



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

DIEGO FÁVARO SOARES

**A EXPERIÊNCIA DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DE  
APUCARANA - PR:  
SUJEITOS, *MARKETING* POLÍTICO E CURRÍCULO  
PRESCRITO**

---

Londrina  
2014

DIEGO FÁVARO SOARES

**A EXPERIÊNCIA DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DE  
APUCARANA - PR:  
SUJEITOS, *MARKETING* POLÍTICO E CURRÍCULO  
PRESCRITO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em História.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Márcia Elisa Teté Ramos.

Londrina  
2014

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da  
Universidade Estadual de Londrina**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**

S676e Soares, Diego Fávaro.

A experiência das escolas de tempo integral de Apucarana – PR: sujeitos,  
marketing político e currículo prescrito / Diego Favaro Soares. – Londrina, 2014.  
88 f. : il.

Orientador: Márcia Elisa Tete Ramos.

Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina,  
Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social, 2014.  
Inclui bibliografia.

1. História e ensino – Teses. 2. Tempo integral – Teses. 3. Apucarana - Teses. 4.  
Política pública educacional – Teses. I. Ramos, Márcia Elisa Tete. II. Universidade  
Estadual de Londrina. Centro de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em  
História Social. III. Título.

CDU 93:37.02

DIEGO FÁVARO SOARES

**A EXPERIÊNCIA DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DE  
APUCARANA - PR:  
SUJEITOS, *MARKETING* POLÍTICO E CURRÍCULO PRESCRITO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em História.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Márcia Elisa Teté  
Ramos  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lúcia Helena de Oliveira Silva  
Universidade Estadual Paulista “Julio de  
Mesquita Filho” - UNESP

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria de Fátima da Cunha  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 11 de julho de 2014.

## **AGRADECIMENTOS**

Gostaria de agradecer primeiramente aos meus pais, pelo cuidado e carinho que sempre tiveram comigo e meus irmãos. Também a minha esposa Tayla, pela paciência, compreensão e inestimável presença e confiança.

Não poderia deixar de enfatizar e de agradecer a minha orientadora, Professora Doutora Márcia Elisa Teté Ramos, do Departamento de História da Universidade Estadual de Londrina, que possui vital importância neste trabalho, sua paciência, confiança e perseverança fizeram com que este trabalho se desenvolvesse. A você, Márcia, serei eternamente grato.

Agradeço também, este trabalho aos meus irmão Eduardo e Elaine, pela importância e essência que eles possuem em minha caminhada.

Aos meus amigos mais próximos e que viveram este trabalho junto comigo, Carlos Rogério, Cássia Marilda, Maria Piai, Marcelo Rosa e Helio Melo.

Agradeço também aos ex-prefeitos da cidade de Apucarana, Valter Aparecido Pegorer, João Carlos de Oliveira, ao professor Jorge Dovhepoly, pessoas importantes para a realização do projeto de Tempo Integral.

Ao jornal Tribuna do Norte por disponibilizar todo o seu acervo documental para investigação dessa pesquisa.

E a todos que me ajudaram de forma direta ou indireta e nem por isso seja menos importante na realização deste trabalho. A todos, Muito Obrigado.

*Educai as crianças, para que não  
seja necessário punir os adultos. (Pitágoras)*

*A todos os amigos e aqueles que contribuíram das mais variadas formas para a realização deste trabalho. A todos é que dedico este trabalho.*

SOARES, Diego Favaro. **A experiência das escolas de tempo integral de Apucarana - PR: sujeitos, marketing político e currículo prescrito**. 88f. Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Estadual de Londrina. 2014.

## RESUMO

A dissertação com o título A EXPERIÊNCIA DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DE APUCARANA - PR: sujeitos, *marketing* político e currículo prescrito tem como escopo o processo de implantação do projeto de escolas de Educação em Tempo Integral no município de Apucarana, no norte do Estado do Paraná, considerada a décima-primeira cidade mais populosa do Estado, com uma população estimada em aproximadamente 120.000 habitantes. O trabalho é circunscrito ao período contemporâneo, compreendido entre os anos de 2001 e 2012. Salienta-se que o recorte temporal corresponde a primeira década do projeto, desde seu planejamento, discussão, implantação e desenvolvimento. O texto foi desenvolvido nos seguintes eixos: perspectivas históricas sobre as escolas de Tempo Integral, as experiências que anteriormente ocorreram no Brasil e as concepções teóricas europeias da Educação Integral; as escolas de Tempo Integral no município de Apucarana, os discursos dos agentes políticos envolvidos no processo de implantação do projeto e a concepção de Escola de Tempo Integral no que se refere a concepção curricular. Salienta-se que o presente trabalho desenvolveu-se através de uma pesquisa e análise de fontes orais com os sujeitos envolvidos e fontes documentais como análises de jornais do período, leis e projeto curricular da proposta com o intuito de compreender qual a concepção de escola foi planejada pelos seus idealizadores e qual tipo de proposta foi aplicada.

**Palavras-chave:** História e ensino. Currículo. Tempo integral. Apucarana. Política pública educacional.

SOARES, Diego Favaro. **A experiência das escolas de tempo integral de Apucarana - PR: sujeitos, marketing político e currículo prescrito.** 88f. Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Estadual de Londrina. 2014.

### **ABSTRACT**

The dissertation titled THE EXPERIENCE OF SCHOOLS OF FULL TIME APUCARANA - PR: subject, political marketing and prescribed curriculum is scoped to the process of implementing the project schools in Full Time Education in the city of Apucarana, in the northern state of Paraná, considered the tenth-first most populous city in the state with an estimated population of approximately 120,000 inhabitants. The work is confined to the contemporary period, between the years 2001 and 2012. Was noted that the time frame corresponds to the first decade of the project, from planning, discussion, implementation and development. The text was developed in the following areas: Historical perspectives on schools Full Time, experiences that previously occurred in Brazil and European theoretical conceptions of Integral Education; Full-time schools in the municipality of Apucarana discourses of political actors involved in the project implementation process and the design of Full-Time School regarding curriculum design. It is noted that the present work was developed through a survey and analysis of oral sources with individuals involved and documentary sources such as newspapers of the period of analysis, laws and curriculum design of the proposal in order to understand what the concept of education was envisioned by its founders and what type of proposal has been applied.

**Keywords:** History and teaching. Curriculum. Full time. Apucarana. Public policy education.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>1 CAPÍTULO I - SOBRE A HISTÓRIA DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL</b> .....	20
1.1 TRAJETÓRIA HISTÓRICA .....	20
1.2 RESSIGNIFICAÇÃO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL .....	29
<b>2 CAPÍTULO II - REPRESENTAÇÕES OU DISCURSOS POLÍTICOS</b> .....	39
2.1 O USO DO MARKETING POLÍTICO NA INTERFACE COM A CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO .....	39
2.2 O USO DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL E O CURRÍCULO PRESCRITO EM FORMAS DE DISCURSO .....	44
<b>3 CAPÍTULO III - CURRÍCULO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL</b> .....	50
3.1 CURRÍCULO DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL .....	50
3.2 CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL .....	60
3.3 QUAL “FORMAÇÃO” PREVÊ O CURRÍCULO? CIDADE EDUCADORA .....	75
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	83
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	86

## INTRODUÇÃO

O presente estudo tem por objetivo analisar o currículo prescrito nas Escolas de Tempo Integral (ETIs) no município de Apucarana, localizado no norte do estado do Paraná. Apucarana é considerado a décima primeira cidade mais populosa do Estado do Paraná. Possui uma população estimada em aproximadamente 120.000 habitantes. Colonizada pela Companhia Inglesa de Terras Norte do Paraná é também conhecida como a capital nacional do boné.

O trabalho que se apresenta nas seguintes páginas partiu de uma indagação que se mostrava cada vez mais latente para mim, desde o término de minha graduação. Era algo que a princípio, eu, enquanto aluno, nunca havia ouvido a respeito. Somente nos últimos anos de minha graduação é que fui conhecer e estudar sobre este tema, ou seja, sobre currículo. E sempre que lia ou ouvia, perguntava-me: Qual importância tinha um currículo escolar? Era necessário? O que significava tal currículo para o professor em seu fazer? A partir destas questões é que fui me aprofundando no tema, inclusive na Especialização em História Social e Ensino de História, orientado então pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria de Fátima da Cunha.

Anos depois, ao deparar com o tema Escolas de Tempo Integral (ETI), indaguei-me novamente: O que era isso? Que mudanças traziam? Compreendendo um pouco sobre o que era currículo é que dei início a uma investigação acerca da temática das ETIs, trabalho este que foi desenvolvido no programa de mestrado em História Social da Universidade Estadual de Londrina.

O interesse pela temática se intensificou quando no ano de 2009 ao realizar um teste seletivo para professor colaborador na disciplina de *História e Cultura Afro-brasileira e Africana* da Faculdade Apucarana Cidade Educação (FACED), instituição de ensino superior recém-criada no município, fui aprovado e contratado para lecionar na instituição.

A partir daí, comecei a participar de encontros de formação pedagógica que visavam nos instruir e nos aproximar do tema Escola de Tempo Integral (ETI). A justificativa para tais encontros era que a FACED era a primeira instituição de ensino superior do país a ter como principal objetivo a formação de educadores com a concepção de Escola de Tempo Integral (ETI). Esses encontros eram sempre ministrados por agentes políticos que estavam ou estiveram envolvidos com a implantação das ETIs no município.

Cabe ainda destacar que, ao mesmo tempo em que estava inserido em uma instituição de ensino superior com o objetivo de formar educadores dentro da concepção de ETI, estava, ainda, inserido como professor temporário de História na rede pública estadual como professor PSS, contratado através do Processo Seletivo Simplificado, na primeira escola do Estado há implantar a modalidade de Tempo Integral no Ensino Fundamental nível II (6º ao 9º ano), neste caso refiro-me a Escola Estadual Antônio dos Três Reis.

Ressalva-se que, por se tratar de uma escola nova, recém-inaugurada, tal instituição (Escola Antônio dos Três Reis) apresentava no momento apenas turmas de 6º ano, em razão de uma decisão política e pedagógica tomada na época pela diretora da escola. Alegava-se que incorporar alunos que estavam no 7º, 8º e 9º anos e que não haviam estudado as séries anteriores em turno integral poderia trazer alguns transtornos ou resistências por parte dos mesmos.

Portanto, percebe-se que em minha *práxis* estava inserido nas duas extremidades do processo educacional. De um lado, enquanto professor de uma instituição de ensino superior que tinha como principal função formar futuros educadores para trabalhar com as Escolas de Tempo Integral. Do outro lado, era o próprio a trabalhar como professor numa Escola de Tempo Integral.

Além de que, Apucarana, município situado no norte do Paraná, com uma população estimada em 120 mil habitantes apresentava alguns dados educacionais que demonstravam os avanços que eram obtidos na educação como mostra a tabela abaixo:

**Tabela 1**

IDEB - EVOLUÇÃO				
	2005	2007	2009	2011
APUCARANA	4,5	5,3	6	6
PARANA	4,4	4,8	5,3	5,4
BRASIL	3,6	4	4,4	4,7
Fonte: MEC/INEP				

Na Prova Brasil, que é uma avaliação diagnóstica, em larga escala, desenvolvida pelo órgão do governo federal, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), objetiva-se avaliar o desempenho e a qualidade do ensino brasileiro a partir de testes e questionários

socioeconômicos. A partir dos resultados gerados da Prova Brasil o governo pode definir ações voltadas ao aperfeiçoamento da educação no país e buscar reduzir as desigualdades existentes.

O município de Apucarana apresentava as seguintes estatísticas:

**Tabela 2**

<b>PROVA BRASIL 2005 - 4a série do Ensino Fundamental (comparativo)</b>			
	<b>BRASIL</b>	<b>PARANÁ</b>	<b>APUCARANA</b>
PORTUGUES	171,09	180	189,04
MATEMATICA	178,66	191,03	198,44
Fonte: MEC/INEP			

<b>PROVA BRASIL 2007 - 4a série do Ensino Fundamental (comparativo)</b>			
	<b>BRASIL</b>	<b>PARANÁ</b>	<b>APUCARANA</b>
PORTUGUES	171,4	184,62	195,71
MATEMATICA	189,14	205,2	217,7
Fonte: MEC/INEP			

<b>PROVA BRASIL 2009 - 4a série do Ensino Fundamental (comparativo)</b>			
	<b>BRASIL</b>	<b>PARANÁ</b>	<b>APUCARANA</b>
PORTUGUES	181,38	193,67	206,61
MATEMATICA	201,39	219,25	237,58
Fonte: MEC/INEP			

<b>PROVA BRASIL - 4a série do Ensino Fundamental (evolução Apucarana)</b>			
	<b>2005</b>	<b>2007</b>	<b>2009</b>
PORTUGUES	189,04	195,71	206,61
MATEMATICA	198,44	217,7	237,58
Fonte: MEC/INEP			

Além de que, quando se tratava de rendimento, Apucarana apresentava um quadro de evolução:

**Tabela 3**

<b>ÍNDICES DE RENDIMENTO - séries iniciais Apucarana</b>			
	APROVAÇÃO	REPROVAÇÃO	EVASÃO
2000	87.4	10.2	2.4
2001	87	10	3
2002	86.3	8.5	5.2
2003	89.9	9.1	1
2004	88.8	10.4	2.2
2005	--	--	--
2006	88.9	10.6	0.5
2007	94	5.9	0.1
2008	95.3	4.6	0.1
2009	96.5	3.4	0.1
2010	97.4	2.6	0
2011	97.7	2.2	0.1
Fonte: MEC/INEP			

Diante desses quadros é que questionei: O que eu, enquanto professor de uma Escola de Tempo Integral poderia contribuir para o processo educacional, se na prática, na vivência, parecia não haver mudanças, nem na carga horária e nem no planejamento disciplinar embora os dados acima demonstrassem “evolução”? Por outro lado, sendo professor de uma instituição de Ensino Superior, a FAGED, que tinha como objetivo formar educadores para trabalharem em Escolas de Tempo Integral, como poderia contribuir para formação/preparação desse aluno e futuro educador para atuar em Escolas de Tempo Integral?

O ponto de partida foi procurar entender currículo prescrito, que seriam aqueles conhecimentos, orientações e objetivos estabelecidos nos documentos oficiais e nos discursos dos agentes políticos responsáveis pelas discussões sobre currículo que implicam na elaboração deste currículo prescrito, no caso, referente às mudanças curriculares nas escolas do município de Apucarana-Pr. Nos documentos oficiais podemos encontrar os registros, os caminhos percorridos e as concepções que embasaram o que chamamos de reconfiguração da Educação Fundamental, nível I que compreende as escolas de 1º e 5º ano no município. Das discussões políticas, encontramos os saberes circulantes sobre como deveria ser o currículo prescrito.

Poder-se-á questionar a validade dos discursos políticos enquanto currículo prescrito. Goodson diferencia o *currículo escrito* do *currículo ativo*. O

primeiro é reconhecido como prescrito, legitimado, porque é oficial, o segundo como prática ou (re)criação em sala de aula. Goodson afirma que o currículo escrito está sujeito às atividades de negociações, (re)elaborações ou mesmo resistências dos agentes escolares, pois as práticas escolares transcendem as prescrições (GOODSON, 1991, p. 08). Contudo, o autor esclarece que para elaborar uma compreensão histórica do currículo, para entender como acontecem as práticas curriculares, se elas transgridem ou obedecem, se elas (re)inventam o currículo oficial, é o currículo escrito que deve servir de parâmetro de análise: “El curriculum escrito no es sino el testimonio visible, público y cambiante de los fundamentos racionales seleccionados y la retórica legitimadora de la escolarización”<sup>1</sup> (GOODSON, 1991, p. 10).

Os referenciais deste autor aqui convêm, não somente por tomar o currículo oficial como base, mesmo que se parta do pressuposto de que não seja aplicado em sala de aula como preceituado, mas pelo motivo desse autor atentar para o movimento de tradição-inovação curricular (seja na legislação, seja na prática) e fazer compreender que os professores organizam o seu conhecimento pedagógico e o conhecimento concernente ao currículo da disciplina escolar que ensinam através de espaços legitimados, como os cursos de formação e “declarações” e/ou legislações oficiais, mas “outros significantes” ou “redes de comunicação” precisam ser identificados (GOODSON, 2001, p. 88)<sup>2</sup>, pois existem “diversos campos e níveis em que o currículo é produzido, negociado e reproduzido”, o que exige do historiador um “projeto da reconceitualização alargada dos estudos que o tomam como objeto de análise” (GOODSON, 2001, p. 52). Para este autor, o currículo como construção social, é elaborado e processado em uma diversidade de áreas e níveis, na prescrição, na prática, no discurso (GOODSON, 1995, p. 187). Portanto, segundo estas considerações, podemos entender que o discurso político, - seja divulgado pela TV, rádio, jornais, etc., seja um relato oral de algum político defendendo a ETI -, configura-se em currículo prescrito, porque representa a concepção de currículo produzida pelos órgãos reguladores da política pública para a educação.

---

<sup>1</sup> "O currículo escrito nada mais é que o testemunho visível, público, da mudança, os fundamentos racionais selecionados ea retórica legitimadora da escolarização"

<sup>2</sup> Goodson nesse texto confirma as considerações de Frank Musgrove, G. Esland & R. Dale, quando tomam revistas científicas, conferências, anais de conferências, manuais escolares, como exemplo de “outros significantes” para a conduta do professor.

Neste trabalho se fez necessária a utilização de uma das ferramentas da História Oral como entrevistas gravadas com os políticos que participaram do processo de elaboração das ETIs em Apucarana, bem como reportagens de jornais como lugar em que se desenvolvem os conflitos próprios da elaboração do currículo prescrito.

É importante observar que esta implantação das Escolas de Tempo Integral no município de Apucarana e que na época parecia ser somente uma tendência regional ou modelos esporádicos em algumas localidades do Brasil afora, hoje é uma política educacional almejada por governos em níveis estaduais e nacionais. Como afirma Gesuína Leclerc:

A política educacional brasileira conta hoje com um programa e uma agenda de educação integral. A Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 (Brasil, 2007c), instituiu o Programa Mais Educação com a parceria formal dos Ministérios do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, da Cultura, do Esporte e o da Educação. O Programa Dinheiro Direto na Escola, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (PDDE/FNDE) operacionalizou o financiamento de suas ações desde 2008, desencadeando o processo de adesão das escolas e redes de ensino. O decreto nº 7.083/2010 (Brasil, 2010) regulamentou essa estratégia para induzir a ampliação de tempo diário de permanência de crianças, adolescentes e jovens na escola e em atividades educativas coordenadas pela escola. (LECLECR, 2012, p.307-318.)

Em Apucarana essa tendência começou a ser pensada no ano de 2000 conforme o próprio relato do político responsável por essa transformação, o prefeito eleito nas eleições deste mesmo ano, Valter Pegorer<sup>3</sup>, segundo ele:

*Em novembro de 2000, logo após vencer as eleições municipais, eu fui a Pato Branco com uma equipezinha para dar uma olhadinha voltei entusiasmado aí reuni os professores sem tomar posse ainda e pedi a eles a colaboração é claro que criou transtornos porque é uma mudança de paradigmas é uma transformação. (Valter Pegorer, entrevista concedida ao autor em março de 2012)*

Pegorer assume que mesmo não sendo pauta de sua campanha política, logo depois de eleito ele decidiu por essa mudança de paradigmas, que seria a implantação das Escolas de Tempo Integral. Segundo ele o sonho de implantação de Escolas de Tempo Integral partiu da própria experiência de vida:

---

<sup>3</sup> Eleito pelo Partido da Frente Liberal (PFL), depois trocou de partido, por solicitação do atual Governador Roberto Requião, ido para o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB).

*Há cinquenta anos atrás em Arapongas, a ideia de educação integral já existia, mas era uma proposta para famílias abastadas, no colégio que eu estudei, eu morava num bairro periférico, então este colégio abria as portas para filhos de médicos, advogados, profissionais liberais e empresários, que ficavam o dia todo na escola, então eles tinham as aulas curriculares pela manhã e a tarde tinha piano, dança e assim por diante. E nós éramos um grupo de dez meninos e meninas pobres que acabava ficando no colégio nos dois períodos, só que enquanto os filhos dos abastados tinham outros aprendizados, nós ficávamos fazendo limpeza do colégio, para poder ter aula sem pagar no período da manhã.*<sup>4</sup>(Valter Pegorer, entrevista concedida ao autor em março de 2012)

Pode-se notar pelo discurso de Valter Pegorer, que essa proposta de Escolas de Tempo Integral no Brasil não era algo novo, mas era uma proposta destinada aos filhos de uma determinada classe social, de uma elite. Como afirma Jaime Giolo:

No Brasil a classe dominante sempre teve escola de tempo integral. Os colégios jesuíticos do período colonial eram de tempo integral; os colégios e liceus onde estudava a elite imperial eram também de tempo integral e, na maioria das vezes, internatos; o mesmo pode-se dizer dos grandes colégios da República, dirigidos por ordens religiosas ou por empresários laicos. Nas últimas décadas, à medida que as unidades escolares tiveram de comportar um número crescente de alunos ( coisa que aconteceu pelo impacto do processo de industrialização e urbanização, sobretudo depois dos anos de 1950), a atividade escolar propriamente dita passou a se concentrar-se em um único turno, mesmo na maior parte das escolas destinadas às elites. (GIOLO, 2012, p.94)

No ano de 2001, na posse do que viria a ser o seu segundo mandato, o então prefeito eleito do município de Apucarana, Valter Aparecido Pegorer discursou para o povo apucaranesense no sentido de instaurar como marca de sua gestão a defesa pela educação. Inaugurava assim, a era no município que seria representada pelo slogan como “Apucarana Cidade Educação”. O que o prefeito acenava, na verdade, era com a implantação do projeto de Escola em Tempo Integral, que a seu ver (e de sua equipe), iria revolucionar toda a comunidade apucaranesense.

Segundo o prefeito em seu discurso:

---

<sup>4</sup> Constata-se pelo discurso de Pegorer, que tal iniciativa de implantar as Escolas de Tempo Integral em Apucarana partiu de trajetória de vida pessoal, o enredo de sua narrativa parte da origem de uma criança pobre e humilde e que venceu na vida. Estas questões serão melhores trabalhadas no segundo capítulo.

Eu gostaria que esse sonho se concretizasse e que Apucarana fosse lembrada por toda nação como uma cidade que tem educação, uma cidade que se compromete em formar o povo, em preparar as suas crianças, os seus jovens, para que eles tenham uma vida compatível com a dignidade humana. (PEGORER apud SOUZA, 2001, p. 03)

Desta forma, o referido prefeito buscava firmar sua atuação política na “concretização” de representações e noções produzidas (e repetidas), provavelmente, ao longo de sua campanha política. Quando diz que a cidade poderia ser “lembrada” pela sua qualidade educacional, demonstra que, mais do que “concretizar sonhos”, uma *imagem* da cidade precisa ser construída, mantida e divulgada, e conseqüentemente, associada à sua gestão.

Onze dias após o discurso, o prefeito de Apucarana se reunia com a comunidade e apresentava o projeto de implantação do Ensino em Tempo Integral. O objetivo era contemplar cerca de doze mil crianças, que estavam matriculadas nas trinta e oito escolas municipais existentes. Segundo o prefeito, a medida visava ampliar a carga horária escolar dos alunos, tirando-os das ruas e dando-lhes condições para que tivessem melhores oportunidades profissionais.

Após quatro anos de mandato e, conseqüentemente quatro do programa de ETI, o atual prefeito foi reeleito no processo eleitoral de 2004, sendo possível, assim, dar continuidade ao seu projeto de implantação e aperfeiçoamento das Escolas de ETIe continuidade ao seu mandato, que neste caso viria a ser seu terceiro.

Nove anos após estabelecer as ETIs nas escolas do município de Apucarana, o Ministério da Educação (MEC), divulgou um estudo elaborado no ano de 2008, intitulado de “Série mais Educação”, onde acena com a proposta de implantação de Escolas de Tempo Integral em todo o Brasil. Neste documento, o município de Apucarana é apresentado como referência e modelo de sucesso na implantação deste projeto (BRASIL, Série Mais Educação, 2009).

O material sobre Escola de Tempo Integral, cita o município de Apucarana como um modelo referência para um amplo debate nacional. O documento-base chega num momento em que uma Proposta de Emenda à Constituição, que visava implantar o regime Escola de Tempo Integral no Ensino Fundamental em todo o país, foi aprovado na Comissão de Constituição e Justiça da Câmara de Deputados.

Segundo este mesmo documento, o caderno “Série mais Educação”, afirma que para implantação do Tempo Integral é necessário uma série de medidas:

A implantação da ETI demanda, ou exige muito mais do que compromissos: impõe principalmente projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implantação. Para que a Escola Tempo Integral seja implantada, é necessário possuir toda uma estrutura suficiente para atender a uma demanda. (BRASIL, Série Mais Educação, 2009).

Além disso, devemos nos indagar se quando se reflete sobre a ETI, pensa-se somente na questão da ampliação do tempo de permanência do aluno na escola resolverá os problemas da educação ou se existe um embasamento teórico, filosófico sobre a ETI, no sentido de pensá-la como formação de um perfil humano. Buscaremos refletir sobre este assunto no decorrer do presente trabalho e também se foi necessário também uma reforma, ou alteração curricular, criando novas disciplinas, que possam contribuir para a formação do aluno, bem como fazer sentido para sua vida.

Seria esta proposta de implantação de Escolas de Tempo Integral, somente uma estratégia de *marketing* para políticos explorarem em seus projetos políticos e de governo? De onde surgiram essas propostas pedagógicas e curriculares de Escolas em Tempo Integral?

Neste trabalho buscaremos fazer uma análise da ETI, destacando o posicionamento dos políticos, ou melhor, o currículo prescrito, no caso, uma mudança paradigmática alegada pelo prefeito da época Valter Pegorer. As ETIs planejadas pelo programa teriam encontrado terreno propício para que se desenvolvesse de forma mais satisfatória? Para tais políticos, a ampliação de jornada seria importante, significativo, pertinente? E ainda, os currículos deveriam ser revistos para além da ampliação da carga horária?

São estas questões que buscaremos compreender, tendo como sujeitos de nossa pesquisa, os políticos. Por sua vez, estes representam os órgãos que regulam a educação, ou seja, o currículo prescrito, oficial. O que pensam, o que dizem, o que perspectivam. Para ter acesso à sua “voz”, ou seja, opinião, noções, perspectivas, tomamos a metodologia da História Oral, utilizando entrevistas semiestruturadas. Estas entrevistas foram gravadas e transcritas. Entrevistamos quatro políticos envolvidos no processo de implantação das ETIs. Uma amostragem que nos pareceu suficiente para ter ideia da visão do político sobre a ETI.

Também tomamos alguns trechos do discurso político sobre a ETI, extraídos de reportagens do jornal de maior circulação no município e região, “Jornal Tribuna do Norte”. Neste jornal podemos analisar como o jornal em alguns momentos propagam os discursos dos políticos, assim como em outros momentos entra em choque com o discurso dos políticos. O recorte temporal para análise do jornal foi do ano de 2001 até 2011, considerando que este estaria inserido no recorte maior proposto: 2001-2012.

Recorrendo a François Hartog, inferimos que para um trabalho histórico mais acurado, é necessário levar em consideração as múltiplas temporalidades históricas que Fernand Braudel organizou: primeiramente, a base da longa duração, depois a conjuntura, e enfim, o tempo curto do acontecimento (HARTOG, 2006). Mesmo que estejamos realizando um estudo sobre o currículo prescrito, este deve ser visto como construção histórica, e como tal, em suas múltiplas temporalidades.

Diante disso, no primeiro capítulo, iremos retornar ao século XIX, mais precisamente no continente europeu, onde se localiza o gênese do pensamento de Escola em Tempo Integral. Para a análise das fontes apresentadas, no capítulo primeiro foi considerada uma retrospectiva em relação às Escolas de Tempo Integral, para buscar um melhor entendimento sobre quando e como surgiu tal proposta. Começamos com os gregos, pois, no livro *Paideia* é possível constatar uma preocupação em conceber a formação de um cidadão na sua integralidade, ou seja, formação física e intelectual. Destacamos o período das revoluções burguesas, quando surge uma concepção de Escolas de Tempo Integral, com a corrente política e filosófica dos anarquistas, que tinha como intuito uma formação libertadora do indivíduo. Posteriormente, consideraremos quando que essas ideias, concepções chegaram ao Brasil e por fim retornaremos as discussões curriculares que se deu no processo de implantação do Ensino em Tempo Integral no município de Apucarana.

No segundo capítulo, comparamos a posição política (discursos que criam certa imagem do município), as prescrições (grade curricular e projeto político pedagógico da ETI) com as reportagens de jornais. Objetivamos ver se as concepções, os posicionamentos são discordantes ou não. Este procedimento confere com a perspectiva de Goodson, de que os embates pela representação e/ou significação nos diferentes lugares de currículo, a seleção dos saberes ensináveis é gerada em um processo conflituoso que envolve relações de poder (GOODSON,

1995;2001). Sendo assim, neste capítulo, o trabalho volta-se para o colhimento de materiais orais, para isso foram realizadas entrevistas com os principais responsáveis pelo planejamento, execução e implantação das Escolas de Tempo Integral na cidade. Juntamente com esta fonte oral, foi realizado um estudo sobre as estratégias e uso do *marketing* político em programas de governo. O objetivo neste capítulo é buscar compreender como os políticos pensavam e almejavam a função desta nova modalidade escolar. Aqui, consideramos que a circulação de justificativas políticas para as ETIs correspondem ao currículo prescrito em debate.

No último capítulo, considera-se o currículo propriamente dito referente ao currículo prescrito já elaborado, referente às ETIs do município de Apucarana. Trabalha-se o currículo prescrito propriamente dito. Quais disciplinas contem? Como fica a história como disciplina escolar? Qual a carga horária considerada pertinente? Neste capítulo se mostra que a Educação é pensada para além da escola, e transposta para toda a cidade. Existe a semelhança da proposta de ETIs e Educação Integral com a noção de Cidade Educadora.

As representações, as imagens, os discursos, relacionados aos poderes advindos dos políticos, podem criar certa realidade, são ações consideradas por De Certeau (1994) como estratégia: um lugar de poder circunscrito, visível. Na estratégia, o poder é visível porque é um lugar de fato, ou seja, emana de uma instituição, e suas ações de controle sobre o Outro são pensadas à priori, e em geral, são registradas, como as reportagens de jornais, o currículo, o discurso político. Mas as representações, imagens e discursos, próprios de sujeitos considerados “sem poder”, como os professores, podem nos aproximar de uma realidade construída no conflito, em que pequenas atitudes também provocam mudanças. Para De Certeau, as táticas são ações “ordinárias”, mas que tem também seu poder, não visível, disperso, não registrado, e que por isso mesmo precisam ser estudadas. São falas, gestos, atos do cotidiano, e que, se registrados, estudados, podem perder o caráter de invisíveis, de dispersos. No entanto, por ora, interessa a questão do currículo como estratégia, como prescrito, o que quer dizer que o foco é como ele é pensado, discutido, implementado, considerando o movimento tensional que envolve sua produção. Em futuros estudos, a forma como este currículo é praticado, pensado, assimilado, transgredido, reelaborado no cotidiano, pelos agentes escolares, enfim, as táticas, serão objeto de estudo.

## 1 CAPÍTULO I - SOBRE A HISTÓRIA DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Neste capítulo, faremos um retrospecto histórico considerando a escola de Tempo Integral (ETI) desde o século XIX. Há que ressaltar-se que o termo “Escola de Tempo Integral” é utilizado em discursos políticos, midiáticos e mesmo nos discursos que circulam entre a população apucaranesa. Tem um sentido diferente do que se utilizava no século retrasado, pois, mediante uma construção histórica, tanto o termo como o significado do termo, foram transformados no decorrer do tempo.

Este retrospecto do qual nos propomos, serve ao interesse de mostrar como se deu esta construção histórica, como houve uma ressignificação entre “Educação Integral” e “Escola de Tempo Integral”, mesmo porque existe o uso do primeiro termo para legitimar a implementação do segundo.

### 1.1. TRAJETÓRIA HISTÓRICA

O tema Escola de Tempo Integral, até o início do século XXI era pouco investigado no Brasil, mas apesar do pouco interesse despertado pelos pesquisadores, é justamente no século XXI que este mesmo tema começa a aparecer como propostas educacionais idealizadas por políticos e gestores educacionais, se configurando como uma tendência da educação contemporânea.

Como já dissemos, é importante ressaltar, que no Brasil o tema Escola de Tempo Integral foi forjado e “mesclado” no binômio Escola de Tempo Integral/Educação Integral, temas distintos, mas que se confundiram ao longo do tempo e de contextos diferentes em que tivemos modelos de Escolas de Tempo Integral/Educação Integral no Brasil.

O conceito de Educação Integral surge no século XIX, no contexto das revoluções burguesas, decorrente da ideia de emancipação humana buscada no socialismo, em que se daria o fim da exploração e dominação capitalista.

Se seguirmos a análise da professora Lígia Marta Coelho, esta afirma que o germe do que se denomina hoje de Educação Integral, nasceu na Antiguidade, mais precisamente na Paidéia grega, que já se preocupava com a formação do corpo e do espírito para a formação humana (COELHO, 2009).

Depois disso, segundo Coelho, a concepção “formação humana” deixou de ser ponto de reflexão e/ou debate mais aprofundado, voltando à cena somente no final do século XVIII no contexto da Revolução Francesa.

A origem da Educação de Tempo Integral esteve bem marcada no movimento operário, desde a Revolução Francesa, a partir do momento em que 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 (FERREIRA, 2007). Neste contexto, os revolucionários buscavam uma escola que remetia ao pensamento grego de formação “corpo e espírito”, ou seja, percebe-se que os franceses buscavam era uma formação integral e não necessariamente Escolas de Tempo Integral.

Em 1868, na cidade de Bruxelas, a Educação Integral foi tema de uma moção escrita pelo pedagogo francês Paul Robin (1837-1912) e aprovada por Marx, no I Congresso Internacional dos Trabalhadores, que passou a ser a proposta oficial do marxismo (GALO, 2002). Segundo Rogério da Cunha Castro:

Sua concepção de educação partiu da necessidade imediata de regenerar o homem, tarefa para a qual a educação deveria exercer um papel de destaque. Aversa à rigidez dos programas educacionais vigentes, sobretudo os ministrados pelas escolas confessionais, a sensibilidade de Robin orientou suas aspirações pedagógicas para o desenvolvimento de novas práticas, voltadas para o desenvolvimento dos cursos de natureza profissional e atividades culturais dedicadas à integração entre a escola e seu em torno. (CASTRO, 2001, p.1)

Embora, oficialmente assumida pelos marxistas, a concepção de Educação Integral foi estruturada em sua prática pedagógica, por um anarquista com bases e objetivos libertários para a educação (GHIRALDELLI JR, 1990). Sobre isso, Bakunin (1814 – 1876), revolucionário e anarquista russo, escreveu:

[...] para que os homens sejam morais, isto é, homens completos no sentido 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.75)

Nessa perspectiva libertadora, a proposta de 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:

Na instrução integral, ao lado do ensino científico ou teórico, deve haver necessariamente o ensino industrial ou prático. Só assim se forma o homem completo: o trabalhador que compreende e sabe. O ensino industrial, paralelo ao ensino científico, será dividido, como o científico, em duas partes: o ensino geral, que deverá das às crianças a ideia geral e o primeiro conhecimento prático de toda a indústria, sem nenhuma exceção, e a ideia de que o seu conjunto forma o aspecto material da civilização como totalidade do trabalho humano; e a parte específica, dividida igualmente em grupos de ofícios ligados entre si de forma especial. (BAKUNIN, 2003, p. 81-82)

Argumenta-se que é com espírito democrático, na concepção anarquista, que 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 (GALO, 2002).

No Brasil, no final do século XIX, na (recém-nascida) república brasileira que, com a necessidade de uma nova forma de mão de obra para o trabalho recorria há algum tempo no Brasil às imigrações (europeias) para contribuir para a formação da sociedade pluriétnica no país, é com esses imigrantes europeus que a concepção de Educação Integral chega ao país. Esses imigrantes, que vieram incentivados pelo governo brasileiro e pelos senhores de café, com o objetivo de trabalhar na cafeicultura, trouxeram também as ideias da Pedagogia Libertária.

Segundo Coelho, faziam parte desse grupo, os católicos que, por meio de suas instituições escolares, efetivavam uma concepção de Educação Integral calcada em atividades intelectuais, físicas, artísticas e ético-religiosas, aliadas a uma disciplina rigorosa. (COELHO, 2009)

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 ultra direita 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 (FERREIRA, 2007).

Os integralistas defendiam a Educação Integral, tanto nos escritos de Plínio Salgado, seu chefe nacional, como naqueles elaborados por militantes representativos do Integralismo. As bases dessa Educação Integral eram a espiritualidade, o nacionalismo cívico e a disciplina (COELHO, 2009).

Já nos anos 1930, Anísio Teixeira que, logo após a sua viagem no ano de 1927 aos Estados Unidos, onde participou de cursos na *Columbia University* e visitou várias instituições de ensino. Seria o primeiro a formular uma reflexão sobre as instituições escolares públicas e as programavam tendo como um de seus propósitos o de constituir uma formação completa. Esta concepção é compreendida como uma aproximação a de uma Escola em Tempo Integral no Brasil. 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 (FERREIRA, 2007).

Mas a grande mudança no seu modo de pensar a educação se deu quando das suas viagens à Europa e da sua passagem pelo Teachers College de Columbia. Quando então conheceu diversos sistemas de ensino e tomou contato com a teoria e prática de John Dewey. (CHAGAS, SILVA E SOUZA, 2012, p. 73)

Segundo Cássia Amarilda, a ideia da Educação em Tempo Integral ganhou solidez teórica por meio de Anísio Teixeira, e foi influenciada pela corrente filosófica pragmatista do pensamento de John Dewey, e sua concepção de educação como “reconstrução da experiência”. (FERREIRA, 2007).

Para Kenneth Teitelbaum e Michael Apple:

Ao longo de sua vida, Dewey manteve-se comprometido na defesa de uma sociedade “intencionalmente progressista”. Condenou a visão tradicional da cultura como abertamente aristocrática na sua dimensão exclusivista e iníqua e optou, pelo contrário, em fundamentar a cultura e a estética na experiência comum. De igual modo, em vez de uma escola que permanece isolada da vida social, Dewey defendeu que a escola deveria assumir um papel participativo na transformação para uma melhor ordem social. Reconheceu a natureza das barreiras e distinções de classe e advogou que as escolas poderiam ajudar a eliminar tais barreiras. (APPLE; TEITELBAUM, 2001, p.195)

No Brasil, a primeira experiência de Escola em Tempo Integral que ocorreu, data da década de 1950, no Estado da Bahia, cidade de Salvador, com Anísio Teixeira, implantando sua concepção ou ideia de escola de horário integral,

no Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), inaugurado no dia 21 de outubro de 1950, que consistia em um complexo de quatro escolas e uma escola – parque, com o propósito de resgatar a qualidade de ensino (FERREIRA, 2007). Depois dessa experiência a discussão sobre esse modelo de escola no Brasil foi esquecido.

Outra experiência no Brasil ocorreu no Distrito Federal na década de 1960. Na época da construção de Brasília, Anísio Teixeira recebeu a empreitada de criar um sistema de ensino, que deveria comportar alunos das mais diferentes camadas sociais, desde o pioneiro operário até aqueles dos elevados cargos públicos.

Segundo a professora Livia Freitas Fonseca Borges, a implantação do modelo educacional de Anísio Teixeira, para os sistemas de ensino de Brasília, deu-se em função da qualificação pessoal dos educadores, em função de um projeto pouco definido, em termos operacionais. Por ocasião da inauguração da primeira Escola-Parque, 20 de novembro de 1960, alguns professores foram levados a conhecer mais de perto o modelo de Educação Integral desenvolvido na Bahia, no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, para construir, a partir deste referencial, uma proposta teórica e prática a ser aplicada no Distrito Federal. (BORGES, 1995).

Em Brasília, a implantação das escolas de tempo integral, deu-se com o Centro de Educação Elementar – CEE, que era formado por um conjunto de quatro escolas-classe para cada escola-parque. Na proposta da CEE, os alunos deveriam frequentar diariamente a escola-parque, em um regime de revezamento com o horário das escolas-classe, onde teriam quatro horas de educação intelectual e outras quatro horas nas atividades da escola-parque. (BORGES, 1995)

O objetivo central da escola-parque estava voltado para a complementação da tarefa das escolas-classe, mediante o desenvolvimento artístico, físico e recreativo da criança, bem como de vocações profissionais do aluno, através de sua iniciação ao trabalho, por uma rede de instituições ligadas entre si, circunscritas a uma área física comum (BORGES, 1995). Embora tenha havido vários estudos no sentido de dar prosseguimento à implantação de escolas-parques para todo o Distrito Federal, a proposta ficou restrita ao Plano Piloto, não ocorrendo a continuidade do programa.

Somente trinta anos depois, com o fim do regime da Ditadura Militar no Brasil, é que esta concepção de escola retorna como foco de debate. Na década de 1980, houve algumas experiências de escola pública de tempo integral, com

iniciativas governamentais que ocorreram após 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); que era governado na época pelo político Leonel Brizola e seu vice, o antropólogo e educador Darcy Ribeiro.

Em 1984, Darcy Ribeiro publicou "Nossa escola é uma calamidade" denunciando a crítica situação do ensino, buscando resgatar fatores histórico-culturais numa tentativa de explicar o fracasso da educação brasileira. Sua ideologia influenciada grandemente pela teoria do movimento escolanovista<sup>5</sup>, em especial pelas ideias do educador Anísio Teixeira, apontaram as metas discutidas por professores e intelectuais, que deram origem ao PEE–Programa Especial de Educação – marcando a fase de planejamento e construção do Projeto CIEPs. Posteriormente, deu-se a fase de implantação do projeto, com a inauguração de cento e cinquenta CIEPs em todo estado do Rio de Janeiro, no período de abril de 1985 à março de 1987.

O projeto CIEP é retomado em 1991, quando Leonel Brizola retorna ao governo do estado do Rio de Janeiro e através do 2º PEE, também sob orientação de Darcy Ribeiro, inaugura novos CIEPs quase chegando ao número de quinhentas unidades em todo estado. (OLIVEIRA, 2006)

Outra experiência no Brasil, de escolas de tempo integral foi no Estado de São Paulo, mais precisamente na cidade de Americana, interior de São Paulo. Na gestão do prefeito Waldemar Tebaldi, entre os anos de 1989 e 1992.

---

<sup>5</sup> Movimento reformador da década de 1920 que criticava a insuficiência da pedagogia e da escola tradicional diante das exigências da modernidade capitalista. 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. (GHIRALDELLI, 1990)

Tebaldi, em seu programa de governo, coloca os CIEPs como prioridade absoluta, semelhantemente à experiência fluminense. (OLIVEIRA, 2006)

Segundo Thais Christine Chagas de Oliveira, a implantação dos CIEPs na cidade foi justificada por Tebaldi (PDT) principalmente pela falta de vagas em algumas escolas estaduais, pela estrutura social de Americana que na década de 1990 era precária, com graves problemas sociais (OLIVEIRA, 2006)

No Paraná temos das Escolas de Tempo Integral em Curitiba, na época o prefeito da cidade era Roberto Requião que havia sido eleito nas eleições de 1986. Em 1987 criou o projeto de Educação Integrada em toda rede municipal pública. A proposta de Escola de Tempo Integral, que objetiva ampliar o tempo de permanência do aluno na escola atingiu os alunos de 1ª e 4ª série, Ensino Fundamental – nível I, segundo a proposta da época o objetivo consistia em melhorar a qualidade educacional e diminuir os índices de evasão e repetência.

Já na década de 1990, as experiências de Escola De Tempo Integral ficaram sob a responsabilidade do governo federal. Em 1991, o presidente Fernando Collor de Mello 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). Essa proposta partia de uma experiência realizada com o Centro Integrado de Apoio à Criança inaugurada em outubro de 1991. O projeto foi mascarado por uma estratégia de *marketing* e apresentado para a população brasileira como uma proposta inovadora, sem fazer menção às experiências desenvolvidas no Brasil em épocas anteriores.

Com o *impeachment* do Presidente Collor, Itamar Franco, vice-presidente, 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, os CAICs. (FERREIRA, 2007). Em termos gerais, a proposta dizia estar voltada para atender uma parcela da sociedade em situação de risco social, famílias carentes com o objetivo de suavizar a precariedade social da população.

Em 1996, temos a cidade de Pato Branco, município localizado a sudoeste do Estado do Paraná, que adota o modelo de Escolas de Tempo Integral, o prefeito na época era Alceni Guerra (PFL). O projeto desenvolvido buscava uma

parceria com o empresariado local, que subsidiou a implantação do projeto através de financiamento de reformas, doações de matérias, etc. Segundo Valter Aparecido Pegorer, este modelo adotado em Pato Branco foi uma das fontes inspiradoras, para o planejamento da proposta de Escolas de Tempo Integral em Apucarana.

Além disso, temos em 1996 a Lei nº 9.394 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional que afirma:

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

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

§ 2º. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. (BRASIL, LDB, 1996)<sup>6</sup>

O Plano Nacional de Educação, através da Lei nº 10.179/01, orienta e indica a educação em tempo integral como prerrogativa do Ensino Fundamental e, também, da Educação Infantil, estabelecendo, como principal objetivo, a ampliação progressiva da jornada escolar diária para um período de, pelo menos 7 horas.

No norte do Estado do Paraná, no município de Apucarana, no ano de 2001, o prefeito eleito para o mandato de 2001 a 2004, no dia 01/01/2001 toma posse de seu mandato dizendo que defenderá a educação no município. Tanto Pegorer quanto Alcení Guerra, Secretário Chefe da Casa Civil, e representante do governador Jaime Lerner, centralizam seus discursos em torno da chamada “revolução do ensino”, mais precisamente o que ambos se referiam era com a criação das Escolas de Tempo Integral no município.

Ainda, em 2001, temos Nova Iguaçu, município localizado na região metropolitana do Rio de Janeiro que iniciou um projeto conhecido como Programa Bairro – Escola, uma política municipal de Educação Integral definida como de cogestão das Secretarias Municipais de Educação, Cultura, Esporte, Assistência Social, Saúde, Meio Ambiente e de Governo.

Em 2005, Palmas, no estado do Tocantins, a implementação de escolas de tempo integral teve início com a criação de um grupo de estudos em políticas públicas na Secretaria Municipal de Educação.

O município implementou a primeira ação de ampliação da jornada escolar por meio do Projeto Salas Integradas (SNI). O projeto Salas Integradas teve

---

<sup>6</sup> [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) (Acesso em 19 de abril de 2014)

início em março de 2005, atendendo 6 mil estudantes em 30 escolas. Nessas unidades, foram instalados laboratórios de informática, laboratórios de línguas e organizados espaços para práticas esportivas e culturais. (SOUZA, 2012, p.359-367).

No ano de 2006, no Espírito Santo, desenvolveu-se “O Programa Mais Tempo na Escola” (PMTE) que constituiu uma estratégia encontrada pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU/ES) para permitir que, gradativamente, as escolas estaduais comprometam-se com a ampliação da jornada escolar. Uma ação - piloto atendendo 10 mil alunos, denominada de Programa Mais Tempo na Escola, foi desenvolvida em 60 escolas estaduais de oito municípios capixabas, e obteve resultados que apontaram contribuições significativas na qualificação do processo de aprendizagem pela dinamização das práticas educativas na escola. (SPERANDIO; CASTRO, 2012)

A lei nº 11.494/07, do fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais da Educação, considera o tempo integral como um dos modelos de matrículas e pondera quanto a distribuição proporcional de recursos, e que essa diferenciação deverá contemplar investimentos e será objeto de regulamento:

Art. 10. A distribuição proporcional de recursos dos Fundos levará em conta as seguintes diferenças entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica:

- I - creche em tempo integral;
- II - pré-escola em tempo integral;
- III - creche em tempo parcial;
- IV - pré-escola em tempo parcial;
- V - anos iniciais do ensino fundamental urbano;
- VI - anos iniciais do ensino fundamental no campo;
- VII - anos finais do ensino fundamental urbano;
- VIII - anos finais do ensino fundamental no campo;
- IX - ensino fundamental em tempo integral;
- X - ensino médio urbano;
- XI - ensino médio no campo;
- XII - ensino médio em tempo integral;
- XIII - ensino médio integrado à educação profissional;
- XIV - educação especial;
- XV - educação indígena e quilombola;
- XVI - educação de jovens e adultos com avaliação no processo;
- XVII - educação de jovens e adultos integrada à educação profissional de nível médio, com avaliação no processo (BRASIL, 2007)<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> LEI nº 11.494/07: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm) (Acesso em 19 de abril de 2014).

A ação piloto possibilitou ajustes e o incremento das diretrizes do Programa, o que favoreceu o desenvolvimento da proposta apresentada para adesão por parte de toda rede estadual a partir de 2007.

Em 2007, o município de Santarém, no Pará, optou também pela ampliação do tempo e dos espaços educativos com atividades envolventes e promotoras de uma formação integral dos alunos e da valorização do contexto regional amazônico, integrando saberes dos povos da cidade, dos rios, e da floresta.

Ainda, em 2007, no estado de Goiás, Secretaria Estadual de Educação, implantou a política de atendimento ao aluno em tempo integral, envolvendo a participação de estudantes em atividades diversificadas que extrapolavam o tempo parcial presente nas unidades escolares. (FERREIRA; ARAÚJO, 2012,p.345-358)

No ano de 2009, A implantação da educação integral na cidade de Diadema se deu a partir do surgimento do Programa *Mais Educação* no âmbito federal, criado em 2009 pelo Ministério da Educação.

## 1.2. RESSIGNIFICAÇÃO DA “EDUCAÇÃO INTEGRAL”

No Brasil, a proposta de Escola de Tempo Integral ocorreu através de experiências dispersas no decorrer do século XX. Anísio Teixeira teve um papel importante neste processo, pois é considerado na literatura sobre o tema quem mais se dedicou, escreveu e agiu para a implantação de algumas experiências de Tempo Integral.

Após o regime militar, na década de 1980, no período de redemocratização, temos o antropólogo Darcy Ribeiro levando adiante o projeto educacional de Tempo Integral, tanto na figura de intelectual como de político.

As expressões “revolução do ensino” ou “revolucionar o ensino” foram muito utilizadas quando, no século XIX, alguns grupos pensavam a emancipação humana. “Revolucionar o ensino”, para determinada concepção sobre qual perfil humano formar, significava dar condições para que se formasse pela escola o sujeito capaz de mudar a história. Na mesma época, dependendo do grupo social, “revolucionar o ensino” era preparar devidamente o sujeito-trabalhador para as mudanças que gradualmente se impunham desde a Revolução Industrial e ainda, cumprir demandas de Nações em formação, produzindo pela escola a identidade

nacional, ou seja, produzindo uma comunhão de sentimentos, costumes, língua, religião, e principalmente território.

No século XXI, o discurso pautado na ideia de “revolução” permanece, talvez agora de forma banalizada, sob outros parâmetros, pois sob outra contextualização histórica. O uso do termo “revolução” pode ser entendido também, como um modo de legitimar o discurso da mudança radical, como se até então tudo o que foi realizado em termos de políticas educacionais fosse inferior, atrasado e incorreto, e agora, com a suposta “revolução do ensino”, viesse o novo, o inovador e o moderno. Lembrando que novas categorias linguísticas são criadas, antigas ganham novos sentidos e outras são simplesmente silenciadas nos discursos que acompanham as políticas educacionais.

...quando um discurso desse tipo se torna hegemônico ele não apenas coloca “novas” questões, introduz novos conceitos e categorias, ele, sobretudo, desloca e reprime outras categorias, obscurece a memória popular, ocupa o lugar de categorias que moveram nossas lutas no passado, redefinidas agora como anacrônicas e ultrapassadas (SILVA, 1996, p.21)

Para Tomaz Tadeu da Silva, o jogo de palavras é significativo nos discursos políticos: “a recontextualização – as categorias e o léxico das lutas democráticas são seletivamente reciclados e reincorporados, depois, obviamente de terem seus conteúdos anterior devidamente higienizado” (SILVA, 1996, p.119). Poderíamos concordar com este autor, tanto no que diz respeito ao termo “revolução de ensino” como em relação à mudança de “Educação Integral” para “Escola de tempo Integral”.

A concepção de Escola em Tempo Integral pode ser entendida em duas direções entrecruzáveis, mesmo considerando nosso estudo de caso: 1) pode ser uma proposta pautada em uma agenda política, embasada em um projeto social construído conforme uma visão de mundo, de determinado grupo social – em nosso trabalho representado na figura do referido prefeito –, ou seja, considera-se um perfil humano para uma sociedade desejável e infere-se que a escola deveria formá-lo e 2) pode ser um discurso político, no sentido dos agentes políticos – no nosso caso, do prefeito e dos grupos que representa – procurarem a legitimação de suas plataformas e/ou gestões, visando convencer o eleitor que seus propósitos

fundamentam-se em ideais e ações democráticas e/ou bem-intencionadas. Nos dois casos, a educação, a escola, é enfatizada na sua significação política.

De uma forma geral, pode-se compreender ou apreender o fundamento teórico-filosófico de uma prática educacional qualquer por várias formas: analisando as ideias formuladas pelos que propõe ou prescrevem determinada prática educacional; o discurso e as práticas dos que vivenciam diariamente como, docentes, discentes, gestores, técnicos e funcionários; o material didático a ser utilizado; a organização do currículo escolar, e, de certa forma os resultados alcançados.

Existe a possibilidade de diversas abordagens sobre a ETI. Aqui, como já dissemos na introdução, nos propomos a ver como houve a ressignificação do modelo de escola de tempo integral do século XIX para o XXI, por intermédio de reportagens de jornais que nos mostrarão o discurso político, em à grade curricular utilizada nas ETI's. Pode-se argumentar que ao ler a obra *Paidéia*, temos ali a ideia de Educação Integral originalmente formulada. O livro escrito por Werner Jaeger (1936) remete-nos ao período da Grécia Clássica, o que equivaleria uma distância temporal significativa. Em síntese, a *Paidéia* refere-se à formação geral do homem cidadão da *pólis*, com capacidade de decidir politicamente os rumos da mesma, de discutir da *ágora*, de perceber o que seria melhor para o bem comum. Uma educação voltada também para o desenvolvimento do olhar estético, da ética própria daquele momento, para a democracia. No entanto, a *Paidéia* não é referência nos discursos políticos contemporâneos em relação à ETI, mas sim, a perspectiva de Gramsci. No caso, do prefeito de Apucarana, acontece o mesmo. Portanto, não vamos nos ater à *Paidéia* neste trabalho. Como já dito na introdução, o prefeito Valter Aparecido Pegorer, afirmou no discurso de sua posse que iria revolucionar a sociedade apucaranesa com um novo modelo educacional.

Estas questões nos levar sempre a pensar, a comparar, os modelos propostos tanto pela *Paidéia* como também no contexto das correntes pedagógicas progressistas da época das Revoluções burguesas, pois a preocupação é: As ETIs em Apucarana têm como finalidade a formação integral do seu aluno, ou seja, corpo e mente, físico e intelectual. Se no final deste trabalho a resposta constatada for sim, percebe-se realmente que a escola revolucionou uma sociedade, pois como afirma Gramsci:

Quanto mais extensa for a área escolar, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado...o país que possuir a melhor capacitação poderá ser considerado o mais complexo, o mais civilizado. (GRAMSCI, 2001, p. 19).

Importante destacar, que quando citamos Gramsci, trata-se de um intelectual italiano nascido no século XIX e um dos fundadores do Partido Comunista Italiano. Em 1922 Gramsci atuou na Rússia para o Komintern (também conhecido como “Terceira Internacional Comunista”). Em 1924 fazendo oposição a Benito Mussolini e ao fascismo elegeu-se deputado. Em 1926 acabou preso pela polícia fascista e foi sentenciado a vinte anos de prisão. É durante este período que escreveu cerca de trinta “cadernos” de história e análise. Nesses cadernos, conhecidos como “Cadernos do cárcere”, estão seus escritos sobre nacionalismo, a história da Itália e também textos que tratam de política e educação. As ideias de Gramsci estão bastantes ligadas à ampliação da concepção marxista de Estado e à necessidade de educar os trabalhadores para promover, dentro dessa classe, o surgimento dos intelectuais. Portanto, a concepção de formação integral de Gramsci, esta voltada para o que ele chama de intelectuais orgânicos, ou seja, a missão da educação é formar intelectuais de dentro da classe trabalhadora.

Agora, quando falamos de Escolas de Tempo Integral em Apucarana, a temporalidade histórica remete-nos ao século XXI, num outro contexto histórico totalmente diferente do situado pelo Gramsci. As Escolas de Tempo Integral em Apucarana, grosso modo, apresenta-se não com a preocupação de formar intelectuais dentro da classe trabalhadora, mas sim para atender as necessidades sociais e anseios do presente momento. O que justifica a implantação de tal modelo define-se no que diz Ana Maria Cavaliere:

A ampliação do tempo diário de escola pode ser entendida e justificada de diferentes formas: (a) ampliação do tempo como forma de alcançar melhores resultados da ação escolar sobre indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos. (CAVALIERE, 2007, p.1015-1035.)

O conceito de extensão levantado por Gramsci compreende-se que ele esteja dizendo não como espaço geográfico, mas sim extensão no sentido de

formação, a escola, a cultura que tiver uma formação humana mais extensa maior será o desenvolvimento e o progresso de país, estado ou cidade.

Segundo Gramsci uma revolução no Ensino seria romper com aquela escola desinteressada com sua cultura local, sem compromisso de libertar o homem da perpetuação social, conservado assim aquele jogo de interesses da velha aristocracia:

A tendência atual é de abolir qualquer tipo de escola desinteressada (não imediatamente interessada) e formativa, ou de conservar apenas um seu reduzido exemplar, destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em preparar-se para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados. (GRAMSCI, 2001, p.330)

Percebe-se que a proposta de Gramsci não é necessariamente as ETI, e sim uma Educação Integral no sentido de formar o indivíduo na sua totalidade, rompendo com o processo de alienação que as escolas na Itália fascista produziam. Na primeira metade do século XX, na Itália fascista governada por Benito Mussolini, o ministro da Educação Giovanni Gentile promoveu uma reforma educacional que reservava aos alunos das classes altas o ensino tradicional, “completo”, e aos das classes pobres uma escola voltada principalmente para a formação profissional. É diante deste contexto que Gramsci defende a manutenção de uma escola unitária, que fosse capaz de transmitir os valores e culturas a todas as classes sociais. Analisando esta proposta pode-se entender que o que Gramsci diz que é realmente preciso não é uma mudança de jornada diária e sim de comportamento, neste caso uma mudança curricular, mas para que isso seja possível é necessário primeiramente uma readequação na estrutura curricular e principalmente uma capacitação docente, somente assim será possível colocar em prática esta proposta.

No argumento de Gramsci busca-se assim uma escola justa e equilibrada, que não repita os velhos vícios da sociedade, esta escola tem que romper com o jogo de poder e interesses da sociedade. Equilibrando assim, tanto a formação intelectual como a formação para o mundo do trabalho, ou seja, este modelo de escola serviria para por fim ao processo alienatório e de exclusão. (GRAMSCI, 2001)

Pois, o que Gramsci procurar contrapor e evidenciar é um modelo de escola dual em sua época. Uma para a elite, onde se procurava desenvolver o aspecto intelectual, as artes, a erudição. Uma elite que deveria saber comandar,

empreender (ou impor) os rumos políticos, determinar as leis, controlar o social. Por isso o foco nas capacidades intelectuais. Já a escola para o pobre, ou para o proletariado, seria a escola que prepararia o sujeito para o mundo do trabalho, na época, para a fábrica. Este aluno deveria aprender a fazer, a executar tarefas mecânicas, a obedecer. Esta escola supõe a aprendizagem da técnica, do trabalho braçal, e não a formação intelectual. Para Gramsci, uma escola que unisse na formação, o intelecto e o saber fazer no mundo do trabalho, contribuiria para que desaparecesse a separação entre os que exploram e os que são explorados. O poder de pensar e de fazer seriam capacidades do indivíduo. Assim, o proletariado teria a capacidade de pensar também o que o levaria para uma sociedade melhor, portanto, emancipada.

Nesta perspectiva, a ideia de *práxis* é bem presente, como articulação da teoria e da prática. Em outras palavras, para Gramsci, a educação poderia ser a solução para a exploração do trabalhador, porque este teria como subverter esta exploração com sua capacidade de pensar e fazer, criando uma sociedade mais justa.

Esta concepção gramsciniana, é de origem marxista, porém, enquanto muitos marxistas priorizam o âmbito econômico, Gramsci destaca a chamada superestrutura, ou seja, o universo cultural. Para ele, a hegemonia da classe dominante é, sobretudo, respaldada pelo domínio cultural ao invés do domínio exercido pelos aparatos repressivos do Estado. A escola do proletariado seria o *lócus* ideal para impor esta hegemonia cultural, daí decorrendo a hegemonia econômica. O que ele chama de contra hegemonia também pode ser vista no chão da escola, se esta entender que o sujeito deve ser educado para ser pleno, unindo o pensar e o fazer. Então, para este autor, a escola não reproduz a sociedade de classe, não persiste nos “vícios da sociedade”, mas pode ser sim um espaço adequado para formar o sujeito que fará uma sociedade melhor.

A crise da hegemonia se manifesta quando as classes sociais politicamente dominantes não conseguem mais ser dirigentes de todas as classes sociais, isto é não conseguem resolver os problemas de toda a coletividade e a impor a toda a sociedade a própria concepção do mundo. A classe social subalterna, se formada adequadamente, segundo a escola proposta por Gramsci, poderia indicar soluções concretas à crise social, torna-se dirigente e, expandindo sua própria cosmovisão a outros estratos sociais, criando então um novo bloco social,

que se torna hegemônico. Para Gramsci, o momento revolucionário volta-se inicialmente para o nível da superestrutura, em sentido marxista, isto é, político, cultural, ideal, moral. Mas, trespassa a sociedade em sua complexidade, indo ao encontro com sua estrutura econômica. Logo, a escola integral de Gramsci está diretamente associada à mudança do bloco histórico, termo que para Gramsci entende como a justaposição da estrutura (esfera econômica) e da superestrutura (esfera cultural).

Sendo assim, teríamos uma escola libertária, formando o indivíduo para o verdadeiro exercício pleno de cidadania. Em muitos casos, para esta nova proposta de escola será necessário sim, aumentar a jornada diária de estudo, pois os alunos seriam inseridos na formação intelectual e prática tendo uma noção do todo, mas para que isso realmente acontecesse sem problemas seria necessário que houvesse um planejamento.

A unificação das de dois modelos de escola: a escola elitizada que tinha a preocupação de formar os intelectuais e a escola técnica de formação para o mundo do trabalho. Teríamos assim, uma escola unitária para todos, de formação humanista que teria a função de inserir o jovem nas atividades sociais, criação intelectual conferindo-lhe certa autonomia de iniciativa.

O Estado deveria abraçar a causa, e em muitos casos suprir o papel das famílias, no tocante a determinadas manutenções escolares afirma Gramsci:

A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família no que toca à manutenção dos escolares, isto é, requer que seja completamente transformado o orçamento do ministério da educação nacional, ampliando-o enormemente e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação de novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas. (GRAMSCI, 2001, p. 36)

A necessidade de criar uma cultura própria dos trabalhadores, uma contra-hegemonia, relaciona-se com o apelo de Gramsci por um tipo de educação que permite o surgimento de intelectuais que partilhem das paixões das massas de trabalhadores<sup>8</sup>, são os intelectuais orgânicos, diferentes dos intelectuais clássicos, por pensarem a práxis.

---

<sup>8</sup> Neste aspecto, os adeptos da educação adulta popular tomam Gramsci como uma referência. Seu sistema educacional pode ser definido dentro do âmbito da pedagogia crítica e a educação popular teorizadas e praticadas mais contemporaneamente por Paulo Freire.

Além de uma reformulação curricular, capacitação dos profissionais envolvidos no contexto educacional e principalmente o orçamento de verbas, seria necessário rever também para que esta proposta fosse possível, a organização prática da escola, como infraestrutura, material didático a ser utilizado (neste caso um material adequado a proposta) e principalmente a contratação, a ampliação do corpo docente para atender novas demandas.

Esta escola concebida por Gramsci não faria mais uma diferenciação social das pessoas, e serviria para igualá-las e ao mesmo tempo transformá-las e seres independentes e autossuficientes. A infraestrutura para esta proposta de tempo integral deveria oferecer dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas adequadas. Enfim, como o currículo gramsciano implica em saberes próprios para a formação do sujeito integral, autônomo, senhor de si, também o espaço escolar precisa adequar-se à tal concepção.

Uma questão é importante ressaltar, Gramsci antevendo que a implantação desta proposta seria algo difícil pensou-a de implantar de uma forma gradual, ou seja, num primeiro momento seriam escolhidos jovens por meio de um concurso para ingressar nesta escola.

Gramsci enfatiza que a principal preocupação deve ser a formação humanística, não necessariamente o tempo integral, mas caso haja necessidade de dispender do tempo integral para essa formação é necessária certa estrutura. Por isso, a escola de Gramsci prioriza a grade curricular no seu aspecto qualitativo, ou seja, os conteúdos a serem ensinados, apropriados para a formação do homem íntegro, ético, total. A ampliação do tempo cronológico para a execução das disciplinas escolares é uma questão quantitativa, considerada apenas como forma de sustentar a questão qualitativa.

Para que a Escola de Educação Integral possa ter o resultado obtido Gramsci afirma que é necessário um planejamento que perpassa o campo da escola. Enfim é necessário um planejamento social que contemple toda a cidade e sua sociedade: Paralelamente à escola unitária – uma rede de creches e outras instituições nas quais, mesmo antes da idade escolar, as crianças se habituem a certa disciplina coletiva e adquiram noções e aptidões pré-escolares. (GRAMSCI, 2001, p.38)

Ficam-se assim, neste caso, imaginando quando o prefeito Valter Pegorer fez o seu discurso de posse que iria revolucionar o ensino se já tinha em

mente todas estas questões refletidas. E mais quando o Caderno Mais Educação do MEC cita a cidade de Apucarana como modelo, referência de ETI se conseguiu constatar todas estas questões elencadas por Gramsci.

Desta forma, no próximo capítulo indagamos: quais as semelhanças e as diferenças entre a escola preconizada por Gramsci e a ETI? As políticas públicas para a educação em Apucarana prezaram pela questão da infraestrutura? Houve preocupação em adequar materiais didáticos para o funcionamento da ETI? O projeto político pedagógico da ETI tem como meta este sujeito íntegro, capaz de pensar e fazer? A grade curricular da ETI demonstra que os conteúdos do ensino foram pensados para além da expansão temporal das disciplinas escolares ou do acréscimo de disciplinas? Quais as disciplinas que foram acrescentadas, e, estas tem relação com uma formação do sujeito capaz de dar conta do mundo do trabalho e também de seu cotidiano?

Apesar de ser possível notar que nos discursos políticos a referência seja Antonio Gramsci, as ETIs de Apucarana tanto no seu projeto, quanto na sua prática e também em sua época, passam longe de ser uma concepção de escola pretendida pelo pensador italiano. Gramsci buscava uma escola capaz de promover a emancipação social do cidadão italiano do início do século XX. As ETIs do município de Apucarana objetiva outra finalidade. Primeiro no discurso político, adotado como estratégia de *marketing* político através da cooptação da população que assimila e concorda com a forma que a ETI foi pensada. Segundo a utilização da ETI com espaço de prática assistencialista, pois no seu projeto é possível observar que esta assentada na ideia de que a escola que revoluciona é a escola de qualidade. E qualidade é entendida não aquela que emancipa, mas aquela que com menos custo, tem mais produtividade. O prefeito propõe uma escola compatível com o discurso neoconservador do momento que permeia toda a reestruturação educacional no âmbito nacional e internacional.

Portanto, o objetivo de contrapor as concepções de Gramsci e Pegorer, parte do fato que ambos estão inseridos em realidade e necessidades diferentes. As ETIs propostas por Pegorer, não possui o conceito de emancipação proposto por Gramsci. A partir dos pactos propostos para a comunidade percebe-se que a preocupação de Pegorer, é com relação a uma sociedade sem violência, de inserção no mercado de trabalho, saúde, ou seja, bem estar social.

Para Gramsci a preocupação era de uma educação que pudesse dar conta das necessidades do povo, através da conscientização da classe trabalhadora. Na primeira metade do século XX o ativismo desta população italiana era grande, de esquerda e referencial marxista.

Pegorer, um ex-padre, que ao longo de sua vida desenvolveu trabalho social busca uma educação que também possa atender as necessidades do povo. Na sua visão essas necessidades são as atividades básicas do dia a dia. Seu referencial teórico é o neoliberalismo, ou seja, de direita. As ETIs concebidas por Pegorer, estão pautadas numa política assistencialista, que procura resolver o mais básico da cidadania como: educação, saúde e trabalho. Em suma, as ETIs praticam assistencialismo ao buscar satisfazer necessidades básicas, mas funcionam de forma neoliberal por estender a carga horária, mas não investir na qualidade de ensino melhorando sua infraestrutura, atualizando professores, contratação de professores especialistas, enfim, melhorando o panorama educacional.

## 2 CAPÍTULO II - REPRESENTAÇÕES OU DISCURSOS POLÍTICOS

Neste capítulo objetivar-se-á compreender os discursos políticos, mais especificamente, neste caso, os discursos políticos dos atores envolvidos no processo de construção das Escolas de Tempo Integral no município de Apucarana. Lembrando que tais discursos configuram-se currículo prescrito, na medida em que representam a concepção que o poder público municipal tem em relação ao currículo, ou melhor, sobre quais saberes devem ser ensináveis e como tais saberes devem ser organizados considerando uma maior disponibilização de tempo.

Quem são os envolvidos, o que pensaram e pensam sobre as ETIs, o que objetivam, que currículo planejaram e qual a interface que fazem com o modelo proposto pelo pensador italiano Antonio Gramsci. Consideramos Gramsci, pois, como já dissemos anteriormente, este filósofo é reconhecido como o propositor, não das ETIs, mas da Educação de Tempo Integral. É sua filosofia educacional que os discursos contemporâneos entendem como referencial da concepção da ETIs com a Educação de Tempo Integral.

### 2.1 O USO DO *MARKETING* POLÍTICO NA INTERFACE COM A CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO

Salienta-se que uma das características da classe política, principalmente no Brasil, é a criação de uma bandeira, um *marketing*, ou seja, uma marca de governo que tem como objetivo influenciar os indivíduos de forma constante, conquistando eleitores e fidelizá-los a esta marca e principalmente se diferenciar das gestões anteriores.

Segundo Silvia Cervellini a década de 1990 teve como grande desafio a busca de uma teoria ou ideologia que fosse suficientemente capaz de influenciar e conquistar eleitores, tornando-os fiéis a marca, ao político ou ao partido. (CERVELLINI, 2000). O *marketing* neste caso torna-se um instrumento de manipulação, de propaganda, que poderíamos entender como não saudável para uma democracia, pois ao criar uma marca numa proposta educacional, o intento dos políticos, tende a ser menos contribuir para um novo panorama educacional, do que somente criar uma proposta social. No entanto, se o político procura manipular o eleitor, é importante considerar que nunca irá destoar do horizonte de expectativa do deste. Em outras palavras, o político apenas seleciona algumas estratégias de

*marketing*, se sabe que com sua proposta irá cooptar o seu público-eleitor. Portanto, não existe uma manipulação direta, mas um movimento em que os códigos culturais, as reivindicações, as posturas, as necessidades do eleitor também são levadas em conta. Por sua vez, se o eleitor, no caso de Apucarana, não tinha de forma explícita a necessidade das ETIs, o *marketing* político também funciona para criar esta necessidade ou fazer com esta seja reconhecida.

Outro ponto importante para ser analisado é que ao fazerem uso de *marketing* os políticos procuram influenciar os cidadãos de modo constante e não apenas num processo eleitoral. Essa tem sido uma das características dos governos do século XXI, seu mandato transforma-se num misto de administração e campanha política ao mesmo tempo.

Em Apucarana, no ano de 2007 com o objetivo de deixar marcas da sua gestão para a posteridade o prefeito da época Valter Aparecido Pegorer conseguiu junto a Câmara de Vereadores aprovar a lei nº 103/07 que criava a logomarca e o *slogan* Apucarana Cidade Educação. O objetivo era lembrar o projeto de implantação das Escolas de Tempo Integral no ano de 2001:

SÚMULA:- Oficializa o termo “APUCARANACIDADE EDUCAÇÃO” e sua respectiva marca, caracterizando o ensino em tempo integral adotado pelo Município a partir de 2001, e dá outras providências.

A CÂMARA MUNICIPAL DE APUCARANA, ESTADO DO PARANÁ APROVOU E EU, PREFEITO MUNICIPAL SANCIONO A SEGUINTE:- L E I

Art. 1º - Fica por força desta Lei, oficializado o termo “APUCARANA CIDADE EDUCAÇÃO”, que passou a ser utilizado desde a implantação do Programa de Educação em tempo Integral no Município de Apucarana, a partir do ano de 2001.

Art. 2º - Fica incorporado também, a respectiva marca, conforme demonstra o desenho abaixo, que tem como significado uma pessoa lendo um livro, sem conter medidas específicas para sua utilização.

Art. 3º - A utilização do termo, e a sua respectiva marca, poderão constar em toda a correspondência oficial do Município de Apucarana, em Impresses, bem como por Empresas sediadas no Município, tendo em vista, a projeção que o Município adquiriu desde 2001, na região, a nível estadual, nacional e internacional, conhecida como a 1º Cidade a contar com o “Programa de Educação Integral”, no País.

Parágrafo Único - A utilização dos dizeres e da marca, conforme descrito neste artigo, em nenhuma hipótese poderá substituir o Brasão oficial do Município, nem produzido em medidas maiores ao mesmo.

Art. 4º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Edifício da Prefeitura do Município de Apucarana, aos 26 dias do mês de junho de 2007. (APUCARANA, 2007, s/p)

Além disso, o marketing tem como finalidade reproduzir o contexto político de competição, ou seja, a melhor marca criada e, como já dissemos, a marca busca se associar ao um perfil do eleitorado e é a que tende a ser lembrada e que provavelmente conquistará um público, um eleitor. Como afirma Cervellini:

Como atuam num contexto de competição, com o foco em indivíduos e buscando conquistá-los da maneira mais permanente e abrangente possível, as marcas e os partidos políticos são construídos com base em ideias abstratas e gerais, ao invés de aterem-se a detalhes e especificidades concretos, de alcance limitado e passageiro. Essas ideias mais gerais pertencem ao indivíduo das opiniões, crenças e valores compartilhados por um número limitado de indivíduos. (CERVELLINI, 2000, p. 89)

Neste caso, é preciso uma reflexão sobre a proposta das ETIs em Apucarana, sobre o fato de esta ser uma proposta complexa que alteraria toda uma estrutura cultural, ao mesmo tempo em que poderia ser uma proposta simples, mais concreta, e capaz de atingir as demandas de uma população. Cria-se assim um paradoxo proposta Social/Educacional.

*“A cultura da Educação Integral foi se impregnando na sociedade e hoje, ela vive da forma que vive, e eu sou testemunha e mais do que nunca, não tem como a gente viver a cidade sem a Educação Integral, ela é fundamental hoje. Quanta coisa que a gente facilita com a Educação Integral. Você indiretamente acaba beneficiando a família, não só porque você dá uma melhor educação para o aluno, mas você possibilita que a família tenha oportunidade de também aumentar a sua renda, de que forma? A mãe e o pai ficam liberados para o trabalho, por que? O aluno vai estar na escola o dia todo”.*(João Carlos de Oliveira, entrevista concedida ao autor, julho de 2012)

Quando o prefeito afirma que é testemunha e que hoje não consegue enxergar outro modelo de educação que não seja as ETIs, percebe-se a tentativa de legitimar seu discurso afirmando que as Escolas de Tempo Integral é um sucesso, que ela é fundamental para a sociedade que com este modelo é possível resolver todos os problemas sociais e não apenas educacionais.

Para Gramsci, a proposta atingiria o cotidiano do trabalhador. Sua educação integral, em que o “saber pensar” e ao mesmo tempo o “saber fazer” mudaria sua perspectiva, sua postura política. A partir desta mudança, as injustiças sociais, considerando a totalidade da cultura, também seria transformada.

Quando questionado sobre o “saber pensar”, o atual prefeito do município de Apucarana, João Carlos de Oliveira argumenta da seguinte forma:

*O grande objetivo das Escolas de Tempo Integral é formar o cidadão para que ele possa ter na realidade não uma autocrítica, mas que ele possa ser independente, que ele tenha a capacidade de discernir, de fazer as interpretações, fazer as análises em função de suas ações. Que ele possa tomar decisões que julgar corretas.* João Carlos de Oliveira, entrevista concedida ao autor, julho de 2012

Os discursos políticos centram-se mais nos eleitores, o que eles pensam e desejam, ou seja, a criação de uma marca na política cria uma posição intermediária entre o partido e seu eleitor. Como em uma relação mercadológica, a política é pensada para “vender” a imagem do político. Esta imagem precisa ficar “ao gosto do consumidor”. Política então passa a ser uma questão de “produto vendável”, precisa ser compatível com o horizonte de expectativas do consumidor em termos de imagem, aparência, espetáculo e as necessidades do eleitor. Um bom *marketing* garante a elegibilidade ao político e garante também o sucesso em relação aos concorrentes.

O ato de refletir e planejar uma marca na política tem como principal função criar certa visibilidade, ser lembrado. Segundo Cervellini essa, a lembrança, é uma das questões mais complexas:

As marcas políticas, porém, têm períodos específicos, nas campanhas eleitorais ou durante polemicas/crises políticas, em que tomam o lugar de centro das atenções da sociedade e tendem a ocupar importante espaço nos meios de comunicação, assim como são disseminadas através de discussões entre os eleitores. No resto do tempo, porém, elas perdem visibilidade e é nesse períodos que encaram o desafio de manter-se nas mentes dos eleitores. (CERVellini, 2000, p.99)

Além de ter como desafio manter-se nas mentes dos eleitores, esta marcar ainda deve construir na coletividade imagens, sentimentos positivos. Deve-se conseguir distinguir posicionamentos políticos, propostas para que o indivíduo perceba a diferença entre aquela marca e as outras. Assim conseguira atingir seu objetivo que é convencer seus eleitores:

Uma marca política terá mais chances de sucesso se “inaugurar” uma “categoria” dentro do mercado político, correspondendo a expectativas do eleitorado que ainda não foram atendidas e provavelmente não foram nem reconhecidas e sistematizadas pelos próprios eleitores. (CERVellini, 2000, p.100)

Caso a marca criada não for a primeira a focar o desejo dos eleitores, ele deve procurar se diferenciar. Deve focar-se num uso consciente e bem

realizado da imagem. Esta marca deve estar inserida no dia a dia do indivíduo, tem que ser presença diária.

Nota-se neste caso um direcionamento importante a ser lembrado e analisado. Se a marca política no campo da educação não é a primeira vez que é utilizada deve-se analisar no que esta nova marca se diferencia com relação a proposta pedagógica.

Assim uma marca política de sucesso, segundo Cervellini, seria o equilíbrio de dois fatores: 1) uma proposta inovadora, que antecipasse tendências a partir de uma análise completa e aprofundada de informações coletadas e sistematizadas; 2) uma proposta que atendesse as correntes atuais da opinião pública.

Portanto o uso do *marketing* político, a criação de uma marca política tem como principal intento destacar um grupo político, um poder político, ressaltando suas qualidades, destacando suas ações, informando o eleitorado de sua proposta:

As estratégias utilizadas em marketing político, como sendo a arte de impetrar ações com o intuito de destacar um nome e suas qualidades junto aos eleitores da forma mais clara e definitiva possível, levando, nestas ações, informações de conteúdo que façam o eleitorado assimilá-las com o objetivo de, no primeiro instante, eleger o dono do nome a um cargo eletivo, e posteriormente alimentar este conceito e defendê-lo. (MANHANELLI, 1988, p.13)

Segundo Carlos Augusto Manhanelli, uma estratégia de *marketing* político é semelhante ao ciclo da natureza: ara-se a terra, semeia-se, cultiva-e para depois colher, se este ciclo não for bem executado não se terá uma boa colheita.

Comparamos a estratégia com a natureza no ciclo botânico, onde todas as ações têm o tempo certo para serem acionadas, ou seja: semear, regar, rarear, adubar, podar, e se tudo for efetuado no seu tempo, colheremos bons frutos; caso contrário, encontraremos dificuldades em fazer vingar o que foi plantado. (MANHANELLI, 1988, p.13-14)

Ainda, de acordo com Manhanelli, em se tratando de política a estratégia deve ser utilizada como os generais utilizavam em tempo de guerra, pois a única ação vergonhosa numa campanha política seria perdê-la. Para este autor, a estratégia eleitoral tem que ter como princípio a atenção a três leis básicas definidas por ele como: indiferença, procrastinação e efemeridade.

A primeira deve-se atingir os indecisos, os que não notam o que se passa ao ser redor. Segunda de atingir o subconsciente daquele eleitor que se decide num último momento. A terceira deve-se ter uma estratégia flexível para atender as oscilações na opinião do eleitorado. Deve-se, portanto, identificar o eleitor e atender suas expectativas, necessidades e anseios.

Tem-se um programa para uma campanha provavelmente vitoriosa. Mas Manhanelli reforça que logo após a vitória num processo eleitoral a campanha continua, o mandato inferido pela eleição requer uma continuação do uso do *marketing* político, pois com isso o político pode garantir uma reeleição demais baixo custo e tranquila.

Deve-se pensar logo após a vitória nas eleições num programa político que marque seu governo e seja viável, que repercuta em toda população fixando uma imagem positiva do governo. Para isso o político lançara o uso de um *slogan* que defina bem sua proposta. Meios de comunicação que tenha uma boa penetração na região para atingir a maioria são algumas das formas utilizadas pelos governos em suas estratégias.

## 2.2 O USO DAS ETIS: O CURRÍCULO PRESCRITO EM FORMA DE DISCURSO

Neste tópico veremos que embora o discurso político sobre as ETIs seja um *marketing*, não se restringe uma estratégia de convencimento do eleitorado através da mera manipulação. O discurso político sobre a ETI insere-se em uma rede de significados em que ao mesmo tempo em que se configura *marketing*, também é resultante da cooptação das necessidades e/ou reivindicações do público-eleitor.

Para nos aproximarmos desta rede de significados, lançaremos mão de uma metodologia de pesquisa surgida em meados do século XX, a História Oral, método este que consiste na realização de entrevistas gravadas com indivíduos que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos e conjunturas do passado e do presente. (ALBERTI, 2005)<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Verena Alberti afirma que a primeira prática de História Oral ocorreu nos Estados Unidos da América, com o professor Allan Nevins no ano de 1948, quando ocorreu a invenção do gravador e a fita. A partir daí, constituiu-se o Columbia University Research Office, programa de História Oral da Universidade de Columbia fundado por Allan Nevins e Louis Star em Nova York. Segundo o objetivo do programa consistia em coligir material para o uso de gerações futuras com base em

Durante certo tempo, a utilização de recursos (ou arquivos e fontes) orais passou por um período de rejeição por parte da historiografia tradicional. Este tipo de produção, estudo e pesquisa era visto por muitos como algo tendencioso, atrelado diretamente aos movimentos sociais de reivindicações como o feminismo, lutas étnicas, grupos que por muito tempo foram esquecidos e deixados de lado. Assim como, também era senso comum ouvir a afirmação de que a historiografia tradicional priorizava a história dos "vencedores" em detrimento dos "perdedores".

De acordo com Philippe Joutard, esta segunda geração utilizou-se da História Oral para reconstituir a cultura popular. Segundo Joutard, neste momento já não se tratava apenas de mais uma mera e simples fonte complementar do material escrito. Tratava-se na verdade de outra história, que buscava valorizar os vencidos, os marginais e as diversas minorias sociais existentes. Era uma história vista como alternativa, não apenas a história acadêmica, mas também em relação a todas as construções historiográficas baseadas no escrito.

Verena Alberti observa que, em razão dessa linha desenvolvida nos anos de 1960. Michel Trebitsch, pesquisador do *Institut 'Histoire tu Temps Présent*, atentou-se para o fato de que durante muito tempo a identidade da História Oral se baseou num sistema maniqueísta de antinomias. Opôs-se à História positivista do século XIX, tornando-se assim a História Oral uma contra história. Uma história do micro, do local e do comunitário. Por trás dessa geração acreditava-se que era possível reconciliar o saber com o povo e a partir daí voltar-se para a história dos humildes, dos primitivos e dos "sem história".

---

entrevistas realizadas, em sua maioria, com personalidades destacadas da história americana. A primeira geração de historiadores orais, segundo Philippe Joutard (1998) realizava um trabalho feito sem reflexão metodológica, estava decididamente do lado das ciências políticas e ocupava-se somente dos notáveis. Seu objetivo era especificamente colher materiais para os biógrafos vindouros. A segunda geração de praticantes da História Oral surgiu concomitante ao aperfeiçoamento do gravador portátil. Verena Alberti (2005) alega que a partir daí foi se tornando cada vez mais frequente as entrevistas conhecidas como "história da vida", que eram realizadas com integrantes de determinados grupos sociais que, de um modo geral, não possuíam como hábito registrar por escrito suas experiências e a forma como viam o mundo. Este período, afirma Alberti, ficou conhecido como a geração da História Oral militante. Praticada por estudiosos que acreditavam e identificavam no novo método, uma forma de dar voz aos excluídos, as minorias e a possibilidade da existência de uma História vinda de baixo. Na década de 1970, surgiu a terceira geração de historiadores orais. Cabe destacar a presença dessa modalidade no Brasil. No ano de 1975, de 7 de julho até 1 de agosto foi realizado no país o 1º Curso Nacional de História Oral. O desdobramento desse curso foi o surgimento das primeiras entrevistas de História Oral do Programa de História Oral do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas. O objetivo segundo alegavam era estudar a trajetória do desempenho das elites brasileiras desde a década de 1930. Verena Alberti (2005) afirma ainda que, outra iniciativa que surgiu nesta mesma época foi também no ano de 1975 do 1º Curso Nacional de História Oral do Programa de Pós-Graduação em História.

O uso da História Oral é atualmente um caminho e uma possibilidade interessante para que se possa conhecer e registrar a pluralidade de possibilidades que se manifestam e representam as formas de vida e as escolhas dos variados grupos sociais, em todos os estratos da sociedade. Em nosso caso, optamos por entrevistas com o ex-prefeito da cidade, assim como com outros políticos, para que se verifique a posição destes diante das políticas em relação às ETIs e à Educação Integral. Portanto, pode-se dizer que a opção foi pela “elite” ao invés de se entrevistas alunos e professores, mas apenas na medida em que o foco é o currículo prescrito e não o currículo praticado.

Para Philippe Joutard (1998) esta historicidade da tradição oral foi e continua sendo um dos campos mais promissores dentro da historiografia. Pois além de estabelecer hoje um novo campo para história denominado de História do Tempo Presente, permite também, o estudo das formas como pessoas ou grupos efetuaram e elaboraram experiências, incluindo situações de aprendizado e decisões estratégicas. No caso, o interesse é pelas estratégias envolvidas na implementação das ETIs.

A preparação para o trabalho e manuseio de fontes orais demandará alguns cuidados. Verena Alberti (2005) nos aponta que primeiramente convém listar o nome de todos os possíveis entrevistados com uma breve biografia que justifique sua escolha de acordo com os objetivos do estudo. Reforça ainda Alberti, que apesar de todos os cuidados para lidar com a História Oral, esta fonte possui um alto grau de imponderabilidade, pois nem todas as entrevistas realizadas renderão o que se esperam delas, assim também, da mesma forma que nem todos os documentos de uma determinada fonte escrita serão suficientemente prolixos em relação ao passado.

Seguindo esta orientação, selecionamos para serem entrevistados seis dos principais envolvidos no processo de planejamento das ETIs em Apucarana: Valter Aparecido Pegorer (prefeito no período de 2001-2008), Waldemar Garcia (vice-prefeito), Cláudio Silva (secretário de desenvolvimento humano do município), Valdir Panont (diretor da FACED – Faculdade Apucarana Cidade Educação, auxiliou no processo de implantação das ETIs) e Jorge Dovepholy (presidente da FACE – Fundação Apucarana Cidade Educação) e João Carlos Oliveira (atual prefeito).

Valter Aparecido Pegorer, mais conhecido na cidade como Padre Valter, exerceu o sacerdócio por oito anos, segundo ele a principal bandeira de sua vida sempre foi a educação. Pegorer afirma que nas três gestões que esteve à frente do município sempre encampou a bandeira da educação como carro chefe de seu governo.

Segundo Pegorer, foi em 2001 que ele conseguiu realizar o seu principal sonho na vida pública. Quando conseguiu implantar a Escola de Tempo Integral, que abrange todos os alunos da Educação Fundamental - Séries Iniciais da rede municipal de ensino. De acordo com o ex-prefeito, um modelo revolucionário que hoje é referendado pelo Ministério da Educação como modelo nacional.

Posso dizer com orgulho que o programa de Educação Integral foi um divisor de águas na história de Apucarana. Firmado no dia 8 de fevereiro de 2001, a proposta defendeu a bandeira da educação como carro-chefe de todas as políticas públicas do município. Mais do que prioridade absoluta na educação, o pacto trouxe para a prática a ideia ousada de implantar a educação integral em todas as escolas da rede municipal de ensino (PEGORER, 2010 p.143)

O que podemos observar neste discurso é que o prefeito Valter Pegorer se coloca como o personagem principal e responsável por um grande feito. Ele foi o sujeito que fez história, ele personifica a mudança, o progresso na História. Esta bandeira levantada por ele (Pegorer) é a bandeira das políticas públicas após 90 em que a salvação da crise é vista na educação de “qualidade”, quando o Estado não quer mais investir na educação, mas investe no discurso. Ele legitima a necessidade das ETIs em seu discurso, ele sim, foi capaz de ter a ideia ousada, a construção a edificação de um personagem empreendedor, ousado, um herói.

Este pacto a que Pegorer se refere trata-se de uma proposta política divulgada em sua campanha do ano de 2000, onde ele afirmava que caso fosse eleito iria propor para o município e sua população uma gestão fundamentada em pactos: 1) *Pacto pela Educação* – que consistiu na implantação das ETIs; 2) *Pacto pela Responsabilidade Social* – tratou-se de uma tentativa de criar um selo de responsabilidade social onde para uma empresa conseguir participar de um processo de licitação pública do município deveria ter um trabalho social com alguma entidade municipal (na verdade foi uma tentativa de conseguir financiar as ETIs com doações das empresas prestadoras de serviço para a prefeitura, mas que foi contestada pela oposição e não vingou); 3) *Pacto pela vida* – foi uma tentativa de

criar uma lei para fechar os bares às 23 horas; 4) *Pacto por uma Cidade saudável* – consistiu preservação de reservas naturais como mananciais e nascentes de rios.

Depois da criação dos pactos, o ex-prefeito Pegorer conseguiu a aprovação da Lei 090/01 que segundo ele foi fundamentada na Lei nº 9394/96 da LDB, artigo 34 § 2º<sup>10</sup>. Esta lei, de acordo com Pegorer, revolucionou o ambiente escolar, pois a partir desta lei os alunos permaneceriam nas escolas das 7h30m às 16h30m, onde participariam de atividades pedagógicas, esportivas e culturais nos dois turnos.

O projeto de implantação das ETIs atenderia 11 mil crianças em 38 escolas, recebendo três refeições diárias e transporte escolar gratuito até o estabelecimento de ensino, em veículos novos ou em ótimo estado de conservação.

Para superar as resistências iniciais enfrentadas pela proposta, Pegorer alegava:

Essa educação abrangente traz um olhar de otimismo para o futuro. Crianças melhor preparadas hoje serão os adultos de amanhã que estarão no mercado de trabalho, na política, atuando como professores nas escolas, etc. Se podemos ver agora as transformações, o que imaginar daqui para frente? Pensar sobre isso me deixa extremamente feliz e com um sentimento de que ajudei a contribuir para uma cidade mais digna no futuro (PEGORER, 2010, p.145)

Pois, com as ETIs os alunos estariam em contato com atividades extracurriculares, sendo 33 atividades diferentes desenvolvidas pelas 38 escolas, desde pedagógicas (língua estrangeira, tarefa orientada, reforço escolar, projeto pedagogia empreendedora, desenho livre, criatividade, história da moda, entre outras) até complementares (culinária, higiene pessoal, artesanato, informática, teatro, balé, educação física, horta medicinal, caratê, educação ambiental, xadrez, circo, oratória, natação, entre outras).

Presume-se que implantar as ETIs não seja mais do que ampliar a carga horária dos alunos, que seja preciso uma qualificação no corpo docente, de uma estrutura, de um currículo a ser trabalhado. Hoje quando indagado sobre as condições, Pegorer alega que existe toda uma estrutura montada, com currículo, espaço físico e humano preparado.

---

<sup>10</sup> Como já citado: Artigo 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. (BRASIL, LDB, 1996) [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) (Acesso em 19 de abril de 2014)

No entanto, Pegorer, relembra os primeiros anos do projeto:

Sei, no entanto, que as dificuldades iniciais foram grandes, com crianças precisando comer sentadas no chão; faltavam salas de aula e os alunos não tinham espaços adequados para praticar esportes. Hoje, porém, todas as escolas possuem refeitórios, foram construídas mais de 150 novas salas de aula e todas as escolas ganharam quadras cobertas. Depois de tantas dificuldades, o sentimento é de grande satisfação. Deixei a prefeitura de Apucarana no final de 2008 com o projeto de educação integral funcionando em excelentes condições. O temível problema da estrutura foi praticamente resolvido, os professores participam continuamente de cursos e seminários de capacitação e os resultados são fantásticos. O sentimento de autoestima é nítido no semblante dos profissionais que trabalham nas escolas. (PEGORER, 2010, p.150)

Ao reconhecer que no início as escolas não possuíam infraestrutura para a implementação das ETIs, Pegorer marca seu discurso para mostrar que agora no presente momento as ETIs estão adequadas e estruturadas. Que depois de tantas dificuldades significa que os desafios foram vencidos. Tudo funciona em excelentes condições, tudo esta em ordem para que os próximos gestores continuem seu trabalho.

Pegorer, ainda, ao afirmar o sentimento de autoestima que as ETIS propiciaram aos professores. Constrói a imagem de que as ETIs são capazes de até superar a imagem geral, na atualidade, de professores que se sentem desrespeitados em sua profissão.

Segundo Pegorer, nos anos iniciais, foi preciso alugar residências próximas da escola para atender a demanda das ETIs, que funcionavam em prédios compartilhados com escolas do Estado, até que fosse providenciada a construção da sede própria para a escola.

### 3 CAPÍTULO III - CURRÍCULO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

O objetivo deste capítulo, parte do pressuposto que um projeto educacional configura-se no seu currículo, onde se pode constatar o conjunto de objetivos e os seus conteúdos propostos para a formação do aluno. Apesar dos questionamentos e controversas sobre a validade do currículo, estes estão inseridos e inscritos em textos que se legitimam pela força da lei. Contudo, para se chegar à legislação curricular, muitos debates, discussões, negociações, ou mesmo um *marketing*, como vimos, são construídos para que haja um consenso, uma legitimação para além da lei. E independente de qual que seja a concepção de currículo, não há dúvidas quanto ao seu papel e sua importância no processo de educação escolar. É por intermédio do currículo, ou tomando-o como ponto de partida, que o ensino acontece e se realiza na escola, embora possa haver – e certamente há - reelaborações, reinterpretações e mesmo transgressões na prática escolar.

Portanto, neste caso, torna-se praticamente impossível não questionar quando se estuda o tema Escolas de Tempo Integral: 1) com a ampliação da jornada escolar, o que se há de fazer?; 2) A lógica seria aumentar as aulas? e 3) Ou aumentar o número de disciplinas? O estudo sobre o currículo torna-se fundamental para a pesquisa. Sem a pretensão de esgotar tamanha problemática, alinhavo aqui algumas questões centrais.

#### 3.1 CURRÍCULO DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL

Estudar sobre currículo, segundo Antônio Flávio Moreira e Vera Maria Candau, é analisar diversos fatores sejam eles socioeconômicos, políticos e culturais que nos leva ao conhecimento de que modelo de escola pretende-se. É no currículo que pode-se ver quais os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; quais as experiências de aprendizagem escolares que se almeja que sejam vividas pelos alunos, os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais, qual o objetivo a ser alcançado por meio do processo de ensino e os processos de avaliação que terminam por influir no conteúdo escolar. São vários os fatores envolvidos quando se constrói ou se estuda sobre currículo.

Além dessa concepção há ainda, para efeitos alcançados na escola, aquelas concepções que não são explicitadas em propostas e planejamentos, que envolvem a cultura, valores, relações sociais e todas as ações possíveis no cotidiano escolar que podemos definir de currículo oculto.

Juan Gimeno Sacristán (1995; 1998) em seus estudos afirma que para a construção e definição do currículo como processo, temos: o currículo Prescrito e Regulamentado – aquele que parte do âmbito de decisões política e administrativas; o currículo Planejado para professores e alunos – configura-se em guias, matérias e práticas; o currículo Organizado – está inserido no contexto da escola; o currículo Em Ação – consiste na reelaboração na prática, ou seja, transformação no pensamento e no plano dos professores e nas tarefas acadêmicas; o currículo Avaliado – são as práticas de controle internas e externas, como prova e avaliações. Goodson também entende que há o currículo escrito, prescrito e o currículo ativo ou praticado (1991; 1995; 2001).

No Brasil a apropriação de Gramsci para pensar o currículo, desdobrou-se em duas linhas 1) o currículo com ênfase nos conteúdos, que ficou conhecido como pedagogia crítica dos conteúdos, cujo maior expoente é Dermeval Saviani e 2) o currículo com ênfase nas experiências de lutas da classe trabalhadora, que alguns denominam genericamente, de “educação popular”, tendo Paulo Freire como maior mentor. A primeira linha parte do pressuposto de que a emancipação da classe trabalhadora decorre, entre outras formas, do domínio da herança cultural, ou seja, o acesso à cultura acumulada possibilita as “armas” para que a classe trabalhadora lute em prol da emancipação. A segunda linha considera que é partindo do universo cultural da classe trabalhadora, se busca superar o senso comum, complexificando o conhecimento para que se promova a conscientização, que significa, em última instância, a emancipação (SILVA, 2006).

Os teóricos desta linha concebem, como Gramsci, que a escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-se e emprestando-lhe um novo conteúdo. As duas linhas defendem, como Gramsci a escola única ou unitária, - A Educação de Tempo Integral -. A consciência de classe passa ser o núcleo pedagógico central da organização do currículo que deveria enfatizar tanto os conhecimentos clássicos como os conhecimentos profissionais.

Talvez, a ideia de que a escola deve construir a emancipação social não mais esteja em voga na atualidade, ou seja, a perspectiva de que a classe trabalhadora poderá fazer vingar uma sociedade socialista. Entretanto, tanto a pedagogia crítica social dos conteúdos como a educação popular (ou progressista) ainda são correntes importantes, embora visem a construção da cidadania, no sentido de conscientização sobre a realidade para nela intervir visando o bem do coletivo, de modo democrático (SILVA, 2006).

Considerando o currículo das ETIs de Apucarana, percebe-se em um primeiro olhar, que este não possui nenhum indicativo de que foi estruturado para que a “classe trabalhadora” tivesse acesso ao saber acumulado da classe dominante como estratégia de luta pela emancipação, embora nos discursos, reportagens e na entrevista realizamos, por vezes se defende como referencial a escola preconizada por Gramsci. No entanto, depende de como são ministradas as disciplinas escolares, sejam elas as “tradicionais” como História, Geografia, Matemática, Português, etc., como também aquelas “complementares” nas ETIs, como circo, artesanato, etc., que possibilitarão compreender se o currículo prático se aproxima de uma concepção de Educação de Tempo Integral como concebe Gramsci. O currículo prescrito das ETIs, aquele que se apresenta nos discursos, na legislação, nas reportagens de jornais, passa por uma apropriação dos agentes escolares. Estes reelaboram o currículo prescrito, construindo um currículo ativo, aquele que acontece no cotidiano escolar através da prática do professor na interação com seus alunos, que pode sim, assimilar algo do currículo prescrito, mas não o reproduzirá por completo. Este currículo prático, como está disperso no cotidiano, só pode ser compreendido por intermédio do próprio professor. Este, implementará o currículo prescrito, conforme seus saberes, sua memória, seus desafios, sua concepção teórica e pedagógica, enfim, segundo o que ele entende como deveria ser a ETIs, se apenas complementação de carga horária ou possibilidade de uma educação propulsora do perfil humano integral, próximo ao perfil humano *gramsciano*.

Ao entrevistar os agentes políticos envolvidos no processo de planejamento e implantação das Escolas de Tempo Integral, o que se pode constatar foi que para eles existem dois currículos em ação no município o primeiro seria o currículo implantado dentro das escolas propriamente dito, já o segundo consistiria numa outra concepção que perpassa os muros da escola configurando-se

ao invés de Escola de Tempo Integral em Educação Integral. É o que apresentaremos a seguir.

Partindo do princípio de que o espaço escolar não é somente um lugar de fluxos humanos, e sim um local de transmissão de saberes e conhecimentos é que analisaremos a primeira parte do currículo. Que tipo de mudança as Escolas de Tempo Integral trouxeram para este espaço escolar?

O município de Apucarana conta com 38 escolas de Ensino Fundamental I. Dentre estas 38 escolas, segundo a atual secretária de Educação de Apucarana, Suzimara de Carvalho da Cruz Oláh de Almeida Lima, somente duas escolas não oferecem o período integral, sendo elas: Escola Municipal Professor Cristóvão Nolli e Escola Municipal Professora Maria Madalena Coco, segundo a secretária:

*“Temos duas escolas opcionais que não oferecem Tempo Integral no município, são elas a Madalena Coco e o Cristóvão Nolli, mas a Cristóvão Nolli é uma escola que a gente está ainda buscando construir porque ainda não tem estrutura. Então fica estas duas escolas opcionais que independentemente de onde o aluno more é a opção que os pais tem para matricular seus filhos numa escola sem que seja de Tempo Integral”. (LIMA, entrevista concedida ao autor, março de 2012)*

Outra escola citada pela secretária trata-se da Escola municipal Wilson de Azevedo, mas neste caso trata-se de uma particularidade dentro do próprio município, pois segundo Lima a demanda é pequena e trata-se de uma escola seriada, onde a mesma professora, na mesma sala trabalha com alunos de 1º ao 8º ano. Segue abaixo a relação das escolas municipais existentes dentro do município:

Escola Municipal Albino Biacchi  
Escola Municipal Alcides Ramos  
Escola Municipal Antonieta da Silva Lautenschlager  
Escola Municipal Augusto Weyand  
Escola Municipal Dinarte P de Araújo  
Escola Municipal Doutor Edson Giacomini  
Escola Municipal Doutor Joaquim Vicente de Castro  
Escola Municipal Doutor Osvaldo dos Santos Lima  
Escola Municipal Ébano Pereira

Escola Municipal Fábio Henrique da Silva  
Escola Municipal Gabriel de Lara  
Escola Municipal Humberto de Alencar Castelo Branco  
Escola Municipal João Antonio Braga Cortes  
Escola Municipal João Batista  
Escola Municipal Jose Brazil Camargo  
Escola Municipal José de Alencar  
Escola Municipal José Idésio Brianezi  
Escola Municipal Juiz Luiz F.A.Pereira  
Escola Municipal Karel Kober  
Escola Municipal Luiz Carlos Prestes  
Escola Municipal Mateus Leme  
Escola Municipal Monsenhor Arnaldo Beltrami  
Escola Municipal Padre Antonio Vieira  
Escola Municipal Papa João XXIII  
Escola Municipal Presidente Médici  
Escola Municipal Professor Alcides Ramos  
Escola Municipal Professor Bento F. Dias  
Escola Municipal Professor Cristóvão Nolli  
Escola Municipal Professor Durval Pinto  
Escola Municipal Professor Wilson de Azevedo  
Escola Municipal Professora Idalice Moreira Prates  
Escola Municipal Professora Maria Madalena Coco  
Escola Municipal Professora Marilda Duarte Noli  
Escola Municipal Professora Marta P. da Silva  
Escola Municipal Plácido de Castro  
Escola Municipal Senador Marcos de B. Freire  
Escola Municipal Vereador Jose Rosa de Oliveira  
Escola Municipal Vida Nova

Ao perguntar sobre o currículo das ETIs para atual secretária de educação, a professora Suzimara Oláh de Almeida Lima, afirmou que no atual momento a Secretaria de Educação não possuía um currículo pronto, mas que mesmo após dez anos da implantação do projeto o que existia era um esboço do

programa. Segundo Lima, o currículo das ETIs de Apucarana seguem o que está estabelecido nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental Do Conselho Nacional de Educação:

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. (APUCARANA, 2001, p.3,)

A princípio não é possível perceber modificações estruturais ou diferença entre os currículos de uma escola convencional (tempo normal) e as ETIs. É preciso esmiuçar o projeto para encontrar maiores detalhes do que as ETIs trazem de novidades para os seus futuros alunos. Que tipo de formação foi planejado. Segundo Juan Gimemo Sacristán:

O termo currículo provém da palavra latina *currere* que se refere à carreira, a um percurso que deve ser realizado e, por derivação, a sua representação ou apresentação. A escolaridade é um percurso para os alunos/as, e o currículo é seu recheio, seu conteúdo, o guia de seu progresso pela escolaridade. (SACRISTAN; GOMEZ, 2000, p. 125)

Dentro desta perspectiva que procuramos compreender o que é o currículo das ETIs. O que faz das ETIs serem propagandeadas como símbolo de sucesso por toda região inclusive por um órgão federal que é o Ministério da Educação do governo federal. A grade curricular apresentada no projeto das ETIs de Apucarana consiste em:

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)  
 (APUCARANA, 2001, p.3)

Pela divisão da grade curricular percebe-se uma contradição nas falas dos políticos que afirmavam que as ETIs de Apucarana trabalhariam em tempo integral uma educação integradora, ou seja, integrando o aluno, currículo, escola e comunidade. As disciplinas, segundo os políticos, não seriam separadas em teóricas em um turno e práticas em outro turno, mas seriam mescladas, articuladas, enfim, integradoras. O que pode ser notado é que a divisão curricular se apresenta em dois turnos, com disciplinas distintas, as consideradas “essenciais”, ou seja, as tradicionais, e aquelas consideradas “complementares” ou mais voltadas para práticas, o que contradiz desta forma o discurso político de que não haveria “contraturno”. Assim, a ETI funcionaria como uma “escola normal”, igual as que não são ETI, e em um segundo momento serão acrescentadas algumas oficinas extras ou até mesmo reforço escolar para alunos com dificuldades de aprendizagem.

O turno correspondente às oficinas é utilizado para aulas de reforço escolar, atividades artísticas, culturais, esportivas e de saúde. Se pensarmos integração escola/comunidade, muitas oficinas desenvolvidas contaram com a colaboração dos pais de alunos, que trabalhavam de forma voluntária no desenvolvimento do projeto, o que parece pertinente com o projeto político pedagógico da ETI.

Outro fato importante do projeto é que a sua proposta de currículo não se configura como uma “camisa de força” para as escolas, mas abre a possibilidade para a escola flexibilizar o seu currículo e até mesmo acrescentar ou substituir as oficinas da proposta oficial: “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 não relacionados”. (APUCARANA. 2001, p. 3)

Numa época (final do século XX e início do século XXI) onde a sociedade brasileira constantemente discute as problemáticas do nosso modelo educacional, o projeto das ETIs de Apucarana afirma-se como um modelo capaz de trazer a “redenção da educação no país”. O discurso que culminou no currículo da ETI era de que finalmente os problemas da educação seriam resolvidos, e mais do que isso, de que a crise social seria sanada por esta que deveria ser a educação de qualidade. O termo “fracasso escolar” seria bastante utilizado no discurso político nacional, e refere-se aos índices estatísticos de retenção do aluno na série ou de

evasão escolar. Por isso, o ponto de partida da proposta da ETI seria de acabar com este “fracasso escolar”.

Para Valter Pegorer a implantação das ETIs levantou a autoestima do povo apucararense:

O sentimento de autoestima é nítido no semblante dos profissionais que trabalham nas escolas. Além disso, os números revelam os bons resultados. A evasão escolar em Apucarana é uma das menores do País, com 0,07% de alunos ausentes da escola, segundo dados do Ministério da Educação em 2007 – a média da Região Sul foi de 2,7% e do Brasil de 7,5% -; o índice de reprovação chegou a 6,65% - a média da Região Sul foi de 13,9% e do Brasil de 13%, também segundo dados do MEC. (PEGORER, 2010, p. 146)

Tomas Tadeu da Silva (2001) afirma que nos últimos anos, no campo da política educacional, há um interesse específico pelas crescentes taxas de retenção escolar. Essa preocupação tem dois sentidos: o prejuízo causado ao governo com a reprovação e no outro o trauma que pode causar na trajetória escolar do aluno. Nesse sentido o projeto de implantação das ETIs de Apucarana diz que trabalha nas seguintes perspectivas:

1) na área educacional e 2) na área social. 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.  
 (APUCARANA, 2001, p. 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 considerarmos 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. (APUCARANA, 2001, p. 2)

O que se pode notar é que no projeto das ETIs o discurso adotado é de que este modelo subentende a redenção do modelo educacional para o país, e, percebe-se isso nos discursos dos políticos e até em alguns dados levantado pelo Próprio Ministério da Educação. Pela proposta acima referida, esta “redenção” passa pelo aspecto “intelectual”, ou seja, de aquisição, assimilação, internalização ou mesmo construção de conhecimentos, mas também pelo desenvolvimento de aptidões e vocações. Porém, o que se pode observar quanto à área social, é a ideia de que o aluno deve se distanciar de seu ambiente supostamente “de risco” ou de “pouca cultura” e isso só seria permitido pela ETI. O suposto é que, conforme mais tempo em casa, na rua, em seu ambiente, mais haveria tendência do aluno se transformar em delinquente, pois exposto à “influência externa”. Assim, é posto em contradição, de um lado o *universo cultural do aluno*, seu conhecimento prévio adquirido na sua vivência, na sua experiência do cotidiano, e de outro o *universo escolar*, este considerado o lugar de normalização, redenção ou mesmo moralização do sujeito, o lugar onde o conhecimento considerado “certo” pode ser assimilado, diferente do que se aprendeu de “errado” fora da escola. Diante disso, ao não abarcar ou partir da cultura do aluno, não valorizando este sujeito no que ele traz de seu ambiente, a proposta da ETI que se pretende “integradora”, termina por compor um currículo conforme uma pedagogia que separa, e não que “integra” o sujeito na escola.

Segundo Pegorer, as oficinas nas áreas artísticas desenvolvidas possibilitaram uma democratização do acesso da população à cultura, com apresentações artísticas realizadas em datas comemorativas como Dia dos Pais e Mães, quando as apresentações são realizadas no Teatro Municipal da cidade. Entende-se aqui, que o prefeito quando diz democratizar o acesso à cultura, compreende os pais irem ao Teatro assistirem as apresentações artísticas de seus filhos. Mais uma vez percebe-se que “cultura” para o discurso político, assim como

para o currículo prescrito, fundamenta-se em uma concepção elitizada, desprezando a cultura do aluno e de sua família como cultura válida.

Através da escola pública, as classes sociais desfavorecidas teriam acesso à cultura erudita que abrangeria as seguintes expressões artísticas como: artes plásticas (escultura e pintura), teatro, literatura, além de também terem acesso à cultura popular expressada nos mitos, contos danças e músicas. Contudo, esta cultura popular não seria necessariamente aquela do aluno, mas tenderiam a ser aquelas consideradas folclóricas.

Outra importância seria na área da saúde e da alimentação. Os alunos teriam a oportunidade de aprender a desenvolver hábitos alimentares saudáveis e seriam orientados quanto à correta higiene bucal. Além de aprendizados de higiene, saúde e nutrição, as crianças deveriam ser também orientadas a não desperdiçarem e a se servirem como num sistema *self-service*.

Este currículo que denominamos de currículo da Escola de Tempo Integral, além de ser um texto oficial que foi produzido considerando-se um modelo de escola ideal, como condições de trabalho, recursos e local. Este tipo de material não relativiza a realidade, ou seja, não considera que cada escola está inserida em um contexto histórico-social diferente e por isso desconsidera as rupturas e resistências existentes.

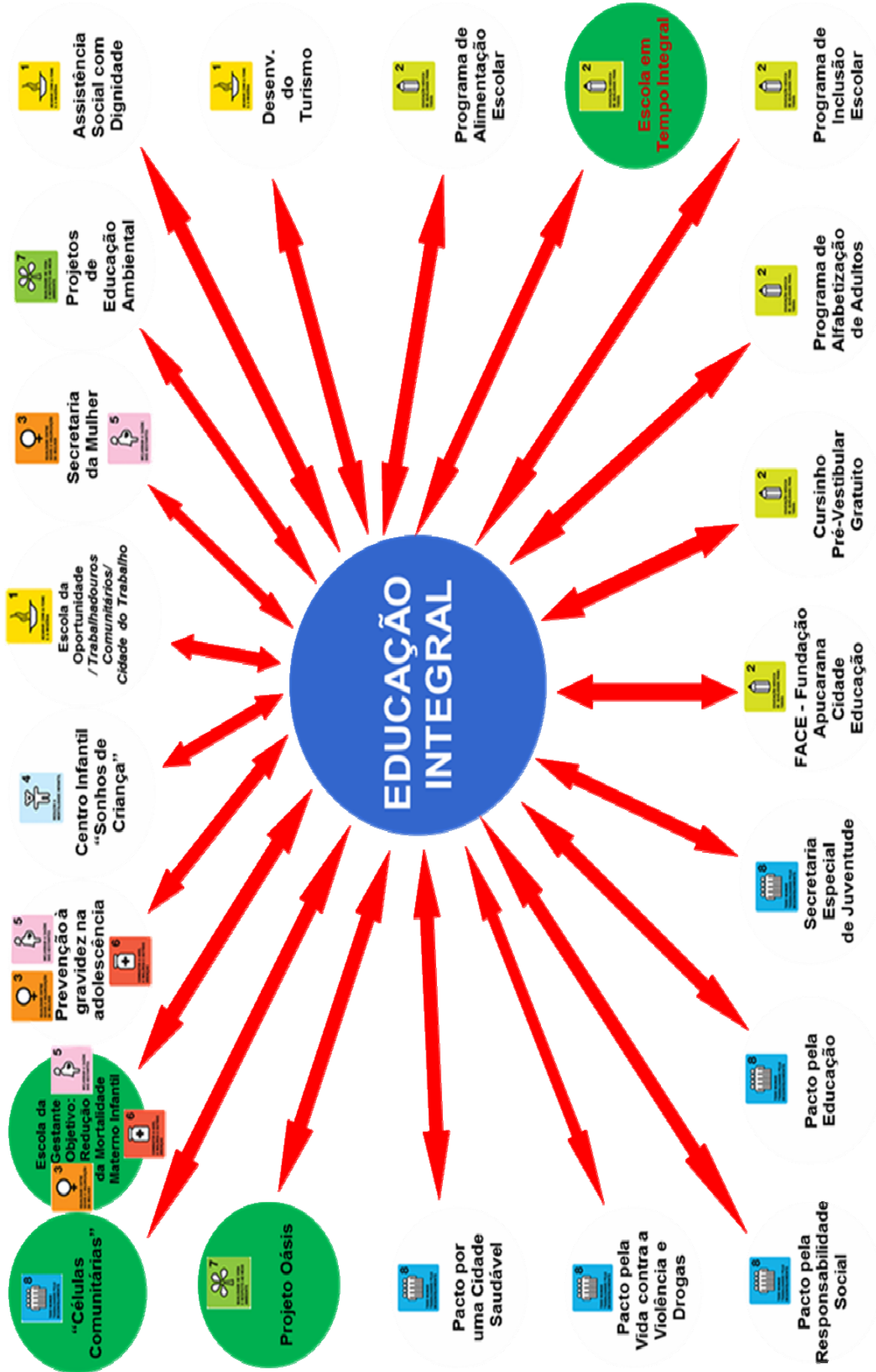
Nesta primeira parte do currículo voltado para a escola, pode-se perceber uma preocupação naquilo que Tomaz Tadeu da Silva (2001) chamou de tempo ambíguo, de tempo paradoxal, onde o ser humano percebe suas capacidades ampliadas e intensificadas e que potencialmente estende-se as possibilidades vitais de: conhecimento, de comunicação, de movimento e de sustentação da vida. Por outro lado, também estamos num tempo em que a exclusão, a privação, a exploração do próximo ou da terra, alegrias e prazeres do mundo ampliam-se para uma parcela da humanidade enquanto se fecha para outra.

É justamente nesta sociedade paradoxal, ambígua, que podemos perceber a constituição do texto oficial, do currículo escolar para as ETIs. Para atender essas necessidades e demandas, principalmente sociais, que os responsáveis pelo planejamento idealizaram o tempo integral para a escola, ou seja, para aquela parcela da sociedade que não tem condições “abertas” para o desenvolvimento de suas potencialidades. Há que se ver que nas ETIs, além das disciplinas obrigatórias há uma variedade de possibilidades de cursos e de reforço

escolar, e assim o jovem pode ter mais perspectiva de futuro profissional, pode sim desenvolver suas potencialidades. Porém, não há como garantir que isso aconteça. Embora não se tenham dados que comprovem, talvez os idealizadores das ETIs superestimem a capacidade desta criar possibilidades de ascensão social cultural em seus alunos, mas os avanços, possibilidades e superações desta proposta não podem ser desmerecidos. Talvez um tempo maior na escola faça com que o aluno tenha mais possibilidades de socialização, ampliação de conhecimentos/saberes sobre coisas importantes para sua vida (como em relação à saúde e alimentação) ou para sua futura profissão.

### 3.2 CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Como Educação Integral todos os entrevistados afirmam que no decorrer do processo de implantação das ETIs em Apucarana, a escola foi se adaptando e sentindo as necessidades da comunidade e da cidade e conforme as necessidades surgiam alterações e soluções para atender as demandas. Segundo Valter Pegorer, Cláudio Silva, Suzimara Lima, Valdir Panont, João Carlos de Oliveira e Waldemar Garcia o currículo da Educação Integral desenvolvido em Apucarana apresenta-se da seguinte forma:



Nesta perspectiva as ETIs seriam apenas uma célula da Educação Integral. Valter Pegorer afirma que tudo começou pelo Pacto pela Educação, que segundo ele seria um divisor de águas na história da cidade de Apucarana, pois trouxe a ideia ousada de implantar a educação integral:

O pacto trouxe a ideia ousada de implantar a educação integral em todas as escolas da rede municipal de ensino. O pacto foi assinado no início do meu segundo mandato. Mesmo com todas as dificuldades e as dúvidas em torno da iniciativa, a proposta foi levada a cerca de trinta escolas municipais, de 1ª a 4ª séries, e alçou Apucarana como modelo reconhecido de educação de qualidade para todo o Brasil. (PEGORER, 2010, p. 143)

Neste Pacto pela Educação, além do projeto de implantação das ETIs, havia propostas como o *Cursinho pré-vestibular gratuito*, que ajudaria os jovens sem condições financeiras de pagar um cursinho em uma escola privada a terem acesso às faculdades:

Nas eleições de 2000, Disney Leugi me apresentou um projeto que gostaria de ver implantado na cidade. Tratava-se do cursinho pré-vestibular gratuito. Gostei da ideia e a inseri no meu plano de governo. Tendo vencido as eleições. Logo após a posse, convidei o Disney para ajudar na implantação e na coordenação do projeto, que, naturalmente, funcionaria a noite. Implantei o cursinho gratuito ainda no primeiro semestre de 2001. Fiz um chamamento a professores dispostos a se dedicarem voluntariamente a esta causa. Fiquei surpreso com a adesão e não foi difícil formar o corpo docente com pós-graduados, mestres e até um doutor que passou a ser referência no projeto. (PEGORER, 2010, p. 147)

O pacto buscava ainda, a *Erradicação do analfabetismo entre adultos*. Em 2001 foi realizado um levantamento que constatou que Apucarana tinha 10% de sua população adulta, algo em torno de 7 mil habitantes, que não sabiam ler e nem escrever. Para isto foram utilizados recursos do “Brasil Alfabetizado”<sup>11</sup> e do “Paraná Alfabetizado”<sup>12</sup> para reduzir os 10% de analfabetos.

---

<sup>11</sup> O MEC realiza, desde 2003, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos. O programa é uma porta de acesso à cidadania e o despertar do interesse pela elevação da escolaridade. O Brasil Alfabetizado é desenvolvido em todo o território nacional, com o atendimento prioritário a 1.928 municípios que apresentam taxa de analfabetismo igual ou superior a 25%. Desse total, 90% localizam-se na região Nordeste. Esses municípios recebem apoio técnico na implementação das ações do programa, visando garantir a continuidade dos estudos aos alfabetizandos. Podem aderir ao programa, por meio das resoluções específicas publicadas no Diário Oficial da União, estados, municípios e o Distrito Federal.

<sup>12</sup> O Programa Paraná Alfabetizado é uma ação do Governo do Estado do Paraná, coordenado pela Secretaria de Estado da Educação, desenvolvido em parceria com o MEC/SECAD/Programa Brasil Alfabetizado, Prefeituras Municipais e demais organizações governamentais e da sociedade civil. Ele foi constituído para garantir alfabetização de todos, jovens, adultos e idosos residentes no Paraná, por entender a leitura e a escrita como direitos elementares da cidadania. Além disso, busca sensibilizar a população não alfabetizada a ingressar no universo da educação de jovens e adultos.

Ainda neste pacto, outro plano foi traçado para as antigas creches, transformado-as em *Centros Municipais de Educação Infantil* (CMEI). Os CMEIs também ficariam sob a administração da Secretaria de Desenvolvimento Humano, que foi criada para substituir a Secretaria de Educação. Segundo Pegorer:

Os CMEIs mudaram o conceito de atendimento das crianças. No formato das creches, os pequenos recebiam cuidados enquanto os pais trabalhavam. Com os Centros Municipais de Educação Infantil, o atendimento foi ampliado e as crianças passaram a receber atenção integral, envolvendo educação, higiene, alimentação e saúde. (PEGORER, 2010, p. 147)

Percebe-se que a mesma linha diretiva do Ensino Fundamental é buscada para se fundamentar os CMELs. No entanto, há que se refletir se antes destes, as antigas creches já não cumpriam com esta educação considerada integral, que compreende além do ensino, a higiene, a alimentação e a saúde. Em momentos de reestruturação curricular, negam-se todas as políticas educacionais do passado, como uma forma de legitimar a nova, considerada então mais pertinente, inovadora e “revolucionária” (GOODSON, 1995, p. 09-10).

Outra função do Pacto pela Educação, segundo Pegorer consistia em transformar o município em um *Pólo de educação superior*, com apoio e incentivo tanto para instituições privadas como ensino público. A criação da Fundação Apucarana Cidade Educação (FACE), serviria para fomentar essa necessidade de novos cursos superiores, pois esta seria a fundação mantenedora da Faculdade Apucarana Cidade Educação (FACED). Segundo Jorge Dovepholy:

*Tal medida tomada pelo prefeito Valter Pegorer, é uma visão extraordinária de mundo. Pegorer é um visionário, pois ele planejou um município que cuida do cidadão desde o ventre de sua mãe, com a escola de gestante, até o ensino superior, ou seja, o individuo pode ser formar sem a necessidade de sair da sua cidade.*(DOVEPHOLY, entrevista, abril de 2012)

Portanto, na concepção dos agentes políticos envolvidos, no planejamento da Educação Integral, o Pacto pela Educação inicia e fecha um ciclo de formação do ser, desde o ventre da mãe com a *Escola de Gestante*, passando pelos CMEIs, as ETIs até a universidade.

Neste Pacto pela Educação, altera-se o nome da Secretaria de Educação, que passa a ser chamada de Secretaria de Desenvolvimento Humano. Mas isso não foi apenas uma mudança de nomenclatura, tratava-se de uma

mudança de percepção, onde existiria uma preocupação com a formação integral e humana do indivíduo. O papel desta secretaria não seria apenas de possibilitar a educação para o indivíduo, mas sim preocupar-se com todos os estágios da vida do cidadão. Mas, mais do que mudança de percepção, seria uma maneira marcar as “inovações” da implementação da ETI e de todo aparato que cerca a Educação Integral, ou seja, de mostrar que as políticas que se colocavam eram mais humanas, democráticas, e por isso, pertinentes.

Contudo, há que se reconhecer que, embora os discursos políticos tenham se edifiquem, que coloquem seus interesses como sendo de os de todos, que neguem políticas do passado e/ou de outros políticos, a proposta da ETI se aproxima da Educação Integral, pelo menos mais do que as escolas regulares. Existem problemas, desafios, uma visão por vezes elitizada dos políticos para com o povo, mas pensando a formação humana em uma sociedade democrática, a proposta da ETI não pode ser subestimada. Se já não há aquela concepção gramscianiana de formar para a emancipação, para a conscientização, para a crítica social para intervenção na realidade, há um conjunto de possibilidades de melhoria tanto da maneira do sujeito ler/interpretar o mundo, como de sua qualidade de vida.

Segundo Pegorer, o sonho de transformar a cidade num polo universitário iniciou-se com um projeto inovador e pioneiro que foi a criação de Universidade Livre para o Desenvolvimento Luz do Mundo, no ano de 1998, que ofertava o curso de Pedagogia à distância, em parceria com a Universidade Federal do Paraná. Este projeto conseguiu formar três turmas, além de uma turma de mestrado em Engenharia de Produção, que foi um projeto em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina. Logo após essas turmas, o projeto devido uma inviabilidade econômica entrou em processo de fechamento e encerramento das atividades.

Persistindo no que Pegorer definia como um sonho pessoal, no ano 2009 deu-se início à Faculdade Cidade Apucarana Cidade Educação. Nesta instituição eram ofertados os cursos de Pedagogia, Letras Português, Espanhol/Inglês e Filosofia. Neste projeto, a faculdade no seu primeiro ano chegou a ter aproximadamente 600 alunos matriculados nos seus cursos e cerca de 30 professores no seu quadro docente.

O ano de 2009, foi o primeiro ano do mandato do prefeito João Carlos de Oliveira, sucessor de Pegorer e que foi secretário de fazenda de seu governo. Apesar de começar de fato no governo de João Carlos, o projeto havia sido iniciado e aprovado pelo Conselho Estadual de Educação no ano de 2008. Um ano e meio depois, alegando dificuldades financeiras, a abertura de novas turmas e vestibulares pela instituição foram suspensas e um pedido de fechamento dos cursos foi feito junto ao Conselho Estadual de Educação. Atualmente a FACED encontra-se num processo de reformulação e está com suas atividades paralisadas.

Outro Pacto criado, e que vem para ajudar no processo de formação da Educação Integral com a criação de mais células, é o Pacto pela Responsabilidade Social, intitulado pelo prefeito Valter Pegorer de “ Sonho de solidariedade”. Em 27 de janeiro de 2006, o prefeito lançou um pacto que estabelecia critérios socioambientais e de responsabilidade social para licitações e contratações públicas da prefeitura. Este Pacto foi disciplinado pela Lei Municipal nº 177/05:

LEI Nº 177/05

Art. 1º - Respeitada a legislação federal, fica estabelecido que a participação nos processos de licitações públicas e de contratações de serviços pelo município de Apucarana, seja vinculada também, a critérios sócio-ambientais relacionados aos princípios do pacto global e aos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio da Organização das Nações Unidas – ONU.

Art. 2º - O Executivo Municipal constituirá uma comissão composta de 5 (cinco) membros para que no prazo de 120 (cento e vinte) dias, elabore regulamento definindo os critérios e respectiva documentação que cada empresa participante deve apresentar, para que se torne adimplente no processo licitatório ou para sua contratação.

PARÁGRAFO ÚNICO – O regulamento será aprovado por Decreto do Executivo.

Art. 3º - A presente Lei visa garantir a participação cidadã e socialmente responsável dos fornecedores do município de Apucarana, fortalecendo o comprometimento do Município com os princípios do pacto global e com o cumprimento dos objetivos de desenvolvimento do milênio.

Art. 4º - Revogam-se as disposições em contrário, entrando esta Lei em vigor na data de sua publicação.

Edifício da Prefeitura Municipal de Apucarana, aos 20 dias do mês de Dezembro de 2005.

Valter Aparecido Pegorer

Prefeito Municipal

(APUCARANA, 2005)<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> Disponível em <https://www.leismunicipais.com.br/a/pr/a/apucarana/lei-ordinaria/2005/17/177/lei-ordinaria-n-177-2005-estabelece-criterios-a-serem-adoptados-nos-processos-de-licitacoes-publicas-e-de-contratacoes-pelo-municipio-de-apucarana-conforme-especifica-e-da-outras-providencias-2005-12-20.html> (Acesso em 06 de Maio de 2014)

A partir desta lei, todos os processos licitatórios na prefeitura, para a participação nesse processo, era necessário possuir um Certificado Municipal de Responsabilidade Social e um Selo Apucarana de Responsabilidade Social. Segundo Pegorer, tal medida visava estimular a responsabilidade social das empresas. Esta era formar de educar o empresariado apucaranaense para sua responsabilidade social.

Através desta iniciativa pioneira, o certificado se tornou documento obrigatório para a participação nas licitações públicas. Foi possível atingir um nível de aceitação invejável e, praticamente, todos entenderam que, para ser socialmente responsável, uma empresa não precisaria necessariamente envolver recursos financeiros. Ao respeitar os direitos de seus empregados, adotar ações para não agredir o meio ambiente, entre infinitas outras formas, as empresas já estariam atendendo a este conceito. (PEGORER, 2010, p. 153)

Em 2007 por determinação do Tribunal de Contas da União (TCU), no estado do Paraná, a necessidade de tal selo para participação de licitações na prefeitura municipal de Apucarana foi suspenso, pois foram encontradas indícios de irregularidades. Uma Organização não-governamental (ONG) *Mude o Mundo* dirigido pelo filho do prefeito, André Pegorer, era a responsável pela emissão do selo e do certificado. O TCU suspendeu a prática pois isso feria o princípio constitucional de igualdade.

O Pacto pela Vida tinha como lema “Sonho de paz e tranquilidade”, em que o objetivo consistia em diminuir os índices de violência, alcoólatras, e usuário de drogas. Segundo Pegorer este pacto esta assentado sobre quatro pilares: família, religião, trabalho e educação. A questão da religião como um dos pilares do pacto, remete ao questionamento sobre qual formação está sendo pensada. No entanto, não há mais elementos para discutir de forma mais aprofundada esta inserção da religião no discurso político educacional.

Pegorer afirma:

Considero a educação integral como o principal fator inibidor da violência. Este conceito de ensino proporciona às crianças de 1ª e 4ª série do ensino fundamental a permanência na escola o dia todo, retirando-as da rua. A propósito, a rua é a maior escola da violência para as crianças e adolescentes; é onde eles são alvos fáceis dos “malandros”. (PEGORER, 2010, p. 158)

Seguindo o pré-conhecimento de que o ambiente do aluno seria por natureza violento, novamente o discurso toma a ETI como peça importante, senão principal da salvação da sociedade. É provável que mais educação implique em menos violência social, mas o que aqui destacamos é a ideia de que apenas o fato de a criança permanecer mais tempo na escola, não importando os conteúdos ali trabalhados, seja sinônimo de redução da violência.

Este pacto consistia na criação de um *Disque-denúncia*. O objetivo era que todos os cidadãos se conscientizassem que a manutenção da segurança é responsabilidade de todos. Neste número criado, o cidadão não precisava se identificar e foi designado um policial do 10º Batalhão de Polícia Militar para atender as ligações.

Outra célula criada dentro do Pacto pela Vida foi a *Lei Seca*. Estabelecimentos comerciais que vendiam apenas bebidas alcoólicas e que permitissem jogos estavam autorizados a funcionar no período das 6 às 23 horas. Esta lei não se aplicava a lanchonetes e restaurantes.

#### LEI Nº 107/04

Art. 1º - Para efeito do disposto no parágrafo 1º do Artigo 1º da Lei Municipal nº 107/04, de 29/11/2004, considerar-se-á como bar ou similar qualquer estabelecimento que, no horário compreendido entre 23,00 até 6,00 horas, esteja em funcionamento tão somente para comercialização de bebidas alcoólicas para consumo imediato, no próprio local, considerando próprio local toda área comum do estabelecimento.

§ 1º - Considera-se também, como similar o estabelecimento que promova a venda de bebidas alcoólicas para consumo posterior, especialmente aqueles que não estejam licenciados especificamente para tal atividade.

§ 2º - Os estabelecimentos do tipo mercado e supermercado que efetuarem a venda de bebida alcoólica no período a que se refere o caput deste artigo, para consumo imediato ou posterior, estarão enquadrados como bar ou similar, sempre que se caracterize como não mantida a atividade principal para a qual obtiveram licenciamento, configurando, portanto, funcionamento tão somente para comercialização de bebidas alcoólicas.

§ 3º - O disposto neste artigo aplica-se também, ao Comércio ambulante.

Art. 2º - Não estarão sujeitos ao horário fixado pela Lei Municipal nº 107/04, de 29/11/2004, os bares de hotéis, clubes e associações.

Art. 3º - O prolongamento mediante solicitação de alvará especial, de que trata o Parágrafo 3º, do Artigo 1º da Lei Municipal nº 107/04, de 29/11/2004, somente será concedido aos estabelecimentos adaptados com isolamento acústico, com funcionários destinados à segurança, que não atrapalhem o sossego público.

Parágrafo Único - A comprovação quanto ao sossego público, deverá ser obtida, através de comprovação da vizinhança estabelecida dentro de um raio de 300 metros do local onde se encontra o estabelecimento, em que constará além do nome, assinatura e CPF, a rua e número do vizinho consultado.

Art. 4º - Fora do horário estabelecido na Lei Municipal nº 107/2004, fica terminantemente proibido:

I - a prática do ato de compra e venda;

II - manter abertas ou semicerradas as portas do estabelecimento, ainda que estas dêem acesso ao interior do prédio e este sirva de residência ao proprietário ou responsável;

III - manter iluminação dentro do estabelecimento, salvo quando o interior do mesmo possa ser observado visualmente por quem se achar do lado de fora.

Parágrafo Único - Não se considera infração a abertura do estabelecimento para lavagem ou limpeza ou quando o responsável não tenha outro meio de se comunicar com a rua, conservar aberta uma das portas para efeito de embarque e desembarque de mercadorias, pelo prazo estritamente necessário para a efetivação da entrega.

Art. 5º - Ao estabelecimento que venha a ter comprovação pela autoridade municipal competente, de funcionamento em horário não permitido, ser-lhe-ão aplicadas pela ordem as penalidades, estabelecidas no Art. 3º, da Lei Municipal nº 107/04, de 29/12/04, bem como, das demais leis vigentes.

Art. 6º - Fica ainda, estabelecido para efeito de caracterização da configuração do estabelecimento como bar ou similar, para fins de aplicação da Lei Municipal nº 107/2004, de 29/12/2004, no horário compreendido entre 23,00 às 6,00 horas, a competência da fiscalização relatando, no respectivo auto de infração, a situação real verificada no estabelecimento, independentemente da atividade a que esteja licenciado este.

Art. 7º - Para o fiel cumprimento do regulamento estabelecido por este Decreto, a Fiscalização poderá solicitar apoio da Polícia Militar.

Art. 8º - Revogam-se as disposições em contrário, entrando este Decreto em vigor na data de sua publicação.

Edifício da Prefeitura Municipal de Apucarana, aos 20 dias do mês de janeiro de 2005.

VALTER APARECIDO PEGORER

Prefeito Municipal

(APUCARANA, 2004)<sup>14</sup>

De forma mais visível, ao associar Lei Seca com Educação Integral, as políticas apucaraneses se pautam em uma concepção de educação próxima ao de “correção” social, à moralização de hábitos, pressupondo uma população “degenerada” e cheia de “vícios”, o que não é algo novo, levando-se em conta as concepções sobre sociedade, educação e escola do início do século passado (CARVALHO, 2003).

*Iluminação pública* também foi outra célula criada pelo Pacto pela Vida. Com a taxa de iluminação pública e uma parceira com a Copel, Pegorer em sua gestão fez aquilo que ele chamou de “revolução iluminada”, que consistiu em substituir as lâmpadas comuns por lâmpadas de vapor de sódio com luminosidade superior e economia significativa.

Ainda com a taxa de iluminação pública foi possível criar um sistema de monitoramento por câmeras. Segundo Pegorer, com as câmeras espalhadas em áreas de maior concentração de pessoas, como escolas, praças, parques, região

<sup>14</sup> Disponível em <https://www.leismunicipais.com.br/a/pr/a/apucarana/> (Acesso em 06 de maio de 2014)

central, bairros e distritos, foram possíveis dar uma melhor tranquilidade para a população.

A implantação do *estacionamento regulamentado* e o *radar eletrônico* também fazem parte do Pacto pela Vida. Tal ação consistiu em abrir dois processos licitatórios, um para administrar as vagas de estacionamento na região central da cidade, o outro estava relacionado diretamente a um ponto específico da cidade, a Avenida Minas Gerais, considerado pela administração o ponto nevrálgico do trânsito apucararense, é uma via que corta a cidade de norte a sul e tem sido constantemente local de vários acidentes com mortes. Segundo Pegorer era necessário a intervenção pública nestes dois setores da cidade:

Em qualquer cidade, um dos fatores de violência é o trânsito. Sendo desordenado, provoca inúmeros acidentes com mortes ou sequelas graves. Não bastam semáforos ou sinalização vertical ou horizontal para resolver os problemas. São necessárias intervenções que, por vezes, são antipáticas e impopulares, sobretudo quanto é preciso cobrar para manter a ordem. (PEGORER, 2010, p.161)

A criação da *Guarda Municipal* e da *Secretaria para a mulher e para a família* fecham as células que compõem o Pacto pela Vida. No ano de 2007, após a realização de um concurso público, foi criada a Guarda Municipal, sendo que na visão dos gestores públicos, sua função não seria a de substituir o policial militar e sim fazer o “meio de campo” entre as várias ações de segurança e para apoiar a central de monitoramento com câmeras, entre outras atividades.

O último pacto criado foi o *Pacto por uma Vida Saudável*. Este pacto estava formado em vinte e uma células, sendo:

1) *Ações básicas de saúde*:

Para atingir o patamar de uma cidade saudável é fundamental a boa estrutura de uma verdadeira rede de serviços básicos de saúde, que proporcione um atendimento humanizado e com resolubilidade. Nos meus três mandatos de prefeito, pude contar com profissionais éticos, dedicados e, assim como eu, sonhadores. (PEGORER, 2010, p.166)

Segundo Pegorer no seu primeiro mandato ocorrido no ano de 1993, o município de Apucarana apresentava uma taxa de mortalidade infantil que estava em torno de 27 mortos a cada mil nascidos. Em 2001, ano de seu segundo mandato, a taxa era de 18 para cada mil nascidos. O desafio, segundo o prefeito era reduzir esses índices. Ao término de seu terceiro mandato o índice era de 12 óbitos para

cada mil nascidos. Outras ações buscadas por essa ação consistiu em parcerias entre município, governo estadual e federal, programas como: Farmácia Popular, Serviço Médico de Urgência (SAMU), Centros de Atendimento Psicossocial (CAPS), Centro de Especialidade Odontológicas (CEO), Saúde da Família (PSF), unidade móvel de atendimento odontológico para a zona rural, foram ações que buscavam trazer para a cidade e seus cidadãos uma vida saudável.

2) *Escola da Gestante*, outra célula do programa, segundo Pegorer:

É no ventre materno que começaram a ser construídos os sonhos do povo. Todos nós sabemos que a vida começa ainda na barriga da mãe. Em 2001, dentro do Programa "Apucarana Maternal", nasceu a Escola da Gestante, que também tem como ponto de partida a necessidade da educação fazer parte de todas as iniciativas voltadas para o desenvolvimento do cidadão e da sociedade (PEGORER, 2010, p.167)

Neste programa, as futuras mães contam com atendimento de obstetras e ginecologistas, além de contarem também com uma formação quanto a: higiene, saúde e economia. A Escola possui também, uma parceria com a concessionária de pedágio Rodonorte, onde as mães confeccionam e trocam entre si enxovais. Com a Escola da Gestante, o índice de mortalidade materna foi reduzido a zero e o de mortalidade infantil foi reduzido em 50%. Nessa ação foi possível detectar também, um alto índice de gravidez na adolescência. Segundo dados coletados pelo programa, de cada cem mulheres grávidas, 28 estava na faixa etária dos 10 e 20 anos de idade.

3) *Programa de prevenção de gravidez na adolescência*: realizado em parceria com a Escola da Gestante, Núcleo Regional de Educação, diretores de escolas, Secretaria da Mulher e Assuntos da Família. O programa queria uma solução que não fosse simplista segundo a alegação de Pegorer, - tecendo uma crítica à proposta do Ministério da Saúde que visava uma distribuição indiscriminada de preservativos nas escolas -. Para o prefeito era preciso que fosse realizado um trabalho sobre sexualidade com os adolescentes. Por isso, o projeto como atesta o prefeito, não possuía início, meio e fim, ou seja, não tinha prazo para terminar. Era um projeto para envolver toda família, igreja, escola e sociedade.

4) *Assistência social com dignidade* - programa que nasceu para atender os pobres, mas que exigia uma contrapartida social. Neste programa surgiu o projeto *Hortão Comunitário*, que consistia em uma área irrigada de três mil metros

quadrados sendo posteriormente ampliado para dez mil. Ali, no Hortão, as pessoas que fossem atendidas pelo programa precisaria participar de um ou mais dias de serviço, isso era definido, segundo relatado pelo prefeito, de acordo com o benefício recebido. Os participantes do programa eram conscientizados que o fruto gerado pelo seu trabalho abasteceria escolas, creches e entidades sociais do município.

5) *Rede solidária da vida* (Resolvi) - programa implantado no ano de 2006, foi um programa que buscou aperfeiçoar a proposta do Hortão comunitário, pois constatou-se que as famílias beneficiadas pelo programa não saíam do Hortão. Enxergavam no programa, a segurança de garantir os benefícios oferecidos pelo município dentro do programa. O Resolvi, foi uma tentativa de modificar esse panorama, onde 1500 pessoas foram cadastradas. Esse programa funcionaria como uma grande corrente do bem, num sistema de créditos e débitos. O programa adotou um sistema monetário chamado de Solidariedade, que era equivalente a R\$ 1,00 (um real). No programa, para que um cidadão conquistasse a assistência e benefícios oferecidos era preciso cumprir as seguintes propostas: carteira de vacinação dos filhos em dia; filhos em idade escolar na escola; adulto analfabeto participando do programa de alfabetização; horta no quintal; jardim no quintal; dia de trabalho no Hortão; dia de trabalho na escola ou creche e participação de cursos de capacitação profissional. Todas estas, eram atividades que buscavam envolver os cidadãos participantes numa grande rede de solidariedade e que visava garantir o direito a alguma ajuda da assistência social.

6) *Condomínio Encontro de Gerações* - foi um projeto que segundo o prefeito, não foi possível realizá-lo. O objetivo era oportunizar uma melhor qualidade de vida para os idosos. Mas, de acordo com o prefeito, foi possível realizar um programa que poderia ser o nascedouro do Condomínio Encontro de Gerações. Era o programa Centro da Vida, em uma parceria com o governo do Estado do Paraná e com o Centro de Promoção Humana São Benedito, o programa acolhia idosos acima de 65 anos de idade, e que viviam no que eles definiam em estado de precariedade. Funcionava em um sistema de semi-internato, onde os idosos passavam o dia praticando atividades recreativas e artesanais, além de contarem com atendimento médico, psicológico e de realizarem todas as refeições diárias.

7) *Clube da Sabedoria e Sonho de Vida Plena* - criado em 30 de janeiro de 2006, foi um programa voltado para o atendimento da terceira idade. O objetivo era melhorar a qualidade de vida dos idosos e recuperar sua autoestima.

Dentro do programa foi criado também o projeto de Atividades Físicas "Sonhos da Vida". Neste projeto, que lançado no ano de 2007, atendia a população em 12 postos espalhados pela cidade. A proposta atendia pacientes hipertensos, diabéticos e depressivos. Para usufruir do programa era preciso passar pela rede pública de saúde. Além de tratar das patologias detectadas, prevenia-se também o aparecimento de novas doenças.

8) *Sacola Verde* - lançado em março de 2006, o objetivo do programa era garantir a retirada de materiais recicláveis de circulação. Realizado em parceria com os supermercados (que passaram a utilizar sacolas na tonalidade verde) e a Cooperativa de Catadores de Papel e Materiais Recicláveis, consistiu no programa de coleta seletiva. Os moradores do município, através de campanhas educativas, eram orientados a utilizarem sacolas brancas para lixo orgânico e sacolas verdes para lixo reciclável. Segundo estimativa do programa, por volta de 70 mil famílias eram beneficiadas. O programa virou modelo internacional, como afirma Pegorer:

Em fevereiro de 2008, o "Sacola Verde" foi apresentado a dez países latino-americanos e também a países africanos de idiomas português. O convite partiu da Organização para o Desenvolvimento da América Latina e Caribe (Onward) que, em parceria com a Associação dos Municípios do Paraná (AMP) e apoio da Secretaria Estadual de Meio Ambiente e Recursos Hídricos do Paraná (SEMA), realizou a VIII Missão Técnica sobre Reciclagem de Lixo e Manejo de Resíduos Sólidos, em Curitiba. Durante cerca de uma hora, o programa apucaranesense foi detalhado pelo superintendente do Meio Ambiente da Secretaria Municipal de Meio Ambiente e Turismo, Sérgio Bobig, a autoridades locais, técnicos em meio ambiente, legisladores e representantes de ministérios. (PEGORER, 2010, p.176-177)

9) *Centro de Saúde d Dignidade*- programa que tinha como objetivo acolher, diagnosticar, orientar e tratar de uma forma respeitosa e humana os portadores de HIV. Consistia não somente em uma recuperação física, mas uma recuperação da autoestima e da cidadania do paciente.

10) *Centro Infantil Sonhos de Criança*- esse programa era o que o prefeito Pegorer definia como continuidade da Escola da Gestante, onde visava-se o atendimento pediátrico. O centro infantil sonhos de criança era uma grande estrutura que disponibilizava de médicos pediatras, enfermeiras, assistentes sociais, psicólogos e dentistas.

11) *Hospital Materno-Infantil*- a questão que é relacionada a criação do hospital materno infantil deve-se ao fato de que no ano de 2006, o município de

Apucarana contava com apenas dois hospitais gerais: o Providência e o Santa Helena. Passando por uma séria dificuldade financeira o hospital Santa Helena, estava prestes a encerrar suas atividades. A partir daí, iniciou-se uma série de discussões para impedir que tal fato se concretizasse. A solução encontrada como afirma o prefeito Pegorer foi de que a prefeitura municipal arcaria com as despesas do aluguel e o Hospital da Providência, que é de caráter filantrópico e dirigido pelas Irmãs Filhas da Caridade de São Vicente de Paula implantariam o sistema de atendimento materno-infantil. Segundo o prefeito, a partir o hospital Santa Helena tornaria uma referência em obstetrícia e pediatria para a cidade e região. É importante ressaltar que no ano de 2010 e até o presente momento o hospital passa por uma séria dificuldade financeira além de intervenções relacionadas ao alto índice de infecção hospitalar.

12) *Academias ao Ar Livre*- foi uma iniciativa da prefeitura, mas uma sugestão do Secretário de Meio Ambiente e Turismo, o Joba, que conhecia o projeto maringaense “Academia da Terceira Idade”. O prefeito afirma que quando conheceu o projeto encantou-se. Imediatamente ao retornar para Apucarana, solicitou a Fundação Cultural e Esportiva que fizesse um estudo para se determinar os possíveis locais de implantação das academias. Atendendo de uma academia para cada sete ou oito mil habitantes, chegou-se ao número de 16 academias. Com o custo de cada academia era em torno de R\$20.000,00(vinte mil reais) foi realizada uma parceria com a Unimed, Banco do Brasil e Caixa Econômica Federal, o que possibilitou a concretização do projeto.

13) *Consolidação da Cidadania* - foi uma ação que, segundo alega o prefeito, consistia na concretização de vários projetos que pudesse atender os anseios e expectativas do cidadão em todas as suas fases da vida. Revitalização de praças e logradouros públicos (durante sua gestão foram revitalizadas as praças Rui Barbosa, Valmor Giavarina, Manoel Ribas e Mauá). Criação e revitalização de parques como: Santo Expedito, São Francisco de Assis, Bíblia, Redenção e Parque das Aves. Dois projetos de criação de parques não foram executados, alega o prefeito que por motivo de tempo, Parques da Graça e da Contemplação. O Parque da Bíblia na época em que foi criado alegou-se que era para atender uma reivindicação das religiões protestantes. Outra área criada foi os quarteirões temáticos como: Quarteirão da Cultura, das Águas, Flores, Sentidos e Personalidades.

14) *Escola da Oportunidade*- criada em 2001, este espaço tinha como objetivo oferecer cursos de capacitação profissional, nas mais diversas áreas produtivas do município. Com parceria com empresas e associações, os melhores alunos saíam da escola, diretamente para o quadro de funcionários das empresas.

Segundo Pegorer:

Como consequência da Escola da Oportunidade, surgiram dois outros programas interessantes: os Trabalhadores comunitários, que consistem em espaços para a produção em grupos no fabrico de bolsas, cintos, chinelos, e outros produtos de couro; e a Associação dos Fabricantes de Chinelos e Sandálias de Apucarana, que reúne profissionais da Escola da Oportunidade, muitos deles ligados aos próprios Trabalhadores Comunitários. (PEGORER, 2010 p. 191)

15) *Mercado Livre*- funcionando na antiga rodoviária da cidade, foi um projeto de revitalização do espaço, onde o feirante poderia vender direto para o consumidor. Foi um projeto que oportunizou o trabalho permanente e direto para pelo menos 100 pessoas.

16) *Cidade do Trabalho*- aproveitando da estrutura do antigo Instituto Brasileiro do Café, revitalizou-se e transformou-se aquele estrutura num condomínio industrial onde se abriga em torno de 34 pequenas empresas, empregando por volta de 500 funcionários.

17) *Moradia*- com o apoio dos governos federal e estadual, foi-se implantado o programa municipal intitulado de Minha Casa. Com o programa novos loteamentos e bairros foram criados beneficiando segundo relata Pegorer cerca de duas mil famílias.

18) *Pavimentação e Autoestima*- de acordo com o prefeito, um bairro com asfalto eleva ao autoestima do cidadão. Em seu governo, Pegorer gaba-se de ter conseguido asfaltar 100 Km das ruas da cidade. Além disso, enviou um projeto de lei que determinaria que todos os novos loteamentos teriam que ter obrigatoriamente, toda a infraestrutura necessária, inclusive o asfalto. Finalizando, afirmou também, que em seu último governo adquiriu caminhões e uma usina móvel de asfalto para a realização da manutenção da malha viária da cidade.

### 3.3 CIDADE EDUCADORA: QUAL “FORMAÇÃO” PREVÊ O CURRÍCULO?

No presente capítulo, a partir de análise de documentos oficiais e o discurso político, foi possível perceber a existência de duas concepções do que vem a ser Educação Integral e que, em um primeiro momento podemos dizer não se trata apenas e meramente de uma concepção que esteja restrita e limitada ao ambiente escolar.

Através dos documentos oficiais, percebe-se quais as mudanças que o currículo prescrito das Escolas de Tempo Integral trouxeram para a educação do município de Apucarana. Outra questão importante ressaltar é que o currículo não se transformou em uma camisa de força para as escolas, não era único e exclusivo. Cada escola teve a possibilidade de adaptar o currículo de acordo com sua necessidade e sua especificidade cultural e local.

Por outro lado, a concepção de Educação Integral evidenciada pelo prefeito Valter Pegorer, consistia em uma série de medidas, leis e projetos que viriam a modificar a vida do munícipe de Apucarana. Percebe-se que a concepção sobre Escola de Tempo Integral se expande para a ideia de que a Educação Integral se dá na cidade. Neste currículo, na verdade apresentam-se medidas que vão desde projetos para reduzir a violência passando pelo cuidado com gestantes e idosos. Portanto, as medidas que geralmente qualquer cidade implementa como serviço público, é posto aqui como parte do “currículo” da Educação Integral, como se os direitos sociais do cidadão fossem “disciplinas” deste “currículo”. Assim, a ideia é de que tais serviços próprios dos órgãos públicos municipais fossem formando o cidadão ou que o cidadão vai se formando ao utilizar tais serviços e ao participar, contribuir para que tais serviços ocorram.

Tais projetos sociais acima relacionados envolvem aspectos culturais e estruturais que buscariam formar um novo cidadão, segundo disse o prefeito Pegorer: *"trata-se de uma cidade educadora, onde as leis não só visam punir o indivíduo, mas sim educar esse cidadão para o exercício de sua cidadania em sua integralidade"* (Valter Pegorer, entrevista concedida ao autor em março de 2012).

Retomando o que já foi tratado, provavelmente este currículo de Educação Integral que se pela cidade seja uma jogada de *marketing*. Em outras palavras, dá-se outro nome para uma política municipal que existe em outras

idades também. Contudo, há que se atentar para o fato de que esta Educação Integral proposta para a cidade de Apucarana, embora talvez não seja original em sua nomenclatura, abarca as propostas em relação à Cidade Educadora. A concepção de Cidade Educadora começou com um movimento de 1990 com base no I Congresso Internacional de Cidades Educadoras realizado em Barcelona, quando um grupo de cidades representadas pelos seus prefeitos pactuou o objetivo de trabalhar juntas em projetos e atividades para melhorar a qualidade de vida de seus habitantes, a partir da sua participação ativa na utilização e evolução da própria cidade. Mais tarde, em 1994, o movimento foi formalizado como o III Congresso Internacional em Bolonha. No Brasil, tal congresso ocorreu em 2008 em São Paulo. Nestes congressos os compromissos das Cidades Educadoras são retomados e postos em uma carta. A Carta das Cidades Educadoras prevê parceria entre cidades, o que acontece no Brasil abarcando outras cidades que não Apucarana<sup>15</sup>. (SOROCABA, 2013). Em Apucarana os princípios da Cidade Educadora servem de mote para o currículo da Educação Integral, porém, sem parcerias entre municípios.

A Carta entende que: “O governo municipal deverá dotar a cidade de espaços, equipamentos e serviços públicos adequados ao desenvolvimento pessoal, social, moral e cultural de todos os seus habitantes, prestando atenção especial à infância e à juventude” (CIDADES EDUCADORAS, artigo 10, 2004, s/p). A Educação permearia todos os espaços citadinos, todos os seus serviços. Assim, como visto, as necessidades dos cidadãos são contempladas, em relação à segurança, saúde, alimentação, etc., mas este, pelo menos teoricamente, não ficaria na situação passiva, mas participativa, e, portanto, segundo esta perspectiva, e uma situação educativa. Por exemplo, o Hortão Comunitário não é pensado apenas pelo viés assistencialista, já que o indivíduo deve trabalhar no mesmo por 1 ou 2 dias. Nesta linha de pensamento, ao trabalhar no Hortão, não apenas uma necessidade estaria sendo satisfeita, mas pelo trabalho se aprenderia. Seria uma versão revisada de Gramsci, - bastante citado também quando se fala em Cidade Educadora (WINK, 2011) - que defendia a formação para a emancipação, uma nova cultura popular que articulasse corpo e mente, trabalho e conscientização.

---

<sup>15</sup> A rede Brasileira conta com a participação de quatorze cidades, sendo elas Belo Horizonte, Campo Novo do Parecis, Caxias do Sul, Dourados, Jequié, Montes Claros, Porto Alegre, Santiago, Santo André, Santos, São Bernardo do Campo, São Carlos, São Paulo e Sorocaba (cidade coordenadora).

Em resumo, a Cidade Educadora deve reger-se pelos seguintes princípios: 1) Trabalhar a escola como espaço comunitário; 2) Trabalhar a cidade como grande espaço educador; 3) aprender na cidade com a cidade e com as pessoas e 4) valorizar o aprendizado vivencial e priorizar a formação de valores (SOROCABA, 2013). Dentro as necessidades selecionadas para que a cidade de conta junto com a participação do cidadão, estão todos os elementos postos pelo ideal de Educação Integral de Apucarana, incluindo saúde, habitação, segurança, etc<sup>16</sup>.

A Cidade Educadora, que pode ser vista como semelhante à concepção de ETI e de Educação Integral tem como noção de formação, que a cidade seja uma extensão do direito fundamental de educação dos indivíduos, nos seus mais variados aspectos e ao longo da vida. Para que isto aconteça, deve ter em conta todos os grupos, com todas as suas necessidades (CIDADES EDUCADORAS, artigo 1, 2004, s/p). A “formação” significaria, não apenas atender as necessidades do cidadão, mas envolvê-lo, fazer internalizar os pressupostos democráticos, a ética, a corresponsabilidade (CIDADES EDUCADORAS, artigo 4 e 20, 2004, s/p).

O que se tem em vista, tanto na Cidade Educadora como na Educação Integral seria a noção de “formação” (*building*)<sup>17</sup>, ou seja, a ideia já existente na Paidéia de que a educação do indivíduo, a criação de seus valores e comportamentos, ocorre na sua experiência com a cidade. No caso de nosso contexto, a atenção é voltada para a escola e para a cidade que possa dar conta dos problemas sociais, em especial, a questão das crianças e adolescentes em risco de “delinquência”, ou seja, parte-se do pressuposto que “enfrentar o problema do ‘menor’ passa pela sua formação enquanto pessoa” (PARO et al, 1988, p. 17).

A ideia de “formação” quando transposta à Educação Integral de Apucarana, se comparada ao princípio de Gramsci ou mesmo à Paidéia, pode mostrar diversas contradições, mas há que se considerar o contexto histórico da

---

<sup>16</sup> No entanto, a Carta das Cidades Educadoras inclui de maneira mais evidente outros aspectos não retomados pela concepção de Educação Integral de Apucarana, como por exemplo, a noção que o município deve valorizar sua tradição, seus símbolos “que construam referências claras ao seu passado e de sua existência” (CIDADES EDUCADORAS, artigo 8, 2004, s/p)

<sup>17</sup> O termo “*building*” é utilizado para dar a ideia de “formação”, apesar de sua tradução ser outra, o de “construção”. Para Rösen, por exemplo, a formação história são os conhecimentos que se apreendem, de adquirem, se constroem em todas as esferas sociais e interacionais (RÖSEN, 2007, p. 91).

elaboração de seus princípios. Se formos medir o “sucesso” da Educação em Apucarana pelas suas estatísticas oficiais, podemos afirmar que existem avanços

**Tabela 4**

**IDEB - Resultados e Metas**

Parâmetros da Pesquisa

Resultado:  UF:

Município:  Rede de ensino:

Série / Ano:

4ª série / 5º ano 8ª série / 9º ano

Município ↓	Ideb Observado				Metas Projetadas							
	2005 ↓	2007 ↓	2009 ↓	2011 ↓	2007 ↓	2009 ↓	2011 ↓	2013 ↓	2015 ↓	2017 ↓	2019 ↓	2021 ↓
APUCARANA	4.5	5.3	6.0	6.0	4.6	4.9	5.3	5.6	5.8	6.1	6.3	6.6

Enquanto o Ideb das escolas de Apucarana vinha tendo um resultado surpreendente, atingindo as metas estipulados pelo MEC, o cenário nacional não era tão alentador assim. Pode-se perceber a partir da tabela a seguir possuía índices que impressionavam:

Tabela 5

## IDEB - Resultados e Metas

IDEB 2005, 2007, 2009, 2011 e Projeções para o BRASIL

## Anos Iniciais do Ensino Fundamental

	IDEB Observado				Metas				
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2021
<b>Total</b>	3,8	4,2	4,6	5,0	3,9	4,2	4,6	4,9	6,0
<b>Dependência Administrativa</b>									
<b>Pública</b>	3,6	4,0	4,4	4,7	3,6	4,0	4,4	4,7	5,8
<b>Estadual</b>	3,9	4,3	4,9	5,1	4,0	4,3	4,7	5,0	6,1
<b>Municipal</b>	3,4	4,0	4,4	4,7	3,5	3,8	4,2	4,5	5,7
<b>Privada</b>	5,9	6,0	6,4	6,5	6,0	6,3	6,6	6,8	7,5

## Anos Finais do Ensino Fundamental

	IDEB Observado				Metas				
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2021
<b>Total</b>	3,5	3,8	4,0	4,1	3,5	3,7	3,9	4,4	5,5
<b>Dependência Administrativa</b>									
<b>Pública</b>	3,2	3,5	3,7	3,9	3,3	3,4	3,7	4,1	5,2
<b>Estadual</b>	3,3	3,6	3,8	3,9	3,3	3,5	3,8	4,2	5,3
<b>Municipal</b>	3,1	3,4	3,6	3,8	3,1	3,3	3,5	3,9	5,1
<b>Privada</b>	5,8	5,8	5,9	6,0	5,8	6,0	6,2	6,5	7,3

No que se refere à concepção de Educação Integral evidenciada pelo prefeito Pegorer, de que no município de Apucarana, uma Cidade Educadora com vários projetos sociais que visavam romper e superar a política de mero assistencialismo que só serviria para criar uma rede de dependências, implica na noção já referida de que o cidadão não deve apenas receber os benefícios da cidade, mas contribuir com sua participação.

Dados colhidos pelo Atlas Brasil que tem uma parceria com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada e Fundação João Pinheiro, e que tem como objetivo instrumentalizar a sociedade, divulgando informações ao índice de desenvolvimento humano para que os cidadãos possam compreender e interagir em sua sociedade, também apontam o que se pode considerar como avanços.

Quando se trata do Índice de Desenvolvimento Humano no campo da educação, longevidade e renda per capita o município de Apucarana apresentou os seguintes avanços:

**Tabela 6**

<b>IDHM e componentes</b>	<b>1991</b>	<b>2000</b>	<b>2010</b>
<b>IDHM Educação</b>	0,342	0,545	0,668
% de 18 anos ou mais com ensino fundamental completo	31,82	42,25	54,82
% de 5 a 6 anos na escola	39,05	73,02	85,92
% de 11 a 13 anos nos anos finais do fundamental ou com fundamental completo	55,16	76,22	91,80
% de 15 a 17 anos com fundamental completo	27,03	65,87	69,41
% de 18 a 20 anos com médio completo	20,85	31,93	47,84
<b>IDHM Longevidade</b>	0,713	0,803	0,845
Esperança de vida ao nascer (em anos)	67,80	73,17	75,71
<b>IDHM Renda</b>	0,628	0,685	0,741
Renda per capita	399,06	566,79	804,81

Fonte: Pnud, Ipea e FJP

Quando se analisa dados relacionados à população economicamente ativa, ou seja, da população que esta inserida no mercado de trabalho temos o seguinte panorama:

**Tabela 7**

<b>Ocupação da população de 18 anos ou mais - Apucarana - PR</b>		
	<b>2000</b>	<b>2010</b>
Taxa de atividade - 18 anos ou mais	69,55	73,30
Taxa de desocupação - 18 anos ou mais	9,89	3,26
Grau de formalização dos ocupados - 18 anos ou mais	56,75	67,48
<b>Nível educacional dos ocupados</b>		
% dos ocupados com fundamental completo - 18 anos ou mais	49,23	62,82
% dos ocupados com médio completo - 18 anos ou mais	29,93	43,26
<b>Rendimento médio</b>		
% dos ocupados com rendimento de até 1 s.m. - 18 anos ou mais	41,76	11,97
% dos ocupados com rendimento de até 2 s.m. - 18 anos ou mais	74,73	69,19

Fonte: Pnud, Ipea e FJP

Isso é uma demonstração de que os projetos como da ETI e da Educação Integral podem ter sido responsáveis por melhorar os índices da cidade, possibilitando uma maior inserção no mercado de trabalho.

Outra célula que provavelmente tenha gerado uma perspectiva de progresso na cidade foi a Escola da Gestante e o projeto Gravidez na Adolescência. Os dados apresentados no período demonstram avanços por um lado e retrocesso por outro.

**Tabela 8**

<b>Vulnerabilidade Social - Apucarana - PR</b>			
<b>Crianças e Jovens</b>	<b>1991</b>	<b>2000</b>	<b>2010</b>
Mortalidade infantil	30,82	20,40	12,56
% de crianças de 4 a 5 anos fora da escola	-	59,96	31,83
% de crianças de 6 a 14 anos fora da escola	13,58	4,88	2,18
% de pessoas de 15 a 24 anos que não estudam nem trabalham e são vulneráveis à pobreza	-	10,30	4,16
% de mulheres de 10 a 14 anos que tiveram filhos	0,10	0,00	0,30
% de mulheres de 15 a 17 anos que tiveram filhos	8,17	5,15	6,53
Taxa de atividade - 10 a 14 anos	-	11,66	8,17
<b>Família</b>			
% de mães chefes de família sem fundamental completo e com filhos menores de 15 anos	10,45	11,07	13,38
% de pessoas em domicílios vulneráveis à pobreza e dependentes de idosos	2,56	1,47	0,94
% de crianças extremamente pobres	10,11	6,06	0,91
<b>Trabalho e Renda</b>			
% de vulneráveis à pobreza	51,12	34,20	13,05
% de pessoas de 18 anos ou mais sem fundamental completo e em ocupação informal	-	42,47	30,44
<b>Condição de Moradia</b>			
% de pessoas em domicílios com abastecimento de água e esgotamento sanitário inadequados	0,16	0,73	0,59

Fonte: Pnud, Ipea e FJP

Todos os índices demonstrados aqui apontam para o que podemos chamar de “sucesso” das políticas públicas da cidade, seja no campo da educação ou nas políticas sociais. É sabido que ao olhar determinados dados, tem-se apenas um foco, um olhar, um ponto de vista. É preciso que haja um contraste uma reavaliação da efetividade dos projetos. Entretanto, o interesse aqui, em particular deste estudo, era analisar os discursos políticos-curriculares dos agentes envolvidos no projeto educacional de Escolas de Tempo Integral. E, neste sentido, podemos dizer que os números não permitem mensurar se a ideia de “formação” envolvendo todos os aspectos da vida do sujeito, a semelhança com a Cidade Educadora em que o munícipe se educa na cidade em um movimento de mútua cooperação, estaria sendo concretizada.

Contudo, embora também não seja nosso objeto de pesquisa, podemos por hipótese, e por experiência própria, apontar para além das estatísticas, que os sujeitos envolvidos com as ETIs, professores, alunos, funcionários e pais,

compreendem a importância deste programa, e lutam pela sua permanência e sucesso.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos tecer algumas considerações sobre como se configurou as políticas curriculares antecederam a implementação da Escola de Tempo Integral na cidade de Apucarana, entendendo que os debates e discursos políticos podem ser considerados currículo prescrito. Também entendemos como currículo prescrito, o que seria o uso da grade curricular para dispor disciplinas escolares. Também entendemos que neste caso, devido à noção de Educação Integral, o currículo abarcou outras esferas não habitualmente entendidas como “escolares”. A noção de Escola de Tempo Integral e de Educação Integral tem como referência a noção de “formação”, o que envolveria todos os aspectos da vida do cidadão, sendo que sua educação se daria na cidade, pela cidade, na sua colaboração com a cidade (o coletivo).

Um retrospecto histórico se fez necessário em relação à Educação Integral, pois este é ainda um assunto pouco trabalhado e porque os discursos, por vezes, remetem a Gramsci para defender a necessidade das ETIs ou mesmo à Paidéia dos antigos. O interesse foi em perceber que se antes a Educação Integral envolvia a formação do trabalhador conscientizado, capaz de pensar a realidade para nela intervir visando sua emancipação, na atualidade, está em jogo a resolução de problemas sociais básicos relacionados à saúde, habitação, segurança e educação.

Não foi nosso objetivo perceber se houve avanços com retrocessos em termos das políticas públicas para a educação na cidade. Mostramos que o *slogan* “Cidade Educação” baseia-se em determinada concepção e também em *marketing* político, mas não foi de interesse, justificar ou condenar as ETIs e/ou a Educação Integral. Fato é que, mesmo havendo contradições, o currículo ativo precisaria ser melhor investigado em futuro estudo. Como currículo ativo, seria as apropriações que as escolas fariam da proposta das ETIs, bem como dos cidadãos em relação ao conjunto de projetos sociais que seriam partes da Educação Integral. Enfim, como este currículo aconteceria na prática? Como os sujeitos se apropriariam dele?

O que se pode verificar no currículo prescrito na forma do discurso político sobre a ETI, é a ideia de que o aluno vem de uma cultura inferior, desprovido de conhecimento. Na ETI, nesta linha de pensamento, o aluno adquirira uma cultura

superior, válida. Portanto a escola é separada da vida, e neste ponto podemos indagar como se daria esta “formação” do sujeito. Também se pode dizer, que o currículo separa as disciplinas escolares tradicionais daquelas que envolvem prática e/ou “cultura”. A noção de “integral” passou a abarcar a ideia de que o tempo do aprendiz precisa ser “ocupado”, que este deve ser tirado da rua para que seja reduzida a violência. Em outras palavras, a “integração” pensada por Gramsci só existiria como menção, mas não como fato, pelo menos no currículo prescrito considerando as disciplinas escolares e o tempo de permanência do aluno na escola.

Quanto à Educação Integral, seria interessante considerar que os projetos sociais que dela fazem parte, correspondem aos serviços que a cidade democrática já teria o dever de fornecer ao cidadão. E que os políticos envolvidos na implementação desta proposta, não a realizaram apenas como “benevolência” em relação à população, mas como respostas às demandas que esta população colocava. Embora se destacasse neste estudo os discursos políticos, vale ressaltar que esta foi a opção para entender o currículo como prescrição, mas não se desmerece o fato de que houve interlocução junto à comunidade, na qual os estudantes, professores e familiares também foram inclusos, e se pensou o currículo a partir das necessidades apontadas durante as assembleias das células comunitárias.

Mesmo problematizando as ETIs e a Educação de Tempo Integral, há que se reconhecer que embora sendo *marketing* político e destoando da ideia original de “formação”, estas apontam para uma melhoria da qualidade de vida dos cidadãos.

Sobretudo, o presente estudo procura mostrar as contradições decorrentes da discussão e implementação do currículo prescrito, confirmando o que Goodson nos fala em todos os seus textos, de que o currículo seria um “terreno disputado” em permanente “negociação”. Tanto é, que a atual administração da cidade de Apucarana, - prefeito Beto Preto (PT) -, procura proibir o *slogan* “Apucarana Cidade Educação” porque relacionado às políticas anteriores. Resta saber se caindo em desuso tal *slogan*, a noção de ETIs e Educação Integral também tenha que ser revisada, o que significaria também toda uma reestruturação curricular. Assim, retomamos o que Goodson nos diz, sobre as políticas públicas desconsiderarem políticas anteriores, no caso, sobre educação, considerando-as

ineficientes e ultrapassadas e colocando-se como mais modernas e inovadoras. Nesta direção, as políticas quanto às ETIs e à Educação Integral construídas nos últimos 11 anos, com todos seus problemas, mas também com todo seu potencial, parece estar em vias de reedição.

## REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. In. PINSKY, Carla B. (org.). *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2005.
- APPLE, M.; TEILTELBAUM. *John Dewey*. Currículo sem fronteiras, v.1, n.2, p.194-201, 2001.
- APPLE, Michel. *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- APUCARANA. *Projeto de Implantação de Período Integral do Ensino Fundamental do município de Apucarana*, 2001.
- BAKUNIN, Mikhail. *O socialismo libertário*. São Paulo: Global, 1979.
- BRASIL. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>
- BRASIL. *Série mais educação*. MEC, 2009
- CARVALHO, M. M. C. *A escola e a república e outros ensaios*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.
- CAVALIERE, Ana Maria. A educação integral na obra de Anísio Teixeira. In: *Anais Jornada de Pesquisadores do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ*, 6., 2004, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.
- CAVALIERE, Ana Maria. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- CHAGAS, Marcos Antonio M das; SILVA, Rosemaria J. Vieira; SOUZA, Silvio Claudio. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: contribuições para o debate atual. In MOLL, Jaqueline e Colaboradores. *Caminhos da Educação Integral no Brasil*. Direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.
- CIDADES EDUCADORAS. *Carta das Cidades Educadoras*. 2004.
- FERREIRA, Cássia Marilda Pereira dos Santos. *Escola em tempo integral: possível solução ou mito em busca da qualidade?* 2007. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.
- FERREIRA, Jaime Ricardo; ARAÚJO, Seila Maria Vieira de. Ampliação de tempos e de oportunidades no contexto escolar da Secretaria Estadual de Educação de Goiás (GO). In: MOLL, Jaqueline e Colaboradores. *Caminhos da Educação Integral no Brasil*. Direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.
- FIGUEIREDO, Rubens (org.). *Marketing político e persuasão eleitoral*. São Paulo, Fund. Konrad Adenauer, 2000.

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.

GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, Jaqueline e Colaboradores. *Caminhos da Educação Integral no Brasil. Direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

GOODSON, Ivor. La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum. *Revista de Educación*, n. 295, Madrid, 1991.

\_\_\_\_\_. *História del Currículum*. La construcción social de las disciplinas escolares. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, S. A. 1995.

\_\_\_\_\_. *O currículo em mudança*. Estudos na construção social do currículo. Lisboa: Porto Editora, 2001.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. v. 2, Ed Civilização brasileira, Rio de Janeiro, 2011.

HARTOG, François. Tempos do mundo, História, Escrita da História. In: GUIMARÃES, Manoel Luiz S. (org.). *Estudos sobre a escrita da história*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006, p.15-25

JOUTARD, Philippe. História oral: balanço da metodologia e da produção nos últimos 25 anos. In FERREIRA, Marieta de M. & AMADO, Janaína (org.). *Usos & abusos da História Oral*. 2 Ed. Rio de Janeiro; FGV, 1998.

LECLERC, Gesuína. Programa Mais Educação e práticas de educação integral. In MOLL, Jaqueline e Colaboradores. *Caminhos da Educação Integral no Brasil*. Direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MANHANELLI, Carlos Augusto. *Estratégias eleitorais*. Marketing político. 2ed. Summus, São Paulo, 1988.

PARO, Vitor Henrique et al. A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. *Cadernos de Pesquisa*. n. 68, Maio 1988.

RÜSEN, Jörn. *História viva*. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 2007.

SACRISTÁN, J.G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In NÓVOA, Antonio (org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

SACRISTÁN, J.G. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTAN, J.G.; GOMEZ, A.P. *Compreender e transformar o Ensino*. Porto Alegre, Artmed:2000.

SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994. 154 p

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidades Terminais*. As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche*. Belo Horizonte: Ausência, Autêntica, 2001.

SOROCABA. Rede Brasileira de Cidades Educadoras. 2013.

SOUZA, Danilo de Melo. A experiência em Palmas (TO). In: MOLL, Jaqueline e Colaboradores. *Caminhos da Educação Integral no Brasil*. Direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

SPERANDIO, Adriana; CASTRO, Janine Mattar Pereira de. Mais Tempo na Escola. Desafio compartilhado entre gestores, educadores e comunidade escolar da rede estadual de ensino do Espírito Santo (ES). In: MOLL, Jaqueline e Colaboradores. *Caminhos da Educação Integral no Brasil*. Direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

WINK, Ingrid. *Cidade educadora e juventudes*: as políticas públicas e a participação dos jovens na cidade de Gravataí-RS. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do SUL, 2011.