seja a de tempo integral, ou não, é a sua qualidade. Entretanto, parece evidente que, embora o argumento de melhoria de qualidade perpassasse as diferentes experiências implementadas e aqui relatadas, ela está sendo, de fato, posta em questão? E, essa questão faz voltar ao ciclo: é possível e necessário que se unifiquem os entendimentos para se prosseguir... Isto é possível?

3.2 O TRABALHO PEDAGÓGICO COMO VIABILIZADOR DA QUALIDADE DESEJADA

Há várias formas de se organizar a escola e várias maneiras de se entender a sua função social e suas finalidades. Dependendo do modelo de sociedade e de educação que seja contemplado, tem-se diferentes possibilidades de conceber o papel da educação e da escola pública.

O modo de produção da sociedade capitalista tem na divisão do trabalho a sua forma de organização e gestão. A escola, por sua vez, tem como referência esse mesmo modo de organizar o ensino. Essa estrutura fragmentada do conhecimento acontece por meio de seus métodos, conteúdos, distribuição do tempo, hierarquização das disciplinas. Essa é, sem dúvida alguma, a reprodução do próprio caráter da sociedade capitalista. Como afirma Brinhosa (2001), o sistema capitalista tem na fragmentação a sua forma de controle, para maximizar o lucro e garantir a sua supremacia ideológica. Portanto, a educação, principalmente a escolar, desempenha um papel estratégico para a construção e consolidação da hegemonia.

O trabalho pedagógico, fragmentado nas escolas, respondeu e continua respondendo, ao longo dos anos, às demandas do mundo do trabalho.

Atualmente, atende à organização do capitalismo concorrencial global. Portanto, as exigências funcionais do capitalismo contemporâneo acentuam a divisão entre os que possuem os meios de produção e os que vendem a força de trabalho; entre o trabalho intelectual, que é atribuído a um número cada vez menor de trabalhadores com formação de qualidade, e o trabalho instrumental, cada vez mais esvaziado de conteúdo. A precariedade cultural presente na escola pública, em decorrência da própria condição econômica imposta pela degradação do trabalho à população, parece ter respondido a essa lógica. Como afirma Kuenzer (2002), estamos em pleno processo de “exclusão includente”, que são estratégias utilizadas para excluir o trabalhador do mercado formal em que tinha direitos garantidos e condições de trabalho. Paralelamente, esse mesmo trabalhador é desempregado e reempregado com baixos salários, por meio de empresas terceirizadas, prestando o mesmo serviço, sob precárias condições. Essa mesma lógica é observada na educação escolar, nas suas diversas modalidades. De forma que os diversos programas e projetos conferem aos trabalhadores certificações vazias constituídas de aparente inclusão “que fornecerão a justificativa, pela incompetência, para a exclusão do mundo do trabalho, dos direitos e das formas dignas de existência” (KUENZER, 2002, p. 93).

Reconhecer as contradições da sociedade capitalista, que é atravessada por positividade e negatividade, por avanços e retrocessos, é reconhecer que nos espaços educativos capitalistas, a integração do trabalho pedagógico, é historicamente comprometida. Desta maneira, superar a fragmentação deve ser considerada como possibilidade, nos limites da sociedade capitalista, por meio da materialização do projeto político pedagógico.

Ao se pensar a Educação Integral, na perspectiva de tempo integral, onde, supostamente, o aluno terá uma formação mais completa, não se pode aceitar que a organização do trabalho pedagógico se constitua apenas de atividades agregadas ao currículo, simplesmente para preencher o tempo. Sem a consistência de um projeto político-pedagógico que norteie uma concepção emancipatória, corre-se sérios riscos de estar diante de uma realidade de confinamento, constituindo-se numa instituição total, como alerta Arroyo (1988).

No entanto, a realidade da estrutura educacional brasileira permite que se questione sobre as condições de operacionalização dessas propostas. Têm os professores uma visão capaz de identificar:

- 1) a escola como espaço de produção e reprodução de conhecimento?
- 2) que as atividades consideradas “extracurriculares” devem ser tratadas como conhecimentos escolares sem distinção hierárquica em relação às disciplinas formais?
- 3) que a viabilização de uma proposta de escola de tempo integral exige espaço e tempo dos professores das diversas áreas do conhecimento na construção de um currículo integrado?

Portanto, o projeto político-pedagógico configurado como um instrumento teórico-metodológico que tem a ver com a organização do trabalho pedagógico e administrativo da escola, constitui-se em mais uma das possibilidades na busca da melhoria da qualidade do ensino. Porém, a formação dos professores e as condições de trabalho são básicas e devem coexistir de forma articulada com a construção da qualidade na educação.

Concordando com Libâneo (1997, p. 167), retomamos sua afirmação de que “a escola, ainda é o lugar mais adequado para a conquista da cultura, da ciência e do desenvolvimento das capacidades intelectuais,” embora exista um sentimento de vazio, a respeito dos objetivos e dos valores com os quais se deve trabalhar. Provavelmente, isso se deve à sobrecarga de atribuições repassadas a ela e, por extensão, ao professor, à medida em que há uma diminuição das responsabilidades educativas de outros agentes sociais, especialmente, da família. Diante disso, tem sido motivo de discussão o aumento das exigências em relação ao trabalho do professor, tanto no exercício da sua função quanto na necessidade de se suprir a ausência de outros profissionais no quadro das escolas, como orientador, assistente social, psicólogo, etc., além de precisar dar atenção aos alunos com necessidades educativas especiais, inclusos recentemente nas salas de aula na rede pública de ensino, pelas atuais políticas educacionais.

Diante desse conjunto de atribuições postas e impostas à escola, precisamos, como afirma Nóvoa (1999, p. 12), refundar a escola. No entanto, ainda segundo o autor “a refundação da escola tem muitos caminhos, mas todos eles passam pelos professores”.

Nesse sentido, a construção coletiva do projeto pedagógico é, sem dúvida, um caminho possível para tal reconstrução. Este pode ser um bom antídoto contra a vulnerabilidade e o baixo status social apontados por Maciel e Shigunov

Neto (2004), como efeitos das políticas aligeiradas, fragmentadas e simplistas de formação de professores.

Isso significa que deve haver uma reflexão rigorosa sobre as reais funções da escola, por parte de todos os envolvidos no processo educativo: alunos, pais, funcionários, professores, pedagogos e diretores, de maneira a exercer pressões significativas, no sentido de que hajam políticas públicas que venham dar soluções aos problemas vivenciados pela escola, por meio da não aceitação de medidas paliativas e improvisadas, imputadas a ela. Logo, isso significa o entendimento de que a ação pedagógica da escola reflete o movimento da sociedade.

Mas, para que o professor possa enfrentar os novos desafios impostos pelas mudanças, que estão presentes em todos os aspectos da vida, é necessário, como afirma Pimenta (2002), ser bem formado e estar em constante formação. E essa formação inicial e continuada deve ser entendida como um investimento pessoal, profissional, institucional, público, político, social e econômico. De modo que esse investimento deve contar com a preocupação e participação de todos os envolvidos, já que os benefícios serão compartilhados com todos.

Portanto, a qualidade do trabalho pedagógico tem a ver com a formação e o aperfeiçoamento profissional, que de acordo com a legislação não só é um direito do professor como é dever do Estado oportunizar as condições que favoreçam a sua concretização. Nesse sentido, não é possível continuar aceitando o discurso pelo qual se pode melhorar a qualidade da educação sem melhorar efetivamente a qualidade dos docentes, o que por sua vez demonstra o quanto é inseparável a qualidade profissional da qualidade de vida. Sob esse ponto de vista, o tema salarial é sem dúvida o mais nebuloso e o mais evitado nas propostas das políticas educacionais.

No entanto, nessa direção, estamos assistindo a um jogo de interesses que pressionam para que a produção de conhecimentos em todas as áreas, e sua democratização, via educação e ensino, transforme-se em lucrativa mercadoria, livre do controle legal, político ou fiscal.

Dessa forma, no que diz respeito a alguns programas de formação continuada de professores, normalmente, realizados fora da escola, tem-se proposto “reciclar” o repertório dos discursos dos educadores em “temáticas e metodologias inovadoras” e, assim, simplificar a questão da educação para a democracia. Mas

cria um novo problema, já que permite a divulgação de idéias, a cargo de um indivíduo desarticulado de outros professores e da própria proposta da escola, como observa Carvalho (2004).

Portanto, escola e comunidade, juntas na construção do projeto político-pedagógico, podem buscar uma nova organização escolar, num entendimento de que a dimensão mais significativa desse projeto se constrói, no âmbito da sala de aula, numa autêntica relação dialógica conforme proposta por Paulo Freire (1983). Por essa relação, se exerce e se aprende a colaboração, ao mesmo tempo em que se aprende e se exerce o político como prática democrática.

Daí a nossa expectativa de ainda conquistar esse coletivo tão presente no discurso, como forma de fortalecer a intencionalidade da ação da escola em função de objetivos comuns, em que o projeto político-pedagógico deverá servir como instrumento teórico-metodológico de construção de um padrão de qualidade no trabalho a ser realizado pelos segmentos que compõem o espaço escolar. Desse modo, a luta por melhores condições de trabalho, salários e, sobretudo a garantia de uma política de formação continuada, devem fazer parte da proposta da escola como decorrentes da qualidade do trabalho idealizado e concretizado.

Nessa perspectiva, a comunidade escolar, engajada e sustentada por uma nova proposta, poderá, através da participação, transcender a hegemonia neoliberal que perpassa hoje, na escola pública, em direção a uma prática cooperativa e solidária. Sob esse ponto de vista, o compromisso com a construção do projeto político-pedagógico deve ser de todos, ou se corre o sério risco de se ter uma proposta da qual não se participou, às vezes, por omissão, deixando de escutar o que a prática de cada um tem a dizer e, principalmente, a comunidade escolar, ou seja, pais, alunos, professores, funcionários e técnicos administrativos e pedagógicos.

Assim, torna-se necessário esclarecer que o entendimento da qualidade que se deseja ver contemplada nos projetos educacionais, passa pela garantia do direito a uma educação sustentada nos princípios democráticos. De forma, que a escola promova o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento das capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais do aluno, como afirma Libâneo (2005). Significando, também, a promoção do exercício da cidadania, ou seja, a formação de indivíduo envolvido na vida social e política do País. Disso se depreende que a

qualidade da educação decorre mais de como se utiliza o tempo da escola que da quantidade de tempo propriamente dita, em que ali se permanece. Entretanto, quando se sabe utilizar bem o tempo, sua ampliação pode favorecer imensamente o que dele fazemos.

Nesse capítulo, buscou-se subsídios teóricos que viessem contribuir para a importante tarefa de se analisar a realidade do cotidiano escolar. No próximo capítulo será apresentada a pesquisa de campo, tendo como foco o texto e o contexto de uma escola pública de tempo integral.

CAPÍTULO 3

4 DESVELANDO A REALIDADE DE UMA ESCOLA PÚBLICA EM TEMPO INTEGRAL: O TEXTO E O CONTEXTO

Apresentar e avaliar os elementos que possibilitam a análise e a reflexão da experiência de uma Escola Pública de Tempo Integral, do município de Apucarana-PR, de 2003 a 2006, período da sua implantação, é o objetivo principal do presente tópico. O conhecimento da realidade foi ponto de partida para a execução deste estudo, embora as observações e o constante contato com os diferentes atores do cotidiano escolar tivessem permitido conhecer a trajetória histórica do processo de planejamento e implantação do regime de tempo integral na escola pesquisada.

As informações contidas nos documentos oficiais, analisadas e categorizadas, permitiram aproximar o discurso oficial e a prática da realidade educacional municipal. A escrita é reveladora do conteúdo que, muitas vezes, não aparece de forma explícita. Assim, desvelar os conteúdos latentes e as concepções implícitas dos documentos é parte do objetivo do presente trabalho.

Resguardando a identidade de todos os colaboradores, é apresentada a análise dos depoimentos dos vários interlocutores, de onde se retoma a reflexão em torno da escola em tempo integral como um programa que pode contribuir para a construção ou não, de uma escola pública de qualidade. Foram entrevistados 16 alunos, 1 diretor, 2 coordenadoras pedagógicas, 7 professoras, 2 idealizadores do projeto e 10 pais, perfazendo um total de 38 entrevistas. (ver Anexos B, C, D e E).

Devido à inexistência de um registro oficial da história da escola, no decorrer da pesquisa, foi necessário que se reconstruíssem fatos ocorridos. Isso foi feito pelo contato direto, levantamento de dados, com os vários profissionais da escola, em especial, com a orientadora, bem como a partir dos relatos e da vivência de seus autores, sem, contudo, deixar de dar minha contribuição pessoal, uma vez que integro o contexto educacional do município.

4.1 A ESCOLA IDEALIZADA

Na análise dos documentos, foi possível perceber a consonância da proposta da escola de tempo integral de Apucarana (Anexo F) com os aspectos legais vigentes no país. Iniciando pela Constituição Federal/1988 cabe destacar que embora ela não faça referência direta ao tempo integral nas escolas, deixa em aberto aos sistemas de ensino para que, caso desejassem, pudessem optar por ele.

Em decorrência, a atual LDB, em seu art. 34, parágrafo 2º, preconiza a implantação do ensino em tempo integral, de forma progressiva a critério dos sistemas de ensino.

Mais recentemente, nas diretrizes do Plano Nacional da Educação 2001, a ampliação da jornada escolar é recomendada como alternativa para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem.

Dessa forma, pode-se observar no texto da lei, ao mesmo tempo, uma indicação no sentido da ampliação do tempo escolar e uma transferência da responsabilidade por esse ato às demais instâncias, sem que isso signifique a ampliação dos recursos aos municípios que optarem por fazê-lo.

Esse fato ficou também evidente, após a promulgação da Lei 9394/96, com a criação do FUNDEF que, via descentralização, repassou aos municípios a responsabilidade do ensino fundamental, o que significa, como afirma Brinhosa (2001, p. 53), a “prefeiturização dos serviços públicos essenciais à população”.

Corroborando com a legislação nacional, na Lei Orgânica do município, contida e datada de 1990 (Anexo F), a questão do regime de tempo integral para o Ensino Fundamental é abordada da seguinte forma:

Art. 176 – O município atuará prioritariamente no ensino fundamental, pré-escolar e de educação especial.

§ único – o Município implantará, na forma da lei, o sistema de escolas com Tempo Integral.

Amparado na legislação nacional, o Legislativo apucararense

aprovou a Lei Municipal nº. 090/2001 (Anexo G), que implantou em caráter de obrigatoriedade, o regime de tempo integral nas escolas municipais do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries.

Art. 1º - É instituído na rede municipal de ensino de Apucarana, o regime de Tempo Integral para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Art.2º - O regime de Tempo Integral obedecerá ao horário das 7h30min às 16h30min, permanecendo o aluno na escola, no horário de almoço, que será oferecido no próprio estabelecimento e fará parte integrante das atividades pedagógicas.

Art. 3º - O regime ora estabelecido não é facultativo, devendo o aluno participar das atividades acadêmicas programadas para toda a jornada escolar.

Art. 4º - Dentro do prazo de 60 (sessenta) dias a contar da data de publicação desta Lei a Secretaria da Educação e Cultura fixará o projeto pedagógico do regime de Tempo Integral, definindo as normas para a aplicação a partir do ano letivo de 2002.

Frente à aprovação da lei, as escolas, cuja estrutura física era voltada para o ensino em período parcial, tiveram que se reestruturar, na medida do possível, para atender à nova determinação estabelecida pelo poder municipal.

A justificativa para se implantar a ampliação de tempo integral foi a experiência vivenciada nos países do primeiro mundo que há muito adotavam tal regime em seus sistemas de ensino. Além desses, foram citados países em desenvolvimento, como a Argentina e o Chile que também seguiam essa política educacional. Sob o ponto de vista pedagógico, a argumentação se sustentava na elevação da qualidade do ensino, no acréscimo do tempo para o aluno aprofundar os conteúdos curriculares e eliminar qualquer possibilidade de repetência e evasão.

Subsidiada na Resolução nº. 02/98 e no Parecer nº. 04/98, ambos do Conselho Nacional de Educação, que estabelecem as diretrizes curriculares para o ensino fundamental, a Secretaria Municipal da Educação elaborou o currículo para ser utilizado nas escolas municipais da rede. Segundo as orientações, o currículo contém base nacional comum e uma parte diversificada. A princípio, estabeleceu-se que em um turno seriam desenvolvidos os conteúdos curriculares essenciais, estabelecidos na base nacional comum e, no outro, as seguintes atividades e conteúdos:

- complementação de estudos dos conteúdos da base nacional comum;
- atendimento especial a alunos com dificuldades de aprendizagem em determinado conteúdo;
- atividades desportivas – karatê, capoeira, artes marciais, atletismo, desporto coletivo, etc.;
- atividades artísticas – ballet, música, artesanato, etc.;
- literatura infantil;
- jogos intelectuais (xadrez, dama, etc.);
- plantas medicinais;
- atividades dos temas transversais;
- oratória para crianças;
- língua estrangeira moderna (inglês e espanhol);

Para o desenvolvimento dessas atividades, foi estabelecida a carga horária total de 1520 horas anuais, distribuídas em 200 dias letivos, reservando-se 80 horas anuais para cursos de capacitação e aperfeiçoamento dos professores.

Quanto ao sistema de avaliação, cada escola poderia definir critérios específicos em seu projeto político pedagógico, obedecendo aos princípios gerais do sistema de avaliação da rede municipal, a saber:

- a avaliação será representada quantitativamente por nota de 0,0 (zero) a 10,0 (dez);
- a avaliação da aprendizagem poderá ser por conteúdo, porém a média bimestral e final será globalizada, isto é, compreendendo todos os conteúdos da base nacional comum;
- no final de cada bimestre será emitida uma média, englobando todos os conteúdos essenciais ministrados e, no final do ano ou do ciclo, uma média final, obtida por meio da média aritmética simples das notas bimestrais obtidas pelo aluno;
- será promovido à série ou ciclo seguinte o aluno que obtiver média final igual ou superior a cinco;
- não haverá reprovação nos conteúdos da parte diversificada, cuja avaliação terá como objetivo verificar o desenvolvimento e aptidão do aluno nas atividades;
- o aluno que não atingir os objetivos mínimos para série ou ciclo será retido;
- na 1ª série, ou primeiro ciclo, as notas bimestrais poderão ser substituídas por pareceres descritivos. Portanto, para efeito de documentação ao final do ano, deverão ser transformados os pareceres em nota;
- será considerado reprovado por falta o aluno que não comparecer a, pelo menos, 75% da carga horária anual.

Quanto ao aspecto social, foi estabelecido o objetivo de fazer com que a criança permanecesse por mais tempo na escola, para ficar longe das influências negativas da sociedade, tais como: a droga e a pobreza cultural do

ambiente familiar em que vive boa parte das mesmas.

A fim de permitir uma visualização mais concisa da proposta estudada, será apresentado na seqüência o Quadro 1.

CATEGORIAS DESCRITIVAS	METAS EXPLICITADAS
Metas Educacionais	<ul style="list-style-type: none"> • Elevar a qualidade do ensino. • Eliminar a reprovação e evasão escolar. • Oportunizar visão mais global e profunda dos conteúdos curriculares. • Desenvolver aptidões para a arte e o desporto. • Conhecer a língua inglesa e espanhola.
Metas Sociais	<ul style="list-style-type: none"> • Eliminar a exposição da criança às influências externas sociais, quando permanece fora da escola, convivendo em ambiente de baixa cultura e em condição de risco, uso de drogas ou na delinqüência. • Resgatar a cidadania da criança.
Aspectos Legais	<ul style="list-style-type: none"> • Aprovação da Lei Municipal nº. 090/2001, que implanta, em caráter obrigatório, o regime de tempo integral nas escolas municipais de Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries.
Aspectos Funcionais	<ul style="list-style-type: none"> • Funcionamento das 7h30 min às 16h30 min, com carga horária total de 1520 horas anuais, distribuídas em 200 dias letivos, e 80 horas anuais para cursos de capacitação e aperfeiçoamento/ professores. • A dispensa de alunos para fazer a refeição em casa será autorizada, mediante assinatura de termo de compromisso de seu retorno para as atividades de contraturno.
Proposta Curricular	<ul style="list-style-type: none"> • O currículo consiste em uma base comum e uma parte diversificada, definidos para que, num período, ocorra o desenvolvimento dos conteúdos curriculares essenciais, e, no outro, atividades e conteúdos da parte diversificada. • Cada escola, em seu Projeto Político Pedagógico, definirá os conteúdos da parte diversificada que pretende desenvolver, podendo acrescentar outros não relacionados no Projeto da Prefeitura.
Sistema de Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • A escola definirá os critérios de avaliação, obedecendo aos princípios gerais do sistema de avaliação da rede municipal. • a avaliação quantitativa por nota 0,0 (zero) a 10,0 (dez); • avaliação da aprendizagem por conteúdos essenciais ministrados, ou seja, o previsto na base nacional comum; • nota bimestral, mais média final, obtida através da média aritmética simples; • a promoção à série ou ciclo seguinte para alunos que obtiverem média final igual ou superior a cinco.

Fonte: Prefeitura Municipal de Apucarana / 2005.

Quadro 1 – Síntese do Projeto de Implantação do Período Integral de Apucarana.

A leitura do Quadro 1 permite observar o surgimento de um elemento novo: a autorização para os alunos fazerem a refeição em casa, mediante o compromisso dos pais de seu retorno no período vespertino.

Esse fato ocorreu devido à dificuldade inicial de alguns alunos de se adaptarem ao longo período e ao cardápio oferecido na escola, como também pela solicitação de alguns pais que consideravam importante que seus filhos fizessem as refeições em família, de forma a acompanhar a alimentação dos mesmos.

4.2 A ESCOLA E SEU CONTEXTO

A Escola Municipal Céu Azul oferta o Ensino Fundamental para as séries iniciais, em período integral; Educação Infantil, no período matutino; e Educação de Jovens e Adultos, para o primeiro segmento do Ensino Fundamental, no período noturno. Está localizada nas imediações da área central do município, tendo em sua proximidade a construção suntuosa do fórum de justiça, com sua arquitetura traçada em estilo moderno. A paisagem ao redor consiste em vários tipos de casas e pequenos sobrados, bem construídos, sendo habitados por uma população de boa situação econômica, podendo ser identificada de “classe média”. Tem sua história marcada, na comunidade, pelo reconhecimento da realização de um trabalho de qualidade ao longo dos anos, o que se manifesta na elevada procura por vaga.

Criada em 1967, a escola atende alunos oriundos de famílias de médio e baixo poder aquisitivo, cuja renda predominante advém do trabalho assalariado, da prestação de serviços ou trabalho autônomo.

Além disso, com o processo de municipalização do Ensino Fundamental, em 1990, essa escola deixou de ser vinculada à Rede Estadual e passou a ser Municipal.

A escola dispõe de uma área de 4.269,48 m², da qual 1.892,08 m² é construída, contando com uma ala onde há 6 salas ventiladas e amplas, conhecida como prédio antigo. Após passar por uma ampliação, que se realizou em três etapas, a escola passou a ter mais 12 salas de aulas, sendo que 4 são sombrias e

com pouca ventilação. Assim, o estabelecimento possui 18 salas, das quais 15 são salas de aula. As demais são assim:

- 1 biblioteca (espaço bastante pequeno e com razoável acervo);
- 1 sala de multiuso (explicar);
- 1 sala de artes (pouco usada por ser pequena e quente);
- 1 pátio coberto com bebedouros (qtos);
- 1 quadra esportiva coberta (reduzida para construção de 4 salas);
- 4 conjuntos de banheiros masculinos e femininos (com 3 e 4 sanitários cada, sendo que 1 conjunto não funciona)
- 1 pequena cozinha;
- 1 casa para o guardião (condições precárias de uso).

A respeito das condições de utilização das salas, cabe destacar que as paredes das salas de aula são decoradas com motivos infantis, letras do alfabeto e tabuada. A mobília no geral é bastante antiga e usada. O número de banheiros é insuficiente para atender a todos os alunos. E, em seu interior, não há sabonete e nem papel higiênico. O aluno que necessitar de papel deverá solicitá-lo na secretaria e, após o uso, devolver o rolo com o restante.

A cozinha é extremamente pequena para a manipulação dos utensílios e circulação dos funcionários para preparar a alimentação. Não existe refeitório, de forma que a alternativa encontrada para que os alunos pudessem tomar as refeições sentados, foi liberar a primeira e a segunda série para se servirem antes das demais e em suas próprias salas. Logo após, as terceiras e quartas séries fazem as refeições nas poucas mesas e bancos que estão expostos no pátio aberto. A refeição é servida pelas cozinheiras e acompanhada pelos estagiários e professores com horários diferenciados, no caso da 1ª e 2ª séries. Alguns professores e funcionários também fazem a refeição, só que em ambientes diferentes dos alunos. A comida é bem feita e segue um cardápio definido pela nutricionista da prefeitura municipal.

A Escola Municipal Céu Azul é constituída de três blocos de concreto, desligados, cercados por muros com 2 metros de altura de forma a ocultar todo o interior da escola.

Na parte administrativa, há os seguintes espaços:

- 1 sala para orientação e coordenação;
- 1 sala para os professores;
- 1 pequena sala para a secretaria;
- 1 sala para a direção.

Quanto ao aspecto administrativo, a secretaria, que mais parece um corredor, é a mais procurada pelos pais, mas é, em meio à passagem de funcionários, que os mesmos são atendidos sem nenhuma privacidade. O pátio que era, parcialmente gramado, foi cimentado para evitar, em dia de chuva, a sujeira nas salas.

Com relação ao corpo docente, a escola conta com uma equipe de professores com longo tempo de experiência e, em sua maioria, com formação superior. Atualmente, a Escola Municipal Céu Azul tem 26 professores, sendo que 21 trabalham 20 horas semanais e 5 atuam com 40 horas, ou seja, em período integral na escola. Desse total, 15 têm acima de 10 anos de experiência. Os demais são do último concurso municipal, ocorrido no ano de 2002. Fora o quadro de professores efetivo, a escola conta com 6 estagiários para desenvolver o trabalho nas oficinas, com uma carga horária de 6 horas diárias. Esses estagiários são demitidos no mês outubro, por serem contratados por meio de convênios com a Prefeitura pelo programa Empresa-Escola (CIEE). Esse convênio permite, de forma legal, que estudantes do Ensino Médio e Superior trabalhem até 6 horas por dia, sem vínculo trabalhista, podendo ser dispensados ao final do estágio. Em consequência, a escola tem que refazer toda a sua organização em função dessa realidade. No ano de 2003, a escola contou também, no início, com a participação de voluntários para atuarem nas oficinas.

Os professores elaboram os seus planejamentos, sob a coordenação da orientadora e da coordenadora pedagógica, que utilizam as mesmas referências de quando a escola funcionava em período parcial. Acontecem dois momentos de encontros de formação continuada patrocinados pela Prefeitura Municipal: um, no início do ano letivo, com a ausência dos estagiários, pois sua contratação inicia-se em março. E outro, em outubro, quando ocorre o “Seminário de Educação – Passaporte para o Futuro”, com palestras e oficinas de convidados de renome no contexto nacional, no qual os professores, por pertencerem à rede municipal, pagam uma taxa promocional.

O seu projeto político-pedagógico foi elaborado no ano de 2000, usando como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais, não tendo sido realimentado nos anos seguintes. A Escola Municipal Céu Azul tem como missão oferecer um ensino de excelência, propiciando ao aluno condições de aprendizagem significativa, atualizada e eficaz, de modo a preparar alunos competentes, éticos e com sólida argumentação. Tem como fundamentação pedagógica o enfoque no construtivismo sócio-interacionista, pelo qual o professor é o catalisador do processo da aprendizagem e o aluno o construtor do conhecimento. Conforme consta no projeto político-pedagógico (2000, p. 18),

[...] o conhecimento se constitui nas relações que cada sujeito estabelece, frente a uma interpretação que o professor lhe faz de um saber construído e aceito socialmente. Assim, o processo de aprendizagem é de dentro para fora, isto é, é o próprio aluno que, a partir de sua experiência da vida, do universo simbólico já construído socialmente e reconstruído individualmente, fará uma interpretação do “saber oficial”, interpretação esta que deverá ser compartilhada com outros membros da sociedade.

A participação dos pais na escola se restringe à Associação dos Pais, Mestres e Funcionários (APMF), que está legalmente constituída. Não fugindo ao quadro da escola pública no Brasil de modo geral, a Escola Municipal Céu Azul necessita da contratação de mais funcionários para atender a sua realidade. E, ainda, de espaços, como: laboratórios, salas ambientes, banheiros em número suficiente, biblioteca com espaço adequado e acervo, material didático, etc.

A escola enfrentou alguns problemas, nos últimos anos, relacionados não só à mudança da política de extensão do tempo escolar, mas também à alternância da direção. O que, de certa forma, desestruturou o contexto escolar que teve que se adaptar às mudanças sem que houvesse uma preparação prévia tanto do ponto de vista pedagógico-administrativo como do estrutural.

Mediante a caracterização da escola idealizada e do contexto em que esta se insere, o item que segue, procura retratar como a experiência da Escola de Tempo Integral se materializa na Escola Municipal Céu Azul e como seus atores a percebem e avaliam.

4.3 A ESCOLA QUE SE CONCRETIZA

Ao iniciar este tópico, considera-se importante situar a posição dos idealizadores da proposta de escola de tempo integral para o município de Apucarana. Os dois idealizadores entrevistados possuem formação superior, sendo que um atua diretamente na área educacional. Como se pode perceber, o discurso retrata uma postura firme e incisiva com relação à decisão da política educacional do município. Ao ser indagado sobre a razão da opção pela escola em tempo integral no município, o I₁ assim define:

[...] desde a primeira gestão que sonhava com o tempo integral, porém o que consegui foi centralizar as escolas que eram isoladas. Na segunda gestão, vi a oportunidade de concretizar esse sonho e fui visitar Pato Branco e fiquei encantado com o que vi. O poder público tem que interpretar os sonhos do povo. Todos querem chegar ao topo da pirâmide e só a Revolução dos livros e das letras pode fazer isto.

Em seguida argumentei: Mas, Pato Branco já acabou. O senhor não acha que pode acontecer o mesmo aqui? Assim se expressou:

Não porque eu criei uma lei. Quem entrar vai ter que revogar a lei. É através da educação que as pessoas chegarão ao topo da pirâmide. E só tem um caminho: a educação com qualidade, como Apucarana está fazendo, desenvolvendo um modelo onde é reconhecido internacionalmente, eu já fui para a Bolívia para o Peru e para o Caribe, apresentar o nosso modelo. Nós somos modelo para o Brasil e para outros países.

Para o I₂ a implantação do regime de tempo integral cumpre um preceito legal, no qual Apucarana saiu na frente uma vez que

[...] os municípios têm 5 anos para se adequarem aos princípios da LDB.[...] de forma que agora o próximo prefeito não poderá abandonar a idéia porque a política nacional é essa. O município de Apucarana já avançou nessa caminhada. De maneira que não haverá descontinuidade ou terminalidade do programa.

No que diz respeito à filosofia da proposta, houve uma preocupação de descaracterizar qualquer relação de assistencialismo, pelo fato de existir uma proposta pedagógica com objetivos definidos, não só do ponto de vista da ampliação da oferta de oportunidades de ensino, mas também do de oferecer um ensino de qualidade. No entanto, foi possível perceber certa imprecisão na concepção de escola e na função que cabe a ela desempenhar, o que pode ser conferido no relato do I₂:

[...] oportunizar ao aluno uma ampliação de conhecimentos complementares, atividades como artes, esporte, língua estrangeira moderna, descobrir e desenvolver aptidões artísticas, desportivas, reduzir ou eliminar o número de crianças em condições de risco na rua, reduzindo também a possibilidade de crianças que caminham para o vício, dependência e proporcionar maior convivência social dos alunos no ambiente escolar, de forma que o programa que foi elaborado contempla toda essa situação. Por isso que muito além do que se pensava antes, da avaliação que a própria sociedade fazia, ele era apenas para atender as crianças de pais trabalhadores, permanecendo mais tempo na escola. Em Apucarana, o Tempo Integral se firmou porque foi justamente construído nessa base da proposta pedagógica. Com certeza vai ter essa melhoria na qualidade do ensino. [...] é claro que não está às mil maravilhas, é claro que temos problemas, mas a proposta está caminhando.

Sob o ponto de vista dos idealizadores a resistência dos professores, dos pais e da própria comunidade à ampliação da jornada escolar, se deve à falta de entendimento dos propósitos da proposta, quando o motivo da resistência se deve à maneira como ela foi concebida. Como alerta Freitas (1995), as propostas ou projetos se consolidarão ao nascerem no “próprio chão da escola”, com apoio dos professores e pesquisadores, de forma que não poderão ser concebidas por alguém, longe da escola e da luta da escola. Cabe lembrar que os maiores protagonistas da ação pedagógica são os professores e que, normalmente, são convocados a executar ou referendar propostas idealizadas por pessoas afastadas do contexto escolar. Resulta daí a necessidade de se criar várias estratégias de persuasão e de adesão dos agentes implicados na ação educativa, inclusive criando lei, precavendo possível resistência dos docentes para execução da proposta.

Assim, a explicação da resistência da comunidade escolar ficou reduzida a questões culturais e ausência na compreensão da proposta, como relata I₁ e I₂, respectivamente:

A resistência foi falta de entendimento dos professores e também por aqueles que costumam remar contra.

Antes de implantar o tempo integral, nós tivemos encontros com professores e diretores para que eles pudessem entender a idéia da proposta e abraçar a causa e fazer com que o tempo integral permanecesse ou abortasse, vamos assim dizer. [...] um projeto pioneiro encontramos diversas barreiras. A primeira barreira foi a cultural por parte dos pais, por parte de algumas escolas, por exemplo, na escola Céu Azul a resistência foi enorme, porque é tida como uma escola cujos alunos têm mais condições financeiras, sociais e culturais, então houve essa resistência cultural, por parte dos professores [...].

Cabe destacar que, um dos maiores problemas que se observa para implantação e manutenção do regime de tempo integral está relacionado ao montante de recursos financeiros necessário. Neste sentido, a aplicação dos recursos no município está em torno de 32% de investimentos diretos e mais os indiretos que, são ações de todos os outros setores que canalizam para colaborar com a educação em tempo integral. Ao ser indagado sobre a demanda dos investimentos, passa-se a idéia de forma sutil, mas muito forte de que “a educação conta com recursos suficientes, eles só são mal gastos”, confira o relato do I₂:

Na realidade não houve necessidade de um investimento tão alto quanto se pensava, porque o FUNDEF não ia dobrar o repasse para o município, porque a regra é geral. Houve uma readequação com os recursos, melhor encaminhamento, aplicação daquilo que a própria escola precisava para a sua implantação. Então não onerou o município. [...] hoje, com o tempo integral praticamente implantado em toda a rede, deve estar, além do fundo, com uma aplicação de uns 30%. Ainda temos muito que fazer.

Em 2001, por determinação legal do executivo municipal, a Escola deveria iniciar o ano letivo, atendendo aos alunos com uma carga horária de 9 horas de permanência na escola, preenchidas com ações relacionadas à escolarização regular e atividades extracurriculares. Em decorrência da demanda de alunos

atendidos, aproximadamente 630, a escola deparou-se com a falta de espaço e precariedade da estrutura física, entrando na lista dos estabelecimentos que ganhariam novas salas de aula para acomodar o seu alunado ao período integral.

Assim, em meados do mesmo ano, as obras de construção de quatro salas de aula “dentro da quadra esportiva coberta” foram iniciadas, descaracterizando-a como quadra oficial de *handboll*. Com o levantamento das paredes e colocação de portas e janelas, na antiga quadra, as novas salas de aula ficaram pequenas e abafadas, principalmente no período da tarde, quando a temperatura, normalmente aumenta, em nossa região. Mas, como o número de salas ainda não era suficiente para suprir as necessidades, continuava impossibilitada a implantação do programa planejado para aquele ano.

No início de 2002, tanto os pais estavam apreensivos, como também os professores, que iriam participar de uma nova experiência. Por pressão e resistência dos pais em aderir ao programa, sem as mínimas condições, mais uma vez foi adiada a implantação e, no decorrer do ano, foram construídas mais quatro salas de aula, na ala de trás da escola, substituindo o que fora uma pequena horta e um pomar.

Segundo o relato de uma professora,

a cada tijolo levantado aumentava ainda mais a sensação de que estávamos mais próximos da nova realidade, e que a escola teria que se adequar, como outras haviam feito desde o lançamento do programa pelo poder público.

Quando terminaram as férias de 2003, a proposta seria, finalmente, implantada, após a inauguração oficial das salas construídas. Nesse contexto, em clima de insegurança e expectativa – por parte dos professores – e resistência de alguns pais, a direção da escola convocou a todos: funcionários, professores e pais para a primeira reunião do ano, durante a qual foram informados sobre a nova forma de funcionamento da escola.

Diante da nova realidade, contando com professores recém-contratados e estagiários, a equipe pedagógica começou a organizar os trabalhos, entendendo que a melhor opção para o momento, seria a utilização da sala-ambiente para o desenvolvimento de diferentes oficinas. Essa sala-ambiente mais

do que um espaço decorativo, significa uma concepção de ensino que tem por objetivo facilitar o processo de ensino aprendizagem, reunindo teoria e prática. Normalmente, é indicada para todas as disciplinas, estimulando a pesquisa e favorecendo o trabalho com turmas heterogêneas. Porém, para seu bom funcionamento, é necessário o envolvimento de todos e espaço físico adequado, o que a escola não possuía, segundo o relato da Coordenadora Pedagógica.

Assim, a forma planejada e as condições disponibilizadas para a realização do trabalho exigiu que as crianças de 1ª e 2ª séries freqüentassem as atividades extracurriculares, no período matutino; e o ensino acadêmico, no período vespertino; os demais alunos, de 3ª e 4ª séries, teriam aulas, no matutino, e participariam das oficinas no vespertino.

Com tudo organizado e planejado, iniciou-se o tempo integral em março de 2003. E, segundo os relatos dos professores, os problemas também começaram a surgir, tais como:

- crianças que não queriam ficar e apresentavam dores abdominais, dores de cabeça ou choravam;
- crianças que não aceitavam participar de determinadas oficinas;
- mães que queriam dispensa do filho no contraturno por inúmeros motivos;
- crianças que perdiam seus pertences ao se locomoverem de uma oficina para outra, além do excessivo barulho das bolsas com rodinhas que passavam pelos corredores, quando da troca de sala, o que incomodava a concentração dos alunos que estavam tendo aulas;
- o horário do almoço era muito tumultuado, por falta de espaço e de profissionais para ajudar a atender os alunos, pois não havia refeitório, sem contar com a dificuldade de adaptação das próprias merendeiras. Como alternativa, foram utilizadas filas o que também não deu certo, devido à longa espera, quando os alunos empurravam e brigavam até chegar a sua vez; algumas crianças reclamavam da alimentação por não apreciarem a refeição oferecida, na hora do almoço, não se importando com o valor nutritivo, e sim com a preferência alimentar, o que era impossível atender;
- freqüentemente, havia filas de pais para fazerem reclamações e solicitações de dispensas de seus filhos do contraturno.

Por fim, diante das dificuldades relatadas, a direção organizou uma reunião no final do 1º bimestre, com todos os funcionários e professores para avaliar a situação e reorganizar as atividades. O objetivo era encontrar soluções de maneira

a amenizar os problemas, buscando estratégias para finalizar o primeiro ano da nova experiência, sem tantas perdas pedagógicas. A solução encontrada foi a eliminação de 5 salas ambientes, devido à falta de espaço para as aulas acadêmicas, a saber: meio ambiente, literatura, matemática, xadrez e artes. Na nova estratégia, seriam os professores a carregar os materiais para a realização das oficinas, de forma que todos os alunos da turma participariam.

Ao iniciar o ano letivo de 2004, a Escola Municipal Céu Azul foi acometida de mais uma surpresa, pois a Diretora que estava na função desde 1990 fora substituída, o que causou momentos de incerteza e fragilidade ao grupo. Convém ressaltar que essa direção era reconhecida pela comunidade escolar, que chegou a realizar manifestações junto ao poder público municipal, o que de nada adiantou, pois a decisão do afastamento viera do Núcleo Regional da Educação (NRE), em virtude de determinação do Secretário de Estado da Educação de realocar os funcionários estaduais que estavam prestando serviço ao município.

A nova direção foi escolhida pelo Prefeito Municipal, pois esse processo, na rede municipal, ainda é de competência do executivo. A nova diretora, professora aposentada, havia dirigido uma Escola Estadual de Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries, por longo tempo, tendo, portanto, vasta experiência em gestão. Embora a aceitação por parte do grupo, de início, tenha sido difícil, segundo a coordenadora, com o tempo e a convivência foi estabelecida a confiança necessária para uma boa administração.

Assim, visando equacionar os problemas emergenciais vivenciados, a direção diminuiu o número de vagas ofertadas para alunos novos, o equivalente a uma turma de 35 a 40 alunos e novas formas de organização das oficinas foram propostas, ocupando todas as salas ambientes. Nessa nova dinâmica, eram os professores quem mudavam de sala, carregando o seu material didático, o que resultava na participação de todos os alunos da turma. Ocorreu certa melhora na organização, com relação ao deslocamento dos alunos, mas outra situação foi detectada: as crianças não tinham o referencial do professor responsável pela turma. Sentiam-se perdidas, sem saber a quem recorrer quando precisavam.

Em decorrência, a direção da escola redefiniu os professores por turma, de acordo com sua preferência e também, para assumir algumas oficinas. No desenvolvimento das oficinas, a escola contou, ainda, com os estagiários das academias conveniadas com a Prefeitura Municipal, via CIEE. Alguns desses

estagiários não tinham formação didática e nem pedagógica e também não tinham sido preparados para atuarem no contexto escolar.

Nesse mesmo ano, foi enviado aos pais um quadro demonstrativo de como ficaria a proposta da escola, conforme consta no a seguir:

PROFESSORES REGENTES	PROFESSORES DE OFICINAS (ESTAGIÁRIOS)
Aula de Tarefa Orientada	Literatura/ Teatro
Meio Ambiente	Karatê
Artes	Futebol
Jogos Matemáticos	Inglês
Etiquetas	Xadrez
Recreação	Musicalização
Pedagogia Empreendedora	Ballet
Formação Humana	Computação (para alguns alunos, fora da escola).
Vídeo	Ginástica de Solo (para alguns alunos, fora da escola).

Quadro 2 – Demonstrativo das oficinas.

Vale ressaltar que a oficina de computação, apresentada na proposta acima, funcionou no Centro Tecnológico de Apucarana (CTA), oferecendo 30 vagas. A escola Céu Azul optou por enviar 10 alunos das 3ª séries, usando como critério o bom comportamento. Em decorrência da ausência dos alunos às aulas regulares, provocada pela oficina, houve fortes reclamações dos professores que tinham que retomar os conteúdos com os ausentes. No ano seguinte, o CTA ampliou o número de vagas, o que possibilitou o encaminhamento da turma toda para o Centro. Com relação à ginástica de solo, a oficina não chegou a ser concretizada.

Segundo o relato da Coordenadora Pedagógica, essa proposta apresentada para os pais e professores foi bem aceita, o que colaborou para melhorar a disciplina e a organização da escola. No entanto houve um problema emergencial, que não foi possível solucionar, naquele ano, causando sérios prejuízos pedagógicos. Tratava-se da dispersão dos alunos que estudavam nas

salas da quadra esportiva, pois o barulho das crianças, que faziam educação física no mesmo horário, era inevitável.

Tendo em vista a impossibilidade de organizar as oficinas de forma intercalada, muitos alunos participavam das aulas acadêmicas, no período matutino, e não retornavam para o período vespertino, fato esse que exigiu da equipe pedagógica a busca de nova forma de estruturar as oficinas.

Situações outras, tais como: a agitação e o barulho dos alunos entre o espaço do almoço e o início das oficinas; muitos alunos e poucos funcionários; utilização da música como tentativa de acalmar os alunos que entravam em sala com o mesmo embalo das brincadeiras no pátio, foram resolvidas por iniciativa da equipe pedagógica e dos professores que deram conta de manter a escola em funcionamento, embora essa mesma equipe recebesse pressão de alguns pais que exigiam, como relatou a Coordenadora, uma escola de “televisão,” o que, naquele momento, seria impossível, pois só podiam mostrar muito esforço e boa vontade para melhorar a cada dia o trabalho.

O empenho e a dedicação dos professores, durante todo o processo de construção do tempo integral, segundo o relato da mesma Coordenadora, fizeram com que, nesse mesmo ano, a escola conseguisse a formação de um grupo de coral de vozes e de flautas, que passou a realizar apresentações tanto para as comitativas que visitavam o município com interesse de conhecer o projeto, como em cerimônias oficiais quando solicitado pela Prefeitura Municipal.

Ao iniciar o ano de 2005, novas estratégias foram exigidas para reorganizar, pedagogicamente, as oficinas, de modo a superar as falhas verificadas no ano anterior. Após a avaliação do contexto escolar, foi realizada pela direção e pela equipe pedagógica, nova tentativa de organização das atividades curriculares e extracurriculares, de forma intercalada. (Anexos H e I).

Com a redução do número de turmas e o intercalamento das oficinas com as disciplinas, o problema do barulho das salas da quadra esportiva foi resolvido, sendo as mesmas utilizadas pelas turmas da pré-escola, que tinham aulas somente no turno matutino, de maneira que foi possível não usar a quadra no mesmo período. Outra estratégia utilizada foi a extinção da oficina de karatê para os alunos de 1ª e 2ª séries que se comportavam agressivamente e demonstravam falta de compreensão das regras do esporte, pois após as aulas exercitavam os golpes em seus colegas de sala, conforme relata a Coordenadora Pedagógica.

Em decorrência à forma de intercalamento das disciplinas com as oficinas, os alunos ficavam agitados e cansados, quando do retorno para o trabalho com as disciplinas do núcleo comum, embora os professores reconheçam que essa forma de organização contribuiu para que os mesmos pudessem ter reservadas duas horas e trinta minutos por semana para o planejamento. Os professores praticamente eram os mesmos do ano anterior, as maiores mudanças ocorreram com relação à rotatividade dos estagiários.

Em virtude da necessidade de constantes adaptações ocorridas no contexto escolar, as preocupações da direção e da equipe pedagógica ficaram mais voltadas aos aspectos de funcionamento da escola do que das questões pedagógicas.

Dando início ao ano de 2006, novos ajustes foram necessários, porém com um grupo mais experiente e seguro para enfrentar os desafios que pudessem se apresentar. Entre os ajustes, para melhorar o desenvolvimento dos trabalhos, estavam:

- redução do número de vagas, ou seja, três turmas por série da pré-escola à 4ª série, perfazendo um total de 430 alunos, com o objetivo de ampliar espaço para a biblioteca e para o laboratório de informática, cujos computadores, até o momento, não foram adquiridos;
- oferecer a refeição para todos, num mesmo horário, sendo que somente os alunos de 1ª e 2ª séries comem na sala de aula, com o acompanhamento dos professores e estagiários, de maneira que o prejuízo pedagógico acarretado com o tempo antecipado do almoço foi solucionado;
- criação de uma oficina contra o desperdício e em favor de uma alimentação mais saudável, criou-se uma oficina denominada Projeto Prato Limpo que objetivava ensinar às crianças o valor nutritivo dos alimentos;
- a introdução da hora-atividade para o professor como oferta da escola e não como estratégia do plano de carreira, o que só foi possível com a montagem do horário, de forma que o professor pudesse ter 2h e 30min semanais para planejamento de sua aulas e encontros pedagógicos.

Após o estabelecimento do planejado para o ano, nova surpresa, houve mudança na direção da escola. A diretora em exercício foi convidada para assumir o Departamento Municipal de Educação e a coordenadora do contraturno foi indicada para assumir a função. A transição ocorreu de forma tranqüila e obteve

aceitação de todos, por ser uma professora do próprio grupo e com conhecimento da realidade da escola.

Uma das questões apontadas que se coadunam na opinião dos entrevistados é a ausência de condições estruturais e pedagógicas para a materialização da proposta em tempo integral, embora reconheçam a importância desse tipo de experiência educacional para o desenvolvimento do aluno.

Desconsiderar a estrutura física e as condições de funcionamento de uma proposta é deixar de garantir o mínimo necessário para o desenvolvimento do trabalho com qualidade. Essa é uma questão bastante polêmica para a escola em tempo integral; improvisar novas salas de aula ou superlotar as já existentes são medidas paliativas, de tratamento superficial do problema da educação. Nesse contexto, é importante refletir como se dá a relação da ampliação com a qualidade de ensino, quando alguns elementos básicos não foram resolvidos e que são sem dúvida nenhuma, determinantes para o bom desenvolvimento que se deseja, como a formação dos professores, sua remuneração justa, instalações adequadas com funcionários suficientes e competentes para atender a real demanda da escola. Isso pode ser conferido pelo depoimento do P₅, envolvido com o contexto escolar:

Mas a infra-estrutura da escola até hoje é precária. Você pode ver. A escola não tem um refeitório. Poderia ter feito isso antes, fazer o refeitório pra depois as crianças fazerem uma refeição adequada. [...] nós compramos as mesas, gastamos 4 mil reais em dinheiro, no espaço ali atrás eles fizeram as salas. Nós achamos que eles iam fazer um concreto bruto, pelo menos na época falaram... Não fez... nós gastamos, temos a nota, quase 7 mil reais por conta da escola, pra poder dar condições pras crianças não chegarem de tarde e ter que lavar os tênis pro outro dia de manhã, porque muitas crianças não tem dois pares de tênis e a terra que tinha ali era terrível, e quando chovia então? [...] a prefeitura repassa verba, não vou falar pra senhora que ela não passa. Ela passa uma verba aí que dá quase 2 mil reais por mês. Mas é muita coisa que a escola tem que comprar. Você vê quase 500 alunos, pra comprar material pra criança poder trabalhar, e a escola gasta mesmo. Então, eles ajudam sim, mas poderiam ajudar um pouco mais.

A mesma observação com relação às dificuldades de implantação da proposta podem ser conferida na fala das docentes D₃, D₅ e D₆, respectivamente:

[...] teria que ter mais estrutura, mais profissionais, competentes mesmo, com formação... [...] no ano passado teve uma estagiária aqui, que eu fiquei horrorizada. Eu tive que intervir e pedir pra parar a aula porque ela colocava estilos de música, a oficina dela era outra coisa, e estava incentivando mais violência na aula, com aquelas músicas, com aquelas letras de músicas. Tem que ter um cuidado muito grande tem que ter essa noção. Mas isso é gritante. É uma adolescente, que ela pra mexer com crianças, ainda não dá, não combina. Não tem conduta, não tem ética.

[...] foi difícil fazer o horário. Nós tínhamos turmas maiores do que temos agora. O nosso número de alunos era bem maior do que é agora. Até nos adaptarmos tivemos que fazer várias tentativas quanto a horário, quanto às oficinas.

A estrutura atrapalha bastante porque eu acho que uma criança que convive num ambiente o dia todo, o espaço tem que ser mais integrante e proporcionar mais momentos para o lazer. Mesmo que as atividades sejam diferenciadas, o que a criança tem? Muitas vezes ela está numa aula de relaxamento, mas não tem colchonete, o espaço é pequeno, são muitas crianças, poucos banheiros, poucos bebedouros, pela quantidade de alunos, não que a escola não tenha, mas é pouco para atender à demanda, isto é uma falha.

Quando se perguntou sobre a superação das dificuldades apresentadas, já que se passaram 4 anos de sua implantação, os docentes D₁ e D₂, assim responderam:

No que trata da escola já melhorou muita coisa, a gente já aprendeu muito, bateu muito a cabeça no começo, mas agora a gente já melhorou bastante. Mas do que a gente está dependendo da Prefeitura, da instituição maior, assim, o processo é bem lento.

Não, o espaço físico permanece tal qual. Quanto aos profissionais, no início o que tínhamos? Mandaram pra cá, estagiários, que não tinham compromisso. Então hoje nós contamos só com o mesmo grupo que é efetivo da escola. Não houve melhora nenhuma nesse sentido.

Ao questionar sobre os pontos positivos e negativos da ampliação do tempo em comparação com a escola parcial, as entrevistas revelaram que a forma impositiva como foi implantado o programa, sem a condição de opção para o aluno freqüentar ou não o dia todo, desagradou tanto aos pais quanto aos

professores, o que de forma direta ou indireta aparece com freqüência nos depoimentos como fator negativo. Isso pode ser conferido no relato da D₁:

[...] a quantidade de horas que a criança permanece na escola, são 9 horas de permanência, fora provavelmente uma hora de vinda e uma hora pra retornar. Nós não podemos contar durante a semana com a ajuda dos pais, nas tarefas de casa. Os alunos não conseguem, eles chegam em casa cansados, alguns tomam banho e jantam outros jantam e não tomam banho, principalmente no início do ano, quando a adaptação é bem difícil. [...] no primeiro ano de tempo integral a gente tinha como trabalhar a tarefa orientada, não deu certo porque à tarde eles não querem fazer a tarefa. À tarde eles estão cansados, estão esgotados, e não querem nada. Então fica difícil pra gente trabalhar, difícil pra eles também.

Com base nos depoimentos, os pontos positivos passam por um forte apelo para as questões de caráter mais humanitário, aparecendo como justificativa para a ampliação do tempo, de forma a atribuir à escola a função de “guardiã das crianças enquanto os pais trabalham”. Assim podemos constatar no relato da D₆:

Vejo também o quanto é importante para alguns pais, algumas mães que trabalham o dia inteiro, a escola se tornou uma boa opção. Porque eles (as crianças) estão num lugar seguro, bem acompanhadas, bem assistidas, então tem esse ponto positivo.

Ou, ainda, cabendo à escola resolver os problemas estruturais impostos pela forma de organização social, política e econômica do contexto nacional que condena a maioria dos trabalhadores a não vislumbrarem transformações materiais que lhes permitam ter qualidade de vida. Isso aumenta o desafio da escola pública com o saber – assegurar a posse do conhecimento como direito de todos – e garantir a construção da cidadania. Dessa forma, não se pode aceitar passivamente propostas equivocadas, sem as reais condições de sua implementação, que levem a população a esquecer que a escola tem uma especificidade, passando a ser considerada a salvadora dos problemas sociais cujas causas e soluções transcendem o seu âmbito.

Aos serem questionados sobre o ponto de vista pessoal dos

entrevistados com relação a ser ou não favorável à ampliação do tempo de permanência da criança na escola, os que argumentam contra a extensão da jornada se voltam para a crítica das condições concretas de trabalho do professor, principalmente as relacionadas à estrutura física e recursos humanos em número suficiente e competente para atender à demanda escolar. Dos depoimentos selecionados, seis professores se manifestaram contra a ampliação da jornada nas atuais condições, sendo que um não deixa clara sua posição. Os defensores da proposta, entre eles os pais, utilizam como foco central de sua justificativa a necessidade de atender as crianças, sobretudo as da periferia da cidade, que estão expostas, considerando o alto grau de risco em que vivem; a miséria, a violência e as drogas, assim se refere o P₆:

[...] também contribui para que as crianças não fiquem nas ruas expostas a tantas coisas ruins e negativas para elas.

Dos dezesseis alunos entrevistados, três responderam que não gostam de ficar o dia todo na escola. Os demais gostam muito da escola e dos professores, porém acham que deveriam ter mais atividades esportivas, computação e parquinho na escola. No entanto, a resposta da A₂ chamou a atenção pela questão da convivência familiar. Fato esse que, durante as observações, várias vezes foi comentado na sala dos professores, devido ao pouco espaço de tempo que as crianças convivem com os seus familiares, de modo que a preocupação passa pelo questionamento de até que ponto a infância dessas crianças está reduzida ao espaço escolar? Confira a posição da A₂ ao ser perguntado se ela gosta da escola:

Mais ou menos, porque eu sinto falta da minha casa... a gente não pode brincar...

Outro fato relevante observado refere-se à utilização do tempo com atividades que possam justificar a extensão da jornada. Veja o relato a seguir da A₁, 4ª série:

Eu gostaria que tivesse uma professora pra dar reforço pra gente. Tem uma professora, só que ela dá coisinha da primeira série. A gente queria que ela desse pelo menos a mesma matéria que a gente faz... Só que ela dá reforço pras crianças do pré e da 1ª série e a gente não aprende nada. Só lembra o que já aprendeu.

O projeto de democratização efetiva do ensino passa pela revisão do papel da escola que se encontra empobrecida e vulnerável a muitas propostas aparentemente bem intencionadas que se desgastam, ficando no discurso que tudo muda, mas na prática permanece como era antes. Nesse sentido, ao investigar se houve melhoria efetiva no rendimento escolar, após a ampliação da jornada, os entrevistados comentaram as dificuldades de contar com o auxílio das famílias no acompanhamento da aprendizagem dos seus filhos. Ao analisar essa questão, a fala caminha no sentido de que a escola está substituindo o papel da família, uma vez que os alunos passam o dia inteiro nela. Isso pode ser analisado pelo relato da docente D₁, que trabalha só 4 horas na escola:

Piorou. Eles passam mais tempo na escola e acabam fazendo menos. As professoras de 5^a a 8^a séries elas reclamam muito, porque o rendimento, a qualidade de aprendizado caiu, porque eles ficam cansados e é mais difícil de trabalhar. Porque nós contávamos com 4 horas de aula e mais a ajuda dos pais em casa, que cada pai atendendo individualmente a sua criança, nós atendemos 30, 32, 34... esse atendimento individual, por exemplo, pra uma produção de texto, pra uma correção de operação, pra uma leitura... nós não temos. Aí eu percebo que meus alunos, antes do tempo integral, eles produziam mais, Principalmente texto. Eu falo da primeira série e agora eles produzem menos porque eles contam com a ajuda deles e a ajuda da escola, no caso a minha.

No mesmo sentido, reforça a docente D₂ quando diz que:

Os pais delegaram à escola a responsabilidade de educar os filhos, de ensinar. Nem sequer se preocupam em que condição os filhos estão. Se a escola não procurar o pai, o pai não procura a escola. Então o pai determinou o seguinte: já que meu filho vive na escola, a escola é responsável integralmente por ele. Essa parte a gente sente a maior dificuldade.

Na opinião da Gestora Escolar, implicitamente é possível perceber que há muitas atividades e poucas aulas, ou seja, não existe uma articulação entre todos os conhecimentos escolares presentes na dinâmica curricular. Isso revela a importância do projeto político-pedagógico como instrumento integrador do trabalho pedagógico. Sob esse ponto de vista, veja apreciação do relato da G₁:

No rendimento acadêmico eu acho que deu uma caída porque não dá tempo... eles estão tão cansados, porque é tanta diversão, porque não sei se está certo como era antes... Eu trabalhei na época que a gente dava português, matemática, história, geografia, ciências, chegava à época ensaiava as danças, época de gincana a gente batalhava na gincana e não tinha uma hora-atividade, não tinha nada. E tinha que dar conta. Levar caderno pra casa pra corrigir, porque se você não corrigisse o pai chegava aqui e cobrava muito. Agora eles (os alunos) ficam mais vivos, têm menos vergonha, isso melhorou muito, ficaram mais extrovertidos, mais amizade [...].

Da mesma opinião o P₂, assim se refere:

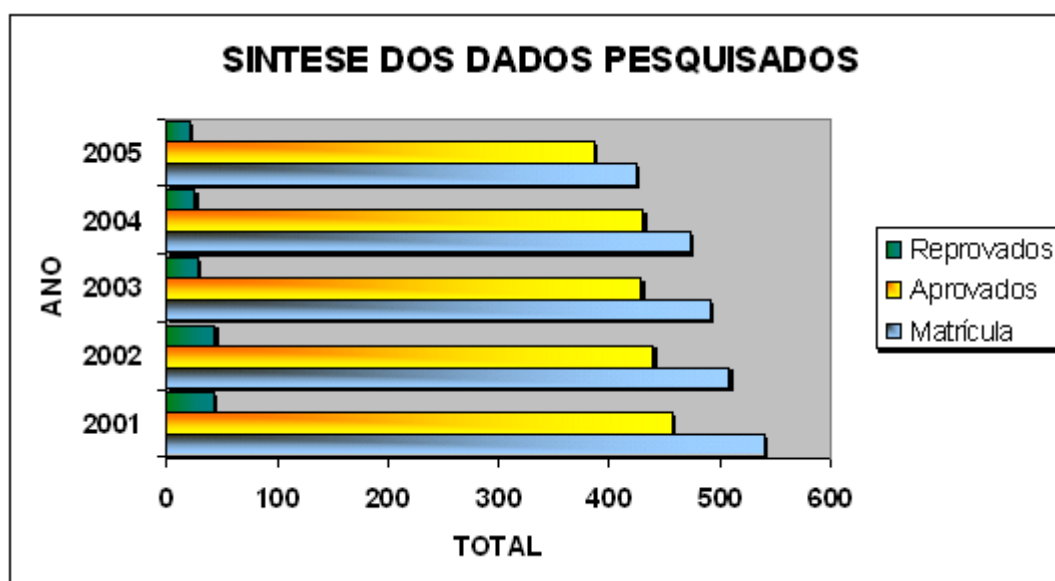
Mas em termos de aprendizagem, não acho que melhorou ou piorou. Eu acho que está na mesma.

Observando o Quadro 3 e o Gráfico 1, relativo ao resultado do desempenho dos alunos nos anos de 2001 a 2005, chama a atenção que o percentual de alunos aprovados apresente ascendência, embora se saiba que nas últimas décadas desenha-se uma tendência com o objetivo de melhorar as estatísticas educacionais, de modo a dar atendimento às políticas e diretrizes impostas por organismos internacionais, que financiam e fornecem os critérios. Contraditoriamente, essa aparente inclusão não tem refletido em melhoria efetiva da aprendizagem, ou seja, é comum a constatação da existência de alunos sem o domínio mínimo da leitura, escrita e cálculo, nos anos finais do ensino fundamental. Entre os vários argumentos, a “empurroterapia” tem servido de estratégia para as novas formas de “inclusão excludente”, alimentando as camadas populares, principalmente os jovens, de certificação vazia, sem a garantia do benefício social que a educação escolar pode possibilitar.

Outro elemento que pode se facilmente observado, no mesmo quadro, refere-se ao declínio do número de matrículas em comparação com o período parcial. Revelando a estratégia da escola de diminuir o número de alunos como forma de gerenciar o espaço físico para comportar os alunos do período integral.

ANO	MATRÍCULA	APROVADOS	REPROVADOS
2001	540	457	42
2002	508	440	45
2003	491	429	29
2004	473	431	26
2005	425	386	21

Quadro 3 – Dados da matrícula e do rendimento dos alunos.



Fonte: Escola Municipal Céu Azul. *Os anos de 2001 e 2002 tempo parcial (ver Anexo J).

Gráfico 1 – Dados da matrícula e rendimento dos alunos.

Perguntou-se à coordenadora pedagógica se havia melhorado a qualidade do ensino na Escola Céu Azul após o período integral, uma vez que tempo é um recurso pedagógico que bem trabalhado pode contribuir com a aprendizagem. Chama a atenção a posição da coordenadora, que retoma a importância da escola na sua função de ensinar, reconhecendo o papel do professor como o centralizador da ação educativa. Assim respondeu a CP₁:

Não. Isso não. Na questão de qualidade de aprendizado, não. Continua na mesma situação. Os problemas são os mesmos, as saídas são as mesmas, não tem uma saída pra qualidade. O critério é assim, eu não posso mais delegar pros pais ensinar. Então a escola vai ter que dar conta. E é isso que conta muito, porque agora não tem mais como delegar pra outros. A meu ver é assim, não é o

tempo, o aumento da jornada na escola que vai melhorar a qualidade. Eu acho que aumenta as possibilidades de oferta pra essas crianças e oportunidades. Agora, a qualidade da sala de aula está na formação dos professores.

Perguntou-se aos atores envolvidos no contexto da Escola Municipal Céu Azul, que avaliação que eles faziam da proposta de Tempo Integral. As respostas e as opiniões convergiram para a questão do longo tempo de permanência dos alunos, pelas condições de trabalho e pela falta de formação pedagógica dos estagiários. Embora reconheçam a importância desse tipo de proposta para o desenvolvimento do aluno, por outro lado, alguns professores e pais são capazes de perceber a expectativa de mérito que se cria na comunidade pela prioridade especial estabelecida por parte do poder público. Entre os entrevistados, o depoimento da D₆, chamou a atenção pelo grau de indignação pelo rumo que a escola tomou, quando diz que:

[...] às vezes, o sistema ele se apóia demais na boa vontade e no sacrifício do professor.

Explorando ainda a avaliação da ampliação da jornada escolar, o P₄ registra a sua preocupação com o tempo, embora em nome de um futuro melhor para o seu filho, aceite as condições estabelecidas, como é possível conferir no relato a seguir:

Um dos pontos mais criticados que ouço falar, e que de uma certa forma entendo, é que, nossos filhos se cansam demais. Esta é uma das maiores preocupações, também que eles não comem direito, não que a escola proporcione alimentação inadequada, mas os pais alegam que:

- meu filho não gosta disso, ou,
- coitadinho ele não come aquilo... ou ainda
- ele quer ficar um pouco mais em casa!

Também sinto esta preocupação, porém sei que o mais importante é olhar o futuro e ver os resultados de um dia difícil, cansativo, árduo.

Outro ponto que merece destaque na avaliação é o uso político que se faz desse tipo de proposta, confira no depoimento da coordenadora pedagógica CP₁:

A proposta em si, eu acho ela boa, desde que não fosse encarada politicamente.

E reforça a coordenadora pedagógica CP₂, quando coloca:

Então eu vejo assim, que é uma oportunidade social sim. Desde que ela fosse realmente colocada em prática, como está no papel.

Outro depoimento que merece destaque na avaliação do regime de tempo integral passa pela formação dos estagiários e pela redução dos custos no trato com a educação ao contratar pessoas não habilitadas para atuar na escola. Durante as observações, foi possível perceber que esses estagiários não estabelecem vínculo com a escola. Eles são vistos como “o pessoal que vem de fora”, de modo que, na concepção dos envolvidos, a existência do trabalho com os conteúdos só é vivido pelo professor em sala de aula, as outras atividades são “extracurriculares”. Confira o depoimento da Gestora Escolar G₁.

Eles não têm formação nenhuma, mas têm aqueles que têm dom. Aqueles que têm dom, mesmo não tendo formação, eles vêem e perguntam. Eu tive estagiária aqui boa, tive ruim, tive uma que quase me enlouqueceu. Péssima, não sabia fazer nada, não tinha dom... Então ficam aqueles que têm vocação e que têm vontade, ou que precisam ficar. Eles tinham que investir muito mais naqueles professores, porque tem um monte de professor que passou no concurso no ano passado e não foram chamados. Aí fica mais barato pegar um estagiário, porque quando chega o final de novembro são mandados embora, acabou, não têm ligação nenhuma, quer dizer não têm 13º salário, não têm nada, né, então fica mais fácil.

Ao perguntar-se aos entrevistados que sugestões ele dariam, caso fossem consultados para a continuidade da experiência, a frequência das respostas estiveram relacionadas ao tempo de permanência do aluno na escola, como fica evidente em CP₁ e G₁:

Diminuir a carga horária é fundamental: é muito prá uma criança. A criança tem que estar presente na família, ou poderia determinar dias, sabe, é segunda, quarta e sexta então, que ele tem que entrar das 7h30min às 16h30min. Porque daí a família se programa, a sociedade se programa, a escola se programa...

Diminuiria o horário. A carga horária. Porque eu acho que 9 horas na escola é muito. Eu mudaria, por exemplo, colocaria e mexeria mais nas escolas da periferia. Nas escolas que estão longe. Deixaria assim, mais escolas para que o pai tivesse oportunidade de opção.

As entrevistas deixaram pistas claras que o enfrentamento dos desafios da escola pública demanda cuidado e atenção. Considerar as opiniões dos diferentes atores envolvidos, torna-se assim, neste momento do processo, instrumento útil ao aprimoramento da experiência, para que ela não seja fadada à interrupção, uma vez que de modo geral, os programas de escola de tempo integral em nosso país, desenvolvidos por Estados e Municípios, como soluções viáveis para a melhoria da qualidade de ensino, têm sofrido uma ação descontinuada, geralmente, por razões de ordem política e financeira. É fácil observarmos como alguns programas surgem, a cada governo, com nova nomenclatura, devido à mudança de pessoas e de partidos. A esse respeito Saviani (2005, p. 269) declara que isso:

[...] entra em contradição com uma das características próprias da atividade educacional, com uma das características que se insere na natureza e especificidade da educação, que é a exigência de um trabalho que tenha continuidade, que dure um tempo suficiente para provocar um resultado irreversível. Sem se atingir o ponto de irreversibilidade, os objetivos da educação não são alcançados.

É válido ressaltar que a escola em tempo integral tem, de modo geral, grande aceitação popular. No entanto, sua adoção deve atender algumas condições básicas, como, o horário integral para o professor, atualização e formação para esse tipo de escola, zelo pela organização pedagógica da proposta curricular, tempo livre para os alunos, com orientação a seu critério de escolha. Enfim, ações que possam de fato contribuir como auxiliares para a apropriação do conhecimento do aluno, como parte de um projeto democrático de Nação. A ampliação do tempo só tem sentido, quando o objetivo é a inclusão social. Como defendia Teixeira (1994, p. 62), uma escola primária democrática deve ser a grande “escola comum da nação, a escola de base e não simples escola de acesso”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre a escola pública em tempo integral que constitui objeto desta investigação não se esgota com este trabalho e suas considerações. Todavia, faz-se necessária a retomada da discussão do papel da escola pública e seu caráter democrático, enquanto direito de todos e dever do Estado. A escola, cuja função maior é a formação humana, deve assegurar a todos a posse do conhecimento como elemento básico na formação para a cidadania participativa, tendo em vista uma sociedade mais solidária e cooperativa sem, contudo, ignorar as transformações do contexto político e econômico.

Nesse sentido, resgatando as indagações básicas, que deram origem aos objetivos que fundamentam este trabalho, serão apresentados algumas apreciações e reflexões nas considerações finais.

O trabalho pedagógico, enquanto prática social que se consolida no espaço escolar, de modo contraditório e dinâmico, deve considerar em sua organização, as várias maneiras do fazer pedagógico, promovendo a todos os alunos o direito aos bens culturais acumulados ao longo da história. Portanto, não se garante uma escola democrática e muito menos um trabalho pedagógico consistente e confiável sem que haja profissionais com formação, ou se sustentando na contratação a baixo custo, de pessoas que desconhecem o cotidiano escolar. Essa, no entanto, é a forma tradicionalmente conhecida de otimização de recursos na área educacional.

Tem ocupado grande discussão e espaço a formação do professor, inicial ou o seu aprimoramento profissional e pessoal no próprio contexto escolar. Nessa direção, a escola constitui-se lugar de formação, para que professores e demais funcionários reconstruam suas práticas com ciência, resignificando o seu saber e o saber fazer. Nesse sentido, entende-se que a formação em serviço como trabalho crítico-reflexivo poderá resultar em análise não somente da ação pedagógica, mas da profissão, das condições de trabalho e salário em avanços na carreira, e principalmente, no desenvolvimento pessoal, cultural e humano de todos os envolvidos na ação educativa.

Partindo desse pressuposto, foi possível perceber que o processo de implantação do regime de tempo integral está permeado de boas intenções, no

entanto os elementos básicos para a sua concretização foram totalmente desconsiderados a priori. Isso tem exigido um esforço enorme dos professores para manter a escola em funcionamento, permanecendo, muitas vezes, o dia todo com os alunos em sala de aula devido à ausência de profissionais para atender as oficinas planejadas pela escola.

A descontinuidade das propostas de escolas públicas de tempo integral em nosso país, em sua maioria, ligada a interesses políticos partidários, tem mantido suas metas no nível do discurso por falta de recursos humanos, financeiros, materiais e tecnológicos. De maneira similar, na realidade encontrada na Escola pesquisada, a extensão da jornada é mantida sob condições precárias, o que tem gerado uma sobrecarga à escola e, por extensão, ao professor.

Dessa forma o êxito parcial dos programas de tempo integral, em algumas de suas metas, ocorre mais em função de soluções simplistas, ao nível das pessoas que compõem o contexto escolar, do que propriamente em função de políticas públicas comprometidas em resolver os graves problemas da educação.

Entretanto, é interessante observar que esse tipo de escola mobiliza muito a classe política, embora seja tratado por esta, predominantemente, no nível de discurso, em seus aspectos genéricos, de modo que as questões concretas de sua materialização muitas vezes são relegadas a segundo plano. Isso ocorre, na medida em que a educação não é de fato posta como prioridade, no âmbito das demais políticas públicas, já que, na maioria das vezes, não se chega a discuti-la de maneira técnica, histórica e política.

Em conseqüência, o não atendimento dos problemas educacionais e demais necessidades sociais e a ênfase às promessas de solução a todas as dificuldades dos trabalhadores, seguramente, têm apenas garantido, nas últimas décadas, dividendos eleitorais àqueles que governam.

Ao pensar a ampliação da jornada escolar, para que o aluno aprenda mais e melhor, utilizando a mesma situação estrutural existente, atendendo à mesma demanda, está sendo desconsiderada, embora isto possa ocorrer não intencionalmente, a luta histórica pela universalização da escola pública para todos. A precariedade e a inadequação das instalações escolares são problemas que não podem ser ignorados. Não se pode desenvolver com qualidade uma oficina de higiene pessoal, quando não há banheiros em número compatível com o de alunos ou, ainda, oficina de alimentação, quando não há utensílios suficientes para todos e

nem espaço adequado no refeitório para que possam sentar-se, e alimentar-se. Nesse caso, a extensão só tem multiplicado os problemas vividos pela escola e refletido a carência dos lares de algumas crianças.

Sob este enfoque, as questões das condições de trabalho dos profissionais da educação e os baixos salários são, sem dúvida nenhuma, pontos que merecem apreciação e que deveriam chamar mais a atenção pela importância que têm na concretização da qualidade do ensino. Um projeto consistente de extensão diária da escolaridade deve começar pela discussão com a comunidade escolar sobre as condições objetivas em que se desenvolve a educação em tempo parcial. Depois, seriam questionadas as reais necessidades dessa ampliação e com que finalidade. Não há razão para se fugir a essa norma quando se trata de promover a ampliação da jornada.

Durante as observações, pôde-se perceber que a realidade da educação escolar é carregada de improvisações que afetam a rotina, de maneira que fica inviável a organização de um trabalho pedagógico consistente. A administração escolar é altamente vulnerável às determinações da Secretaria Municipal de Educação, que interfere, mesmo não intencionalmente, diretamente no planejamento da escola. As decisões coletivas, normalmente, caem no descrédito e as decisões dos órgãos centrais são “aceitas” como forma de acomodação para se dar conta de mais um dia de trabalho.

Na verdade, a extensão do tempo de permanência do aluno na escola, com atividades nem sempre planejadas, em função do pouco tempo disponível para o professor que, na sua maioria, não tem a jornada de trabalho numa única escola, não institui meios suficientes para consolidar um projeto pedagógico de qualidade, o que acaba por produzir, no aluno e no professor cansaço, irritação, e conseqüentemente, pouca motivação para o trabalho.

No âmbito da educação escolar, o ensino público de qualidade para todos é uma necessidade e um desafio fundamental para a construção de uma sociedade de fato democrática. Entretanto, pela trajetória histórica das propostas analisadas no Capítulo 1, é possível concluir que a escola pública de tempo integral, até o presente momento, tem se apresentado contraditoriamente como elitista. Isso porque na prática esse tipo de escola não tem caminhado para a universalização, em termos de acesso, permanência e efetiva apropriação do saber, direitos

elementares de cidadania, que vêm sendo sorrateiramente esvaziados e negados à grande maioria da população brasileira.

Do ponto de vista pedagógico, a educação integral propõe-se à formação do homem completo, o que na prática inclui os conhecimentos ligados à cultura, artes, esporte, saúde, trabalho e às novas tecnologias. Conflitadamente, a prática educativa na realidade encontrada, revela que as atividades de “contraturno” ou “extracurriculares” não apontam para uma concepção interdisciplinar, de maneira que essas ações passam idéia de preenchimento do tempo, desconectadas das disciplinas básicas do núcleo comum, comprometendo a formação integral do aluno. Essa fragmentação do conhecimento, tão conhecida na escola de tempo parcial, em nada contribui para que aluno se perceba como “ser” humano completo.

Enfim, manifesta-se a preocupação com modismos e tendências pedagógicas que, desvalorizam a experiência acumulada dos docentes que atuam no cotidiano escolar e que conhecem as mazelas das redes públicas de educação. Vale considerar, que desenvolver uma proposta de Educação Integral requer tempo e dedicação de todos que atuam na escola, coisa que falta muito, principalmente, ao professor que tem visto seu trabalho sendo desvalorizado, intensificado e precarizado.

Nesse sentido, a escola pública de tempo integral tem apresentado mais desvantagens do que vantagens no trato com a formação comum indispensável para o exercício da cidadania. Como vantagem, alude-se a acolhida do menor dos riscos das ruas, possibilitando três refeições diárias, durante a prolongada permanência na escola, enquanto seus pais por questões de trabalho permanecem fora do lar. Por outro lado as desvantagens têm-se justaposto às vantagens por razões estruturais, políticas, financeiras e conseqüentemente pedagógicas. O excesso de atividades “extracurriculares” vem secundarizando a ação pedagógica que justifica a função da escola como promotora do saber e como formadora de cidadãos críticos e participativos. Verifica-se que existe certo desconforto por parte dos professores em relação a esse tipo de escola, dando a entender que a família está repassando a ela o seu papel, causando preocupação o pouco tempo de convivência familiar. Sob esse ponto de vista, cabe o questionamento: estará a infância limitada ao espaço escolar? Será que não se está comprometendo a infância em nome de um futuro melhor na perspectiva do mundo do trabalho?

Na verdade a escola de tempo integral tem apresentado resultado muito semelhante ao da escola em tempo parcial. O último quadro estatístico da avaliação nacional do MEC/Prova Brasil – 2005 (Anexo A), que retrata os baixos índices de desempenho escolar no país, foi motivo de divulgação da escola em tempo integral, no município de Apucarana, devido à classificação de oito escolas municipais com média superior ao estado e ao país, sendo que o 1º e o 4º lugar foram ocupados por escolas de tempo parcial. Contudo, as demais que totalizam dez escolas ficaram abaixo da média do estado, o que não provocou nenhum momento de reflexão, que tenha vindo a público, por parte dos envolvidos com o sistema educacional do município.

Diante da realidade pesquisada, das longas entrevistas realizadas, da convivência com os docentes da primeira etapa do ensino fundamental e como docente dos anos finais dessa mesma modalidade, não estou convencida de que a permanência da criança o dia inteiro na escola, nas condições atuais, seja o melhor para ela. A escola de tempo integral pesquisada, efetivamente não é a alternativa para a solução dos problemas educacionais vividos pela realidade brasileira, embora esta concepção de escola no devido tempo deva ser perseguida em outra conjuntura histórica, política, econômica e social do país.

Certamente, há muitos desafios a serem superados e direitos a serem conquistados com a escola pública de tempo parcial. E, nesse processo de enfrentamento, é crucial o papel da escola com as lutas pela democratização do Estado e da sociedade, visando incorporar conhecimentos e habilidades técnicas, de novas formas de cooperação e solidariedade. Isso não significa que se há de voltar atrás, mas utilizar da avaliação do próprio sistema para o seu aprimoramento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Stela Borges. A escola Parque da liberdade, Bahia. In: MONARCHA, Carlos (Org.). **Anísio Teixeira: a obra de uma vida**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

ALVES, Rubem. Ciência, coisa boa... In: MARCELINO, Nelson C. (Org.). **Introdução às ciências Sociais**. Campinas: Papirus, 1983.

AMARAL SOBRINHO, José Amaral; PARENTE, Marta M. de Alencar. **CAIC: solução ou problema?** Brasília, DF: IPEA, 1995.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (ANDE). **Boletim Informativo**. São Paulo, ano 6, n. 14, jul. 1986a. Edição especial.

_____. Profic: Formação integral da criança ou assistencialismo. **Boletim Informativo**, São Paulo, ano 5, n. 11, p. 56-61, 1986b.

ANDRÉ, Marli Elisa D.A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília, Líber Livro Editora, 2005. (Série Pesquisa, v. 13).

APUCARANA. Prefeitura Municipal. **Boletim Informativo**. Apucarana, 2006. Disponível em: <<http://www.apucarana.pr.gov.br>>. Acesso em: 4 jan. 2007.

ARROYO, Miguel Gonzáles. O direito ao tempo de escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 65, p. 3-10, maio 1988.

BAHIA. **Secretaria de Estado da Educação**. Disponível em: <<http://www.ba.gov.br>>. Acesso em: 29 jun. 2006.

BAKUNIN, Mikhail. **O socialismo libertário**. São Paulo: Global, 1979.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria dos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDAO, Zaia. A escola de 1º grau em tempo integral: “as lições da prática”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 10, n. 32, p. 16-129, abr. 1989.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº. 9394/96**. Brasília, DF: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Informe estatístico da educação básica: evolução recente das estatísticas da educação básica no Brasil**. Brasília, DF: MEC/INEP/SEEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Conselho Nacional de Educação. Resolução nº. 02/98 e Parecer nº. 04/98- CNE**, Brasília, DF, 1998.

_____. **Programa nacional de atenção integral à criança e ao adolescente: concepção geral**. Brasília, DF, 1993.

_____. **Planejamento político-estratégico**. Brasília, DF: MEC, 1995 -1998.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: MEC, 2001.

BRINHOSA, Mário César. A função social e pública da educação na sociedade contemporânea. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; 2001.

CARVALHO, José Sérgio (Org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CASCAVEL. Prefeitura Municipal. **Boletim Informativo da Prefeitura Municipal**. Cascavel, 2006. Disponível em: <<http://www.cascavel.pr.gov.br>>. Acesso em: 4 jan. 2007.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Escolas de tempo integral: uma idéia forte, uma experiência frágil. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (Org.). **Educação Brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. A educação integral na obra de Anísio Teixeira. In: Jornada de Pesquisadores do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ, 6., 2004, Rio de Janeiro. **[Anais...]**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. **Brasil e Escola Pública de Tempo Integral: por que não?** Ponta Grossa, PR., 1999/2000. (Proposta, nº. 83).

CORDEIRO, Célia Maria Ferreira. Anísio Teixeira, uma “visão” do futuro. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.15, n. 42, p. 241-258, maio/ago. 2001.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba**. Curitiba, 2006. v. 4.

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho Social**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

ÉBOLI, Terezinha. **Uma experiência de Educação Integral**. Rio de Janeiro: IBGE, 1969.

ESCOLA MUNICIPAL CÉU AZUL. **Projeto-Político e Pedagógico**. Apucarana, 2000.

FERRARI, Márcio. Mais tempo para aprender. **Nova Escola**, São Paulo, p. 56-58, jun./jul. 2006.

FERRETTI, João Celso; VIANNA, Cláudia Pereira; SOUZA, Denise Trento. Escola Pública em Tempo Integral: O PROFIC na rede Estadual de São Paulo. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 76, p. 5-17, fev. 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. (Coleção leitura).

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado & Sociedade**. 7. ed. rev. São Paulo: Centauro, 2005.

FREITAS, Luis Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FUNDAÇÃO DARCY RIBEIRO. **CIEP - Estado do Rio de Janeiro** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <cassiamarilda@ibest.com.br> em 3 jul. 2006.

FURTADO, Celso. **Formação Econômica do Brasil**. São Paulo: Editora Nacional, 1971.

GALLO, Silvio. A educação integral numa perspectiva anarquista. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (Org.). **Educação Brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

GIOVANNI, Geraldo di; SOUZA, Aparecida Néri. Criança na escola? Programa de Formação Integral da Criança. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 20, n. 67, p. 70-111, ago. 1999.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. Tradução Dante Moreira Leite. São Paulo: Perspectiva, 1996.

GORNI, Doralice Aparecida Paranzini. **Sistema Estadual de Educação do Paraná: qualidade e avaliação**. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita, Marília, 1999.

KUENZER, Acácia Z. Exclusão Incluyente e Inclusão Excludente: a nova forma de dualidad estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

LARROYO, Francisco. **História geral da pedagogia**. São Paulo: Mestre Jou, 1974.

LIBANÊO, José Carlos. Pedagogia e modernidade: presente e futuro da escola. In: GHIRALDELLI JR., Paulo. **Infância, Escola e Modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escola: políticas, estrutura e organização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Docência em Formação).

LOBO JR., Dácio. **CIEPs: a impotência de um desejo pedagógico**. 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1988.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Nacional, 1990.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre (Org.). **Formação de professores: passado, presente e futuro**. São Paulo, Cortez, 2004.

MAURÍCIO, Lucia Velloso. Permanência do horário integral nas escolas públicas do Rio de Janeiro: no campo e na produção escrita. In: COELHO, Lúcia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (Org.). **Educação brasileira e (m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MIRANDA, Marília Faria de. **Qualidade/Qualidade Total: embrião de uma nova tendência pedagógica escolar?** 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1995.

MELLO, Guiomar Namó de et al. O desenvolvimento das políticas públicas com a qualidade do ensino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 84, p. 5-16, fev. 1993.

MELO, Adriana Almeida Sales de. O projeto Neoliberal de Sociedade e de Educação: um aprofundamento do liberalismo. In: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (Orgs.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas, SP, Autores Associados, Histedbr, 2007.

MONARCHA, Carlos (Org.). **Anísio Teixeira: a obra de uma vida**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MONARCHA, Carlos. **A reinvenção da cidade e da multidão**. São Paulo: Editora Cortez/ Autores Associados, 1989.

MOREIRA, Antonio F. Barbosa. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 21, n. 73, p. 109-138, dez. 2000.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU/ Editora da USP, 1974.

NAGEL, Lizia Helena. O Estado Brasileiro e as políticas educacionais a partir dos anos 80. In: NOGUEIRA, Francis M. Guimarães (Org.). **Estado Políticas Sociais no Brasil**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2001.

NÓVOA, Antônio. Os Professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Jornal da Educação**, n. 17, ago./set. 1986. p. 5.

PAIVA, Vanilda. Que política educacional queremos? **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 7, n. 21, p. 121-140, 1985.

PARO, Vitor Henrique et al. A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 65, p. 11-20, maio 1988a.

_____. **Escola de Tempo Integral: desafio para o ensino público**. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1988b.

PARO, Vitor Henrique. Avaliação e repetência. In: CARVALHO, José Sergio (Org.). **Educação, Cidadania e direitos humanos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

PATO BRANCO. Prefeitura Municipal. **Boletim Informativo**. Pato Branco, 2006. Disponível em: <<http://www.patobranco.pr.gov.br>>. Acesso em: 24 dez. 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. **De professores, pesquisa e didática**. Campinas: Papyrus, 2002.

PIPITONE, Maria Angélica Penatti. Considerações em torno das propostas de escola de tempo integral. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 76, n. 182/183, p. 367-402, jan./ago. 1995.

RIBEIRO, Darcy. **O Livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1986.

_____. **Carta**: falas, reflexões, memórias n. 15 - O Novo Livro dos CIEPs / Informe de distribuição restrita do Senador Darcy Ribeiro. Brasília, DF: Gabinete do Senador Darcy Ribeiro, 1995.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Educação. **Resposta sobre CIEPs** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <cassiamarilda@ibest.com.br> em 13 nov. 2006.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

SALLUM JR, Basílio, KULGEMAS, Eduardo. O Leviathan declinante: a crise brasileira dos anos 80. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 13, p. 145-159, dez. 2001.

SAVIANI, Demerval. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. **Escola e Democracia**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 1987. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

_____. **A nova Lei da Educação**: LDB, trajetória, limites e perspectivas. 9. ed. Campinas: SP: Autores Associados, 2004.

_____. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: SANFELICE, Luís José; LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

SILVA, Rose Neubauer; DAVIS Claudia, ESPOSITO. Yara Lúcia. MELLO, Guiomar Namode. O Descompromisso das Políticas Públicas com a Qualidade do Ensino. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 84, p. 5-16, fev. 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O projeto educacional da nova direita e a retórica da qualidade total**. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Escola S.A. - quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, DF: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1996.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 6. ed. comentada por Marisa Cassim. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1994.

TORRES, Maria Rosa. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In TOMMASI, Delívia; WARD, Jorge Mirian; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **A pesquisa qualitativa em educação**: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, Ilma Passos. (Org.). **Projeto Político Pedagógico**: uma construção possível. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

ANEXOS

ANEXO A
PROVA BRASIL – 2005

ANEXO A – Prova Brasil – 2005

PROVA BRASIL – 2005

Disciplina	BRASIL		ESTADO		MUNICIPIO
	Escolas Estaduais	Escolas Municipais	Escolas Estaduais	Escolas Municipais	
Português	176,07	171,09	189,79	180,00	189,84
Matemática	182,25	178,66	199,21	191,03	198,44

Escolas melhores classificadas no município

	Escolas	Português	Matemática	Média
01	Cristóvão Nolli	225,43	224,37	224,90
02	José Idezio Brianezi	206,12	221,98	214,05
07	João Antonio Braga Côrtes	211,89	210,29	211,09
03	Gabriel de Lara	202,38	215,71	209,45
05	Joaquim Vicente de Castro	203,78	214,53	209,15
04	Edson Giacomini	197,96	215,45	206,70
06	Antonieta da S. Lautenschlager	197,15	213,24	205,19
08	Plácido de Castro	201,86	204,86	203,36
	Média Geral	215,05	205,82	210,43

Nº	Escola	Português
01	Cristóvão Nolli	225,43
02	João Antonio Braga Côrtes	211,89
03	José Idezio Brianezi	206,12
04	Joaquim Vicente de Castro	203,78
05	Gabriel de Lara	202,38
06	Plácido de Castro	201,86
07	Edson Giacomini	197,96
08	Antonieta da S. Lautenschlager	197,15
09	Augusto Weyand	196,54
10	Marilda Duarte Noli	189,84
11	Humberto de Alencar Castelo Branco	187,21
12	João Batista	186,38
13	Presidente Médici	185,04
14	João XXIII	184,59
15	Maria Madalena Coco	184,56
16	Juiz Luiz F. Araújo Pereira	184,40
17	Alcides Ramos	184,13
18	Mateus Leme	184,03
19	Karel Kober	181,83
20	Bento Fernandes	180,62
21	José de Alencar	179,88
22	Marcos de Barros Freire	179,77
23	Luis Carlos Prestes	179,32
24	José Ramos de Oliveira	178,97
25	Albino Biacchi	177,24
26	Vida Nova CAIC	176,80

27	Oswaldo Santos Lima	174,13
28	Monsenhor Arnaldo Beltrami	170,66
29	Idalice Moreira Prates	163,55

Nº	Escola	Matemática
01	Cristóvão Nolli	224,37
02	José Idezio Brianezi	221,98
03	Gabriel de Lara	215,71
04	Edson Giacomini	215,45
05	Joaquim Vicente de Castro	214,53
06	Antonieta da S. Lautenschlager	213,24
07	João Antonio Braga Côrtes	210,29
08	Presidente Médici	210,01
09	Plácido de Castro	204,86
10	Alcides Ramos	201,80
11	Augusto Weyand	198,09
12	Maria Madalena Coco	195,90
13	Juiz Luiz F. Araújo Pereira	195,08
14	Marcos de Barros Freire	193,48
15	Vida Nova CAIC	193,11
16	João XXIII	192,32
17	Karel Kober	192,24
18	Marilda Duarte Noli	192,21
19	Humberto de Alencar Castelo Branco	190,56
20	José Ramos de Oliveira	190,25
21	Albino Biacchi	189,24
22	José de Alencar	188,07
23	João Batista	186,83
24	Mateus Leme	186,29
25	Bento Fernandes	183,88
26	Monsenhor Arnaldo Beltrami	182,14
27	Idalice Moreira Prates	177,81
28	Luis Carlos Prestes	176,13
29	Oswaldo Santos Lima	176,08

ANEXO B

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS IDEALIZADORES DO PROJETO

ANEXO B –Roteiro de Entrevista para os Idealizadores do Projeto

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS IDEALIZADORES DO PROJETO

- 1) Nas duas últimas décadas acompanhamos a implantação de diversos projetos da escola em tempo integral. Diante dos resultados destas experiências, pergunto-lhe:
Por que uma escola pública de tempo integral em Apucarana?
- 2) Quem idealizou o projeto das escolas de tempo integral de Apucarana? Ele tomou alguma proposta como base? Quais? Por que estas e não outras?
- 3) Qual a filosofia que norteia o programa da escola de tempo integral de Apucarana?
- 4) O que é fazer a “Revolução através da Educação”? O que significa esta meta do projeto?
- 5) Houve resistência quando da implantação da escola de tempo integral? Entre professores? Entre pais? Na comunidade?
- 6) Quais as maiores dificuldades para operacionalização da escola em tempo integral na rede de ensino municipal de Apucarana, do ponto de vista econômico? Administrativo? Pedagógico? Elas foram solucionadas após 4 anos de sua implantação?
- 7) Como foram enfrentados os problemas relacionados à estrutura física (ampliação), recursos materiais, espaços para oficinas, capacitação e contratação docente, entre outros?
- 8) Que desafios persistem?
- 9) A implantação da escola de tempo integral demandou de mais investimentos na educação? Quanto o município investia e quanto passou a investir em educação a partir desta proposta?
- 10) O atendimento da criança em tempo integral fez com que melhorasse o desempenho escolar e rendimento das crianças?
- 11) Você gostaria de acrescentar alguma informação que considera importante e que não foi abordada nesta entrevista?

ANEXO C**ROTEIRO DE ENTREVISTA – DIREÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

ANEXO C –Roteiro de Entrevista – Direção do Ensino Fundamental**ROTEIRO DE ENTREVISTA – DIREÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Identificação:

Formação inicial: _____ Tempo de serviço: _____ Experiência nesta escola de tempo integral: _____ Série de atuação: _____ Carga horária: _____

- 1) Com base em sua experiência nesta escola como você avalia a proposta de escola em tempo integral? Justifique.
- 2) Você é favorável à ampliação do tempo de permanência da criança na escola? Justifique.
- 3) Quais as dificuldades enfrentadas pela escola no início da implantação da proposta: estrutura, recursos humanos e materiais, pedagógicas e outras?
- 4) Após 4 anos elas foram superadas ? Como? Se não, quais permanecem?
- 5) Estabelecendo uma comparação entre o período integral e o parcial, quais os pontos positivos e negativos da ampliação da jornada escolar?
- 6) Com a ampliação da jornada escolar, o rendimento dos alunos melhorou? Em que aspectos?
- 7) Se você fosse consultada sobre que sugestões daria para a continuidade da experiência, o que diria?
- 8) Você gostaria de acrescentar alguma informação que considera importante e que não foi abordada nesta entrevista?

ANEXO D
ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA DOCENTES DE
1ª A 4ª SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL

ANEXO D – Roteiro de Entrevista para Docentes de 1ª a 4ª Séries do Ensino Fundamental

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA DOCENTES DA 1ª A 4ª SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Identificação:

Formação inicial: _____ Tempo de serviço: _____ Experiência nesta escola de tempo integral: _____ Série de atuação: _____ Carga horária: _____

- 1) Com base em sua experiência nesta escola como você avalia a proposta de escola em tempo integral? Justifique.
- 2) Você é favorável à ampliação do tempo de permanência da criança na escola? Justifique.
- 3) Quais as dificuldades enfrentadas pela escola no início da implantação da proposta: estrutura, recursos humanos e materiais, pedagógicas e outras?
- 4) Após 4 anos elas foram superadas ? Como? Se não, quais permanecem?
- 5) Estabelecendo uma comparação entre o período integral e o parcial, quais os pontos positivos e negativos da ampliação da jornada escolar?
- 6) Com a ampliação da jornada escolar, o rendimento dos alunos melhorou? Em que aspectos?
- 7) Se você fosse consultada sobre o tempo integral que sugestões daria para a continuidade da experiência?
- 8) Você gostaria de acrescentar alguma informação que considera importante e que não foi abordada nesta entrevista?

ANEXO E
ROTEIRO DE ENTREVISTA – ALUNOS DE
1ª A 4ª SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL

ANEXO E – Roteiro de Entrevista – Alunos de 1ª a 4ª Séries do Ensino Fundamental

ROTEIRO DE ENTREVISTA – ALUNOS DE 1ª A 4ª SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL

- 1) Desde quando você fica na escola todo dia?
- 2) Gosta de ficar o dia todo na escola?
- 3) O que você faz na escola?
- 4) O que mais gosta?
- 5) O que menos gosta?
- 6) O que você gostaria que sua escola tivesse?
- 7) Você acha que aprende mais coisas por que fica o dia todo na escola?
- 8) Você acha que sua escola é uma boa escola? Por quê?
- 9) Tem alguma coisa que você quer dizer além do que perguntei?

ANEXO F
PROJETO DE IMPLANTAÇÃO DE PERÍODO INTEGRAL DO
ENSINO FUNDAMENTAL – MUNICÍPIO DE APUCARANA

**ANEXO F – Projeto de implantação de Período Integral do Ensino Fundamental
– Município de Apucarana**

PROJETO DE IMPLANTAÇÃO

DE

PERIODO INTEGRAL

DO

ENSINO FUNDAMENTAL

MUNICÍPIO DE APUCARANA

JUSTIFICATIVA

A totalidade dos países do primeiro mundo adotam, há muitos anos, o regime de tempo integral para o ensino fundamental e demais níveis de ensino.

Mesmo na América do Sul, em países em condição de desenvolvimento inferior ao Brasil, já é adotado este regime no ensino fundamental, pelo menos, tais como a Argentina e o Chile.

A implantação do regime de tempo integral se justifica por várias razões:

1 - NA ÁREA EDUCACIONAL

- a) eleva a qualidade de ensino, implicando numa preparação muito melhor e mais profunda do aluno;
- b) praticamente elimina a possibilidade de reprovação, tendo em vista que o aluno, no outro período, recebe reforço escolar nos conteúdos em que apresenta dificuldade de aprendizagem;
- c) amplia a área de conhecimento do educando, permitindo uma visão mais globalizada e, ao mesmo tempo, mais profunda, dos conteúdos curriculares;
- d) desenvolve aptidões e vocações artísticas e desportivas através das atividades de arte e desporto;
- e) introduz conhecimentos de línguas estrangeiras modernas, tais como o inglês e o espanhol.

2 - NA ÁREA SOCIAL

Na escola de período parcial, a criança fica apenas quatro das vinte e quatro horas do dia na escola. As outras vinte horas a criança permanece fora da escola. Se consideramos que a criança dorme dez horas por dia, ainda assim fica sob a influência externa por um período de dez horas, prejudicando, em muitos casos, pelo ambiente de pouca cultura em que vive, ou até em condições de risco, com pais alcoólatras ou mães em atividades de prostituição.

A criança, nos períodos em que permanece fora da escola, também sofre a influência de elementos negativos na sociedade, havendo risco de ingressar nas drogas ou na delinquência.

Inúmeras, portanto, as vantagens da implantação do regime integral para o ensino fundamental, cujas consequências e benefícios serão sentidas nos frutos produzidos daqui há alguns anos.

Em resumo: a implantação do regime de tempo integral no ensino fundamental representa efetivamente um resgate da cidadania da criança.

HISTÓRICO

O regime de tempo integral para o ensino fundamental nunca foi obrigatório pela legislação, quer federal ou estadual.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1994, estabeleceu o ensino obrigatório como o ensino primário, de quatro séries, sem fazer menção ao período integral, não estabelecendo carga horária mínima para cada série.

A Reforma Jarbas Passarinho – Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 – elevou a duração do ensino fundamental e obrigatório, denominado de ensino de 1º grau, de quatro para oito séries, limitado à idade de 14 anos. Esta mesma lei estabeleceu a duração mínima de dias letivos – 180 – e a duração mínima da carga horária – 720 horas anuais.

Embora não fizesse referência direta ao regime de tempo integral, deixou a “porta aberta” ao sistema de ensino que pretendesse adotá-lo. Assim, surgiram experiências e inovações neste campo, como os CIEPs implantados no Rio de Janeiro e posteriormente os CAICs, como programa nacional. Alguns municípios no Brasil também responderam à orientação e implantaram o regime de tempo integral no ensino fundamental, inclusive no Estado do Paraná.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – ampliou o número mínimo de dias letivos para 200 e da carga horária mínima anual para 800 horas.

FUNDAMENTOS LEGAIS

A Constituição Federal, apesar do ênfase e apoio que dá ao ensino fundamental, não obriga a implantação do regime de tempo integral para este nível de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – não obriga, mas recomenda a implantação gradativa do regime de tempo integral no ensino fundamental.

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.

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

A legislação estadual não se manifestou a respeito.

RECEBIMENTO E EXPEDIÇÃO DE TRANSFERÊNCIAS

O processo de transferências obedecerá aos seguintes critérios:

1 – Transferência de um aluno de uma escola de período integral para outra escola de período integral

A transferência será efetivada com as notas do aluno nos conteúdos curriculares da base nacional comum e com o total das faltas existentes, tanto na base comum nacional, como na parte diversificada.

2 - Transferência expedida de um aluno de uma escola de período integral para uma escola de período parcial

A transferência será feita com as notas do aluno nos conteúdos curriculares da base nacional comum e com as faltas existentes, tanto na base nacional comum, como na parte diversificada. Deve o estabelecimento de origem indicar a carga horária total já ministrada no período e o total de faltas do aluno no período em que permaneceu no estabelecimento.. O estabelecimento de destino deverá somar a carga horária da escola de origem com as aulas ministradas em seu estabelecimento e calcular o percentual de faltas pelo total de aulas ministradas nos dois estabelecimentos.

3 - Transferência expedida de aluno de uma escola de período parcial para uma escola de período integral

Serão recebidas as notas obtidas na base nacional comum, para efeito de cálculo da média, e as faltas do estabelecimento de origem serão somadas às faltas do estabelecimento de destino, bem como a carga horária do estabelecimento de origem serão somada à carga horária do estabelecimento de destino, chegando-se a uma carga horária total, para efeito de cálculo do percentual de faltas.

INFORMAÇÕES FINAIS

A Secretaria de Educação emitirá Instruções Normativas para esclarecimentos referentes a aspectos administrativos e pedagógicos sobre a implantação do regime de tempo integral.

e) não haverá reprovação nos conteúdos da parte diversificada, cuja avaliação terá como objetivo verificar o desenvolvimento e aptidão do aluno naquela área.

f) o aluno que não tiver atingido os objetivos mínimos para a série ou ciclo ficará retido na mesma série ou ciclo até estar em condições de prosseguimento nas séries ou ciclos superiores.

g) na primeira série, ou primeiro ciclo, poderão ser dispensadas as notas bimestrais, sendo substituídas por uma avaliação descritiva. Entretanto, para efeito de documentação escolar, deverá ser atribuída, no final da série ou do ciclo, uma nota de 0,0 (zero) a 10,0 (dez), com fundamento na avaliação descritiva realizada.

Além do trabalho desenvolvido durante o ano letivo ou ciclo para recuperar deficiências de aprendizagem, os estabelecimentos de ensino poderão propor formas de recuperação no final do ano letivo ou ciclo, para alunos que, ainda assim, chegarem ao final com deficiência de aprendizagem.

A frequência é obrigatória, inclusive nas atividades da parte diversificada.

Será reprovado por falta o aluno que não comparecer a, pelo menos, 75% (setenta e cinco por cento) da carga horária total. Enquanto não houver sido implantado o regime de tempo integral em toda a rede municipal, o percentual de frequência será calculado pelo total da carga horária desenvolvida no estabelecimento.

DOCUMENTAÇÃO ESCOLAR

A documentação escolar será emitida através do programa SÉRIE ou outro programa a ser implantado pelo Estado ou Município, obedecendo-se ao currículo estabelecido como base comum, a saber:

- 1 - BASE COMUM NACIONAL
 - Língua Portuguesa
 - Matemática
 - Ciências
 - História
 - Geografia
- 2 - PARTE DIVERSIFICADA
 - Educação Física/Desportos
 - Atividades artísticas
 - Atividades/Temas Transversais
 - Ensino Religioso
 - Língua Estrangeira Moderna
 - Complementação de conteúdos

Na parte correspondente à base nacional comum, serão lançadas as notas e faltas do aluno.

Na parte correspondente à parte diversificada, serão lançadas apenas as faltas que

CURRÍCULO

O currículo a ser aplicado nas escolas da rede municipal de ensino em período integral obedecerá aos princípios estabelecidos na Resolução nº 02, de 07 de abril de 1998 e Parecer nº 04/98, ambos do Conselho Nacional de Educação, que estabelece as diretrizes curriculares para o ensino fundamental.

O currículo consistirá em uma base comum e uma parte diversificada, englobando e até ampliando, todos os conteúdos previstos na norma citada.

A grade curricular aplicada compreenderá:

- Num dos períodos, manhã ou tarde, serão desenvolvidos os conteúdos curriculares essenciais, estabelecidos como a base comum em nível nacional;
- No outro período serão desenvolvidas as seguintes atividades e conteúdos:
 - a) complementação de estudos dos conteúdos essenciais;
 - b) atendimento especial a alunos com deficiência em determinado conteúdo;
 - c) atividades desportivas, tais como:
 - karatê, capoeira, artes marciais, atletismo, desporto coletivo, etc
 - d) atividades artísticas, tais como ballet, música, artesanato, etc
 - e) literatura infantil
 - f) jogos intelectuais (xadrez, dama, etc)
 - g) plantas medicinais;
 - h) atividades dos temas transversais
 - i) oratória para crianças
 - j) língua estrangeira moderna(inglês e espanhol)

Cada escola, dentro de seu projeto político pedagógico e de suas possibilidades, definirá os conteúdos da parte diversificada que pretende desenvolver, podendo acrescentar outros conteúdos ainda que aqui não relacionados.

A carga horária total será de 1520 horas anuais, distribuídas em, pelo menos, 200 dias letivos, reservando-se 80 horas anuais para cursos de capacitação e aperfeiçoamento dos professores.

SISTEMA DE AVALIAÇÃO

Cada escola, dentro de seu projeto político pedagógico, definirá os critérios de avaliação, obedecendo unicamente os princípios gerais do sistema de avaliação da rede municipal, que são:

- a) a avaliação será representada quantitativamente por nota de 0,0 (zero) a 10,0(dez);
- b) a avaliação da aprendizagem poderá ser por conteúdo, porém a média bimestral e final será globalizada, isto é, compreendendo todos os conteúdos essenciais ministrados;
- c) no final de cada bimestre será emitida uma média englobando todos os conteúdos essenciais ministrados e, no final do ano ou do ciclo, uma média final, obtida através da média aritmética simples das notas bimestrais obtidas pelo aluno;
- d) será promovido à série ou ciclo seguinte o aluno que obtiver média final igual ou superior a cinco.

EXTENSÃO DO PROGRAMA

Em princípio, o programa de implantação do regime de tempo integral no ensino fundamental, tinha caráter universal e obrigatório. Entretanto, ficou demonstrado que existem alguns casos específicos que causam verdadeiros prejuízos à família se a criança ficar o dia todo na escola, principalmente quando se trata de problemas de saúde.

Desta forma, optou-se pela exceção à regra geral da obrigatoriedade do tempo integral para todos os alunos, permitindo que, em casos justificados e comprovados de impossibilidade de permanência integral na escola, esses alunos possam permanecer na rede municipal de ensino, em regime parcial.

Para atender a essas situações peculiares, a Secretaria Municipal de Educação manterá uma ou duas escolas em regime de tempo parcial, onde esses alunos em condições especiais poderão estudar.

Entretanto, não haverá heterogeneidade, isto é, na escola que funcionar em período integral, todos os seus alunos matriculados deverão frequentar e participar deste regime. Da mesma forma, não haverá atividades extras na(s) escola(s) que funcionar(em) em período parcial.

HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO

As atividades nas escolas em período integral terão início às 7h30min e encerrarão suas atividades às 16h30min.

O intervalo para almoço será das 11h30min às 12h30min.

Será permitido, por solicitação dos pais dos alunos, e devidamente justificado, que o aluno faça a refeição do almoço em casa, mediante a assinatura de termo de compromisso de trazê-lo de volta no horário de reinício das atividades.

A legislação do Município de Apucarana, entretanto, numa forma até ousada, determinou, primeiramente em sua Lei Orgânica, datada de 1990, a implantação do regime de tempo integral para o ensino fundamental.

*Art. 176 – O município atuará prioritariamente no ensino fundamental, pré-escolar e de educação especial.
Parágrafo único – o Município implantará, na forma da lei, o sistema de escolas com Tempo Integral.*

Em dezembro de 2001, o Legislativo aprovou projeto de lei, convertido na Lei Municipal nº 090/2001, a implantação, em caráter obrigatório, do regime de tempo integral nas escolas municipais de ensino fundamental do Município.

Art. 1º - É instituído na rede municipal de ensino de Apucarana, o regime de Tempo Integral para as séries iniciais do Ensino Fundamental

Art. 2º - O regime de Tempo Integral obedecerá ao horário das 7h30min às 16h30min, permanecendo o aluno na escola, no horário de almoço, que será oferecido no próprio estabelecimento e fará parte integrante das atividades pedagógicas.

Art. 3º - O regime ora estabelecido não é facultativo, devendo o aluno participar das atividades acadêmicas programadas para toda a jornada escolar.

OBJETIVOS GERAIS

1 – Garantir à infância e à adolescência seus direitos fundamentais e seu desenvolvimento integral com vistas ao preparo para o exercício da cidadania e a formação de um cidadão íntegro.

2 - Melhorar a qualidade de ensino na rede municipal de Apucarana;

3 - Reduzir em níveis mínimos, ou nulos, o índice de reprovação e evasão escolar;

4 – Possibilitar ao educando uma ampliação de conhecimentos, oferecendo um currículo mais rico e globalizado;

5 – Fornecer ao educando conhecimentos complementares de artes, desportos, e língua estrangeira moderna;

6 - Descobrir e desenvolver aptidões artísticas e desportivas nos alunos da rede municipal de ensino;

7 - Reduzir ou eliminar o número de crianças em condições de risco nas ruas, reduzindo também a possibilidade de crianças em caminho para o vício ou delinquência.

8 - Proporcionar maior convivência social dos alunos no ambiente escolar.

ANEXOS

- a) Cópia da Lei Orgânica Municipal , na parte que contém o artigo 176;
- b) Cópia da Lei Municipal nº 090/2001;
- c) Cópia do Termo de Compromisso que os pais devem assinar quando levam os filhos para almoçarem em casa;
- d) Cópia do Termo de Responsabilidade que os pais devem assinar quando optam pelo regime parcial;
- e) Modelo de histórico escolar, com os conteúdos essenciais e a parte diversificada.

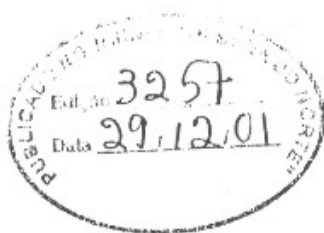
ANEXO G
LEI MUNICIPAL Nº 090/2001

ANEXO G – Lei Municipal nº 090/2001



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE APUCARANA
Estado do Paraná

LEI Nº 090/01



SÚMULA: Dispõe sobre a jornada escolar no ensino fundamental do Município de Apucarana, como específica.

A CÂMARA MUNICIPAL DE APUCARANA, ESTADO DO PARANÁ, APROVOU E EU, PREFEITO MUNICIPAL SANCIONO A SEGUINTE

L E I

Art. 1º - É instituído na rede municipal de ensino de Apucarana, o regime de Tempo Integral para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Art. 2º - O regime de Tempo Integral obedecerá ao horário das 7h 30 min às 17h, permanecendo o aluno na escola, no horário do almoço, que será oferecido no próprio estabelecimento e fará parte integrante das atividades pedagógicas.

Art. 3º - O regime ora estabelecido não é facultativo, devendo o aluno participar das atividades acadêmicas programadas para toda a jornada escolar, estando sujeito às sanções previstas na legislação pertinente e nas normas da Secretaria da Educação e Cultura, em caso de ausência.

Art. 4º - Dentro do prazo de 60 (sessenta) dias a contar da data de publicação desta Lei, a Secretaria Municipal da Educação e Cultura fixará o projeto pedagógico do regime de Tempo Integral, definindo as normas para a aplicação a partir do ano letivo de 2002.

Art. 5º - Revogam-se as disposições em contrário, entrando esta Lei em vigor na data de sua publicação.

Edifício da Prefeitura do Município de Apucarana - aos 21 dias do mês de dezembro de 2001


VAGNER APARECIDO PEGORER
Prefeito Municipal

ANEXO H
HORÁRIO VESPERTINO

ANEXO I
HORÁRIO MATUTINO

ANEXO I – Horário Matutino

Horário Vespertino

HORÁRIO	SEGUNDA-FEIRA											
	1ª A	1ª B	1ª C	2ª A	2ª B	2ª C	3ª A	3ª B	3ª C	4ª A	4ª B	4ª C
12:30 as 13:20	ED ART	HIST	REC	HIST	HIST	HIST	HIST	HIST	HIST	HIST	ESPAÑ	ED FIS
13:20 as 14:10	REC	HIST	HIST	HIST	HIST	HIST	HIST	HIST	HIST	HIST	ED FIS	ESPAÑ.
14:10 as 15:00	HIST	ED ART	HIST	REC	P.E	P.E	ED ART	ED ART	ED FIS	ESPAÑ	HIST	HIST
15:00 as 15:20	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO
15:20 as 16:30	HIST	REC	ED ART	ED ART	P.E	P.E	ED ART	ED FIS	ED ART	HIST	HIST	HIST

HORÁRIO	TERÇA-FEIRA											
	1ª A	1ª B	1ª C	2ª A	2ª B	2ª C	3ª A	3ª B	3ª C	4ª A	4ª B	4ª C
12:30 as 13:20	BIB	FIL	FIL	ESPAÑ	BAL/FUT	BAL/FUT	P.E	P.E	P.E	P.E	P.E	P.E
13:20 as 14:10	FIL	BIB	BAL/FUT	BAL/FUT	REC	ESPAÑ	P.E	P.E	P.E	P.E	P.E	P.E
14:10 as 15:00	BAL/FUT	BAL/FUT	BIB	FIL	ESPAÑ	REC	FIL	FIL	FIL	FIL	FIL	FIL
15:00 as 15:20	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO
15:20 as 16:30	ED ART	ED ART	ED ART	REC	FIL	FIL	ED FIS	BIB	ED ART	ED ART	ED ART	ED ART

HORÁRIO	QUARTA-FEIRA											
	1ª A	1ª B	1ª C	2ª A	2ª B	2ª C	3ª A	3ª B	3ª C	4ª A	4ª B	4ª C
12:30 as 13:20	REC	GEO	ESPAÑ	GEO	GEO	GEO	GEO	BAL/FUT	GEO	BAL/FUT	KARATE	LIT/BIB
13:20 as 14:10	ESPAÑ.	GEO	REC	GEO	GEO	GEO	GEO	GEO	GEO	HIST PR	BAL/FUT	BAL/FUT
14:10 as 15:00	GEO	ESPAÑ	GEO	P.E	ED ART	REC	BAL/FUT	GEO	BAL/FUT	KARATE	LIT/BIB	HIST
15:00 as 15:20	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO
15:20 as 16:30	GEO	REC	GEO	P.E	ED ART	ED ART	HIST	ED ART	ED ART	HIST	HIST	KARATE

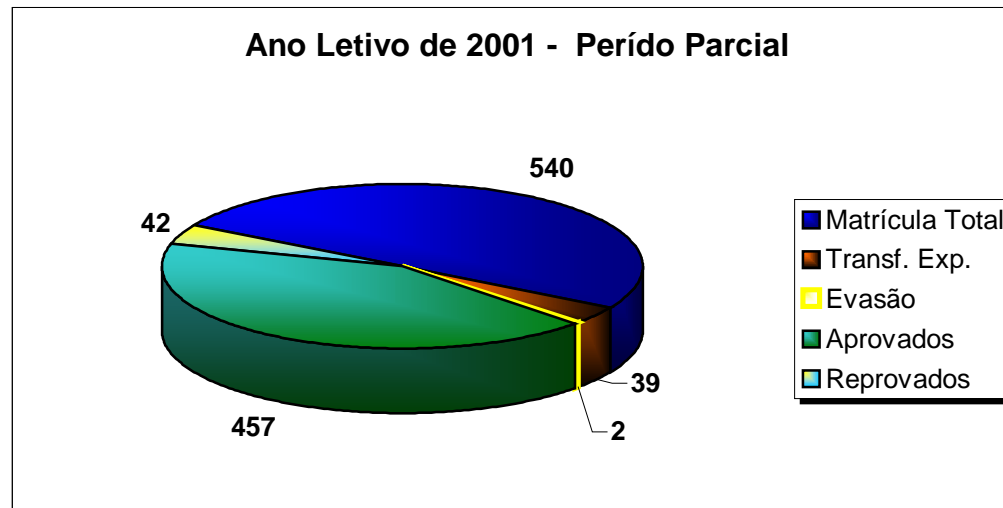
HORÁRIO	QUINTA-FEIRA											
	1ª A	1ª B	1ª C	2ª A	2ª B	2ª C	3ª A	3ª B	3ª C	4ª A	4ª B	4ª C
12:30 as 13:20	HIST	HIST	HIST	REC	HIST	HIST	ED FIS	GEO	BIB	GEO	GEO	GEO
13:20 as 14:10	HIST	HIST	HIST	REC	HIST	HIST	BIB	GEO	ED FIS	GEO	GEO	GEO
14:10 as 15:00	P.E	P.E	P.E	HIST	REC	ED ART	GEO	ED FIS	GEO	BIB	PROFRD	ED ART
15:00 as 15:20	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO
15:20 as 16:30	P.E	P.E	P.E	ED ART	ED ART	REC	ED ART	ED ART	GEO	ED FIS	PROFRD	HIST PR

HORÁRIO	SEXTA-FEIRA											
	1ª A	1ª B	1ª C	2ª A	2ª B	2ª C	3ª A	3ª B	3ª C	4ª A	4ª B	4ª C
12:30 as 13:20	GEO	ED ART	REC	GEO	BIB	ED ART	KARATE	ESPAÑ	HIST	ED FIS	GEO	PROFRD
13:20 as 14:10	GEO	REC	GEO	GEO	GEO	GEO	ESPAÑ	KARATE	HIST	GEO	ED FIS	PROFRD
14:10 as 15:00	REC	GEO	GEO	BIB	GEO	GEO	HIST	HIST	KARATE	PROFRD	HIST PR	ED FIS
15:00 as 15:20	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO
15:20 as 16:30	ED ART	GEO	ED ART	ED ART	REC	BIB	GEO	HIST	ESPAÑ.	PROFRD	ED ART	GEO

ANEXO J
GRÁFICOS DE RENDIMIENTO ESCOLAR – 2001-2005

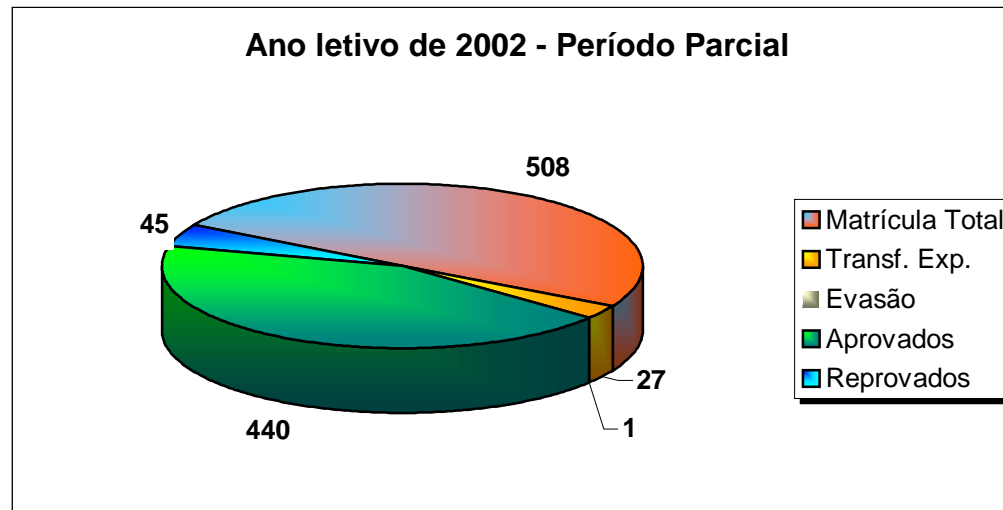
2001

Série	Matrícula Inicial	Transf. Recebida	Matrícula Total	Transf. Exp.	Evasão	Aprovados	Reprovados
1. ^a	115	14	129	12	2	91	24
2. ^a	116	13	129	10	-	111	8
3. ^a	117	11	128	10	-	114	4
4. ^a	147	7	154	7	-	141	6
Total	495	45	540	39	2	457	42



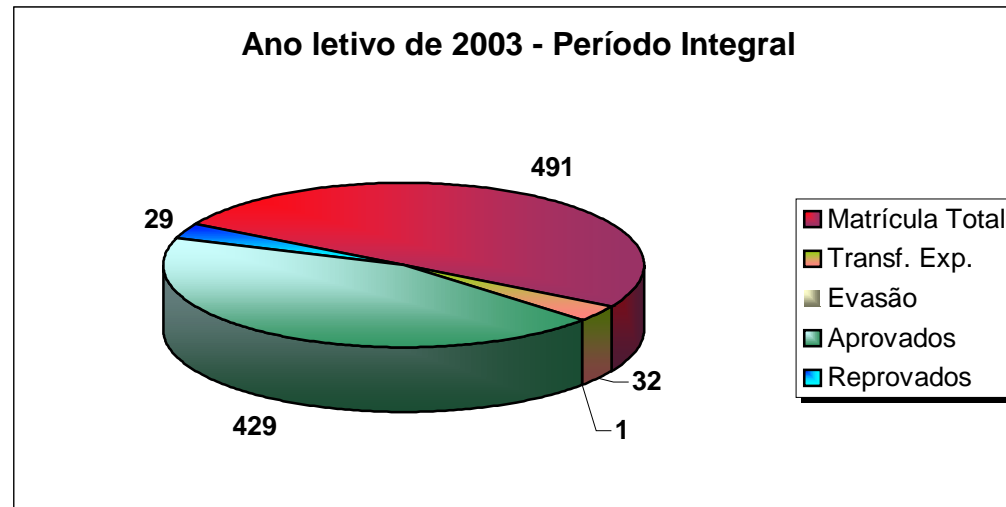
2002

Série	Matrícula Inicial	Transf. Recebida	Matrícula Total	Transf. Exp.	Evasão	Aprovados	Reprovados
1. ^a	141	12	153	11	1	118	23
2. ^a	103	7	110	5	-	93	12
3. ^a	115	4	117	5	-	110	4
4. ^a	122	6	128	6	-	119	6
Total	481	29	508	27	1	440	45



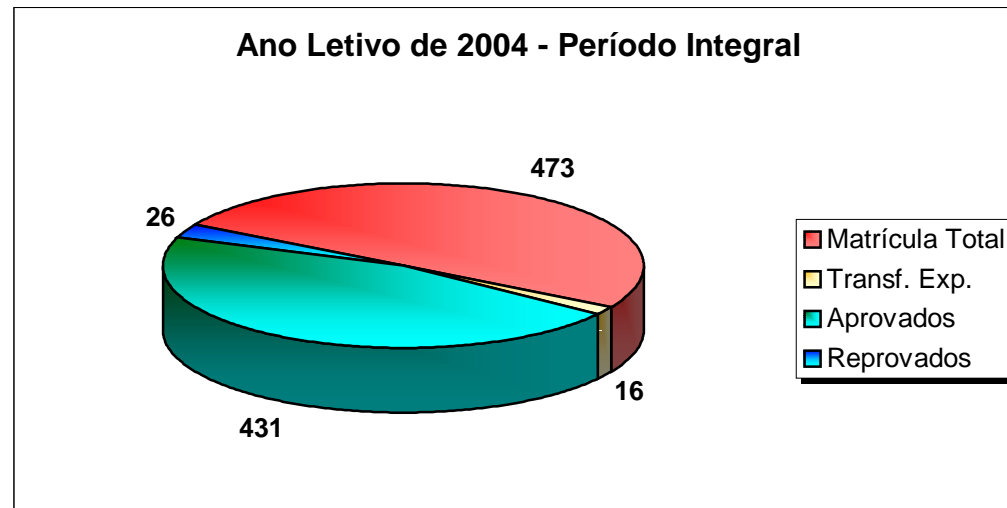
2003

Série	Matrícula Inicial	Transf. Recebida	Matrícula Total	Transf. Exp.	Evasão	Aprovados	Reprovados
1. ^a	117	7	124	14	1	95	15
2. ^a	133	9	136	6	-	123	7
3. ^a	99	6	103	5	-	95	3
4. ^a	121	11	128	7	-	116	4
Total	470	33	491	32	1	429	29



2004

Série	Matrícula Inicial	Transf. Recebida	Matrícula Total	Transf. Exp.	Evasão	Aprovados	Reprovados
1. ^a	121	6	126	6	-	109	11
2. ^a	108	3	111	8	-	97	6
3. ^a	127	6	133	1	-	127	5
4. ^a	100	3	103	1	-	98	4
Total	456	18	473	16	0	431	26



2005

Série	Matrícula Inicial	Transf. Recebida	Matrícula Total	Transf. Exp.	Evasão	Aprovados	Reprovados
1. ^a	95	-	95	3	-	82	10
2. ^a	101	2	103	7	-	88	8
3. ^a	100	2	102	9	-	93	3
4. ^a	124	2	125	1	-	123	-
Total	420	6	425	20	0	386	21

