



**UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA**

---

**ANTONIO MARCOS DORIGÃO**

**AS ESCOLAS PÚBLICAS DE TEMPO INTEGRAL:  
REPRODUÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL EM APUCARANA**

---

Londrina  
2007

**ANTONIO MARCOS DORIGÃO**

**AS ESCOLAS PÚBLICAS DE TEMPO INTEGRAL:  
REPRODUÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL EM APUCARANA**

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

Orientadora: Profa. Dra. Maria Nilza da Silva

Londrina  
2007

**ANTONIO MARCOS DORIGÃO**

**AS ESCOLAS PÚBLICAS DE TEMPO INTEGRAL:  
REPRODUÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL EM APUCARANA**

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

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Maria Nilza da Silva  
Universidade Estadual de Londrina

---

Profa. Dra. Teresinha Bernardo  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

---

Profa. Dra. Ileizi Fiorelli Silva  
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, 15 de abril de 2007.

Às crianças das escolas de tempo integral de  
Apucarana.

## **AGRADECIMENTOS**

A minha esposa Sônia, pelo apoio constante e a paciência de sempre.

Aos meus filhos, João Marcos, Letícia e Marcela, pelo tempo que deixei de passar com eles para realizar este trabalho.

À Professora Doutora Maria Nilza, mais que uma orientadora, uma amiga com quem contei.

Aos professores da FECEA e da FAP, que tantas vezes me ajudaram a entender os caminhos da pesquisa.

Aos Coordenadores e Diretores da FAP, incentivadores desta jornada.

Ao Professor Wanderley Ceranto, Diretor da FECEA, por entender a importância desta pesquisa e agir sempre de maneira justa.

Às professoras entrevistadas, pelas valiosas informações prestadas ao desenvolvimento deste estudo.

À Prefeitura Municipal de Apucarana e à Secretaria de Desenvolvimento Humano, que abriram portas e arquivos no decorrer do trabalho.

Pour "changer la vie", il faudrait  
commencer par changer la vie politique.

Pierre Bourdieu

DORIGÃO, Antonio Marcos. **As escolas públicas de tempo integral** : reprodução e transformação social em Apucarana. 2007. 119f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

## RESUMO

Apucarana, cidade do interior do norte do Paraná, implantou o ensino em tempo integral, buscando o desenvolvimento social por intermédio de uma educação para a transformação. Utilizando-se da teoria da reprodução social, que caracteriza o sistema de ensino como uma forma de conservação social, esta dissertação busca identificar as ações de reprodução social presentes nas escolas em tempo integral de Apucarana, por intermédio da análise do discurso das professoras que atuam no ensino fundamental. Apresenta um breve levantamento histórico dos eventos políticos que levaram a determinação da ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e sua correlação com a proposta de escola progressista para o desenvolvimento nacional. Fez-se a coleta de dados em visitas às escolas de tempo integral de Apucarana e com realização de entrevistas com as professoras que atuam no ensino fundamental. A análise dos dados mostrou que o grupo de professoras entrevistadas conta com formação superior, na maioria casadas e com filhos, questionam a forma de implantação do ensino em tempo integral, bem como solicitam melhorias nas estruturas físicas das escolas. A ideologia dominante encontra-se presente nos depoimentos e nas atitudes das professoras em relação aos seus alunos e ao entendimento da sociedade.

**Palavras-chave:** Reprodução social. Escola de tempo integral. Transformação social.

DORIGÃO, Antonio Marcos. **As escolas públicas de tempo integral** : reprodução e transformação social em Apucarana. 2007. 119f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

### **ABSTRACT**

Apucarana, a city in the interior of northern Paraná, has established the full-time teaching, searching for the social development by means of an education for transformation. Making use of the social reproduction theory which characterizes the teaching system as a form of social conservation, this dissertation intends to identify the social reproduction actions present in full-time schools of Apucarana, by means of the discourse analysis of teachers who work with the primary education. It presents a short historical survey of the political events that led to the decision of extending the time of the students' permanence in school, according to what is stipulated in the National Educational Bases and Guidelines Law and its correlation to the proposal of a progressive school for the national development. The data were gathered in visits to full-time schools in Apucarana as well as in interviews with the teachers who work with the primary education. The data analysis showed that the teachers who were interviewed hold a Higher Education certificate. Most of them are married with children, question the establishment form of the full-time teaching and ask for improvements in the physical structure of the schools. The prevailing ideology is present in the teachers' declarations and attitudes in relation to their students and to the society's understanding.

**Keywords:** Social reproduction. Full-time school. Social transformation.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>CAPÍTULO I – A REPRODUÇÃO SOCIAL E A EDUCAÇÃO</b> .....	12
1.1 REPRODUÇÃO SOCIAL: CRÍTICAS E CONSENSOS .....	31
<b>CAPITULO II – A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E A IMPLANTAÇÃO DO SISTEMA EM APUCARANA</b> .....	35
2.1 BREVE HISTÓRICO DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL .....	36
2.2 AS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DE APUCARANA.....	48
2.3 A EDUCAÇÃO EM APUCARANA.....	51
<b>CAPITULO III – A PESQUISA DE CAMPO</b> .....	52
3.1 A VISITA ÀS ESCOLAS MUNICIPAIS .....	53
3.2 AS PROFESSORAS .....	58
3.3 SER PROFESSORA.....	72
<b>CAPITULO IV – O ENSINO EM TEMPO INTEGRAL NA VISÃO DAS PROFESSORAS</b> .....	81
4.1 A IMPLANTAÇÃO.....	81
4.2 O ESPAÇO DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR NAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL .....	84
4.3 A RELAÇÃO ENTRE PROFESSOR E COMUNIDADE .....	90
4.4 O COTIDIANO NAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL .....	92
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	98
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	101
<b>BIBLIOGRAFIA CONSULTADA</b> .....	107
<b>APÊNDICES</b> .....	111
<b>ANEXOS</b> .....	116

## INTRODUÇÃO

O trabalho de docência no ensino superior sempre suscita dúvidas sobre o conteúdo e o programa a ser ministrado em sala de aula aos acadêmicos, visto que este ciclo sofre forte influência da relação dos discentes com o que foi ensinado e a forma de assimilação para o uso prático. Tenho trabalhado com curso de licenciatura há 5 anos, lecionando disciplinas de Introdução à Sociologia, Metodologia de Pesquisa e Estrutura e Funcionamento da Educação. Estas disciplinas, normalmente, distantes da realidade do ensino médio, costumam causar certo impacto nos alunos, por provocar certa alteração no modo de enxergar a sociedade e o conhecimento.

Durante o ano de 2004, elaborei uma matriz curricular para a disciplina de Estrutura e Funcionamento da Educação, buscando traçar um histórico da educação no Brasil e apresentar as formas de seu funcionamento naquele momento. A turma de licenciatura era composta por grande parte de professoras do ensino fundamental, as quais, ao mesmo tempo em que atuam nas escolas municipais de primeira a quarta série, cursam o superior para atender à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a qual determinou, em 1996, que, a partir de 2007, só poderiam lecionar no ensino fundamental de primeira a quarta série professores com ensino superior em áreas de licenciatura e curso técnico de magistério. O conteúdo da disciplina foi aplicado utilizando a metodologia da problematização como recurso didático; e os acadêmicos eram convidados a discutir temas da educação brasileira. Durante estas discussões abordaram-se a função social da educação, a influência da educação no cotidiano das pessoas e a forma de elaboração de um projeto pedagógico capaz de atender às necessidades locais de ensino, com o objetivo de atender às recomendações da legislação. Estabelecidos os temas de debate, as alunas que já atuavam como professoras, geralmente, apresentavam uma visão bastante negativa da educação, excluindo toda a possibilidade de aplicação daqueles conhecimentos a sua prática diária e alegando que o dia-a-dia nas escolas era de uma rotina constante e as alterações não eram possíveis em razão da burocracia escolar, da falta de interesse dos pais e da desmotivação das crianças em aprender, questionando, além disso, a possibilidade de mobilidade social por meio da educação.

Estes debates em sala de aula traziam à tona a implantação do ensino em tempo integral em toda a rede municipal de Apucarana, cidade de pequeno porte, no Norte do Paraná. As trinta e sete escolas de primeira a quarta série do município passaram a funcionar, a partir de janeiro de 2002, em horário integral, e isso causava diversas mudanças nas instituições. Houve a ampliação de atividades curriculares e extracurriculares no formato de oficinas, necessitando-se de grandes adaptações na organização do trabalho das professoras e na estrutura física das escolas. A mudança das escolas, segundo a determinação da Lei Municipal 90/01, aconteceu de uma única vez, sendo obrigatória aos alunos a frequência aos dois turnos.

A prefeitura pautou-se pela recomendação, feita pela LDB, de ampliação da carga horária em sala de aula, preferencialmente em tempo integral, com a justificativa de promover uma alteração na sociedade mediante a educação, buscando a qualificação das crianças e promovendo locais seguros e adequados para permanência destas enquanto pais e mães trabalham fora de casa.

As professoras de ensino fundamental, questionando a função de transformação social da educação, mas ao mesmo tempo buscando a qualificação profissional no ensino superior, discordavam da implantação, na cidade de Apucarana, do ensino de tempo integral, destinado a transformar a realidade das crianças por meio da educação. Este conflito deu origem a dúvida que norteia a realização desta dissertação, sobre os objetivos e funções da educação, em face das condições das escolas de tempo integral de Apucarana e a visão das professoras quanto a educação e ao ensino público.

Outras questões emergiram desta discussão: A ampliação do tempo na escola poderá alterar o caráter de conservação social desta instituição? As professoras atuam como agentes de transformação da realidade ou como atores no processo de reprodução das estruturas sociais? Pode-se argumentar que seria necessária uma mudança nas estruturas do sistema escolar, dos conteúdos programáticos e da relação do professor com os alunos, para que a educação pudesse, por força do sistema de ensino público, cumprir a função de alterar as condições de vida dos indivíduos. Caso contrário, não seria quebrado o ciclo de reprodução social vigente na maioria das instituições de ensino público do país.

Para entender o processo de implantação do ensino de tempo integral em Apucarana e interpretar suas características de transformação ou de

manutenção da ordem social, tomei por base a teoria da reprodução social de Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron, utilizada para analisar o processo de conservação social pelo sistema de ensino, levando em consideração a legislação brasileira, os aspectos das escolas de Apucarana e a análise do discurso das professoras que atuam com alunos de primeira a quarta série.

Fiz um estudo sobre as escolas de tempo integral com base não só na bibliografia existente no Brasil sobre o tema, cujo autor principal é Anísio Teixeira e com suas propostas de educação, os quais influenciaram a elaboração da LDB de 1996, mas também bem como a verificação de experiências no país e seus resultados. No caso de Apucarana, levantei documentos da sua implantação e manutenção, bem como dados sobre a organização e funcionamento das instituições.

A pesquisa de campo nas escolas de tempo integral de Apucarana aconteceu em dois momentos. Na primeira fase, acompanhei visitas orientadas e eventos promovidos pela prefeitura do município para entender a dinâmica de funcionamento das escolas e verificar possíveis pontos de análise. Na segunda fase, selecionei sete instituições, duas da área central, três da periferia e duas de distritos rurais. Fiz a escolha após a verificação, em um mapa da cidade, da quantidade de escolas e crianças matriculadas, definindo assim, segundo cada território, quais eu visitaria e realizaria entrevistas com professoras.

Buscando identificar as ações de reprodução social dentro das escolas, realizei entrevistas gravadas com quatorze professoras, a partir de um roteiro estruturado<sup>1</sup> que abordava questões socioeducacionais do cotidiano das instituições. Convidei as entrevistadas e elas participaram voluntariamente do processo, prestando depoimento sobre os temas abordados. Organizei a análise do conteúdo das entrevistas segundo o perfil sociocultural das professoras, considerando sua percepção sobre a própria profissão e o seu lugar na sociedade. Em seguida, abordei as questões educacionais, primeiramente de forma geral e depois relacionada ao ensino de tempo integral em Apucarana.

---

<sup>1</sup> Ver apêndice 1

## CAPÍTULO I – A REPRODUÇÃO SOCIAL E A EDUCAÇÃO

A base teórica deste trabalho é a teoria da reprodução social, que tem por objetivo entender os processos sociais por intermédio da identificação de estruturas sociais que se repetem e se recriam sempre com a mesma base da sociedade. Dentro dos estudos da reprodução social, a educação tem sido considerada como um dos pilares do processo social de inculcação dos valores sociais e de sua conservação. Por educação compreendem-se as ações humanas de formação das pessoas, com base na família, na comunidade e nas instituições de ensino, as quais exercem papel determinante neste processo.

Havendo o desejo de compreender a questão da reprodução social e como esta se manifesta na educação, foi necessário analisar o que se entende por educação. Na obra de Durkheim, a educação consta como “a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social”<sup>2</sup>, e tem o objetivo de proporcionar o desenvolvimento de certos estados físicos e mentais nas crianças e adolescentes para atender às condicionantes morais estabelecidas pela sociedade.

O conceito durkheimiano de educação indica a função coercitiva desta e também o processo de socialização inerente a esta coerção, pois sociedade e indivíduo são complementares e não podem desenvolver-se em sentidos opostos:

[...] a ação exercida pela sociedade, especialmente através da educação, não tem por objeto, ou por efeito, comprimir o indivíduo, amesquinhá-lo, desnaturá-lo, mas ao contrário, engrandecê-lo e torná-lo criatura verdadeiramente humana. Sem dúvida, o indivíduo não pode engrandecer-se senão pelo próprio esforço. (DURKHEIM, 1975, p. 46)

A educação, segundo o autor, tem por objeto a humanização do indivíduo e este processo está repleto de formas de engrandecimento<sup>3</sup> e

---

<sup>2</sup>. A obra *Educação e Sociologia*, de Durkheim, analisa a relação entre a sociedade e a educação, incluindo a ação das instituições de ensino. (DURKHEIM, 1975, p. 45)

<sup>3</sup> Durkheim afirma que a educação deve exercer um papel regulador na formação do caráter, pois, na sua concepção, os indivíduos, sem o devido acompanhamento da formação tendem a ser indisciplinados e desprovidos de padrões morais para a vida em sociedade. (DURKHEIM, 1975, p.46)

desenvolvimento pessoal, porém os caminhos para atingir este desenvolvimento pessoal são encontrados e percorridos pelo esforço do indivíduo, isentando-se o sistema de ensino de responsabilidades diante do insucesso de alguns e sucesso de outros.

Da idéia de uma sociedade que se impõe ao indivíduo, surgem as discussões acerca da conservação social, com as quais analisa-se a educação sob a ótica da reprodução social. Nesta perspectiva, destaca-se o pensamento de Bourdieu e Passeron que analisa as estruturas sociais e identifica formas de funcionamento de ação das instituições apresentando a teoria de reprodução social no livro "*A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*". A obra ocupa-se inicialmente em dar "coerência às pesquisas que abordam o sistema de ensino sob um prisma cada vez mais diferente", sempre buscando as "relações entre sistema de ensino e estrutura das relações entre classes"<sup>4</sup>.

A escolha da teoria da reprodução de Bourdieu e Passeron como base teórica deste trabalho justifica-se por suas características de análise da educação e sistema de ensino como foco central do processo de conservação social presente na sociedade. Outros autores, como Louis Althusser, Bowles e Gintis e mais recentemente Giroux, também se ocupam desta temática, porém Bourdieu e Passeron oferecem uma análise mais adequada ao objeto desta dissertação, que é a função reprodutora da escola no processo de conservação social.

A palavra reprodução é utilizada nas ciências biológicas para identificar o nascimento de novos membros de uma mesma espécie e não está ligada à idéia de rápida evolução ou desenvolvimento. Tecnicamente assemelha-se mais com um sistema lento de pequenas alterações nos caracteres dos indivíduos, o que exige muito tempo para mudanças significativas, e é desta forma que, para Bourdieu e Passeron, a sociedade se reproduz de maneira repetitiva e sem grandes alterações, havendo distanciamento da idéia de educação como instrumento de mobilidade social de forma generalizada. Para Bourdieu:

é provável, por um efeito de inércia cultural, que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da 'escola libertadora', quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural. (BOURDIEU, 1998, p. 41)

---

<sup>4</sup> BOURDIEU, PASSERON, 1992, p. 11

Desta forma, a reprodução se dá em todas as esferas sociais - denominadas pelos autores de instituições - tais como a família, a religião, o grupo social, o local de trabalho e escolas. Maria Alice Nogueira e Cláudio Nogueira<sup>5</sup> avaliando a estrutura social e as relações sociais envolvidas no processo, apresentam a teoria da reprodução social como um modo de interpretar a escola.

Para esta teoria, as proposições clássicas de Durkheim, Marx e Weber sobrepõem-se e se excluem de acordo com o ângulo da análise, visto que, em todas as obras, são considerados os fatores históricos, culturais e econômicos, porém, na proposta de manutenção ou alteração da ordem social, distanciam-se e contrapõem-se. Bourdieu parte do estudo destas idéias e afirma que Weber se destaca “[...] por ser o único a escolher expressamente para objeto de análise a contribuição específica que as representações de legitimidade trazem ao exercício e a perpetuação do poder [...]”.<sup>6</sup> O poder legitimado abre espaço para a definição de políticas públicas que, por sua vez, definem as ações governamentais definindo também, neste caso, os sistemas legais e de ensino de uma dada sociedade.

A teoria da reprodução social, de Bourdieu e Passeron, foi construída por intermédio de uma análise profunda, tanto de um sistema de numerosas proposições acerca da sociedade como de um sistema de ensino, que se sobrepõem e até se contradizem, para então se chegarem às conclusões sobre as relações entre educação e sociedade que são a base da discussão sobre os mecanismos de ação da reprodução.

Segundo os próprios autores, é importante não só frisar a necessidade de desprender-se dos conceitos sociológicos e psicológicos ligados a palavras que representam conceitos já definidos por outros estudos e mas também pensar as palavras com seu significado real<sup>7</sup>.

As mudanças ocorridas na sociedade no século XX e a alteração nas relações sociais trouxeram novos focos para o estudo sociológico, visto que as formas de ação dos indivíduos e das instituições incorporam as evoluções tecnológicas e econômicas; as informações fluem e as pessoas exigem seus direitos. A mídia passa a exercer um importante papel na sociedade e a educação se amplia quantitativamente. Até então, o uso da força e da violência eram as

---

<sup>5</sup> NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 17

<sup>6</sup> BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 20

<sup>7</sup> Idem.

grandes armas utilizadas para a coerção, seja por meio de castigos físicos, seja pela negação de condições mínimas de sobrevivência, mas, nestes novos tempos, são necessários novos meios para a dominação e manutenção do poder.<sup>8</sup>

Se a parte dominante da sociedade busca a manutenção do poder e os dominados encontram-se resguardados pelas leis e pela ampliação dos seus direitos, não é um acaso o fato de que “[...] o momento em que se opera a passagem de técnicas brutais de imposição a técnicas mais sutis é sem dúvida o mais favorável para dar a conhecer a verdade objetiva dessa imposição”<sup>9</sup>. Segundo Bourdieu e Passeron, as “técnicas brutais” foram substituídas por um:

[..] poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força.” (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 17)

A violência simbólica, exercida pelas instituições de ensino junto aos alunos, não se dá de forma isolada e aparente como as técnicas brutais. É fácil visualizar e entender uma violência física ou um atentado aos direitos das pessoas, quando se identificam os agressores e a estes podem ser impostas as penalidades da lei. Mas quando esta violência se dá de forma sutil e ainda utiliza os recursos políticos, culturais e institucionais para a sua própria legitimação, é preciso uma análise profunda do processo e um distanciamento das idéias do senso comum. Vasconcelos afirma que “o termo violência simbólica aparece como eficaz para explicar a adesão dos dominados: dominação imposta pela aceitação das regras, das sanções, a incapacidade de conhecer as regras de direito ou morais, as práticas lingüísticas e outras”.<sup>10</sup>

Prosseguindo a distinção entre técnicas brutais e a violência simbólica, é possível afirmar que as primeiras caracterizam-se quase sempre por um ato voluntário e consciente do indivíduo ou do grupo que faz uso delas; porém a segunda se dá de maneira difusa e constante e é incorporada por quem a realiza, sem ser claramente identificada pelos dominantes ou dominados.

---

<sup>8</sup> BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 13

<sup>9</sup> Idem, p. 14

<sup>10</sup> VASCONCELOS, 2002, p. 81

Dentro das escolas, no decorrer das últimas décadas, os castigos físicos foram substituídos por outras formas de agressão. Aos poucos, as técnicas de premiação e promoção dos alunos às séries seguintes, e mesmo as formas intrínsecas de indicar o melhor aluno, seja com premiações públicas, seja com frases e elogios durante as aulas, mostram a todos quais são as condutas e os comportamentos adequados e aceitos pela sociedade e, simultaneamente, informam àqueles “inadequados” o seu destino de fracasso. Estas práticas representam uma violência simbólica às diferenças culturais e econômicas entre os alunos, porquanto a adequação aos pressupostos da instituição de ensino não se refere somente às formas de ensinar ou ao conteúdo, mas a todo um contexto social de cada criança, descartado no processo de ensino-aprendizagem.

A arbitrariedade compõe a principal característica da violência simbólica, uma vez que a imposição da cultura da elite sobre os dominados e seu entendimento estão ligados à interpretação das ações sociais em relação ao educando, como trabalhos pedagógicos predeterminados e aceitos e o componente humano que representa a autoridade pedagógica, assuntos que serão tratados a seguir.

Bourdieu e Passeron <sup>11</sup> discutem a reprodução social nos sistemas de ensino por intermédio do estabelecimento de atores e ações presentes no processo, identificados pelas siglas AP, AuP, TP e SE.

A ação pedagógica (AP) realiza-se nos atos cotidianos voltados para o ensino de valores e padrões de comportamento, por intermédio de uma seleção de significações exteriores ao indivíduo em formação e executadas por um ator social pertencente à família, religião ou escola. A autoridade pedagógica (AuP), com poder para exercer as ações pedagógicas, compõe-se dos atores sociais, normalmente os adultos com influência sobre as crianças, ou seja, pais, religiosos e professores. Os trabalhos pedagógicos (TP) são propostos às crianças pelas AuPs, e realizam-se de modo marcante e constante nas escolas, pela repetição de atividades de ensino com objetivos de aprendizagem de conteúdo.

Os sistemas de ensino (SE) representam os órgãos e instituições que compõem o processo formal de educação de uma sociedade; são regidos por leis e normas estabelecidas politicamente e incorporam, na sua ação, as AP, AuP, e

---

<sup>11</sup> BOURDIEU; PASSERON, 1992

TP, e as legitimam. Cada uma destas categorias de análise será discutida e apresentada no decorrer deste trabalho, verificando-se sua existência tanto nas entrevistas realizadas com as professoras como no contexto do ensino em tempo integral de Apucarana.

A ação pedagógica (AP) pode ser exercida por grupos familiares “(educação familiar)” ou grupos sociais “(educação difusa)” e mais implicitamente pelas instituições sociais “(educação institucionalizada)”, constituindo-se “objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural”, o que justifica a interpretação da idéia do duplo, pois o poder e a cultura são impostos.<sup>12</sup>

Nos grupos familiares, a ação pedagógica caracteriza-se pela definição de comportamento dentro da família e da sociedade. São as formas de ensinar os primeiros passos, as primeiras palavras, as relações do cotidiano, as maneiras de se vestir, de se portar à mesa, do que se come e como as pessoas devem ser tratadas. Em cada família os pais recorrem as técnicas e ações aprendidas anteriormente adaptando-as às exigências sociais da época para proporcionar a seus filhos a formação adequada. Com esta maneira de agir, busca-se, inconscientemente, inculcar no indivíduo em formação, de um lado, as aspirações da classe dominante e, do outro, a sua posição social de dominado, sendo os dois extremos arbitrários e legitimados pela própria família.<sup>13</sup>

Nos grupos sociais, a ação pedagógica é difusa, não sistematizada e sem objetivos claros, e ocorre aleatoriamente. O indivíduo, em suas relações com os amigos, vizinhos ou associações, passa por situações que proporcionam o aprendizado de certos parâmetros sociais: com quem eu posso me relacionar, quem são os iguais, quem são os diferentes, que atividades de lazer são adequadas para este ou aquele indivíduo, quais as roupas e os comportamentos de cada pessoa em sua classe social.

Nas instituições sociais, principalmente nas religiosas e de ensino, a ação pedagógica é sistematizada e visa “a reproduzir o arbitrário cultural das classes dominantes ou das classes dominadas”<sup>14</sup> e:

---

<sup>12</sup> BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 22

<sup>13</sup> Idem p. 22

<sup>14</sup> BOURDIEU; PASSERON, 1992, p.23

A seleção de significações que define objetivamente a cultura de um grupo ou de uma classe como sistema simbólico é sociologicamente necessário na medida em que essa cultura deve sua existência às condições sociais da qual ela é o produto e sua inteligibilidade à coerência e às funções da estrutura das relações significantes que a constituem. (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 23)

Quando um grupo, ou classe social, seleciona e define a cultura que deverá ser adotada por todos ou que pelo menos ser aceita como “correta”, acaba impondo um significado para todas as classes, que se torna arbitrário por não estar baseado em nenhuma regra natural quanto a sua estruturação; garante-se apenas o poder que impõe em razão de valores, quer culturais, quer econômicos.

Em consonância com a idéia do arbitrário, encontra-se em Durkheim<sup>15</sup> a afirmação de que “a sociedade não poderia existir sem que houvesse em seus membros certa homogeneidade: a educação a perpetua e reforça, fixando de antemão na alma da criança certas similitudes essenciais, reclamadas pela vida coletiva.” A homogeneidade a que se refere o autor está ligada à própria estrutura da sociedade, com suas especializações em diversas profissões e classes sociais e, assim, cada indivíduo deve assumir seu papel dentro desta sociedade, que é definido de forma arbitrária. No processo arbitrário de seleção de significações, ainda se destaca o fato de que quanto menor a razão científica para a transmissão de um conhecimento, maior o poder de coerção pela força para legitimá-lo.

Estas ações representam a inculcação dos arbitrários culturais de uma classe dominante sobre uma classe dominada, “contribuindo por esse meio à reprodução das relações de força que colocam esse arbitrário cultural na posição de dominante”.<sup>16</sup>

Em relação à reprodução cultural, Bourdieu critica Durkheim por apresentar uma teoria de reprodução cultural dissociada de reprodução social, pois a primeira reforça a segunda, pelo fato de o arbitrário da cultura representar a imposição da cultura dos dominantes sobre os dominados.<sup>17</sup>

A realização da ação pedagógica “implica necessariamente como condição social de exercício a autoridade pedagógica e a autonomia relativa da

---

<sup>15</sup> DURKHEIM, 1975, p. 40-41

<sup>16</sup> BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 25

<sup>17</sup> Idem. p. 25

instância encarregada de exercê-la.”<sup>18</sup> Os agentes da ação pedagógica em sua atuação junto aos educandos são chamados de autoridades pedagógicas, sejam eles padres, professores, supervisores, diretores ou outros quaisquer envolvidos no processo formal de ensino. São possuidores de certa autonomia para executar as atividades de ensino junto aos alunos, mas sempre sujeitos às determinações superiores, ou seja, para um determinado grupo deve ser ensinada a produção textual, mas quanto ao modo de ensinar a produção textual cada professor tem autonomia.

Outro aspecto a se considerar é o fato de que as autoridades pedagógicas, professores ou quaisquer outros agentes de ensino, desconhecem a verdadeira função das ações pedagógicas, que devem ensinar cotidianamente, legitimando assim a própria ação por meio do desconhecimento, e assim:

[...] dizer que os agentes reconhecem a legitimidade de uma instância pedagógica, é dizer somente que faz parte da definição completa da relação de forças, na qual eles estão objetivamente colocados, impedi-los da apreensão do fundamento dessa relação. (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 28)

Os agentes da ação pedagógica reconhecem como legítima a estrutura do sistema de ensino que determina quais conteúdos culturais e científicos devem ser ensinados, e assumem tais conteúdos aplicando-os no ensino, mas, desconhecem os meios com os quais as ações pedagógicas realizam a violência simbólica contra os indivíduos, sendo os próprios agentes, fruto deste processo.

O fato de a sociedade e os professores não entenderem que a ação pedagógica é uma relação de força legítima paradoxalmente esta mesma ação, pois:

O reconhecimento da legitimidade de uma dominação constitui sempre uma força (historicamente variável) que vem reforçar a relação de força estabelecida, porque, impedindo a apreensão das relações de força como tais, ele tende a impedir aos grupos ou classes dominadas a compreensão de toda a força que lhes daria a tomada de consciência de sua força. (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 28-29)

---

<sup>18</sup> BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 26-27

A partir de então, está estabelecido o círculo de legitimidade, no qual, sem saber que existe uma dominação da cultura da elite sobre os dominados, todos, dominantes e dominados, aceitam esta imposição e nem sequer a questionam. Esta posição de aparente inércia na relação entre dominantes e dominados é um dos principais pontos de crítica à teoria da reprodução social de Bourdieu e Passeron. Em contraposição à teoria da reprodução surge a teoria da resistência, que entre outros aspectos, afirma que os autores da reprodução praticamente ignoram a existência de conflitos entre as classes. Para Connel, a teoria da reprodução social de Bourdieu e Passeron:

[...] pressupõe uma cultura mais ou menos homogênea em cada classe, a qual define o 'arbitrário cultural' que é inculcado pela ação pedagógica primária (uma suposição sumamente imprecisa com relação às classes trabalhadoras reais sob a dominação capitalista). Ele supõe uma absorção mais ou menos harmoniosa da criança pelo trabalho pedagógico primário (ignorando as crises, a resistência e as descontinuidades que a criação realmente enfrenta). E ele ignora a importância do conflito intrapessoal, das motivações e propósitos divididos, em moldar a prática na vida posterior. (CONNEL, 1990, p.55)

Connel <sup>19</sup> afirma ainda que os aspectos emocionais, a sexualidade e as crises no desenvolvimento das crianças e jovens foram deixados de lado na análise de Bourdieu, colocando-se à margem a importância destes fatores no processo das relações sociais e nas estruturas de classes. Porém, Tomaz Tadeu Silva, em artigo intitulado *Retomando as teorias da Reprodução*, realiza uma análise das principais críticas à teoria da reprodução e, no tocante às questões apresentadas acima, que são recorrentes nos críticos da reprodução, afirma:

[...] é uma daquelas críticas que apelam àquilo que o senso comum mais facilmente concebe como corresponde ao funcionamento da sociedade (que dependeria, basicamente, da vontade e da ação dos sujeitos, individual ou coletivamente). É difícil não aderir a uma posição que enfatize, contrariamente àquilo que as teorias da reprodução supostamente postulam, a primazia da ação humana, a precedência do sujeito sobre as estruturas sociais (SILVA, 1990, p. 165).

---

<sup>19</sup> CONNEL, 1990, p. 55.

Silva afirma que, ao buscar formas de interpretar esta possível limitação da teoria da reprodução social, surgiu a chamada teoria da resistência, mas, nas suas palavras, “não está claro ainda em que consistiria tal teoria, se ela rejeitaria totalmente o esquema da reprodução, ou se constituiria no seu refinamento.”<sup>20</sup> Identificadas as críticas e seus contrapontos, o retorno à análise da teoria da reprodução continua em pauta, para o entendimento do seu funcionamento e suas implicações.

Bourdieu e Passeron asseguram que o processo de reformulação das ações pedagógicas substitui sua característica de castigo e força pela afeição e pela humanização no processo de educação. Porém estas alterações não excluem nem modificam o arbitrário cultural e a violência simbólica, apenas fornecem novos mecanismos de funcionamento, discutido aqui pelo trabalho pedagógico, que incorpora novas metodologias da pedagogia, parecendo dinâmico e inovador em face dos costumes escolares anteriores, baseados em rigidez e disciplina. Os novos métodos são realmente inovadores, mas continuam servindo ao processo de reprodução das relações de poder pelo arbitrário cultural.

A autoridade pedagógica desconhecendo e legitimando a cultura e o poder impostos pelo duplo arbitrário da ação pedagógica, realiza e impõe aos educandos tarefas contextualizadas com as idéias inculcadas em sua própria formação, e:

Tais ações de imposição simbólica não podem provocar a transformação profunda e durável daqueles que elas atingem a não ser na medida em que se prolongam numa ação de inculcação contínua, isto é, num trabalho pedagógico (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 44).

Assim, o trabalho pedagógico<sup>21</sup> serve para produzir e reproduzir a integração entre valores morais e intelectuais do grupo ou classe que ele representa, ou seja, representa a interação entre o conhecimento racional e as regras de comportamento da classe dominante aplicadas a ela mesma e aos dominados. Bourdieu e Passeron (1992, p. 51) afirmam:

---

<sup>20</sup> SILVA, 1990, p. 165.

<sup>21</sup> Bourdieu e Passeron desenvolvem o conceito de trabalho pedagógico (TP) para tratar das atividades realizadas pelos alunos sob orientação e determinação das autoridades pedagógicas (AuP). Estes trabalhos são as tarefas rotineiras do dia-a-dia que servem à assimilação do conhecimento declarado e também à inculcação do padrão cultural da elite dominante.

[...] o trabalho pedagógico pela qual se realiza a ação pedagógica dominante consegue tanto melhor impor a legitimidade da cultura dominante quanto está mais realizado, isto é, quanto consegue mais completamente impor o desconhecimento do arbitrário dominante como tal, não somente aos destinatários legítimos da ação pedagógica, mas aos membros dos grupos ou classes dominados (ideologia dominante da cultura legítima como única cultura autêntica, isto é, como cultura universal). (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 51)

Dentro deste contexto, o trabalho pedagógico tem a função de manter a ordem, reproduzindo as relações de força existentes entre dominantes e dominados, impondo o reconhecimento da cultura dominante como legítima, e declara a ilegitimidade do arbitrário cultural; assim, ao mesmo tempo, impõe sua cultura e nega que é imposta. Este procedimento acaba “[...] inculcando, através da submissão às disciplinas escolares e da adesão às hierarquias culturais, uma disposição transmissível e generalizada a respeito das disciplinas e das hierarquias sociais”<sup>22</sup>.

A violência simbólica ocorre no cotidiano do processo de ensino, visto que ao aceitar o modelo cultural imposto pela classe dominante e a ele dar razões, a própria sociedade, dominados e dominantes, aceita também a violência simbólica. Nessa linha de pensamento, os autores afirmam ainda:

Pense-se, por exemplo, na tendência do formalismo pedagógico, isto é, na exibição do arbitrário da inculcação como arbitrário pelo arbitrário, e, mais geralmente, na imposição da regra pela regra, que constitui característica principal do modo a inculcação própria às ações pedagógicas de conversão: por exemplo, exercícios de piedade e automortificação (‘embruteça-se’), operações militares, etc. Sob este título as instituições totais (caserna, convento, prisão, asilos e internato) permitem que se perceba com toda clareza as técnicas de desculturação e de reculturação às quais deve recorrer um trabalho pedagógico que visa reproduzir um *habitus*<sup>23</sup> tão semelhante quanto possível àquele que produz a primeira educação, tudo levando em conta um *habitus* preexistente.” (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 55)

---

<sup>22</sup> BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 52

<sup>23</sup> O conceito de *habitus* familiar defendido por Bourdieu, está ligado às atividades profissionais, formação e tradição cultural da família, além do próprio poder econômico, que favorece às carreiras mais valorizadas e bem pagas da sociedade.

O trabalho pedagógico torna-se tradicional à medida que se transforma em algo familiarizado, ocasião em que o professor transmite inconscientemente, agindo de maneira exemplar, princípios que ele não controla conscientemente, a um educando que os assimila, assimilação esta regulada por um processo esquematizado e aceito como o correto. Assim, o trabalho pedagógico se dá em várias instâncias, realizando-se primeiramente na educação informal, ministrada pela família, religião e grupo social. Em um segundo momento acontece por meio da instituição de ensino.

Na sua forma primária do trabalho pedagógico, a família ensina normas de comportamento social, a linguagem e as tarefas domésticas. A igreja ensina os preceitos religiosos e os fundamentos da religião, seja pelas pregações durante as missas seja nos pequenos atos, como em orações antes de dormir e às refeições. O grupo social orienta sobre a socialização e sobre como lidar com as pessoas com as quais se convive.

A forma secundária do trabalho pedagógico se dá além das instituições de ensino. Nas relações sociais e no trabalho, o discurso erudito da educação formal separa o detentor dos princípios acadêmicos superiores (um engenheiro por exemplo) do simples prático (um técnico em edificações) que não domina a linguagem formal das classes dominantes e, assim, quanto mais distante o discurso da classe dominante sobre em relação ao da classe dominada, maior o poder de delimitação e exclusão.

A exclusão e a eliminação de indivíduos do processo de ensino por intermédio de trabalhos pedagógicos atingem diretamente certas categorias de receptores, dissimuladas em virtude da “função patente de seleção que a instância pedagógica exerce no interior do conjunto de destinatários legítimos (função ideológica do exame)”<sup>24</sup>. A realização de provas e avaliações para medir o quanto houve de assimilação do conteúdo serve também para indicar quem são, entre os alunos, os que têm condições de prosseguir nos estudos, apontando-os como preparados para ingressar nas melhores escolas, e igualmente quem não está em condições de avançar nos estudos e graças a eles obter sucesso.

Dentro da lógica das ações pedagógicas exercidas pela autoridade pedagógica estão os trabalhos pedagógicos. Estes trabalhos produzem o efeito de

---

<sup>24</sup> BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 62

seleção e eliminação dos indivíduos não-aptos à ascensão aos títulos escolares. De acordo com a “capacidade” de cada aluno na execução destas tarefas, atribui-se uma nota, que determina o grau de aproveitamento e o padrão do sucesso escolar. É nesse processo que se esconde a lógica da desigualdade de condições. São tratados como iguais alunos de origens diversas. Filhos de operários e agricultores recebem a mesma carga de conteúdos e mesmo tipo de avaliações que os filhos das classes médias e até da elite.

Dentro desta lógica de seleção e exclusão “[...] a mobilidade controlada de um número limitado de indivíduos pode servir à perpetuação da estrutura da relação de classes [...]”<sup>25</sup>. Ou seja, possibilitar a alguns poucos indivíduos da classe dominada a ascensão à classe dominante legitima o *ethos* dominante, ao oferecer a distante e quase impossível oportunidade de ascensão a todos, regulada pelo sistema de ensino.

Bourdieu e Passeron entendem que as diferentes situações históricas de uma dada sociedade, aliadas à concentração urbana vivida ao longo do século XX, ao amplo desenvolvimento tecnológico, às mudanças nas relações de trabalho com a autonomização dos envolvidos e as práticas intelectuais incorporadas ao mercado de bens simbólicos são a base para compreender como um sistema de condições sociais dá origem a um sistema de ensino. E ainda:

[...] as características determinantes da instituição escolar são adquiridas desde o momento em que aparece um corpo de especialistas permanentes cuja formação, recrutamento e carreira são regulados por uma organização especializada e que encontram na instituição os meios de afirmar com sucesso sua pretensão ao monopólio da inculcação legítima a cultura legítima (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 65).

Dadas as condições sociais para criação do sistema de ensino e definidos papéis dos profissionais especialistas em educação, inicia-se a conceituação dos trabalhos pedagógicos determinados pelo sistema de ensino. Como os profissionais são formados e especializados dentro de um processo de inculcação da cultura legítima dos dominantes, eles tendem a agir de forma a legitimar e reproduzir a mesma cultura. E assim:

---

<sup>25</sup> Idem, p. 64

Considerando que ele deve produzir as condições institucionais que permitam aos agentes intercambiáveis exercer continuamente, isto é, cotidianamente e sobre uma alçada territorial tão vasta quanto possível, um trabalho escolar que reproduza o arbitrário cultural para o qual foi convocado a reproduzir, o sistema de ensino tende a garantir ao corpo dos agentes, recrutados e formados para assegurar a inculcação, condições institucionais capazes por sua vez de dispensá-los e de impedi-los de exercer trabalho escolar heterogêneos e heterodoxos, isto é, as condições mais adequadas para excluir, sem interdição explícita, toda prática incompatível com sua função de reprodução da integração intelectual e moral dos destinatários legítimos (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 66 - 67).

As normas e procedimentos pedagógicos, aliados a um currículo e a uma legislação vigente, determinam quais conteúdos devem ser ensinados e avaliados dentro do processo de ensino. É comum que professores sintam-se obrigados a cumprir o programa proposto para determinada série, mesmo que haja detrimento do aprendizado. A dissonância entre programa e aprendizado propicia a exclusão e a seleção.; nesta lógica, atribuem-se notas baixas a quem não assimilou o conteúdo, dá-se mérito aos que o apreenderam e jamais se retorna ao passado para resgatar conhecimentos perdidos ao longo do processo. Desta maneira, “os estudantes de classe média ou da alta burguesia, pela proximidade com a cultura ‘erudita’, pelas práticas culturais ou lingüísticas de seu meio familiar, têm mais probabilidades de obter o sucesso escolar”<sup>26</sup>.

O ensino se estabelece como uma cultura escolar, que é homogênea e repleta de rituais, com rotinas determinadas pelo e para o trabalho escolar, com formas de exercícios de repetição de propagação de conhecimentos, repletos de estereótipos, para que os professores possam repeti-los indefinidamente, e

[...] um dos traços mais característicos do efeito de “rotinização” que exerce todo ensino, é que a “neutralização” e a irrealização das mensagens e, portanto, dos conflitos entre os valores e as ideologias em concorrência com a legitimidade cultural constituem uma solução tipicamente escolar ao problema propriamente escolar do consenso sobre o programa como condição necessária da programação dos espíritos. (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 68)

---

<sup>26</sup> VASCONCELOS, 2002, p. 80

O programa possibilita a neutralização das condições de conflito, e este se justifica dentro da lógica da estrutura do sistema de ensino e como esse determinado assunto pode ser justificado apenas como “base teórica” ou requisito para o próximo grau de ensino, sem qualquer relação ou aplicação prática com o cotidiano do aluno, e além do que promove a exclusão e seleção simultaneamente: quem se direciona para as ciências exatas, saúde e humanidades.

Na perpetuação destas estruturas e rotinas, o sistema de ensino também conta com o monopólio da formação de agentes de ensino. Na formação destes professores são utilizados sempre os mesmos moldes, com programa preestabelecido, contando-se já com a seleção de indivíduos para esta função. Seleção esta ocorrida em estágios anteriores. Estes novos professores têm uma autonomia relativa, responsável por um estado de inércia e auto-reprodução.

[...] o professor de amanhã não poderá fazer outra coisa senão repetir os gestos de seu professor de ontem e, como este não fazia ele senão imitar seu próprio mestre, não se vê como, nesta seqüência ininterrupta de modelos que se reproduzem uns aos outros, se poderia jamais introduzir qualquer novidade. (DURKHEIM apud BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 70)

Cláudio Marques Martins Nogueira e Maria Alice Nogueira também destacam o papel do professor no sistema de ensino. Eles:

[...] transmitiriam sua mensagem igualmente a todos os alunos como se todos tivessem os mesmos instrumentos de decodificação. Esses instrumentos seriam possuídos, no entanto, apenas por aqueles que têm a cultura escolar como cultura familiar, e que já são, assim, iniciados nos conteúdos e na linguagem utilizada no mundo escolar.(NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 30)

Aqui surge o pensamento contrário à idéia de que a educação é um meio de transformação da sociedade, pois o que acontece de fato é que o sistema de ensino reproduz, com atraso, as mudanças ocorridas na sociedade.

A introdução de “novidades” depende de sua assimilação por parte da elite e aplicação na educação mediante o “arbitrário cultural”<sup>27</sup>. Com relação a

---

<sup>27</sup> O arbitrário cultural na teoria da reprodução realiza-se por intermédio da “[...] seleção de

isso, Bourdieu e Passeron, com base em escritos de Weber e Durkheim, afirmam que existe uma analogia entre a profissão de padre e a de professor, visto que as escolas laicas atuais se formaram a partir de escolas religiosas e seguem o mesmo modelo da infalibilidade do conhecimento, ou seja, se você tiver fé, Deus atende, e se você estudar com afinco, vai adquirir o conhecimento, porém a condicional “se” passa ao indivíduo a responsabilidade de aprender o que o detentor do conhecimento, padre ou professor, ensina. Segundo os autores:

O professor não é [...] retribuído pelo cliente, como outros vendedores de bens simbólicos (por exemplo, profissões liberais), nem mesmo em relação aos serviços prestados ao cliente, e encontra-se pois nas condições as mais favoráveis para desconhecer a verdade objetiva da sua tarefa (ideologia do desinteresse). (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 74)

O sistema de ensino utiliza a legitimação social para existir, mesmo sendo fruto de um arbitrário cultural que produz e reproduz seus agentes. Os professores tendem a reproduzir as formas de ação aceitas e inculcadas em sua formação, porém, para dar prosseguimento a este ciclo, o sistema de ensino conta com formas de manutenção da ordem estabelecida.

O sistema de ensino trata a relação pedagógica como uma simples relação de comunicação, determinando os fatores sociais relacionados ao êxito da comunicação, em razão das características sociais e escolares dos alunos, e afirmando que existe desigualdade de êxito entre estudantes procedentes de diferentes classes sociais. Estas diferenças estão ligadas ao *habitus* inculcado pelo trabalho pedagógico executado pela família e pelo sistema de ensino, o qual reforça as desigualdades de seleção, posto que “a origem social predetermina o destino escolar, isto é, tanto o encadeamento das escolhas sucessivas de carreira quanto as oportunidades diferenciais de êxito ou de eliminação que disto decorrem.”<sup>28</sup>

No tocante à seleção e ao ingresso em cursos de nível superior na França, Bourdieu e Passeron procuram desmitificar algumas crenças no que se refere as questões de gênero e classe social relacionadas à escolha de cada área

---

significações que define objetivamente a cultura de um grupo ou de uma classe como sistema simbólico é sociologicamente necessário na medida em que essa cultura deve sua existência às condições sociais da qual ela é o produto e sua inteligibilidade à coerência e às funções da estrutura das relações significantes que a constituem.” (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 23)

<sup>28</sup> BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 91

de trabalho. Com relação a esse assunto, examinando-se o que ocorre nas universidades públicas brasileiras, verifica-se que os índices de alunos oriundos de camadas mais pobres e de ensino público e matriculados nos cursos superiores, são bastante aceitáveis, porém, quando se faz o recorte por área e curso, percebe-se uma grande diferença: os estudantes mais pobres estão inscritos nos cursos de meio período e, em geral, nas áreas de ciências humanas e licenciaturas e normalmente trabalham em contraturno; enquanto que os cursos “nobres”, da área da saúde, engenharias e estudos sociais aplicados são acessíveis, majoritariamente, aos alunos das classe média e alta. Maria Alice Nogueira e Cláudio Nogueira expõem:

Bourdieu ressalta que as diferenças culturais entre os alunos das diversas classes sociais seriam menos evidentes nos ramos mais elevados do sistema de ensino. Isso ocorreria porque os alunos das classes médias e populares que chegam a esse nível do sistema de ensino já teriam passado por um processo de “super-seleção”, no qual teriam sobrevivido aqueles que menos se distanciavam da cultura escolar. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 35)

O sistema de ensino possui uma lógica de funcionamento e de transformações, regida e determinada pelas leis e políticas públicas. Desta maneira, pode-se pensar que a pressão popular e os apelos políticos pelo acesso à educação acabam produzindo o crescimento quantitativo de alunos nas escolas, o que, paradoxalmente, leva a uma diminuição da qualidade, principalmente nas séries iniciais da educação básica, situação que reflete na formação dos alunos e nos baixos níveis de acesso ao ensino médio e superior de estudantes oriundos de escolas públicas.

Por outro lado, esta situação acaba levando a problemas de formação para os novos docentes, pois grande parte dos estudantes de cursos superiores de licenciatura são oriundos justamente do ensino fundamental público, cuja qualidade diminui à proporção que aumenta o número de alunos. Estes novos professores possuem uma formação científica fraca e deficiente e identificam-se com a cultura da elite, dando margem ao surgimento de mais problemas pedagógicos. Bourdieu e Passeron <sup>29</sup>afirmam que “[...] é pela maneira particular segundo o qual ele realiza sua função técnica de comunicação que um sistema

---

<sup>29</sup> BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 114

escolar determinado realiza, além disso, sua função social de conservação e sua função ideológica de legitimação.” Mas tal afirmação não deve servir a idéia de que é necessário promover uma diminuição no número de estudantes para aumentar a qualidade do ensino, mas sim provocar a discussão de como universalizar uma educação de qualidade para toda a sociedade.

A autoridade pedagógica também se constitui em autoridade de linguagem, portando-se como detentoras dos instrumentos de linguagem que legitimam o saber dominante e, então:

Os professores não cansam jamais de repetir quanto eles lamentam observar “a massa” de provas “medíocres” que não dão margem a um julgamento nítido e que se tornam o objeto das mais laboriosas deliberações para que se extraia, no final das contas e em desespero de causa, um veredicto de indulgência tingido de desprezo: “vamos dar-lhe a média” ou “vamos deixá-lo passar”. (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 124)

Esta situação de constante lamento pelo fato de os alunos se mostrarem desinteressados do ensino e a sociedade em geral desvalorizar o papel do educador coloca o professor numa condição estática, pois ainda que ele suspeite “[...] não ser perfeitamente compreendido pode, tanto quanto sua autoridade estatutária não for contestada, considerar os estudantes como responsáveis quando não compreendem suas palavras”<sup>30</sup> e, assim, se estabelece uma relação em que:

O professor protege a instituição que o protege quando tende a se esquivar e a impedir a comprovação de um fracasso que, mais do que o seu, é o da instituição, e que ele não pode exorcizar, pela retórica estereotipada da censura coletiva, a não ser desenvolvendo a angústia da salvação. (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 125)

Se o professor se protege na instituição de ensino e esta se protege no professor, tem-se uma relação de interdependência. A manutenção do *status* e do campo de trabalho de um depende da valorização do outro e assim se legitimando e isto acontece por meio da violência, conforme afirmam Alba Zaluar e Maria Cristina Leal:

---

<sup>30</sup> BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 124

[...] a violência que se exerce também pelo poder das palavras que negam, oprimem ou destroem psicologicamente os outros. Esta última, segundo Bourdieu (1989, p. 146), seria operada sempre e necessariamente pelos mandatários do 'Estado, detentor do monopólio da violência simbólica legítima', o que inclui o professor. Através dela é que se instituiria e se exerceria o poder simbólico, sem que se coloque a questão dos limites ou dos excessos no uso da linguagem. (ZALUAR; LEAL, 2001, P. 148)

De maneira geral, Bourdieu discute a comunicação pedagógica e sua relação com a simples comunicação e considerando o uso da linguagem como instrumento de manutenção do *status* da profissão de professor, que, utilizando um vocabulário magistral, afasta-se dos alunos e culpa-os pelo não-entendimento do que ele lhes transmite. Afrânio Catani expõe:

Os educandos oriundos de famílias desprovidas de capital cultural apresentarão uma relação com as obras de cultura veiculadas pela escola que tende a ser interessada, laboriosa, tensa, esforçada, enquanto para os indivíduos originários de meios culturalmente privilegiados essa relação está marcada pelo diletantismo, desenvoltura, elegância, facilidade verbal "natural".(CATANI, 2002, p.12).

Sendo assim, a linguagem utilizada pelos professores, fruto da formação com base na legitimação da cultura vigente, funciona como um elemento de seleção e exclusão dos alunos, onde a relação com a linguagem destes tem origem em sua estrutura familiar e na educação recebidas ao longo de sua vida. Assim, os alunos que possuem *habitus* familiar próximo à linguagem falada pelos professores estão mais próximos de alcançar êxito na escola que os demais.

A reprodução social se dá intrinsecamente por vários mecanismos sociais, ligados e interligados pelas ações da própria sociedade e por ela legitimados, mesmo num processo de auto-exclusão realizado por seus membros, que aceitam as condições dadas e se conformam com ela.

Apresentados aqui os elementos da teoria da reprodução social e determinada sua forma de ação na educação, convém frisar o papel do professor, como autoridade pedagógica, que solicita os trabalhos pedagógicos para execução das ações pedagógicas programadas pelo sistema de ensino. Dentro da teoria de

Bourdieu e Passeron, o professor tido como fruto deste processo que lhe é inculcado e do qual ele mesmo faz parte inconscientemente, em virtude de tais formas próprias do sistema educacional, para cuja conservação e ao mesmo tempo manutenção do poder das classes dominantes.

### 1.1 REPRODUÇÃO SOCIAL: CRÍTICAS E CONSENSOS

A teoria da reprodução social tem sido largamente discutida em todo o mundo, porém apresenta em seu interior uma ligação estreita com as condições da educação da França, campo de trabalho de Bourdieu e objeto de suas análises. Além disso, o conceito de reprodução social tem uma produção textual bastante complexa, aparentemente voltada para uma pequena parcela de intelectuais da área, ainda que apresentada como um texto voltado para uma elite intelectual, porém de difícil compreensão imediata. Maria Dronsila Vasconcelos<sup>31</sup> afirma que Bourdieu se destaca por elaborar uma teoria sociológica e uma forma de reflexão sobre a sociologia, deixando à mostra os mecanismos que conformam e estruturam a sociedade.

A partir da década de 1970, graças ao estudo das instituições e principalmente do sistema de ensino, os trabalhos sobre a reprodução social se firmam em todo o mundo. Para Afrânio Mendes Catani, Denice Bárbara Catani e Gilson Pereira<sup>32</sup>, os estudos no Brasil sobre as obras de Bourdieu, principalmente “*A Reprodução*”, conferem ao autor, a partir das décadas de 80 e 90, uma característica ambígua de interpretação, posto que o foco se dirige para a divisão que há entre reprodução e transformação social, comum no campo educacional brasileiro da época e, assim:

Bourdieu passa a ser considerado um autor crítico, reconhece-se, mas politicamente desmobilizador: sua teoria, se possibilita instrumentos para a crítica da função desempenhada pela escola na sociedade capitalista, não fornece armas para a ação, limita-se à constatação da dimensão reprodutivista da escola, não dá conta das contradições da realidade, enfim, desmobiliza (CATANI; CATANI; PEREIRA; 2002, p. 7).

---

<sup>31</sup> VASCONCELOS, 2002, p. 10-11

<sup>32</sup> CATANI; CATANI; PEREIRA, 2002, p. 7

Por esta posição crítica, as teorias de Bourdieu incomodaram muitos pensadores. Suas críticas eram impiedosas e suas idéias originais. Hermano Roberto Thiry-Cherques afirma que a vaidade de Bourdieu é um dos pontos citados responsável pela diminuição da sua importância. Porém, nada disto retira o mérito de ter remexido o “marasmo intelectual e político de sua época” e que “como ativista político, tentou opor violência simbólica à violência simbólica. Como pesquisador, trouxe uma contribuição inestimável à discussão epistemológica e ampliou significativamente a temática das ciências humanas e sociais”<sup>33</sup>.

R. W. Connell<sup>34</sup> afirma que a teoria da reprodução tem base em idéias tradicionais: “dizem respeito à inculcação gradual de informação e hábitos de pensamentos nas crianças pela instrução dos adultos que recebem delegação para realizar a tarefa [...]”. Um discurso sobre os poderes disciplinares, “comunicação pedagógica”, “autoridade pedagógica”, “informação transmitida” e “inculcação irreversível”, por ignorar os conflitos e as contradições existentes na formação da personalidade e por pensar uma cultura homogênea, deixa de considerar a importância dos enfrentamentos intrapessoais, as motivações e ainda:

[...] a teoria de Bourdieu ignora quase completamente o desenvolvimento emocional, a sexualidade, a motivação inconsciente, e as crises e transformações da personalidade daí resultantes. É uma descrição maciçamente cognitiva do crescimento e da socialização, e, portanto, uma descrição seriamente empobrecida (CONNELL, 1990, p. 55).

Porém, este mesmo autor reconhece que:

[...] o trabalho de Bourdieu é estimulante, na medida em que ele é o único dos poucos teóricos sociais sistemáticos a ter uma forma de falar sobre o que significa realmente viver no mundo, suas sombras e luzes, suas fraquezas e suas energias (CONNELL, 1990, p. 55).

Tomaz Tadeu Silva,<sup>35</sup> analisando os fatores de reprodução presentes na obra de Bourdieu e Passeron, define como essencial para este quadro

---

<sup>33</sup> THIRY-CHERQUES, 2001, p. 51

<sup>34</sup> CONNELL, 1990, p. 55

<sup>35</sup> SILVA, 1990, p. 157

teórico a transmissão de bens simbólicos entre gerações. Desta forma, a reprodução das desigualdades não é o objeto central, mas sim a legitimação destas desigualdades.

Para Tomaz Tadeu Silva<sup>36</sup>, constitui grande ironia o fato de um dos teóricos, que busca o rompimento da dicotomia de objetividade e subjetividade nas ciências sociais, ser acusado de omissos em relação a fatos como motivação pessoal, questões emocionais e gênero, visto que as críticas:

[...] apelam àquilo que o senso comum mais facilmente concebe como correspondendo ao funcionamento da sociedade (que dependeria, basicamente, da vontade e da ação dos sujeitos, individual ou coletivamente). É difícil não aderir a uma posição que enfatize, contrariamente àquilo que as teorias da reprodução supostamente postulam, a primazia da ação humana, a precedência do sujeito sobre as estruturas sociais (SILVA, 1990, p. 165).

Além das críticas, há outras avaliações sobre a reprodução, incluindo-se o conceito de violência simbólica. Maria Drosila Vasconcelos afirma que:

Contrariamente à idéia mais divulgada que faz da escola um reflexo e um instrumento da reprodução social, a obra da Reprodução tenta desenvolver a noção da violência simbólica. De fato, ele expõe aí os determinismos e a força da coação social, o que causa inúmeras críticas, principalmente no meio professoral (sindicatos, associações etc.) (VASCONCELOS, 2002, p. 80).

Os alunos de classes populares são mais atingidos pela violência, em razão de questões econômicas, que permitem o acesso a um *habitus* familiar que transmite aos seus filhos uma carga de bens simbólicos valorizados pela elite. Maria Drosila Vasconcelos considera de extrema importância entender que os conteúdos, metodologia de avaliação, práticas pedagógicas e formas lingüísticas transmitidos pela escola como uma cultura escolar, são próprias da classe dominante e constituem-se efetivamente uma violência contra os alunos das classes populares. Tendo o mesmo enfoque sobre a violência, Alba Zaluar e Maria Cristina Leal<sup>37</sup> ampliam a discussão afirmando que o exercício da violência se dá pelo poder de negar e oprimir o outro, o que ocasiona um efeito psicológico devastador.

---

<sup>36</sup> Idem, p. 164

<sup>37</sup> ZALUAR, LEAL, 2001, P. 148

Os professores destacam-se como agentes da violência simbólica, executando as ações pedagógicas determinadas pelo sistema de ensino, com trabalhos escolares e uso da cultura escolar como padrão de formação do indivíduo, já que eles são também formados dentro desta cultura, vindo a legitimá-la, conservando a estrutura de poder presente na educação.

Outra crítica constante à teoria da reprodução está no fato de que os indivíduos mais maduros tendem a resistir contra a dominação da linguagem da escola e também contra o poder de influência dos professores, porém:

Bourdieu ressalta que as diferenças culturais entre os alunos das diversas classes sociais seriam menos evidentes nos ramos mais elevados do sistema de ensino. Isso ocorreria porque os alunos das classes médias e populares que chegam a esse nível do sistema de ensino já teriam passado por um processo de “super-seleção”, no qual teriam sobrevivido aqueles que menos se distanciavam da cultura escolar (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 35).

A educação se constitui como instrumento da reprodução social e conservação das estruturas, e o sistema de ensino executa grande parte das ações de inculcação da ideologia dominante por meio das escolas. Porém, cabe aqui frisar que as escolas não promovem apenas reprodução social, mas concomitantemente produzem novas condições e relações sociais. Tomaz Tadeu Silva identifica, nas diferentes escolas, o papel de promoção da seleção e conseqüente legitimação das estruturas sociais<sup>38</sup>. Mas vale lembrar que as escolas da periferia também produzem uma cultura local que reforça a distância cultural entre dominados e dominantes e perpetuam uma relação de subordinação, ou seja, os grupos de classes populares possuem uma cultura inferior à da classe média e da elite.

---

<sup>38</sup> SILVA, 1990, 158-160

## CAPITULO II – A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E A IMPLANTAÇÃO DO SISTEMA EM APUCARANA

Para uma melhor compreensão do contexto, é importante saber que o Município de Apucarana<sup>39</sup> está localizado na Região Centro Norte do Paraná, a 370 km da capital, Curitiba<sup>40</sup>, com área de 563.000 km<sup>2</sup>.

Segundo a Prefeitura Municipal, a população cresce 1,63% ao ano e está estimada em 115.823 habitantes. Dos 399 municípios do Estado do Paraná, Apucarana ocupa a décima segunda posição em número de habitantes. A Prefeitura informa que a composição étnica da população é:

[...] na maior parte por brasileiros (negros e mulatos). Registra a presença de duas importantes colônias de imigrantes: japoneses e ucranianos. Há o registro ainda sem a formação de colônias, de outras etnias, como de italianos, portugueses, espanhóis, alemães e outras (APUCARANA, 2006).

O índice de desenvolvimento humano (IDHM) da cidade é de 0,799, ocupando a 27<sup>a</sup> colocação no estado e a 578<sup>a</sup> no país; porém, quando os indicadores são isolados aparecem problemas relacionados à distribuição de renda e, escolaridade, com posições respectivamente de 0,72 e 0,88, destaca-se o fato de que uma cidade porte médio do Paraná, possui uma renda inferior à média nacional de 0,75 e o índice educacional limítrofe com a média brasileira de 0,88 pontos.<sup>41</sup>

A economia do município esta baseada em atividades agrícolas, industriais e comerciais que, além de atenderem ao município, acolhem aos demais da região. Não obstante grande produtor agrícola, é a indústria a maior fonte de renda do município, principalmente com o beneficiamento da produção agrícola da região. Na composição econômica o setor secundário contribui com 55%, o terciário com 35% e o primário com 7%, de acordo com os valores de contribuição para o município.

---

<sup>39</sup> APUCARANA EM DADOS, 2003

<sup>40</sup> Para melhor visualização consulte o anexo 1

<sup>41</sup> Para mais informações consulte o anexo 2

Para analisar o processo de reprodução social nas escolas de tempo integral de Apucarana, é necessário contextualizar primeiramente alguns aspectos da história da educação no Brasil e também da composição do ensino fundamental das séries iniciais, no século XX. O presente capítulo está dividido em duas partes: a primeira resgata o conceito de escola de tempo integral e a segunda volta-se para o caso de Apucarana, analisado sob a ótica da teoria de reprodução social estabelecida no capítulo I.

## **2.1 BREVE HISTÓRICO DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL**

A história recente do sistema de ensino brasileiro apresenta-se como um processo de poucas revoluções; as transformações foram graduais e desprovidas de rupturas. Várias reformas foram propostas, porém a educação, geralmente, pode ser dividida em duas linhas, em escolas de elite e escolas populares. Neste sentido, Marcos Marques de Oliveira refere que:

[...] a escolarização da população brasileira, relegada a um plano secundário pelo poder político, passa a ter destaque na dinâmica dos conflitos sociais, influenciando, cada vez mais, o discurso e a ação do Estado. A posterior e progressiva organização da estrutura educacional brasileira terá três momentos marcantes: o de expansão da demanda social, durante a Primeira República, cuja melhor expressão será o movimento escola-novista; o de consolidação, através das reformas Francisco Campos (1931-1932) e Gustavo Capanema (1942-1946); e o terceiro momento, de crítica e balanço, no pós-1946, que culmina com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, pelo governo João Goulart (2004, p. 954).

Dentro destas fases, o grande diferencial está centrado na ampliação do ensino para todos, como fruto da exigência das lutas populares e consolidação de um estado em processo de democratização. Para entender estas mudanças e a influência que elas exercem sobre a construção do sistema de ensino brasileiro até a atualidade, inicialmente é preciso mencionar a Anísio Teixeira, educador e pensador, cujos trabalhos e estudos deram origem aos primeiros

experimentos de escola de tempo integral, implantadas em 1980 e ainda em funcionamento.

Anísio Teixeira <sup>42</sup> apresenta um rico histórico sobre a composição do sistema de ensino brasileiro, no qual afirma que, a partir da Revolução Francesa, buscou-se o ideal da educação para todos. O Brasil, com certo atraso histórico, só veio a pensar politicamente nestes moldes a partir do início do século XX. O momento de grandes transformações sociais da industrialização e do avanço do conhecimento científico passou a exigir que a escola proporcionasse aos indivíduos, visto que, ao mesmo tempo em que exigia mão-de-obra para os trabalhos mais qualificados na indústria, conclamava as classes populares a uma mudança de costumes e hábitos.

Teixeira faz uma análise da educação e afirma que no Brasil, e possivelmente na América Latina, a escola primária, até as décadas de 1920-1940, foi uma “escola primária para uma parcela da população escolar e não para toda a população escolar”<sup>43</sup>. Desta forma, o ideal da “educação para todos” atingiu apenas uma parcela da população em idade escolar.

O autor atenta para as características de escola seletiva da época, deixando bastante claro que a educação é para poucos, e o processo de exclusão, reforça as áreas de domínio de quem detém os títulos acadêmicos, destinados a pouco e conservando o poder deles. Teixeira constata existirem na escola primária, no Brasil, duas fases bem demarcadas e com grandes diferenças de objetivo e público alvo: a primeira até 1940; a segunda após 1940, classificadas aqui segundo suas características<sup>44</sup>.

Na primeira fase, que representa as práticas de ensino realizadas até aproximadamente 1940, o público alvo das instituições de ensino era basicamente composto de estudantes da classe média e da elite brasileira. Seus objetivos eram diferentes de acordo com as classes, ou seja, na classe média preparavam-se para as escolas de Curso Normal<sup>45</sup>, Artes e Ofícios e na elite dominante formava-se para o ginásio e cursos superiores. Os prédios e espaços dedicados ao ensino eram adequados e tinham condições de receber as crianças e

---

<sup>42</sup> TEIXEIRA, 1994, p. 40-44

<sup>43</sup> TEIXEIRA, 1990, p. 160

<sup>44</sup> Para mais informações ver quadro esquemático no apêndice 4

<sup>45</sup> Escola Normal é a expressão dada às escolas de formação de professores para o ensino primário, atualmente chamadas de Curso de Magistério.

os professores, oriundos da classe média, obtendo estes salários dignos, e sendo preparados para os objetivos da escola para poucos.

A duração do ensino fundamental era de 7 a 8 anos e o programa era baseado no modelo francês, voltado para a alfabetização, artes e literatura ministradas em tempo parcial, integral ou ainda em sistema de internato. Suas principais deficiências eram a pequena parcela da população atendida e o processo seletivo.

Na segunda fase, após 1940, a educação fundamental passa a ter uma característica de atendimento geral, em razão das pressões sociais que reclamavam o acesso das camadas populares ao ensino. Seus objetivos buscam principalmente a alfabetização do povo, ainda segundo o formato anterior de caráter preparatório e seletivo. As edificações sofrem uma expansão desordenada e os espaços físicos são reduzidos. Os professores continuam sendo os da classe média, com a mesma formação voltada à escola para poucos, mas, agora, com salários reduzidos.

A duração do ensino primário passa a ser de 4 anos na zona urbana e de 3 anos na zona rural, e o currículo é mínimo e voltado para a alfabetização, e para cálculos simples, com tempo parcial reduzido a três ou quatro horas diárias. Seus principais problemas são: baixa qualidade de ensino; expansão desordenada; redução da carga horária diária; e problemas na formação de professores.

O público alvo das escolas se altera durante no processo de democratização da escola primária. A partir de 1940, as escolas perdem sua característica de escola para poucos, atendendo de forma diferenciada a classe média e a elite e estabelecendo o atendimento para toda a população. Os objetivos também se alteram, com uma grande modificação relativa ao que se espera da escola primária, havendo de um lado uma escola preparatória para os níveis mais altos de ensino e de outro uma escola de alfabetização voltada para as classes populares, sem perder o caráter seletivo e preparatório.

Os professores da escola primária, oriundos da classe média, formados pela Escola Normal receberam preparação para lidar com a escola preparatória da primeira fase, e seu papel era dedicar-se ao ensino de matérias e conteúdos voltados à formação intelectual das crianças, uma vez que a família, de classe média e elite, realizava, em casa, uma formação relativa à cultura e à

socialização<sup>46</sup>. Na segunda fase, este tipo de formação de professores não foi alterada, gerando um conflito entre as práticas realizadas anteriormente em justaposição aos objetivos de alfabetização e expansão às classes populares.

A estrutura física das escolas, que até 1940 era, em geral, apropriada e podendo-se ampliar de acordo com as necessidades e condições financeiras, passa a uma condição de sucateamento e precariedade, quanto espaços reduzidos são improvisados e suportam a superlotação e a falta de manutenção. Os novos prédios também não atendem, de forma adequada, à formação dos indivíduos e buscam apenas atender a uma grande demanda de alunos.

A duração do currículo da escola primária foi o grande diferencial da primeira para a segunda fase. O tempo reduzido da escola para todos, com o objetivo de alfabetização, empobreceu os programas e ainda reduziu a quantidade de horas diárias na escola. Teixeira aponta as principais deficiências em cada fase, mostrando que a primeira fase atendia uma pequena parcela da população e baseava-se no processo seletivo, e a segunda apresentava baixa qualidade de ensino, expansão desordenada, redução da carga horária diária e problemas na formação de professores.

A obra de Anísio Teixeira sobre a educação e sistema de ensino no Brasil apresenta propostas de alteração do sistema escolar e seu ideal alcançou diversos pensadores e educadores a partir da década de 1970. Na avaliação de Cavalieri<sup>47</sup>, Anísio Teixeira é responsável por dar uma nova dimensão à idéia de educação integral, que escapa à idéia “[...]de treinamento intensivo com vistas à adequação das populações ‘indisciplinadas’ às novas exigências do sistema industrial urbano”(p.23) e se constitui como uma alternativa adequada para a atualidade, de uma escola voltada para o momento histórico e às características socioeconômicas dos alunos.

Anísio Teixeira possuía uma visão bastante otimista da educação, e conquanto soubesse de suas características de coerção social, enxergava no processo de ensino uma maneira de melhorar as condições de vida da população e

---

<sup>46</sup> Neste ponto, encontramos uma grande afinidade deste texto, produzido em 1968, com o conceito de *habitus* familiar e herança cultural presente na obra de Bourdieu e Passeron.

<sup>47</sup> CAVALIERE, 2006, p. 23

levar o país ao desenvolvimento. Em relação à criança na escola primária ele propõe:

1. A escola deve ter por centro a criança e não os interesses e a ciência dos adultos; 2. O programa escolar deve ser organizado em atividades, 'unidades de trabalho' ou projetos, e não em matérias escolares; 3. O ensino deve ser feito em torno da intenção de aprender da criança e não na intenção de ensinar do professor; 4. A criança, na escola, é um ser que age com toda a sua personalidade e não uma inteligência pura, interessada em estudar matemática ou gramática; 5. Os seus interesses e propósitos governam a escolha das atividades, em função do seu desenvolvimento futuro; 6. Essas atividades devem ser reais (semelhança com a vida prática) e reconhecidas pelas crianças como próprias (TEIXEIRA, 2000, p. 90).

Além de pensador e educador influente, Teixeira ocupou o cargo de Secretário de Educação da Bahia em 1946, onde participou da implantação de um modelo de escola primária que procurava pôr em prática proposições amadurecidas nas reflexões acima. A primeira experiência relatada refere-se ao Centro de Educação Primária Carneiro Ribeiro, inaugurado em 1964 na cidade de Salvador, um prédio moldado para ser uma universidade infantil. Terezinha Éboli, em um histórico sobre a instituição, apresenta alguns aspectos do projeto de construção, que em linhas gerais, constavam de:

a) Quatro Escolas-Classe de nível primário para mil alunos cada, com funcionamento em dois turnos; b) Uma Escola Parque, com sete pavilhões, destinados às chamadas práticas educativas, onde os mesmos alunos completavam sua educação, em horário diverso, de maneira a oferecer àqueles meninos o dia completo de permanência em ambiente educativo. Havia, ainda, um plano de manter, numa residência apropriada, 5% dos meninos considerados sem lar. Essa residência foi a única parte do projeto que não se construiu (ÉBOLI, 2007, p.1).

Dentro da concepção de escola de tempo integral, suas principais diretrizes estavam voltadas a oferecer às crianças um retrato da vida social, incentivando as experiências de socialização e convívio com as práticas sociais da época e desenvolvendo, mediante atividades práticas, estudos e ações de responsabilidade, a formação moral e intelectual do futuro cidadão.

Anísio Teixeira não foi o único pensador brasileiro que discutiu a escola de tempo integral, mas seus trabalhos e ações tornaram-se referência para estes estudos. Após a morte de Teixeira, em 1971, durante o regime militar, o Professor Darcy Ribeiro, companheiro de trabalho e grande colaborador de suas idéias, passou a defender os ideais de ensino em tempo integral. Michele Silva Amaral de Oliveira<sup>48</sup> afirma que Darcy Ribeiro teve participação ativa nas lutas por uma escola pública de qualidade e para toda a população, tendo buscado influenciar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que tramitava na Câmara dos Deputados até 1992. Em 1982, ocupando o cargo de vice-governador do Estado do Rio de Janeiro, assumiu a função de secretário da cultura e coordenador do programa especial de educação, com a incumbência de implantar 500 CIEPs, grandes escolas de turno completo, para mil crianças e adolescentes.

Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) foram a grande experiência da atualidade em escola de tempo integral e, em relação ao que sentido, Ana Maria Cavalieri afirma:

Nos anos 80 e 90, o Programa dos CIEPs do Rio de Janeiro, se apresentou como uma espécie de *aggiornamento* da proposta de Anísio Teixeira. Há enormes convergências entre as duas propostas. Embora nos textos oficiais do Programa dos CIEPs apareçam incorporações de um discurso típico do materialismo histórico, como também do pensamento de Paulo Freire, a predominância, que se revela nos textos de Darcy Ribeiro, seu idealizador, e nas proposições concretas, segue de perto a tradição do pensamento de Anísio Teixeira (CAVALIERI, 2006, p. 23).

Ebenezer Takuno de Menezes e Thais Helena dos Santos<sup>49</sup> afirmam que todas as unidades dos CIEPs<sup>50</sup> “deveriam funcionar de acordo com um projeto pedagógico único e com uma organização escolar padronizada, para evitar a diferença de qualidade entre as escolas”. Ainda na visão destes autores, este projeto recebeu muitas críticas referentes ao custo dos prédios, à eficácia do período de oito horas, à localização e “muitos acreditam que o projeto arquitetônico tinha primazia

---

<sup>48</sup> OLIVEIRA, 2007, p. 3

<sup>49</sup> MENEZES, SANTOS, 2007.

<sup>50</sup> Os CIEPs ainda existem com este nome; mas, no governo de Fernando Collor de Melo, novas unidades passaram a se chamar CIACs (Centros Integrados de Atendimento à Criança). A partir de 1992, estes últimos passaram a ter novo nome - CAICs (Centros de Atenção Integral à Criança). Ao todo, foram construídos cerca de 500 CIEPs e 400 CIACs. (MENEZES, SANTOS, 2007)

sobre o pedagógico, sobretudo pela ausência de equipes de educadores qualificados para esse projeto educacional”.

Ana Maria Cavaliere e Ligia Marta Coelho avaliaram em 2001 os CIEPs do Rio Janeiro, após 15 anos de sua instalação, encontrando como positivo o fato de:

[...] que a idéia vingou e parece responder a uma demanda efetiva da população por uma escola com funções ampliadas, que permita um processo educacional inovador e culturalmente rico. A bem dizer, essa escola ainda não existe, mas está esboçada, como uma realidade possível. Segundo as informações oficiais, em 2001 existiam 197 escolas na rede estadual e 164 na rede pública da capital funcionando em horário integral, perfazendo um total de 361 escolas no estado, oficialmente reconhecidas pelas secretarias de educação como as que oferecem, seja em bloco seja para algumas turmas, o turno único (CAVALIERI, COELHO, 2003, p. 172).

Com este estudo sobre os CIEPs, as autoras, concluíram que algumas escolas mantêm sua identidade e a concepção pedagógica original, mas, com o processo de municipalização do ensino fundamental, as possibilidades de implantação e ampliação desta modalidade de ensino se distanciam da realidade, mesmo com o artigo da LDB que prevê esta implantação. Também destacam a importância da continuidade das políticas públicas de educação para além das gestões, para que escapem das reestruturações decorrentes das trocas de comandos políticos, para o que “seriam necessários entendimento político, colaboração, visão de longo prazo, enfim, um trabalho de entrosamento e planejamento que não tem sido comum na vida pública brasileira”<sup>51</sup>.

Para Donaldo Belo de Souza e Lia Ciomar Macedo de Faria<sup>52</sup>, a partir da Constituição Federal de 1988, os municípios puderam criar sistemas de ensino próprios, com relativa autonomia na elaboração de políticas de educação para a educação infantil e ensino fundamental. Contudo, historicamente, o sistema de ensino brasileiro apresenta uma característica de facilidades, e garante a proteção à implantação do ensino das elites, tratando despropositadamente a educação popular sem cuidar da qualidade. A partir de 1990, o ensino fundamental passou a receber alguma atenção do governo federal, sendo ampliadas, de forma

---

<sup>51</sup> CAVALIERI, COELHO, 2003, p. 172-173

<sup>52</sup> SOUZA, FARIA, 2004, p. 930

efetiva, as chances de acesso ao ensino fundamental, porém nas questões de qualidade ainda resta muito a fazer.<sup>53</sup>

Também as crianças das classes média e alta freqüentam escolas de meio período, mas contam com atividades de educação em contraturno, como escolinhas de futebol, arte, música, línguas estrangeiras, além do atendimento dos pais e cuidadores para execução e entendimento das tarefas escolares, ao passo que as crianças das classes populares permanecem também quatro horas na escola, mas não têm ocupação no contraturno, ficando ociosas e sem atenção dos pais, que trabalham e não têm tempo e formação para o necessário apoio.

Ligia Marta Coelho afirma que, atualmente, a educação integral é tema de pouco interesse da investigação científica no país, e mesmo que haja políticas públicas orientadas para a implantação deste processo, a educação integral representa uma tarefa de complexa e trabalhosa realização.

Desde Anísio Teixeira, várias tentativas pontuais de implantação de escolas de tempo integral com educação integral foram efetuadas, através de políticas públicas voltadas para essa finalidade. A experiência dos CIEPs, no estado do Rio de Janeiro, bem como a dos Centros de Atenção Integral à Criança - CAICs, em nível nacional e a dos Centros de Educação Integral paranaenses, apenas para citar algumas das investidas mais recentes, não mereceram sorte melhor do que as Escolas Classe e as Escolas Parque anisistas, apesar da construção de aproximadamente seiscentos (600) prédios, na década de 80, com estrutura para adoção de uma escola pública com aquela natureza (COELHO, 2006, p. 3).

Paralelamente a estes fatos, inicia-se o processo de abertura política, tem fim o regime de governo militar e elabora-se a nova Constituição Federal em 1988, que alterou a atuação do estado sobre a educação e determinou a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A partir de 1996, a LDB delega aos estados e municípios a gestão do ensino público. Os estados passam a administrar o ensino médio e o ensino fundamental de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série. Os municípios assumem a educação infantil e o ensino fundamental de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série.

---

<sup>53</sup> OLIVEIRA, 2004, p. 954

A LDB também prevê que os dias letivos anuais passam a ser de 200 e recomenda que, a partir de 2006, a carga horária anual seja estendida gradualmente de 800 para 1.600 horas.

O Núcleo de Estudo da Escola Pública de Horário Integral (NEEPHI)<sup>54</sup>, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UNIRIO), divulga em sua página de internet os números de escolas de tempo integral no Brasil<sup>55</sup>. Com base nos dados divulgado pelo NEEPHI, foi construído um quadro com as experiências de escola de tempo integral no Brasil. É importante frisar que não foram localizadas informações estatísticas sobre esta modalidade de ensino nos órgãos governamentais, como MEC e INEP, e as informações aqui apresentadas são fruto de uma compilação de informes jornalísticos e das secretarias municipais de educação, conforme apresentado a seguir.

A figura 1 demonstra as experiências de escolas de tempo integral no Brasil, cujos destaques principais são o estado do Rio de Janeiro, com um grande volume de alunos matriculados nos CIEPs; mostra também as experiências dos estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, com programas voltados para alunos carentes. Os municípios de Pato Branco e Apucarana, apesar do número relativamente pequeno de alunos em relação ao dos outros municípios, diferenciam-se pelo fato de terem implantado a modalidade de escola em tempo integral em todas as instituições públicas de ensino fundamental nos quatro primeiros anos.

---

<sup>54</sup> <http://www.unirio.br/cch/neephi/>, acesso em 10/01/2007.

<sup>55</sup> O NEEPHI obtém as informações sobre escolas de tempo integral em notícias de jornal, revistas e consultando dados junto às secretarias municipais e estaduais de educação.

Unidades da Federação	Municípios	Escolas	Alunos
Acre	Rio Branco	9	NC
Amazonas	Manaus	1	611
Bahia	Salvador	1	NC
Maranhão	São Luiz	50	10.000
Minas Gerais	Belo Horizonte (RM)	10	NC
Paraná	Curitiba	NC	NC
	Apucarana	37	7.000
	Cascavel	8	3.000
	Pato Branco	26	4.400
Pernambuco	Recife	4	NC
	Olinda	1	466
Rio Grande do Norte	Canguaretama	4	NC
Rio Grande do Sul	Porto Alegre / Interior	22	6.700
Rio de Janeiro	Rio de Janeiro / Interior	508	88.580
	Araruama	3	NC
	Mesquita	5	NC
	Nova Iguaçu	1	500
Santa Catarina	Florianópolis / Interior	128	13.000
	São Joaquim	10	840
São Paulo	Americana	NC	NC
Tocantins	Palmas	1	NC
	Tocantinópolis	1	
	Porto Nacional	1	
	Interior	26	
Fonte: NEEPHI			

NC = Não consta

**Figura 1** – Quadro de experiência em escola de tempo integral no Brasil, segundo dados do NEEPHI

Para concluir a discussão da escola de tempo integral, reporta-se aos procedimentos que deram origem à recomendação prevista na LDB de ampliação da jornada e implantação de ensino em tempo integral. A LDB, aprovada em 1996, teve grande influência e interferência do pensador e educador Darcy Ribeiro, colaborador e defensor das idéias de Anísio Teixeira em relação às escolas de tempo integral. Se a LDB preconiza uma escola de tempo integral, ela deve ser pautada pelos modelos testados por Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira, cientes da coação e intervenção da sociedade nos processos de ensino, os quais propuseram uma escola de transformação social. Cabe aqui uma reflexão sobre a reprodução social, questionando-se as propostas de tempo integral previstas na LDB e o que de

fato acontece em um município que se propôs a implantar a escola de tempo integral conforme previsto na lei.

As influências atuais do sistema de ensino brasileiro estão ligadas à passagem da Ditadura Militar para o Governo Democrático a partir de 1984. Neste processo, foi elaborada uma nova Constituição Federal, em 1988, que determinou a elaboração de uma lei própria para educação. Nos anos que se seguiram, vários educadores e intelectuais, de diferentes linhas de pensamento, debateram-se para construir uma legislação que substituísse de maneira gradual o modelo positivista implantado anteriormente, dando origem à Lei Federal 9394/1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Diz Moacir Alves Carneiro:

Com o advento da lei 9394/96, renasce a esperança da superação da cultura das ações educativas concorrentes, inaugurando-se um novo desenho de medidas de natureza estrutural inafastáveis, envolvendo gestão e financiamento da educação, reestruturação curricular, formação do professor, atualização dos conteúdos e inovação (CARNEIRO, 1998, p. 16).

No contexto de implantação da nova lei, vários educadores que se posicionaram de maneira otimista e outros de maneira moderada, conforme podemos observar em Paulo Ghiraldelli Jr.:

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional resultou de uma intensa luta parlamentar e extraparlamentar. Entidades da sociedade, com interesses diversos porém convergentes em relação à defesa do ensino público e gratuito, se reuniram em diversos momentos, criando versões de uma LDB de seu agrado. Todavia, a LDB resultante não foi esta, mas uma mistura entre o projeto que ouviu os setores da população e o projeto do senador Darcy Ribeiro, de certo modo mais afinado com o governo e com os interesses dos empresários do ensino. É claro que, neste caso, há de se notar que a influência do segundo projeto sobre o primeiro foi preponderante (GHIRADELLI JR., 2003, p. 206).

Se a LDB estava afinada com interesses do governo e das classes empresariais, reporta-se a Bourdieu e Passeron para uma interpretação mais aprofundada sobre este fato:

Numa formação social determinada, o trabalho pedagógico pela qual se realiza a ação pedagógica dominante consegue tanto melhor impor a legitimidade da cultura dominante quanto está mais realizado, isto é, quanto consegue mais completamente impor o desconhecimento do arbitrário dominante como tal, não somente aos destinatários legítimos da ação, mas aos membros dos grupos ou classes dominados (ideologia dominante da cultura legítima como única cultura autêntica, isto é, como cultura universal) (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 51).

Se nas palavras de Bourdieu e Passeron encontra-se elementos que indicam a estreita ligação entre a ideologia dominante e a elaboração de arbitrários culturais que definam a forma e ação da educação dentro de uma orientação neoliberal e largamente implantada no período de elaboração da referida lei, esta idéia reaparece na análise de Saviani:

Seria possível considerar esse tipo de orientação e, portanto, essa concepção de LDB, como concepção neoliberal? Levando-se em conta o significado correntemente atribuído ao conceito neoliberal, a saber: valorização dos mecanismos de mercado, apelo à iniciativa privada e às organizações não-governamentais em detrimento do lugar e do papel do Estado e das iniciativas do setor público, com a conseqüente redução das ações e investimentos públicos, a resposta será positiva (SAVIANI, 1999, p. 200).

No que concerne ao ensino fundamental, a LDB propõe diversas alterações relacionadas à legislação anterior. Conforme Paulo Natanael Pereira de Souza e Eurides Brito da Silva<sup>56</sup>, as principais mudanças no ensino fundamental são: a possibilidade da organização com duração maior que oito anos e trabalhar em ciclos de dois ou três anos. Admite-se, ainda, no regime seriado, a progressão continuada, definindo-se que só é obrigatório o uso da língua portuguesa para o ensino fundamental, mesmo assim, é permitido aos indígenas o ensino na sua língua materna. Além disto, abre-se precedentes, em situações emergenciais, para a realização de ensino à distância e recomenda-se a implantação gradativa da escola de tempo integral.

---

<sup>56</sup> SOUZA; SILVA, 2000, p. 57

## 2.2 AS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DE APUCARANA

Com base na recomendação da LDB, a prefeitura de Apucarana definiu como plano de governo, a partir de 2002, a instituição do ensino em tempo integral nas escolas públicas de ensino fundamental administradas pelo município. A partir de fevereiro daquele ano, todas as escolas passaram a atender as crianças 8 horas por dia, utilizando como *slogan* da administração municipal a frase: “Apucarana: Cidade Educação”. Tal processo pode estar ligado às características pessoais do prefeito, Walter Pegorer, sacerdote católico dispensado do ministério, com formação em pedagogia e experiência em trabalhos de assistência social e promoção humana que assumia seu segundo mandato. Para Vanilda Paiva:

[...] pode-se afirmar que considerável número de educadores católicos, que se mantiveram ligados à escola, tiveram a oportunidade de assimilar idéias provenientes do movimento de educação católico não-escolar e da “ida ao povo” (do deslocamento de religiosos e leigos para a periferia das cidades e para o campo) (PAIVA, 1986, p. 13).

Vale ressaltar que a LDB recomenda a ampliação da carga horária diária em sala de aula, a partir de 2006, até o tempo integral, porém, não fixa prazos ou datas. E assim, em dezembro de 2001, os professores e a comunidade foram informados que as aulas seriam em tempo integral a partir de 2002, de acordo com a Lei Municipal 90/01, conforme apresentado a seguir<sup>57</sup>:

Lei nº 90/01

Dispõe sobre a jornada escolar no ensino fundamental do município de Apucarana, como especifica.

A câmara municipal de Apucarana, estado do Paraná, aprovou e eu, prefeito municipal sanciono a seguinte lei:

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

Art. 2º - O regime de Tempo Integral obedecerá ao horário das 7h 30 min às 17h, permanecendo o aluno na escola, no horário do almoço,

---

<sup>57</sup> Disponível em <http://www.leismunicipais.com.br/cgi-local/leis2.pl>, acesso em 13/01/2007; Ver também anexo 3.

que será oferecido no próprio estabelecimento e fará parte integrante das atividades pedagógicas.

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

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

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

Edifício da Prefeitura do Município de Apucarana, aos 21 dias do mês de dezembro de 2.001

VALTER APARECIDO PEGORER

Prefeito Municipal

Os objetivos da alteração da jornada diária de estudos não foram especificados no corpo da referida lei, mas na página de internet da Prefeitura consta um documento que apresenta as ações de implantação do ensino em tempo integral:

- Garantir à infância e à adolescência seus direitos fundamentais e seu desenvolvimento integral com vistas ao preparo para o exercício da cidadania e a formação de um cidadão íntegro;
- Reduzir em níveis mínimos, ou nulos, o índice de reprovação e evasão escolar;
- Possibilitar ao educando uma ampliação de conhecimentos, oferecendo um currículo mais rico e globalizado;
- Fornecer ao educando conhecimentos complementares de artes, desportos e língua estrangeira moderna, desenvolvendo e despertando aptidões artísticas e desportivas nos alunos da rede municipal de ensino;
- Reduzir ou eliminar o número de crianças em condições de risco nas ruas, reduzindo também a possibilidade de crianças em caminho para o vício ou delinquência.(APUCARANA, 2007, Programa de Ensino Educação em Tempo Integral, p. 13-14)

O primeiro objetivo volta-se para a garantia dos direitos das crianças e adolescentes e, também, para o “desenvolvimento integral” do indivíduo como cidadão “íntegro”. Entretanto, é preciso entender o que vem a ser esta “integridade” e quais são os padrões que determinam o comportamento de uma pessoa íntegra. Da mesma forma, é necessário conhecer quem estabelece estes padrões. Pode-se

dizer que a sociedade os determine por meio de leis, costumes e religião, porém não há o estabelecimento destes padrões no discurso e nos textos da escola integral, não havendo referência acerca destas propostas.

Quanto à reprovação e à evasão escolar, vale lembrar que, apesar de tratados nos documentos como interligados, são eventos isolados, mas que podem acontecer em seqüência. Na maior parte do ensino fundamental, as séries são em ciclo contínuo, ou seja, não há reprovações. No tocante à evasão, o processo acontece de forma diferenciada: desistir da escola pode ter como causa várias razões, incluindo o próprio processo de seleção e exclusão presente nas instituições de ensino, conforme já discutido em relação à reprodução social.

A ampliação dos conhecimentos e o currículo diversificado são os grandes objetivos da educação, e é de suma importância para a formação do indivíduo no ensino de qualidade para possibilitar que se conquiste a autonomia no pensar e agir, utilizando-se as artes e os desportos para ampliar a gama de opções de aprendizado. Quanto a isso cita-se Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho e Dayse Martins Hora afirmando que na prática a educação integral:

[...] eclode como um amplo conjunto de atividades diversificadas que, integrando e integradas ao currículo escolar, possibilitam uma formação mais completa ao ser humano. Nesse sentido, essas atividades constituem-se por práticas que incluem os conhecimentos gerais; a cultura; as artes; a saúde; os esportes e o trabalho. Contudo, para que se complete essa formação de modo crítico-emancipador, é necessário que essas práticas sejam trabalhadas em uma perspectiva político-filosófica igualmente crítica e emancipadora (COELHO; HORA, 2006, p. 9).

O último objetivo apresentado pela Prefeitura, o qual por si só representa um grande benefício, propõe-se a atuar sobre um grande problema social que são as crianças em condições de risco, vulneráveis ao vício ou delinquência. É notório, no caso das camadas populares no Brasil, que a permanência das crianças na escola conta, no mínimo, com a presença e o acompanhamento de adultos na alimentação e atividades diárias, o que afasta crianças e adolescentes de situações do risco ou violência das ruas.

### 2.3 A EDUCAÇÃO EM APUCARANA

Segundo os dados da Secretaria Estadual de Educação do Paraná, o município conta com setenta instituições de ensino fundamental e médio, sendo dezesseis da rede de ensino estadual de primeiro e segundo grau; dezessete da rede particular de ensino e trinta e sete da rede de ensino municipal. Na rede pública, estão matriculados 21.451; destes, 7.622 são alunos da rede municipal no ensino em tempo integral (PARANÁ, Secretaria Estadual de Educação. Consulta escola, 2006).

Na área de educação especial, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) atende 323 pessoas com necessidades educativas especiais, desenvolvendo programas em nível pedagógico, reabilitação e qualificação para o trabalho. Os alunos participam de aulas de informática e metodologias que atendem às necessidades individuais de portadores de deficiências físicas e mentais (APUCARANA, 2003; PARANÁ, 2006).

Existem três instituições de ensino superior no município com cursos de graduação nas mais diversas áreas. A Faculdade Estadual de Ciências Econômicas de Apucarana oferece cursos na área de Ciências Sociais Aplicadas com os cursos de Ciências Econômicas, Contábeis, Turismo e Hotelaria, Secretariado Executivo, Administração e Serviço Social. A Faculdade Apucarana possui uma maior diversificação de cursos: Sistemas de Informação, Turismo e Hotelaria, Direito, Administração, Matemática, Fisioterapia, Enfermagem, Ciências Biológicas e Pedagogia. A Faculdade Norte do Paraná possui os cursos de Direito, Jornalismo, Propaganda e Publicidade, Normal Superior e diversos cursos de tecnologia.<sup>58</sup>

---

<sup>58</sup> Fonte: Documento Apucarana em números, disponível em [http://www.apucarana.pr.gov.br/downloads/Apucarana\\_em\\_dados.pdf](http://www.apucarana.pr.gov.br/downloads/Apucarana_em_dados.pdf), 15/03/2003.

### CAPITULO III – A PESQUISA DE CAMPO

No intuito de compreender a dinâmica de funcionamento da educação pública em Apucarana, foram realizados diversos contatos com a Secretaria de Desenvolvimento Humano, graças aos quais o pesquisador conseguiu autorização para participar de um evento realizado pela secretaria e posteriormente a inclusão em uma visita orientada.

Um dos eventos – denominado Semana Pedagógica – foi um encontro para motivar e capacitar os professores que atuam como servidores públicos. O evento contou com a presença das autoridades municipais, que se mostraram bastante empolgadas com os resultados e repercussões do ensino em tempo integral. Vale ressaltar que, no município, a educação é a principal bandeira política e tem repercussão constante nos palanques e propagandas. Aqui também vale uma referência à fala do secretário de desenvolvimento humano, que afirmou estar consciente de *ainda não realizar um ensino de tempo integral de primeiro mundo, mas o tempo integral possível para um município do interior do Paraná.*

No intervalo, quando se perguntou às professoras sobre a utilidade destas palestras, ouviram-se queixas do quanto tem sido repetitivo, nos treinamentos, o tema de motivação e tudo o foi dito já era sabido por todos, tornando-se necessário diversificar os assuntos e trazer informações que pudessem ajudar no dia-a-dia das escolas.

Dando-se prosseguimento ao processo de conhecimento do sistema de ensino de Apucarana, verificou-se que a cidade recebe periodicamente visitas de outros municípios, do Paraná e de outros estados, para conhecer a experiência do ensino em tempo integral. A secretaria de desenvolvimento humano organiza as visitas em datas específicas, com roteiros e programação preestabelecidos.

Em agosto de 2005, aconteceu uma destas visitas com as cidades de Roncador e Cornélio Procópio, ambas do Paraná, que enviaram secretários municipais e vereadores para conhecer o sistema de ensino de Apucarana, sendo aberto espaço para a participação do pesquisador que elaborou esta dissertação.

Durante a reunião, foram relatados os progressos do programa e seus resultados quais sejam: a retirada de todas as crianças da rua, a diminuição da violência doméstica, implantação de vinte e sete atividades extracurriculares, a

aplicação dos recursos definidos pela Constituição Federal e a melhora na alimentação dos alunos. Um resultado interessante apresentado é o fato de os trabalhadores da indústria do município estarem mais tranquilos e produtivos, melhorando o desempenho das empresas. Na análise do prefeito, isto se dá pelo sentimento de segurança que os trabalhadores, que também são pais, têm em relação aos filhos matriculados na escola o tempo todo.

### **3.1 A VISITA ÀS ESCOLAS MUNICIPAIS**

A visita às escolas onde está implantado o ensino em tempo integral de Apucarana consistiu numa importante ferramenta de análise do processo educativo.

Para melhor compreensão da implantação do ensino em tempo integral, foram selecionadas sete escolas, sendo três da periferia, duas da zona rural e duas da região central. Escolheram-se essas regiões município, com o intuito de identificar as diferenças e semelhanças que há nos diversos territórios, compostos seja da classe média seja da classe popular incluindo-se nessas escolhas as áreas pobres da cidade. Em um mapa da cidade foram marcadas as 37 escolas para possibilitar uma visualização da distribuição das escolas públicas, em seguida foram escolhidas as que atendiam às especificações desejadas.

#### **As escolas da área central**

Foram visitadas duas escolas da área central de Apucarana, no horário de intervalo entre as aulas e o almoço. O início da visita era sempre marcado por um pedido de apresentação das dependências da instituição à diretora da escola.

As diretoras das escolas informaram que a situação financeira dos alunos vai de precária a confortável. Os pais são trabalhadores do comércio e contam com alguma estabilidade financeira. Elas afirmaram que todos os alunos usam uniformes e as famílias estão inseridas no contexto do cuidado com a criança.

No que se refere à infra-estrutura da escola, observa-se que as bibliotecas têm pequeno acervo e não dispõem de funcionário específico para atender os alunos; normalmente ficam em um espaço multiuso, servindo como sala de reforço, sala de vídeo e até depósito de trabalhos. As salas de direção, secretaria, coordenação pedagógica e sala de professores são confortáveis e têm espaço suficiente para o desenvolvimento das atividades.

Ainda quanto ao aspecto físico, as áreas externas são pequenas e precárias, os pátios são totalmente calçados em cimento bruto, não existem hortas, há apenas pequenos espaços para jardins. Uma das escolas tem quadra-polivalente coberta. Os refeitórios são locais expostos ao tempo e quando está muito frio ou chovendo as crianças têm de se alimentar na sala de aula. Os banheiros não têm chuveiros e assentos sanitários e, nos dias da visita, não havia papel higiênico e sabonete para os alunos.

De maneira geral, existem salas de aula em número suficiente; as carteiras são do tipo mesa e cadeira, as cozinhas receberam equipamentos adequados para produzir a merenda e existe água filtrada em quantidade para cozinhar e para o consumo dos alunos. Todas as escolas visitadas possuem um bom estoque de gêneros alimentícios e a comida é do tipo caseira, balanceada e farta.

Durante uma visita, no horário do almoço, uma cena chamou a atenção: as crianças estavam saindo da sala de aula para a refeição, todas em fila, com os braços cruzados, dirigindo-se ao balcão da cozinha para pegar seu prato de comida e caneca de suco. Só descruzavam os braços para comer. Sentados à mesa, comiam com alguma ordem e havia bastante silêncio. Se algum menino ou menina se comportava de maneira “inadequada” era severamente advertido, com gritos, pela professora. Ao ver um garoto andar na fila com os braços soltos e pular um degrau do corredor, esta mesma professora falava em bom tom para outra: *esta criatura não tem condições de viver em sociedade. Cruza os braços moleque.*

Esta situação, em que o aluno é constantemente controlado, seja em momentos de trabalho escolar efetivo seja nos momentos de atividade de lazer ou alimentação, encontra-se discutida por Cláudio Marques Martins Nogueira e Maria Alice Nogueira que, ao citar Bourdieu, falam de como o sistema de ensino e os professores promovem um processo de avaliação constante, calcado em modelos culturais preestabelecidos, afirmando que:

Bourdieu observa que a avaliação escolar vai muito além de uma simples verificação de aprendizagem, incluindo um verdadeiro julgamento cultural e até mesmo moral dos alunos. Cobra-se que os alunos tenham um estilo elegante de falar, de escrever e até mesmo de se comportar; que sejam intelectualmente curiosos, interessados e disciplinados; que saibam cumprir adequadamente as regras da 'boa educação'. Essas exigências só podem ser plenamente atendidas por quem foi previamente (na família) socializado nesses mesmos valores (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Nota-se que a professora está disciplinando os alunos para o que ela considera "viver em sociedade" e, também, dizendo aos demais quem vai ter algum futuro ou não.

### **As escolas da periferia**

Foram visitadas três escolas da periferia da cidade, situadas em bairros pobres, distantes do centro da cidade e com características muito parecidas. A primeira escola está instalada em um prédio modelo, com uma bela arquitetura, espaço físico adequado para salas de aula e secretaria e um amplo pátio, apesar de inadequado para as crianças, pois no lugar da grama foram colocados pedriscos. Apesar do amplo espaço, não há horta e nem qualquer local que permitisse uma atividade livre dos alunos. Na sala dos professores um cartaz avisava "*Professores: a disciplina dos alunos é sua responsabilidade, na sala de aula, nos intervalos e durante o contraturno. Colabore.*" Um procedimento da diretora chamou a atenção, pois no momento da visita à escola estava acontecendo um "puxão de orelha coletivo", em que todos, alunos e professores, em fila no pátio estavam ouvindo: "não pode brincar no barranco", "não pode subir em árvore", "não pode sair da fila na hora do almoço", e "a bronca é leve porque hoje tem visita na escola".

Para Henry Giroux,<sup>59</sup> é desta forma "que as escolas servem principalmente como agências de reprodução social que fabricam trabalhadores dóceis e obedientes para o Estado".

Nas outras duas instituições, a situação é muito parecida: os prédios são novos, porém de baixa qualidade, com uma arquitetura muito simples e

---

<sup>59</sup> GIROUX, 1997, p. 197

destaque para as janelas das salas de aula que, além de se localizarem a aproximadamente 1,8 metro de altura, possuem vidros cancelados, causando uma sensação de clausura. Todas as instalações são muito reduzidas e, em um único ambiente, funciona a direção, a coordenação, a secretaria, a sala dos professores e biblioteca. Nos banheiros não há chuveiros e na ocasião das visitas não havia papel higiênico.

Os pátios eram de terra batida e algumas partes eram cobertas com pedriscos ou grama nativa, o que representa um grande problema, porquanto o tipo de solo do município, terra roxa e muito solta, quando está seco provoca uma poeira avermelhada, que toma conta de tudo; e quando chove, uma lama espessa. As duas situações atrapalham as atividades ao ar livre, onde o ideal, considerando-se a facilidade de cultivo, seriam gramados e áreas verdes.

As hortas, parques de diversão, quadras poliesportivas e campos de futebol são as grandes aspirações das diretoras, pois estes espaços podem facilitar as atividades extraclasse dos alunos e também propiciar um melhor aproveitamento de conceitos práticos para o ensino de conteúdos.

No tocante à convivência, vale ressaltar a aparência de relativa liberdade de circulação dos alunos dentro das escolas e também o grande contato entre eles e as diretoras. Também prevalecia um clima de bastante interação entre os professores e a equipe da instituição.

Em uma destas escolas, um fato chamou a atenção, quando ao visualizar o pesquisador, um menino, de aproximadamente 8 anos, perguntou: “o senhor é *Promotor de Justiça*?” Esta indagação suscita inúmeras questões sobre quem são estas crianças e em qual realidade estão inseridas. No decorrer da visita, outros tantos faziam perguntas sobre a presença de estranho na escola, revelando inclusive certa ansiedade. A presença de um pesquisador dentro da instituição provoca uma alteração no cotidiano da escola. O comportamento das diretoras e professoras partiu de uma relação de desconfiança com o processo de investigação até o estabelecimento de entrevistas e atitudes reflexivas sobre a própria educação. Os alunos, por outro lado, esperam que o estranho possa trazer alguma novidade ou gerar algum momento de distração além das atividades curriculares.

## **As escolas da Zona Rural**

Em Apucarana não existem escolas rurais, e os alunos que residem na zona rural se deslocam, com transporte do município, para as escolas da área central ou dos distritos. Neste caso, caracteriza-se as instituições localizadas em distritos como de zona rural, pois se diferenciam muito das escolas da periferia e da área central, dadas as características dos alunos. Em um distrito acontece uma mistura de crianças de condições sociais bastante diferentes, devido à dificuldade de locomoção para a sede do município e à inexistência de escolas particulares nestes locais, estudante de classe média, filho de pequenos produtores e trabalhadores rurais se misturam, provocando uma situação diferente da homogeneidade vivida nas escolas de periferia ou da região central.

Foram visitadas duas escolas dessa categoria, e na avaliação da estrutura física, encontram-se similaridades, prédios antigos, com pé direito alto, grandes janelas, salas adequadas para as dependências administrativas, banheiros em bom estado, inclusive com chuveiro em uma delas. Há hortas, quadra poliesportiva, pomar, área verde e estacionamento com pedriscos. Ambas estão cercadas por muros e contam com biblioteca.

Uma delas tem um pátio coberto, equipado com mesas e bancos para as refeições, e a outra conta com um grande pátio calçado, porém descoberto, e as refeições eram retiradas na cozinha e levadas para a sala de aula. Não há filas para refeição, nem controle dos professores enquanto os alunos se alimentam.

Chamavam a atenção os inúmeros abraços e beijos que as diretoras recebiam dos alunos. Durante os períodos de permanência do pesquisador nas instituições, a sensação foi de que não havia abuso da disciplina para a manutenção de uma suposta ordem, e os estudantes gozavam de maior liberdade de expressão e movimentos em relação as outras escolas visitadas.

### 3.2 AS PROFESSORAS

Elsie Rockwell<sup>60</sup> discute o que deve ser observado no que tange à reprodução social e apresenta ser fundamental a “[...] construção de nexos entre a formulação teórica e o processo de observação empírica.” Dessa forma, a escola se coloca como o local onde se observa mais claramente a reprodução, “as integrações sociais (como família, ‘comunidade’, organização [ou estrato], região, nação, etc.) constituem as unidade analíticas às quais se refere o processo de reprodução”<sup>61</sup>.

Ainda para Rockwell, é de extrema importância definir escalas para entender o processo de reprodução, diferenciando-se momentos históricos, formação dos grupos, conflitos e também as políticas vigentes em relação a cada caso. É necessário definir o que é reprodução, o que é produção e o que é resistência dentro da atuação dos professores.

Considerando-se estes aspectos traçados por Rockwell, o método de coleta de dados utilizado foi o de entrevista com roteiro semi-estruturado, gravado em fitas magnéticas. As questões versavam sobre o perfil sociocultural das professoras; em seguida, direcionavam-se para as características do trabalho docente e se encerravam com uma análise da escola de tempo integral em Apucarana. Os primeiros dados coletados davam conta de categorizar as entrevistadas, definindo sexo e faixa etária, cidades de origem antes da atuação no sistema municipal de ensino, o estado civil e a existência de filhos.

Maria Eulina Pessoa de Carvalho<sup>62</sup> define as características do trabalho feminino na educação: “a vocação, o sacerdócio, o caráter missionário da docência foram estimulados e, de certa forma, resgatados através da propriedade do uso das ditas ‘habilidades femininas’ para o exercício do magistério”. Com o teor desta discussão, corrobora Leonor Maria Tanuri:

---

<sup>60</sup> ROCKWELL, 1990, p. 67

<sup>61</sup> HELLER, 1997 apud ROCKWELL, 1990, p. 73

<sup>62</sup> CARVALHO, 2006

De um lado, o magistério era a única profissão que conciliava as funções domésticas da mulher, tradicionalmente cultivadas, os preconceitos que bloqueavam a sua profissionalização, com o movimento em favor de sua ilustração, já iniciado nos anos 70. De outra parte, o magistério feminino apresentava-se como solução para a mão-de-obra para a escola primária, pouco procurada pelo elemento masculino em vista da reduzida remuneração (TANURI, 2000, p.46).

Os dados relativos a nome, idade, cidade de origem, estado civil e quantidade de filhos das professoras foram compilados em um quadro, fornecendo um panorama geral do perfil das professoras entrevistadas, conforme apresentado a seguir:

NOME <sup>63</sup>	IDADE	CIDADE DE ORIGEM	ESTADO CIVIL	FILHOS
Rosa	34	Apucarana	Divorciada	1 de 17 anos
Iolanda	36	Guariniaçu -Pr	Casada	1 filho de 4 anos
Tereza	42	Apucarana	Casada	Não tem
Maria	30	Apucarana	Casada	2 filhos
Vera	35	Apucarana	Casada	2 filhos, um casal, 14 e 9 anos
Carla	28	Apucarana	Casada	2 meninos
Gláucia	44	Apucarana	Separada	2 filhas e 2 netos
Joana	26	Apucarana	Casada	Não tem
Betina	34	Apucarana	Casada	2 filhos de 14 e 10 anos
Carmem	28	Apucarana	Casada	Estou grávida
Silvia	35	Apucarana	Solteira	Vou ter agora o primeiro, 1 menina
Débora	38	Apucarana	Solteira	2 filhos, 24 e 14 anos
Elisa	42	Apucarana	Casada	2 filhos, um casal, 15 e 13 anos
Glória	35	Apucarana	Casada	2 filhos

**Figura 2** – Quadro dos dados pessoais das entrevistadas

No tocante à idade, como pode ser observado na figura 2, a amostra apresentou pelo menos duas gerações, uma vez que a faixa etária vai de 26 a 44

<sup>63</sup> Foram utilizados pseudônimos para preservar a identidade dos entrevistados.

anos, numa média de 32 anos, porém a grande maioria, 80%, está acima dos 30 anos. Este dado revela o período de formação destas professoras, que cursaram a educação básica durante o Regime Militar ou com forte influência dele:

No caso do Brasil, na área da educação, foi possível apreender uma relativa sincronia entre o desenvolvimento da área de administração de empresas e o "modelo" de sistema educacional implementado pelas reformas realizadas durante os governos militares. No âmbito mais geral do sistema, foram se introduzindo os parâmetros da burocracia privada e, de certa forma, esse processo era validado levando-se em conta o que ocorria na prática do trabalho fabril, em que a produtividade, a eficiência e a racionalidade se concretizavam materialmente no resultado da produção (OSAR, 1999).

É de se esperar que a formação recebida durante este período tenha influenciado toda uma forma de vida, e para Bourdieu (1992, p. 20), “Toda ação pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural.” Ou seja, toda a carga cultural determinada pelas políticas de governo, em especial aquelas realizadas nas décadas de oitenta e noventa na educação, dá origem a um tipo de profissional voltado para os processos educacionais racionais, burocráticos e administrativos, baseados no modelo de formação para o trabalho.

## A Origem

Apucarana é a cidade de origem e formação destas professoras, que nasceram no município ou foram para ele muito jovens, estudaram nos colégios e faculdades da região, conheceram e ainda mantêm contatos com as pessoas da comunidade. Os mestres foram os mesmos e são conservados os costumes sociais de uma cidade de interior, caracterizada pelo discurso que afirma que “nasceram aqui, estudaram aqui e não saíram daqui”. Os depoimentos a seguir caracterizam esta situação:

*Sou de Apucarana. Nasci aqui, estudei por aqui, não saí daqui. (Rosa, 34 anos, professora regente)*

*Nasci aqui e estou aqui até hoje, perto da escola. (Joana, 26 anos, professora regente).*

Não ter saído da cidade, ou a permanência nela, é dito de forma dúbia, uma vez que a segurança de pertencer a uma localidade se confunde com o pesar de “não conhecer o mundo”. Tomando-se como referência Bourdieu<sup>64</sup>, pode-se considerar tal fato como influência do poder simbólico exercido pelo discurso, aceito e referenciado pelo grupo social e legitimado pela posição social de quem o profere, ou seja, é comum entre moradores de cidades do interior um sentimento de inferioridade no campo do conhecimento em contraste com as pessoas oriundas de grandes centros.

A questão da posição social diante da bagagem cultural fica bastante latente quando se faz referência às atividades de lazer e diversão das professoras, assunto que será tratado mais a frente nesta dissertação.

### **A família**

Das quatorze entrevistadas, duas são solteiras, duas separadas e dez casadas. Durante as entrevistas, quando se tratou das relações familiares, o casamento e a família são sempre tidos como elemento de *status*, ou seja, parecem manifestar a satisfação com a qual informam que são casadas e em contrapartida o constrangimento de quem se declara sozinha. Isso não significa dizer que todas as professoras casadas se consideram em uma relação ideal, o que se nota é uma aparente satisfação por estar cumprindo o papel de esposa, mãe e profissional.

Para Maria Benedita Della Torre<sup>65</sup>, o “casamento é um ato, uma aliança que cria novas relações sociais e direitos recíprocos entre os cônjuges, entre cada um deles e os parentes do outro e estabelece o status dos filhos quando estes nascerem. É ele que conduz a família.”

*Tenho duas filhas. Já são grandes. São casadas. Tenho 1 neto e vou ter mais uma neta em janeiro. (Gláucia, 44 anos, professora regente)*

*Vou ter agora o primeiro (risos). Menina. (Silvia, 35 anos, professora regente)*

*Tenho dois. Uma tem 24 e outro 14. Fui mãe cedo.[...] Tenho uma filha formada em direito. (Elisa, 42 anos, professora regente)*

---

<sup>64</sup> BOURDIEU, 2001

<sup>65</sup> DELLA TORRE, 1989, p. 189

E é a família que aparece com freqüência nos depoimentos e sempre de maneira prazerosa e cheia de detalhes, como se pode observar, nas falas com que se referem aos filhos. A gravidez, situação de duas entrevistadas, é contada com um ar de felicidade e expectativa. Os filhos pequenos são apresentados de forma carinhosa e sempre se mencionam os estudos ou a sorte de ter um casal. Os filhos adultos são citados com orgulho da missão cumprida, pela boa formação pessoal, pelo sucesso acadêmico e financeiro e também pelo fato de lhes dar netos.

### **A formação acadêmica**

No que se refere à formação acadêmica de professores de ensino fundamental, a LDB também determinou, em seu artigo 87, que cada município e, supletivamente, o estado e a união, ficavam encarregados de providenciar cursos de capacitação em magistério ou pedagogia para todos os professores efetivos que não fossem detentores de cursos de graduação na área de educação infantil e ensino fundamental das primeiras séries até o ano de 2007<sup>66</sup>. A partir de então, somente poderiam ser admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço<sup>67</sup>.

Isso provocou uma grande procura por cursos de graduação em licenciaturas em todo o país e, em Apucarana, não foi diferente; tanto que das 14 entrevistadas, apenas uma possui curso técnico, uma está cursando a faculdade, 3 são graduadas e 9 têm especialização. Das professoras com curso superior três são formadas em Letras, três em Pedagogia, duas em Ciências Biológicas, uma em Ciências e Matemática e três em Normal Superior, uma das quais ainda possui uma segunda graduação em Administração de Empresas. Entre as entrevistadas com curso superior, duas têm especialização em produção textual e literatura, duas em pedagogia, duas em gestão e supervisão escolar, uma em educação especial, uma em educação infantil e uma em gestão de trabalhos pedagógicos.

---

<sup>66</sup> O período de 1997 a 2007 foi chamado de Década da Educação, em vista das diversas transformações que deveriam ser realizadas em prol da implantação das determinações da LDB.

<sup>67</sup> BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 15/05/2006

Outro fator que influencia a formação profissional está ligado ao próprio plano de cargos e salários do município, que dá promoções automáticas de classe conforme o nível de graduação do professor, ou seja, ao concluir o curso superior e a especialização dá-se a elevação do salário, porém não são contemplados cursos de mestrado e de doutorado. Diversas professoras referiram-se ao desejo de continuar os estudos além dos cursos *lato sensu* e reclamaram informalmente desta falta de incentivo à realização de mestrado ou doutorado.

Há de se considerar que a LDB que indica a formação dos professores e a lei municipal que criou o Plano de Cargo e Salários dos Professores de Apucarana buscam incentivar a formação constante dos professores, porém não levam em consideração a tradição de pós-graduação, existente no Brasil. Normalmente, a especialização *lato sensu* tem caráter meramente profissionalizante e os programas de mestrado e doutorado (*stricto sensu*) direcionam-se à construção do pensamento crítico e científico adequado às práticas docentes de ensino<sup>68</sup>.

Henry Giroux, numa análise sobre a formação dos professores nos Estados Unidos, critica a perspectiva de formação tecnocrática e afirma que:

[...] o espaço político que a formação de professores ocupa hoje continua, de maneira geral, não dando ênfase a luta pelo fortalecimento dos professores. Além disso, ele geralmente serve para reproduzir as ideologias tecnocráticas e corporativas que caracterizam as sociedades dominantes. De fato, é razoável alegar que os programas de formação de professores são destinados a criar intelectuais que atuem no interesse do estado, cuja função social é basicamente sustentar e legitimar o *status quo* (GIROUX, 1997, p.197).

Para Bourdieu<sup>69</sup>, a própria escolha do curso superior que uma pessoa pretende seguir está intrinsecamente ligada ao *habitus* familiar, ou seja, as professoras optaram por realizar o curso de graduação na área de licenciatura porque este era o curso possível para a sua condição socioeconômica e cultural, e raramente a escolha se deu em razão de um desejo pessoal. O mesmo acontece em relação à especialização, que se constitui condição *sine qua non* para ascensão profissional e financeira, o que torna o curso apenas um meio burocrático para o

---

<sup>68</sup> SEVERINO, 2002, p. 72

<sup>69</sup> BOURDIEU, 1998, p.130

desenvolvimento na carreira, que nem sempre se considera um acréscimo à formação pessoal e profissional.

Os cursos de formação de professores não os levam “a refletir sobre os princípios que estruturam a vida e prática em sala de aula, os futuros professores aprendem metodologias que parecem negar a própria necessidade do pensamento crítico”<sup>70</sup>. O sistema de ensino detém o monopólio da formação de agentes de ensino e tende a produzir professores formados sempre nos mesmos moldes, com autonomia relativa, gerando inércia e auto-reprodução<sup>71</sup>.

### **As formas de participação social: experiências de sociabilidade**

Para entender as questões de reprodução social, é importante verificar as interações realizadas pelas professoras em toda a sociedade, pois existe um círculo de relações presentes no cotidiano dos indivíduos. Estas relações acontecem no local de trabalho, na vizinhança, com parentes e com as instituições às quais as professoras se ligam e, neste caso, as relações possuem um caráter de voluntariedade, visto que, ao participar de um sindicato, associação, religião ou partido político é necessário desejo individual e motivação para isso.

Estas relações sociais podem estar ligadas às atividades sociopolíticas e ao lazer e podem acontecer de diferentes formas. Conforme Joffre Dumazedier<sup>72</sup>, a participação política representa uma forma de o indivíduo atuar na orientação e gestão das cidades, o que constitui-se numa das bases da sociedade democrática, ligada à livre iniciativa do cidadão, representando uma atividade de satisfação pessoal, além de outras ações típicas de lazer, como esportes, atividades culturais e clubes sociais.

Examinando-se as formas de participação social, propiciadas por clubes de serviço, religião, partidos políticos e organizações não-governamentais (ONGs), verifica-se que existe uma fraca participação nestas atividades. A religião aparece como a atividade mais praticada, o que se constatou pelo depoimento de seis

---

<sup>70</sup> GIROUX, 1997, p. 114

<sup>71</sup> BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 69

<sup>72</sup> DUMAZEDIER, 1999, p. 52

professoras; duas participam de Associação de Pais e Mestres. Em relação à política, pode-se observar as falas a seguir:

*Não. Partido político, não! (Iolanda, 36 anos, professora regente)*  
*Não, desse tipo, não. Não participo, não! (Joana, 26 anos, professora regente)*

Existe, segundo os depoimentos, uma ligação com a religião, o que parece revelar o padrão conservador da postura das entrevistadas, as quais chegam a repudiar as questões políticas, como se fosse possível separar a política do cotidiano. Neste sentido, reporta-se a Claude Lefort<sup>73</sup>, afirmando que a política a tudo invade, não existindo fronteira entre a política e a não-política, visto que o ato de não participar ou de repudiar a política é uma forma de fazer parte da política.

A religião, segundo Bourdieu<sup>74</sup>, é uma instância política, pois a “igreja contribui para a manutenção da ordem política, ou melhor, para a reforço simbólico das divisões desta ordem, pela consecução de sua função específica, qual seja a de contribuir para a manutenção da ordem simbólica.” A religião atua de modo a inculcar formas de agir esquematizadas na estrutura social de acordo com os rituais do sagrado, utilizando a eficácia simbólica dos dogmas religiosos para as ordens do cotidiano.

### **As atividades profissionais**

Os professores de ensino fundamental ministram aulas conforme conteúdo definido pelos parâmetros curriculares nacionais (PCNs) dos quatro anos iniciais, que têm por objetivo “estabelecer uma referência curricular e apoiar a revisão e/ou a elaboração da proposta curricular dos estados ou das escolas integrantes dos sistemas de ensino.”<sup>75</sup>

Os PCNs determinam para o ensino fundamental a organização de conteúdos de língua portuguesa, matemática; ciências naturais, história e geografia,

---

<sup>73</sup> LEFORT, 1991, p. 67

<sup>74</sup> BOURDIEU, 1974, p. 70

<sup>75</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), BRASIL, 2006b.

arte, educação física, temas transversais e ética, meio ambiente e saúde, pluralidade cultural e orientação sexual<sup>76</sup> e em 2003, com a aprovação da Lei 10.639<sup>77</sup>, passa a incluir:

O estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (BRASIL, 2007).

Estes conteúdos buscam incentivar a escola a se constituir em “um espaço de resistência, isto é, de criação de outras formas de relação social e interpessoal mediante a interação entre o trabalho educativo escolar e as questões sociais, se posicionado crítica e responsabilmente perante elas.”<sup>78</sup>

Ao serem interrogadas sobre as suas atividades em sala de aula, deram os seguintes depoimentos:

*Eu trabalho no regular, com Produção Textual, Projeto de [leitura de] Jornal e Teatro. Nós estamos dando História e Geografia à tarde. Mas de manhã, eu tenho só a parte de Produção Textual, Literatura e Teatro. [...] É bem minha área de formação. Só faltava mais um curso legal de teatro que eu gostaria de fazer, mas aqui por perto é difícil. (Rosa, 34 anos, professora regente)*

*De manhã, trabalho com a terceira série [regular] e à tarde eu trabalho com teatro, literatura e artesanato. (Gláucia, 44 anos, professora regente)*

O “conteúdo do regular” significa língua portuguesa, matemática, ciências e história/geografia e as oficinas compreendem teatro, artesanato, filosofia, desenho geométrico, artes, recreação e educação física, o que parece, de certa forma, estar em consonância com o estabelecido pelos PCNs, pois as atividades tidas como extras (oficinas), atendem às determinações e encontram-se em conformidade, apesar de possuírem este caráter de “além do regular”, criando um aspecto diferencial da escola de tempo integral para os alunos.

<sup>76</sup> Outras informações no quadro esquemático, apêndice 4

<sup>77</sup> Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em 25/01/2007.

<sup>78</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), BRASIL, 2006b

As ações pedagógicas representam a inculcação dos arbitrários culturais de uma classe dominante sobre uma classe dominada, “contribuindo por esse meio à reprodução das relações de força que colocam esse arbitrário cultural na posição de dominante”<sup>79</sup>.

### **A influência da legislação no trabalho das professoras**

A implantação da LDB trouxe inúmeras mudanças na organização das escolas, influenciando na forma de realização das atividades, nos conteúdos e nas práticas dos profissionais da educação. Recebem destaque a ampliação dos dias letivos de 180 para 200, ao ano, e a obrigatoriedade de quatro horas de aulas efetivas em sala de aula por dia. Para Moacir Alves Carneiro, “a aprendizagem supõe tempo. Sem tempo, a aprendizagem é apenas suposição”<sup>80</sup>; posição também defendida por Demerval Saviani, pois “considerando-se que o tempo de permanência na escola é, por vezes, decisivo para o sucesso das crianças, em especial aquelas das famílias de baixa renda, essa ampliação resulta um avanço diante da situação vigente”<sup>81</sup>.

Invertendo a lógica da questão de capital cultural proposta Bourdieu e Passeron, este tempo ampliado, se devidamente trabalhado pela instituição, poderia realmente significar um ganho no processo de aquisição do *habitus* cultural da elite, mas é claro, se este é o objetivo que se busca.

As professoras entrevistadas citam de maneira exata estas alterações, mas procura-se, de alguma maneira, entender seu posicionamento diante da legislação que orienta todo o processo educacional no país e, para tanto, os aspectos mencionados nas falas podem oferecer mais detalhes sobre o cotidiano e a lei.

Quando se abordou a questão da LDB com as professoras, os principais aspectos apontados nos depoimentos são direcionados à formação dos profissionais da educação, ao construtivismo presente no seu preâmbulo, a construção do projeto político-pedagógico de cada escola e na unificação do

---

<sup>79</sup> BOURDIEU; PASSERON, 1992 p. 25

<sup>80</sup> CARNEIRO, 2001, p. 106

<sup>81</sup> SAVIANI, 1999, p. 210

primário e ginásio em ensino fundamental. Outras falas são muito controversas e inconclusivas, cobrando a participação dos pais ou se conformando com a existência da lei, ou ainda demonstrando indiferença. Mas as avaliações das professoras se tornam desprovidas de uma crítica ou de análise aprofundada sobre o que realmente significa a legislação da educação e ensino, como os exemplos a seguir:

*Eu acho que nem tudo a gente concorda, resumindo: ela é colocada, está aí e a gente tem que cumprir! (Rosa, 34 anos, Professora regente)*  
*Nós trabalhamos algum tempo a LDB, mas já faz muito tempo, e a gente quase não tem contato com ela. Até o começo do ano em que a gente fez o projeto político pedagógico, tinha que ter certa noção, mas isso já foi feito no ano passado, esse ano não teve. Para falar bem a verdade, pouco contato a gente tem com LDB. (Vera, 35 anos, professora regente)*

Uma alteração da LDB que se apresenta constantemente nos depoimentos está ligada à qualificação dos professores; todavia, quando se fala da qualificação dos profissionais já se analisaram tais dados sob a ótica da legislação. No entender de Bourdieu:

[...] para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais (BOURDIEU, 1998, p. 53).

Pode-se dizer que, neste caso, o desconhecimento ou o fraco entendimento do funcionamento da regulamentação legal do ensino pode constituir-se como uma forma de manter as estruturas e colaborar para a reprodução das condições sociais dos alunos e da própria sociedade.

## Falando sobre política e educação

A LDB possui um caráter minimalista; não determina, mas prescreve como deve funcionar o ensino no Brasil<sup>82</sup>. Com base nestas prescrições, são abertas brechas legais para a definição de políticas públicas de educação, mas, na avaliação de Paulo Natanael Pereira de Souza e Brito da Silva, no Brasil, historicamente nunca se deu atenção à elaboração de uma política educacional necessária ao país. No entanto, desde 1995, alguns textos legais discutidos no Congresso Nacional indicam “o que pensa e como vem agindo o governo no setor da educação”<sup>83</sup>. Desta feita, pode-se observar que a política educacional orienta-se para quatro temáticas principais:

1. Reorganização do sistema de ensino da união, que deixa de ter atribuições apenas federais, para tornar-se mais um órgão de atuação nacional;
2. Universalização em todo o país do ensino fundamental de qualidade através do novo instrumento de redistribuição e suplência de recursos, denominado Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF);
3. Qualificação do ensino superior, mediante realização periódica das provas nacionais de avaliação de cursos e da avaliação periódica das instituições;
4. Criação de um subsistema de educação profissional, desvinculado dos graus regulares do ensino fundamental e médio. (SOUZA; SILVA, 1997, p. 129)

As quatro temáticas propostas por Souza e Silva em 1997, independente do processo de mudança de governo de direita para esquerda, têm-se realizado de forma sistemática, pois, na prática, o Ministério da Educação (MEC), por intermédio de suas secretarias e instituições, como o Instituto Nacional de Pesquisa em Educação (INEPE) e a Coordenadoria de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior (CAPES), tem realizado todos estes processos.

Ao analisar as propostas de Souza e Silva em confronto com a atual situação do sistema de ensino, pode-se verificar certas ações do Ministério da Educação baseadas num caráter altamente fiscalizador e burocrático. Nestes dez anos, foram desenvolvidas formas de repasse de fundos da união para os

---

<sup>82</sup> SAVIANI, 1999; CARNEIRO, 1998; SOUZA; SILVA, 1997

<sup>83</sup> SOUZA; SILVA, 1997, p. 129

municípios pela criação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Fundamental (FUNDEF), atualmente FUNDEB, e programas sociais como a Bolsa-Escola e posteriormente o Bolsa Família.<sup>84</sup> Também foram implantados o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) e o Exame Nacional de Avaliação do Desempenho do Estudante (ENADE), que realizam as avaliações das instituições de ensino superior e a CAPES que avalia programas de pós-graduação.

Também foram regulamentados os cursos seqüenciais do tipo pós-médio, classificados como curso superior, porém não considerados como cursos de graduação.

As políticas públicas também operam fora da esfera federal e, no caso específico do ensino fundamental, está ligada diretamente ao município, direcionando as ações de treinamento e capacitação dos professores e também determinando as diretrizes norteadoras das escolas da rede pública municipal. Em relação ao sistema de ensino e à forma de gestão, seja por programas seja por políticas, Bourdieu e Passeron afirmam:

Considerando que ele deve produzir as condições institucionais que permitam aos agentes intercambiáveis exercer continuamente, isto é, cotidianamente e sobre uma alçada territorial tão vasta quanto possível, um trabalho escolar que reproduza o arbitrário cultural para o qual foi convocado a reproduzir, o sistema de ensino tende a garantir ao corpo dos agentes, recrutados e formados para assegurar a inculcação, condições institucionais capazes por sua vez de dispensá-los e de impedi-los de exercer trabalhos escolares heterogêneos e heterodoxos, isto é, as condições mais adequadas para excluir, sem interdição explícita, toda prática incompatível com sua função de reprodução da integração intelectual e moral dos destinatários legítimos (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 66 - 67).

Se a LDB permite estabelecer um processo de políticas públicas, cada gestão governamental pode direcionar esforços para impor sua própria ideologia por meio de programas focados nos interesses políticos, e isto pode traduzir-se no processo de reprodução.

O entendimento das políticas públicas pode também significar uma forma de enxergar o processo como um todo e permitir a interpretação dos

---

<sup>84</sup> BRASIL, Ministério da Educação, Programas e políticas. Disponível em <[http://www.mec.gov.br/sef/ensfund/Ftp/pcn1\\_4.doc](http://www.mec.gov.br/sef/ensfund/Ftp/pcn1_4.doc)> Acesso em 18/07/2006

processos de reprodução social e exclusão existentes no âmbito das ações do governo para a educação.

Nos depoimentos das professoras entrevistadas, é recorrente o processo de avaliação das políticas municipais, porém faltam noções das funções dos programas e de seus fundamentos. Encontram-se avaliações negativas dos cursos de capacitação e treinamentos ofertados pelo município; da “preocupação” do governo federal com medições (Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM); da falta de suporte para o ensino fundamental; dos problemas de acesso de alunos de escolas públicas a universidades públicas; e das diferenças de tratamento e carreira existentes entre docentes do município e do estado.

*Os professores não têm condições de fazer cursos. Cursos mesmo, que dêem uma formação legal pra você. Não é aquele curso que você vai lá, tem aquela palestra e você ouve, ouve aquela coisa que você já cansou de ouvir, fora da realidade. [...] Eu acho que precisa dar mais ênfase para isso e mais abertura para os professores fazerem esses cursos. O duro é o dinheiro, o custo. [...]Então, eu acho que o público mesmo deveria oferecer cursos melhores, ou pelo menos com os custos mais baixos, mesmo que não seja gratuito, com custo mais baixo para preparar melhor. [...] O que eu esperaria de prefeituras, de políticos, eu acho que é isso. Essa valorização! O principal é a valorização e cursos melhores mesmo. (Rosa, 34 anos, professora regente)*

*Em Apucarana, o prefeito está preocupado, só que tem que dar um suporte melhor para as escolas. Ele está preocupado, ele quer melhorar, só que ele tem que dar um suporte melhor. (Iolanda, 36 anos, professora regente)*

*Acho muito importante a questão da educação pública, [...] todos deveriam ter acesso a uma universidade pública. Poucos têm acesso e, na verdade, quem frequenta uma universidade pública são somente os que se formaram mais na particular do que no próprio colégio público. O ensino deveria ser melhor para nossos alunos estiverem alcançando uma universidade pública no futuro. (Joana, 26 anos, professora regente)*

As características positivas estão relacionadas ao Programa Brasil alfabetizado, ao Bolsa-Família, ao FUNDEF e à preocupação do prefeito com a educação. Neste ponto, também vale ressaltar o programa Pedagogia Empreendedora, citado por uma professora. Este programa, encabeçado pelo Serviço Brasileiro de Apoio ao Empreendedor (SEBRAE), tem sido proposto a diversos escolas e sistemas de ensino do país e, na sua aparência inicial, *ajuda a criança a sonhar com alguma coisa*. Em uma análise mais detida, consegue-se enxergar a proposta de uma ideologia liberal, em que cada criança pode ser

empreendedor de si mesmo, sonhando em ser independente e auto-suficiente perante o mercado e a valorizar o mundo capitalista. O individualismo é amplamente incentivado e as práticas comunitárias e de construção social são ignoradas.

### 3.3 SER PROFESSORA

Ao se falar da profissão de professora, é interessante resgatar depoimentos sobre o professor de outros tempos, aquele que está na memória e nas lembranças das entrevistadas, apresentado como uma pessoa rígida, respeitada pelos alunos e valorizada pela família, detentor de uma autoridade inquestionável e sempre lembrado como alguém dedicado e bondoso. Nos depoimentos, esta figura do professor surge como alguém que ensinava com controle e disciplina a uma sala de alunos bem educados, dotados de todas as qualidades ditadas pela moral cristã e ainda dedicados aos ensinamentos da escola, como se pode observar a seguir:

*Já tinha aquele respeito em casa, você tinha aquela vontade de aprender. Parece que hoje em dia você não sente muito isso neles (alunos). Os professores eram mais rígidos. Mas eu nunca tive problema também. Falar que o professor foi grosso, foi num sei o quê... Sempre foram assim, bons. Foi uma coisa tranqüila. (Silvia, 35 anos, professora regente).*

Outro fator bastante interessante é que a pergunta a ser respondida, **“Como era o professor de outros tempos?”**, propõe-se a caracterizar o profissional da educação de outros momentos históricos; porém, de maneira recorrente, os discursos tenderam a criar a imagem de um “professor” que representava a junção de todas as qualidades de todos os professores que passaram pela vida escolar da entrevistada. Como se, durante toda a formação, somente um professor houvesse atuado e este é representado por uma pessoa de destaque ou pela personificação do professor ideal.

Torna-se explícita a construção social do professor como produto da sociedade, dotado de uma representação social própria. Como se fosse a imagem quase sacerdotal do detentor do saber. Esta imagem romantizada do trabalho de professor permeia as definições das ações executadas em sala de aula pelas

professoras, que ora compartilham dos ensinamentos recebidos e pautados pela forma tradicional de agir, ora refutam e negam este modelo, não sem criticar a falta de respeito e a desvalorização do professor na sociedade atual.

As influências da sociedade no processo de escolha da profissão já foram tratadas na seção atividade profissional, porém os caminhos e percursos que levaram as professoras a serem professoras constituem um objeto de análise importante.

Jean Claude Forquin discute as relações entre a escolha da profissão e o sistema de crenças pessoais em torno das atividades futuras. Para este autor, as escolhas acontecem com ênfase nas vantagens, inclusive econômicas, imediatas vislumbradas pelo ator social, porém sempre calcadas na história pessoal na qual:

[...] de maneira geral, as expectativas, aspirações e objetivos da classe baixa são limitados; além disso, segundo parece, nesse caso, trata-se menos de um processo de 'racionalização' elaborado posteriormente, ou de um ajustamento dos desejos às condições reais de vida tendo em vista evitar as frustrações do que um verdadeiro sistema de valores constante e original; (ao qual escapam somente aqueles que, pelas particularidades da sua 'história de classe' – o fato de serem oriundos, por exemplo, da classe alta – são levados a se identificarem com um grupo de referencia diferente) (FORQUIN,1995, p. 38).

Quando o assunto em pauta é a escolha da profissão, emergem lembranças da infância e da juventude. Na infância, o sonho de ser professora e poder trabalhar com crianças é bastante comum entre as camadas mais pobres da população. A profissão docente mostra-se como uma posição de *status*, pois a professorinha<sup>85</sup> representa a possibilidade de uma vida culta e de saber, realizando uma tarefa nobre de construir conhecimentos e educar os alunos.

*É um sonho. Ser professora para mim foi um sonho. Desde que eu morava na zona rural sempre falava para os meus pais que queria ser professora, ai eles não tinham condições de estudo, ai eu cursei até a 4ª série, depois era longe ai eu vim para a cidade, vim mora com a minha vó. Sofri bastante porque, sentia a ausência deles, ai foi, mas meu sonho era*

---

<sup>85</sup> Chamar a professora de educação infantil de professorinha é, aparentemente, uma forma carinhosa de tratar as profissionais, porém revela também uma forma social de indicar o “tamanho” e a importância de cada nível da educação: professorinha para educação infantil, professora para ensino médio e docente para o ensino superior.

*sempre ser professora. Comecei sem magistério e depois eu fui fazendo de pouco em pouco até chegar ao que eu consegui. Até fazer Normal Superior, e pretendo fazer meu curso (Elisa, 42 anos, professora regente).*

Já na juventude, segundo as entrevistadas, as razões são outras diferentes das da infância, pois a motivação para a atividade de professora está ligada a questões práticas, como a possibilidade de ter trabalho, as disponibilidades de cursos e o grau de satisfação que tal atuação pode proporcionar. Duas professoras afirmam estar realizando um sonho da família, ter uma filha formada e trabalhando como profissional qualificado.

Neste ponto, torna-se bastante visível o processo de inculcação dos papéis sociais, uma vez que, de maneira lógica, cada pessoa na sociedade entende e interioriza quais são as possibilidades diante de seu *habitus* familiar e, então, constrói toda a sua aceitação. Bourdieu explica estes fatos como causalidade provável:

A antecipação prática, mais ou menos adequada, que está no princípio dessa "causalidade provável" deve-se ao *habitus*, matriz geradora de respostas previamente adaptadas (mediante um improvisação permanente) a todas as condições objetivas idênticas ou homólogas às condições de sua produção: guiando-se por índices que está predisposto a perceber e decifrar, e que, de certo modo, só existem para ele, o *habitus* engendra, nesse caso, práticas que antecipam o futuro objetivo (BOURDIEU, 1998, p. 111).

Uma vez definido seu papel dentro da sociedade e consciente de suas possibilidades, cada indivíduo constrói uma explicação para tais escolhas como obra de sua livre iniciativa, como uma forma de afirmar sua autonomia em face da sociedade. Neste processo, os papéis desempenhados por outros no percurso de vida de um indivíduo influenciam sobremaneira o seu modo de agir e de pensar, assunto a ser tratado a seguir.

Ser professor consiste no desempenho de uma atividade profissional carregada de sentidos construídos socialmente. Estes sentidos são permeados do imaginário social em torno deste profissional, e ser o professor se mistura à representação de quem é o professor.

Para entender a percepção da atividade docente no ensino fundamental, as professoras foram levadas a refletir sobre: como é a profissão de professor; como se dá o processo de escolha desta carreira; como era o professor de outros tempos; quais as dificuldades e facilidades no trabalho; se existe liberdade; e quais são as expectativas e os sonhos. Quanto indagadas sobre como é a “profissão de professor”, a postura das entrevistadas muda visivelmente e a primeira reação em todos os depoimentos leva-as a afirmar o quanto gostam das atividades exercidas; o cuidado e a doação aparecem e reaparecem em todas as falas. Surge o apreço pelas crianças e a noção da importância desta atenção para elas. Algumas declarações estiveram repletas de emoção, como a fala a seguir:

*É maravilhoso! Porque você é mãe, você é tia, você é médica, psicóloga, você é tudo pra eles! Então, eu mesmo me realizo, porque tenho muitas frustrações pessoais, entendeu? É o casamento que não deu certo, uma segunda união que não deu certo também, então eu me realizo aqui na escola, tudo o que eu vejo eu fico pensando, se vai dar certo pro meu aluno e essas coisas assim de pensar. Eu faço por eles o que eu gostaria que fizessem pelos meus filhos, então eu gosto demais, é uma terapia. Eu não sinto nem dor, se eu saio de casa com alguma preocupação, chegou no portão muda tudo. A minha realidade assim é maravilhosa, eu gosto muito do que eu faço!(Gláucia, 44 anos, professora regente)*

É mencionada a multiplicidade de papéis executados pela professora, tais como de mãe, de enfermeira, de psicóloga e de assistente social. As questões voltadas à “educação familiar” também aparecem com frequência. Para Nagila Caporlingua Giesta, “é facilmente identificado um grande número de professores que encontra na vocação e no seu senso de responsabilidade justificativa para render em seu trabalho, esperando, pelo menos, que ele seja reconhecido e recompensado.”<sup>86</sup>

As professoras experimentam no exercício de sua atividade emoções positivas e fatos favoráveis e representam o que ocorre no cotidiano da profissão. A referência à falta de apoio à atividade docente e à necessidade de ensinar o conteúdo científico, assim como passar noções de higiene e comportamento social é feita de forma amarga, sempre recheada de críticas à falta de atuação das famílias e da sociedade, como por exemplo:

---

<sup>86</sup> GIESTA, 2005, p. 114

*Difícil, é lidar com algumas diferenças. A gente vê cada criança! Eles vêm já revoltados, eles tentam descarregar em cima da professora, então a gente tem que ir assim com muito carinho, paciência, tem muita dedicação, trabalhar com essas crianças (Elisa, 42 anos, professora regente).*

Há de considerar, conforme Cláudio Marques Martins Nogueira e Maria Alice Nogueira, que “tratando formalmente de modo igual, em direitos e deveres, quem é diferente, a escola privilegiaria, dissimuladamente, quem, por sua bagagem familiar, já é privilegiado.”<sup>87</sup>

A ambigüidade de sentido de bem e do mal se transporta para a representação do ser professora. Nos depoimentos de algumas entrevistadas sobre o que há de bom no fato de ser professora, está presente a previsão de um futuro socialmente inculcado, ou seja, o bom no fato de ser professora é encontrar, no futuro, um aluno que ascendeu acadêmica, profissional e socialmente, realizando o ideal capitalista. Segue um depoimento que exemplifica o afirmado:

*É bom quando o aluno da gente fala assim: “Professora, estou trabalhando na empresa tal, eu fiz tal faculdade.” Eu tenho alunos que já estão praticamente terminando a faculdade. Peguei eles na 4ª série e eles já estão terminando a faculdade, e é tão gostoso. (Maria, 30 anos, professora regente)*

No discurso, é evidente a incorporação da própria ação na formação de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho, ficando evidente a satisfação da professora ao constatar que um ou outro aluno seu conseguiu atingir tal objetivo. Associadas a estas afirmações, encontram-se menções ao carinho recebido de antigos alunos e o reconhecimento da sociedade pela atividade de educadora. Aparece, expressa de forma bastante afetuosa, a relação com os alunos atuais. Segue depoimento de Silvia:

*Eu acho que seria o carinho que as crianças têm com a gente, é você saber que pode ajudar, passar as coisas que conhece. (Silvia, 35 anos, professora regente)*

---

<sup>87</sup> NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 29

Uma entrevistada refere-se ao papel do professor como ator de mudança da realidade da criança ou, ainda, como um agente que tem o poder de propiciar aos educandos um futuro melhor, com princípios éticos e pensamento crítico. Mas, se a discussão se direciona para as dificuldades encontradas no exercício da profissão, entram em cena os pais das crianças, quase de forma paradoxal. Se, de um lado, os alunos representam a razão de seu trabalho, os pais são a fonte de todos os problemas no processo de ensino e aprendizagem, pois estes, segundo os depoimentos, não entendem a importância do ensino para o futuro das crianças, chegando a desvalorizar a escola e tornando-se omissos em relação ao comportamento de seus filhos na escola. Outros fatores de menor impacto são a falta de material e também a baixa motivação dos alunos em participar das aulas e compreender o conteúdo.<sup>88</sup>

### **A liberdade e o sonho**

O conceito de liberdade está muito presente na sociedade, visto que o senso comum determina que todas as pessoas são livres para decidir quais caminhos seguir ou que ações realizar. Esclarece Chauí:

A liberdade é a consciência simultânea das circunstâncias existentes e das ações que suscitadas por tais circunstâncias nos permitem ultrapassá-las. [...] A liberdade, porém, não se encontra na ilusão do 'posso tudo', nem no conformismo do 'nada posso'. Encontra-se na disposição para interpretar e decifrar vetores de campo presente como possibilidade objetivas, isto é, como abertura de novas direções e de novos sentidos a partir do que está dado (CHAUÍ, 2002, p. 363).

Já Bourdieu, discutindo os limites impostos pela sociedade, define a liberdade do professor como algo inexistente no contexto de instituição de ensino, pois os conteúdos e as ações são predeterminados pelo sistema de ensino, fruto da arbitrariedade das demandas próprias das elites<sup>89</sup>.

---

<sup>88</sup> Para outras informações, ver apêndice 2.

<sup>89</sup> BOURDIEU, 1988.

Neste caso, as professoras têm a perfeita noção do limite de sua ação e do controle existente sobre as suas atividades de ensino. Conversando sobre liberdade e autonomia, a primeira afirmação é “sou livre”, mas em seguida as falas fazem referência à falta de possibilidade de variações de metodologias para aplicação do conteúdo programático; à cobrança dos pais em relação à avaliação; às reuniões para definir o planejamento pedagógico e ao próprio sistema de ensino, determinante de normas e regulamentos a serem seguidos. A sociedade se apresenta como um limitador da liberdade do professor e, conseqüentemente, das pessoas. Veja-se este depoimento sobre a liberdade:

*Às vezes, a gente quer trabalhar de um jeito e você tem que seguir o regulamento do estabelecimento; ou quer fazer uma coisa e não pode, você tem que seguir o planejamento; se deixar um item fora do planejamento, as pessoas vão te criticar. Às vezes, não é do interesse do aluno e você tem que trabalhar naquilo, eu acho que nesse ponto assim eu não sou muito livre não! (Carla, 28 anos, professora regente)*  
*Acho que não.[...] Não sei se sou (livre). Porque você tem hierarquia e tem que obedecer. (Débora, 38 anos, professora regente)*

A partir deste ponto, começa a surgir uma mudança nos depoimentos, posto que, até esta fase, as afirmações eram muito claras, a postura das entrevistadas se mantinha bastante confiante, e isto se explica pelo formato das perguntas que, até aqui, tratavam de coisas impessoais. Por exemplo: Como era o professor de outros tempos, ou ainda, o que é há de bom e de ruim de ser professor. Mas agora as questões versam sobre a própria entrevistada, e aparecem respostas cheias de dúvidas e incertezas; já não existem respostas prontas e as dadas são controversas.

Ao responder a estas questões sobre a liberdade, as professoras discutem e analisam a sua posição na sociedade e assumem uma postura bastante crítica diante da profissão e da sociedade; a incerteza acompanha suas respostas. Nestas condições, surgem situações de produção e reprodução, pois, ao se entenderem como parte da sociedade e terem certa noção dos limites que a sociedade lhes impõe no desenvolvimento do trabalho de educar, as professoras podem lutar pela alteração e mudança nas formas de se relacionarem com os alunos e de pensar nos resultados das ações executadas em sala de aula.

Juntamente com essas dúvidas e inquietações, entram em cena os desejos e sonhos pessoais de cada uma e, naturalmente, as falas também se dirigem aos sonhos e desejos de educadora. Os desejos e sonhos da esfera pessoal ligam-se à manutenção do *status* social, que consiste em comprar a casa própria, um carro zero, continuar os estudos, passar em concurso público para atuar como professor do Estado, educar os filhos e ser reconhecida como uma pessoa importante para a sociedade. Nas palavras de Iolanda, elas desejam:

*Que a educação melhore cada vez mais, que as crianças possam ter condições. Assim criança muito carente, que tenha mais condições, que a prefeitura, o governo dê mais condições para as escolas. Até aqui, mas nas outras escolas, mais ainda. (Iolanda, 36 anos, professora regente)*

As professoras sonham e desejam ver seus alunos formados (recorrente), ter um bom local de trabalho, com estrutura física e materiais adequados, justiça social, ética na política e redução da desigualdade social.

### **Diversão e lazer**

O lazer, em nossa sociedade, é sinônimo de descanso, folga, repouso ou desocupação; faz parte da construção social, permeia o imaginário popular como o momento de cuidar de si ou, ainda, nas palavras de Joffre Dumazedier, é um tempo:

[...]outorgado ao indivíduo pela sociedade quando este se desempenhou, segundo as normas sociais do momento, de suas obrigações profissionais, familiares, sócio-espirituais e sócio-políticas. [...] o indivíduo se libera a seu gosto da fadiga descansando, do tédio divertindo-se, da especialização funcional desenvolvendo de maneira interessada as capacidades de seu corpo e espírito (DUMAZEDIER, 1999, p. 91).

Neste aspecto, algumas professoras se aproximam da definição de lazer presente em Dumazedier, pois, entre as atividades citadas aparecem leitura, dança, internet, passeios com a família, visitas a parentes e amigos, ouvir música,

excursões ao meio rural, além das chamadas diversões noturnas, como lanchonetes, bailes e apresentações artísticas. O tempo dedicado ao lazer e diversão não se realiza para todas as entrevistadas, pois há quem, em vez disso, profere, em tom de queixa, frases como:

*A minha vida é uma rotina! É trabalho, ficar em casa, assistir televisão, muito difícil eu sair, só saio quando é uma reunião de família. Eu fico em casa, os filhos vêm no final de semana de vez em quando. É as minhas diversões assim, sair assim, faz muito tempo que eu não saio mais. (Maria, 30 anos, professora regente)*

Atividades tidas como de elite como ir ao teatro e concertos não são referidas ou citadas, porém ir ao cinema está presente em 50% das falas. A este respeito, Bourdieu afirma:

Dentre todas as práticas culturais, a freqüência ao cinema em sua forma comum é a menos estreitamente vinculada ao nível de instrução (sem dúvida, eis uma das propriedades mais significativas das 'artes médias' erroneamente designadas 'artes de massa'), ao contrário da freqüência a concertos, prática mais rara que a leitura e a freqüência a teatros. Não obstante o cinema tem o poder de distinção social reservado até então às artes consagradas (BOURDIEU, 1974, p. 302).

E o cinema em Apucarana representa em atividade de distinção social, pois, com apenas duas salas de exibição, sempre com filmes sintonizados com os lançamentos nacionais e a preços baixos em relação aos praticados nos grandes centros - equivalentes a uma locação de filmes em videolocadoras - ainda apresenta uma freqüência muito baixa. A população, de modo geral, considera o cinema uma diversão de "intelectuais", já que, comumente os filmes são legendados, ademais a tecnologia dos DVDs leva a preferir os filmes dublados. Além disto as salas de exibição da cidade são estritamente comerciais e não se apresenta nada fora deste contexto, ou seja, mostras e festivais ou filmes alternativos ao mercado norte-americano raramente são exibidos.

## **CAPITULO IV – O ENSINO EM TEMPO INTEGRAL NA VISÃO DAS PROFESSORAS**

Os aspectos legais, políticos e administrativos do processo de implantação do ensino em tempo integral em Apucarana já foram tratados na introdução e no capítulo 3 deste trabalho. Neste momento, resta discutir como se deu este processo na visão das professoras, levando-se em consideração suas opiniões e seus posicionamentos em relação a esta modalidade de ensino.

A organização deste capítulo está baseada na análise da implantação da escola de tempo integral em 2001, nas condições atuais de trabalho docente nas escolas e numa reflexão sobre os resultados obtidos com o processo. Outros pontos abordados são: a integração das professoras com as pessoas no local de trabalho; os cursos de atualização e especialização; o projeto político pedagógico da escola e sua elaboração. Também constam na análise: sugestões de alterações nos procedimentos com os alunos; avaliação das atividades no contraturno; implicações da relação entre professor e comunidade; e interações com os alunos e suas famílias, mediante o conhecimento da realidade social dos alunos e do futuro destas crianças.

### **4.1 A IMPLANTAÇÃO**

As professoras entrevistadas salientam que o projeto de escola em tempo integral era muito bom, mas não se realizou na prática. A implantação desta modalidade de ensino, nos depoimentos, era o maior sonho do prefeito, mas aconteceu sem discussão e estrutura; deveria ter começado com algumas escolas e ir ampliando-se aos poucos.

Ainda para as professoras, quando o prefeito implantou de uma só vez o horário integral nas escolas, houve um momento de resistência ao processo, suscitando nos professores e comunidade uma visão negativa. Todos ficaram perdidos e sem saber exatamente o que fazer e como o processo se desenvolveria no futuro. A sensação que tinham era que o projeto havia sido “jogado” na mão das

professoras sem se pensar nos impactos, sem se preparar a implantação; foi bem organizado no papel, mas na prática procedeu-se de maneira improvisada. Iolanda dá o seguinte depoimento:

*Então quando implantou era um maior sonho do prefeito lógico, mas a gente não tinha estrutura. Era noventa crianças em uma sala e você tinha que dar conta de tudo. Era noventa? Era noventa ou sessenta? Não me lembro. Não era aqui nessa escola não. (Iolanda, 36 anos, professora regente)*

Toda mudança de rotina provoca resistências; tanto as professoras, quanto a comunidade não foram devidamente convidados a participar desta decisão do governo municipal. Mesmo sendo amparado pela lei, se o processo de implantação tivesse acontecido de maneira gradual e participativa, provavelmente a resistência teria sido menor.

Outro problema citado pelas entrevistadas foi o espaço físico das escolas, pois os alunos ficavam, e ficam, muitas horas em sala de aula. No começo, as professoras tinham de atender de sessenta a noventa alunos e criar atividades para as quais não estavam preparadas ou motivadas. Turmas foram agrupadas, cozinhas adaptadas, algumas escolas não contavam com refeitório, em outras foi necessário emprestar salões de igrejas e associações.

Existiam escolas que funcionavam em conjunto com o estado, ou seja, eram duas escolas, uma de primeira a quarta a série, administrada pelo município; e outra, de quinta a oitava série e ensino médio, gerida pelo estado, ocupando o mesmo prédio. Houve muito tumulto entre as professoras que não estavam preparadas. O esquema que consistia em dar aulas regularmente pela manhã e à tarde realizar oficinas criou uma mobilidade de troca de turmas e atividades sem precedentes, como relatado a seguir:

*Olha, foi assim, muito complicado, porque foi jogado o projeto na mão dos professores, não foi dada uma estrutura, até hoje a falta de estrutura continua, é muito complicado!(Carla, 28 anos, professora regente)*

Segundo as informações coletadas nas entrevistas, a escolha das disciplinas e oficinas de cada professor dentro dessas escolas foi muito rápida e

nem sempre levaram em conta as aptidões e a formação de cada um. Existia uma gama de atividades a serem realizadas e alguém deveria assumi-las. Os professores e alunos ficaram muito cansados e o rendimento caiu; as pessoas envolvidas estavam ficando esgotadas.

Para as professoras entrevistadas, houve muita rejeição por parte dos alunos; alguns não queriam freqüentar a escola, outros choravam no período da tarde. Os pais tornaram-se agressivos com as professoras, que estavam perdidas, sem saber ao certo como realizar aquele processo. Uma situação difícil de ser controlada, pois as crianças não estavam acostumadas a ficar em sala de aula oito horas por dia e achavam muito cansativo. Assim se expressa Gláucia:

*Os pais tinham aquela agressividade. Ah, vai mandar no meu filho, coisa e tal. Então, naquela época, foi bem difícil, teve muita rejeição, criança que não queria vir pra escola, a gente se perdia, pensava que uma hora dava tempo pra fazer uma coisa e não dava. (Gláucia, 44 anos, professora regente).*

A primeira impressão, segundo os depoimentos, foi a criação de uma creche para crianças grandes, contudo os professores não sabiam o que fazer com os alunos. Aventou-se a possibilidade de tornar a participação do contraturno atividade opcional, atendendo-se apenas os alunos que ficavam sozinhos em casa. Também as oficinas poderiam ser mais abertas e não impostas aos alunos, conforme se pode deduzir do depoimento a seguir:

*A gente já não tinha uma idéia do que era esse tempo integral, pra mim era só deixar a molecada ali, dentro da escola o dia inteiro e pronto. Funcionaria como uma creche, aí assusta, o que a gente vai fazer com essa molecada o dia inteiro? (Silvia, 35 anos, professora regente)*

Mas as professoras concordaram que o projeto tirou as crianças carentes da rua. Havia a perspectiva de bons resultados, como apontavam os discursos e propostas da prefeitura, e a própria formação destas profissionais, pois trabalhando com ensino, existe, possivelmente, a crença de que a educação pode melhorar a vida das pessoas.

## 4.2 O ESPAÇO DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR NAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL

A atuação do professor de ensino fundamental tem características bem demarcadas e definidas, seja pela literatura utilizada na formação destes ou na própria legislação vigente. O diferencial de ação dos educadores do ensino fundamental em escola pública em Apucarana está ligado ao fato de o ensino estar sendo em período integral e, sob este aspecto, pode-se perceber como as professoras visualizam e interpretam as suas ações e seus papéis sociais nesta modalidade. No discurso, aflora a dualidade de conceitos, estando presentes as avaliações das facilidades e dificuldades do dia-a-dia. Afirma-se a importância da segurança das crianças que têm a opção de passar o dia sob a tutela de uma instituição, protegidas dos riscos das ruas e da falta de cuidados em casa. Por outro lado, o fato de algumas crianças possuírem estrutura familiar que os coloca fora da condição de vulnerabilidade parece justificar a livre opção pela escola em tempo integral, conforme se observamos na fala de Iolanda:

*Para os pais que trabalham é um ótimo... é um ótimo recurso. As crianças vêm ficam na escola, se alimentam. Agora a gente vê muita reclamação dos pais que não trabalham fora, que eles querem ficar com os filhos em casa. E eu entendo. Por que é difícil largar seu filho o dia inteiro na escola, nas mãos de pessoas estranhas, que você não conhece. Eu acho que tinha que ser opcional. (Iolanda, 36 anos, professora regente)*

Mas este depoimento remete a outro fator criticado e questionado pelas professoras: o desgaste e a falta de motivação dos alunos pelo aprendizado e para permanecer dois períodos na escola. Os depoimentos revelam preocupação com a assimilação dos conteúdos e a preparação do aluno, tarefa dificultada pelo aparente desinteresse dos alunos em aprender e se esforçar.

Entretanto, é interessante questionar se é realmente o fator da carga horária o responsável pelo desinteresse dos alunos. Bourdieu afirma que o sistema de ensino promove a seleção dos alunos, e as formas de seleção estão ligadas à valorização da assimilação da linguagem e à postura da elite e só avança quem atende a estes requisitos, sendo assim: “[...] é pela maneira particular segundo o qual ele realiza sua função técnica de comunicação que um sistema escolar

determinado realiza além disso sua função social de conservação e sua função ideológica de legitimação.”<sup>90</sup>

Um outro depoimento questiona o funcionamento do sistema de tempo integral, no qual surgem conflitos por causa dos resultados não condizentes com os objetivos propostos como se, identificados na fala das professoras como resultado do excesso de controle e do monitoramento sobre as atividades das crianças nas escolas:

*[...] eu percebo que as crianças estão meio que estressadas, elas, não sei por que, estão mais cansadas, não porque o nosso horário é muito carregado, elas tem recreação, danças, teatro, então elas não passam a tarde toda lendo e escrevendo. Hoje mesmo com as crianças que eu trabalho com oficina, vão jogar xadrez. Tem uma turma que não gosta, que pega o xadrez pra brincar e a gente deixa eles meio que à vontade. Mas é diferente você fica o dia todo sendo vigiado, porque o tempo integral ele tem isso, a criança não tá natural, pelo meu ponto de vista, eles têm que correr, têm que subir no muro, e aqui ela não pode fazer isso. Nós vamos sair pra brincar, brincar de casinha, até de casinha eu brinco, mas eu estou ali o tempo todo observando. Então, eu acho que é difícil ter alguém o tempo todo te monitorando. [...] Eles estão sempre num espaço de controle e isso gera um estresse. [...] Eu vejo que deveria ter mais estrutura, isso que eu vejo que falta no tempo integral, mais estrutura porque elas estão sendo monitoradas o dia todo. Então, se elas se sentissem mais livres, mais soltas, isso já seria uma carga menor, eu diria mais tranqüila (Glória, 35 anos, professora regente)*

Se o cansaço e a desmotivação dos alunos é tema preocupante para as professoras, e também objeto de reflexão, isto não suficiente para o entendimento das razões que o provocam. Não é o excesso de tempo ou a carga horária estendida que provocam estas reações nos alunos, mas sim a forma de organização do conteúdo e das atividades, que normalmente buscam a uma disciplina autoritária, e com utilização de recursos pedagógicos repetitivos e pouco atrativos para os alunos. Outro fator está relacionado ao processo de seleção existente no sistema de ensino, calcado no domínio da linguagem e em hábitos valorizados pela escola, muitas vezes distantes da realidade das crianças.

Quando se fala da integração das pessoas e do relacionamento interpessoal conclui-se que relações sociais entre as professoras e os demais agentes de ensino nas escolas aparentam tranqüilidade. Os relatos indicam que os

---

<sup>90</sup> BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 114

laços se mantêm em níveis que variam da indiferença ao companheirismo, variando nas diferentes escolas, talvez influenciado pela forma de gestão e condução das relações profissionais da direção da instituição. Os enfrentamentos são mencionados como discussões, mas sempre acompanhados da solução dos problemas e da continuidade nas atividades comuns, característica da ideologia capitalista, na qual a competitividade é vista como algo necessário ao desenvolvimento das pessoas, como se vê no relato abaixo:

*Não sei se existe um lugar de total, de total comunhão, porque de todas as escolas que eu já passei, essa aqui é a única que eu já trabalhei, Sempre tem alguma coisinha, rixa alguma coisa assim, mas não é nada que impede o trabalho de outro, nada que ofusque o trabalho do outro, pelo contrário, acho que daí faz com que a pessoa tenta fazer melhor, então, eu acho ate que em certa parte é bom, porque se for uma coisa muito... muita água com açúcar, acho que não funciona. Acho que tem que ter alguma coisa assim, que um que cutuca o outro, cutucão que vê se vai pra frente (Maria, 30 anos, professora regente)*

As professoras afirmam que uma das suas atividades de trabalho consistem na participação em cursos de atualização e especialização, sejam os promovidos pela secretaria de desenvolvimento humano sejam as freqüentadas em razão da carreira, por intermédio da especialização. As entrevistadas relatam que estes cursos são importantes tanto para a formação continuada dos professores quanto para a progressão no quadro de carreira. Mas também não deixam de lembrar que alguns cursos são muito repetitivos e não focam as necessidades práticas do cotidiano em sala de aula, e muitas vezes são realizados apenas para a execução de 200 horas de treinamento no ano para a elevação de nível.

A LBD de 1996 determina em seus artigos 12 e 13<sup>91</sup> que as escolas devem elaborar e executar sua proposta pedagógica, levando em consideração um plano nacional de educação básica, com uma base comum e uma parte diversificada de acordo com as características regionais e socioeconômicas dos alunos. Desta

---

<sup>91</sup> Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

[...]

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III - zelar pela aprendizagem dos alunos;(BRASIL, 2006a)

forma, apresenta toda a estrutura reguladora do sistema de ensino, mas abre um espaço para a aplicação de novos conteúdos mais próximos à realidade do aluno. Como a lei permite estes procedimentos, imagina-se que podem ser utilizados como instrumento de produção de novas relações e estruturas sociais. A lei também determina a participação e posterior execução do projeto pedagógico da escola pelo docente.

As professoras entrevistadas afirmam saber o que é um projeto político pedagógico, mas a maioria não participou da sua elaboração e desconhece o seu conteúdo; algumas declaram que se trata de um formalismo do sistema de ensino, em que os modelos são a principal ferramenta de sua elaboração. Também duvidam da possibilidade de realizar algo fora dos moldes previstos e valorizados pela secretaria de desenvolvimento humano.

Entretanto, o ponto principal nos depoimentos é o quanto as entrevistadas valorizam a eficácia das discussões em torno do projeto político pedagógico, porém tais debates não se realizam na prática. Grosso modo, as professoras sabem o que é um projeto pedagógico, sabem como fazê-lo e quais são suas características, mas não conseguem utilizá-lo na prática. Pode-se interpretar tal postura dentro das características da reprodução social, ou seja, existe a possibilidade de uma educação que produza novos conhecimentos considerando as características próprias de cada grupo social, mas as professoras refutam tal prática. A fala a seguir mostra de forma geral estas considerações:

*Participei. Eu achei meio complicado. Primeiro a gente não tava preparada para elaborar. Veio uma coisa assim pra você seguir o modelo. Já veio mais ou menos no modelo, aí a gente, todo mundo perdido, porque nunca foi pedido para a gente fazer isso, então, você prepara uma coisa nova, não sabia o que era, e aí de repente, vem mais um modelo, aí então eu achei que não teve muita valia não. Porque você só, mais ou menos, segue aquele modelo padrão, alguma coisa a gente tentou colocar pela realidade da escola, mas mesmo assim, fico meio vago.[...] Foi, tá aí, a gente tá tentando seguir.[...] Então, agora fico tão assim o projeto. A gente participou da elaboração e eu não saberia dizer pra você onde que eu queria mudar ele (Silvia, 35 anos, professora regente).*

Paradoxalmente, nas práticas diárias de sala de aula, as professoras sentem-se livres e até incentivadas pelas diretoras das escolas a realizar alterações nos conteúdos e nos procedimentos didáticos. Mas se o sentimento é de liberdade,

nas ações do cotidiano elas não são constantes e se revelam reduzidas, como pode-se observar no seguinte depoimento:

*Eles dão bastante espaço, mas se tiver no planejamento, mas apesar que é a gente que muda o planejamento. Apesar que nossos projetos são todos bem trabalhados, as crianças gostam muito, uma coisinha ou outra que foge do padrão. (Carla, 28 anos, professora regente)*

Depara-se aqui com uma das ferramentas do sistema de ensino para efetivar a reprodução social; as professoras sabem que as alterações e modificações são possíveis, desde que respeitados os limites impostos pelo planejamento e conteúdo. Desta forma, pode-se até mudar a forma de ministrar um conteúdo planejado, mas não excluir o conteúdo. Tomaz Tadeu Silva destaca que a “[...] pedagogia da instituição educacional é uma espécie de enigma que só pode ser decifrado por aqueles que receberam a chave da decifração em outro local, a família.”<sup>92</sup>

Dentro dos conteúdos planejados, e tecnicamente em consonância com o projeto pedagógico da escola, estão as atividades diversificadas<sup>93</sup> aplicadas durante o contraturno. As atividades, na maioria das escolas, seguem o esquema de aulas regulares no período da manhã e parte diversificada à tarde. As professoras avaliam estas atividades de forma bastante variada, não existe consenso, mas falas que se aproximam no tocante à qualidade e efetividade das oficinas para o desenvolvimento dos alunos e na necessidade de ampliação da estrutura física das escolas para a sua melhoria. Algumas criticam o fato de não se dar ao aluno a liberdade de escolhas entre uma ou outra atividade, reclamando da falta de materiais. As oficinas são citadas e comentadas pelas professoras como uma atividade prazerosa para elas e para os alunos e mostram-se bastantes orgulhosas pelos trabalhos produzidos, como os da área de música, teatro, dança, e maquetes e artesanatos. As oficinas de filosofia, balé e karatê são bastante lembradas, conforme se pode observar no depoimento de Carmem:

*As crianças têm a oportunidade de participar de atividades que nem todas teriam condições se não tivesse o contra-turno: aulas de informática, atendimento psicológico, fonoaudiológico. É uma oportunidade para eles e*

---

<sup>92</sup> SILVA, 1990, p. 160

<sup>93</sup> Ver capítulo II.

*de qualquer maneira rende, porque todos participam de uma forma igual. Tem uma professora para cada sala, em forma de rodízio, são quatro turmas, que é de primeira a quarta, enquanto um está na bordado o outro está na aula de pintura, o outro na aula de informática, ensino religioso, de espanhol de inglês. É revezado de acordo com a semana e de acordo com o professor. (Carmem, 28 anos, professora regente)*

Neste ponto aparece uma mudança de postura em relação à implantação do programa de tempo integral e em relação às suas desvantagens, pois, em um determinado momento, as atividades do contraturno são consideradas pelas professoras razão de orgulho, conforme os depoimentos de Carmem, acima, e de Silvia, a seguir, que acrescenta serem elas ao mesmo tempo cansativas e estressantes para os alunos, como se vê a seguir:

*A idéia do contraturno é boa, só que tem outros pontos que precisa melhorar. A escola não tem estrutura, tem que ter muitas pessoas. Acho que tem que ter um pessoal adequado. Mas as oficinas, a idéia é interessante. Eles terem acesso ao inglês, espanhol, a artesanato. Não, aí eu acho interessante sim (Silvia, 35 anos, professora regente)*

Quanto a isso, Bourdieu e Boltanski chamam a atenção para a formação dos professores, uma vez que as principais características no desenvolvimento das atividades diárias se concentram na formação dos agentes da educação e no controle instituído pelo sistema de ensino. Os dados analisados nesta seção apontam para esta prática, as professoras têm conhecimento teórico a respeito das atividades pedagógicas, porém, executam apenas as atividades de ensino apreendidas em sua própria formação, deixando de lado as bases do conhecimento<sup>94</sup>. E, assim, o sistema de ensino reproduz professores e alunos alfabetizados e letrados, mas para uma produção promotora da alteração da realidade faz-se necessário a formação de cientistas.

Ao analisar o espaço de atuação das professoras no âmbito das estruturas de ensino, reportamo-se a Elsie Rockwel<sup>95</sup> que recomenda estender a observação da reprodução para além dos muros da escola e avaliar como o corpo

<sup>94</sup> BOURDIEU; BOLTANSKI, 1998, p. 129-130

<sup>95</sup> ROCKWEL, 1990, p. 69

docente percebe as relações com a comunidade em que está inserido, assunto tratado a seguir.

### 4.3 A RELAÇÃO ENTRE PROFESSOR E COMUNIDADE

A inserção do professor na comunidade ou grupo social dos alunos interfere na percepção da realidade social e também no tratamento das diferenças culturais. As professoras entrevistadas, que moram na mesma região dos alunos, conseguem expressar de forma mais clara as condições de vida deles. No contraponto, estão as professoras que residem em bairros afastados da escola e não conhecem as famílias dos alunos. A seguir vêm-se dois exemplos desta situação:

*O rendimento dos meus alunos é um rendimento ótimo, embora a realidade deles seja bem distante da realidade do mundo, eles não têm muito contato, mas é um rendimento bom, excelente, tanto é que eu tenho trinta e quatro alunos e estão todos lendo, escrevendo são ótimos. Família é aquela questão que eu te falei, tem a família que está presente e que se preocupa que quer saber das tarefas, de como está o desempenho, e tem famílias que não se importam, não ligam e acham que vem para a escola porque é uma obrigação. (Carmem, professora regente, 28 anos)*

*[...] eu moro aqui mesmo na comunidade, a gente conhece todo mundo, o pai, o avô, o tio. A gente conhece a vida de todo mundo mesmo, então eu acho que em certa parte atrapalha, porque tem aquele ditado que santo de casa não faz milagre. Quando eu trabalhava em outra escola, parecia que a gente era vista com outros olhos, e agora parece assim que não é tanto quanto era, eu sinto isso sabe. Então eu acho que tinha que ser bem o contrário, uma pessoa daqui, uma pessoa que sempre tá levando e trazendo informações novas, mas eu acho que não é bem assim. Os meus alunos mesmo ali eu sei o nome do pai e da mãe completo de todos eles, porque a gente realmente conhece, é da comunidade tem contato direto (Maria, 30 anos, professora regente).*

As falas de Carmem e Maria são representativas em relação às de outras professoras. No primeiro caso, deixa campo para dúvida quanto à afirmação: *[...] embora a realidade deles seja bem distante da realidade do mundo [...]*. É preciso saber a qual realidade a professora se refere, pois a realidade destes alunos é a realidade das crianças da periferia e, ao mesmo tempo, é uma realidade diversa

daquela que a elite prega como o mundo real, regulado pelos costumes e hábitos da classe dominante. Os alunos carentes de recursos financeiros, de bens materiais e com capital cultural diferente do valorizado pela escola, são considerados à margem da realidade do mundo, de um mundo que não é acessível para as classes populares. Há uma postura repleta da ideologia dominante, em que ser pobre e viver na periferia, com pais que trabalham o dia todo e sem acesso à internet e às atividades que definem a vida social da elite significa, estar à margem do mundo real, e a função da professora é trazer o aluno para o mundo real.

O segundo depoimento refere-se ao conhecimento da comunidade como uma forma de se relacionar bem com os alunos, mas, paradoxalmente, o fato de residir e se relacionar com uma comunidade de classe popular faz com que a professora se sinta diminuída em seu valor. Sua fala indica que uma pessoa que reside na região central ou nos bairros da elite teria um *status* mais elevado e estaria em melhor situação para exercer as atividades docentes. Ambos os discursos apontam para uma definição de possíveis elementos de reprodução social na ação das professoras. Estes indicadores de reprodução por intermédio da pela dos valores da elite surgem novamente quando se fala das famílias dos alunos e de sua realidade social. Segue o depoimento de Carla:

*É aquela família que deixa o aluno na escola e meio por conta da escola, e quando a escola busca a ajuda deles eles não têm como ajudar. É aquele tipo de pai que o aluno tem um problema ele fala: “Eu não sei o que fazer!” Então ele entregou o filho para a escola e a escola que cuide. Então eu acho que de uma maneira geral as famílias da nossa comunidade são assim, aquela família que se preocupa com o ter, eles trabalham, trabalham... Lógico todo mundo precisa trabalhar, precisa comer, precisa vestir, calçar, mas, são só esses valores que eles passam, a maioria.[...] Estudar eles não pensam, nesse valor, que o estudo. É lógico que eu sempre falo para os alunos maiores: se estudar deixasse rico a gente não tava aqui (risos) eu não tava mais aqui, mas é importante. Pra eles não, a importância é só o material. Ela trabalha para suprir a necessidade material. Tem a criança que o pai nem sabe se tem algum projeto na escola, o que a criança gosta, eles não participam na vida da escola (Carla, 28 anos, professora regente).*

As famílias, nos depoimentos das professoras, são consideradas como uma fonte de problemas para as escolas em razão da falta de estrutura familiar. Para as entrevistadas, uma família composta de neto e avós, mãe e filho,

tios e sobrinhos, pai e filho e outras variações que fogem ao tradicional trinômio filho/mãe / pai são fatores para a desestruturação da criança, responsável em grande parte pelo seu fraco desempenho na escola. Cobra-se constantemente a participação da família na educação da criança, mas não se percebe o quanto a escola exclui a família de classe popular do âmbito escolar. As exigências da escola em relação ao desempenho das crianças tendem a levar os pais a questionar a possibilidade de seus filhos aprenderem o conteúdo, surgindo daí, possivelmente, a indiferença e até o descrédito em relação aos estudos.

Há indícios da falta de elos entre as escolas e as famílias na recorrência de menções ao fato de que apenas os pais dos bons alunos comparecem à escola. Se analisado sob a luz da reprodução social, isso parece óbvio, pois os pais que detêm, mesmo que parcialmente, o capital cultural tendem a buscar a escola e participar na formação do seu filho. No sentido oposto, os pais com baixa escolaridade e histórico de insucessos no acesso aos níveis mais altos do ensino procuram refugar a escola e até referendar o fracasso dos filhos nesta mesma situação. Assim, encontra-se em Bourdieu e Passeron a afirmação de que a eliminação e exclusão dos indivíduos do processo de ensino estão diretamente ligadas a certas categorias de receptores, dissimuladas “sob a função patente de seleção que a instância pedagógica exerce no interior do conjunto de destinatários legítimos (função ideológica do exame)”<sup>96</sup>.

#### **4.4 O COTIDIANO NAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL**

O cotidiano das crianças e suas relações espontâneas com as professoras podem conter fatores de reprodução e produção de novos conhecimentos e relações sociais. Agnes Heller identifica a espontaneidade como recurso das situações diversas do cotidiano, mas não elimina totalmente as características condicionantes da reprodução no sistema de ensino, pois:

---

<sup>96</sup> BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 62

O ritmo fixo, a repetição, a rigorosa regularidade da vida cotidiana [...] não estão absolutamente em contradição com a espontaneidade; ao contrário, implicam-se mutuamente. A assimilação do comportamento consuetudinário, das exigências sociais, dos modismos, a qual, na maioria dos casos, é uma assimilação não tematizada, já exige para sua efetivação a espontaneidade. (HELLER, 2004, p. 30).

Considerados os aspectos da espontaneidade, Heller afirma que estes elementos são necessários à produção e à reprodução da vida em sociedade, seja por caminhos percorridos até a aceitação dos papéis sociais, seja pela resistência em aceitá-los e produzir uma nova situação. Transpondo estas questões para o âmbito da escola, pode-se verificar que elementos do cotidiano dos alunos são abordados em sala de aula, desde os eventos noticiados pela mídia até as relações familiares das crianças. As professoras entrevistadas não apresentam um discurso homogêneo neste campo, elas abordam assuntos diversos, como a violência, a criminalidade, a vida em sociedade e o uso da tecnologia. O único ponto congruente nas respostas está voltado à falta de iniciativa dos alunos de tocar nestes temas. Joana afirma:

*Eles são bem interessados, se a gente puxar algum assunto de manhã no regular até que rende um pouco mais, mas no contra turno já não tem tanto interesse, à tarde. (Joana, 26 anos, professora regente)*  
*Muito pouco, porque eles são assim bem fechados, nessa parte assim de relacionamento familiar eu acho que a forma de educação que eles recebem é meio fechada. Então eles são bem fechados para tocar nesses assuntos, tanto é que eu tenho que perceber. E por isso que eu falo que professor tem que cuidar do emocional do psicológico, às vezes a gente percebe que alguma coisa está acontecendo, mas eles não têm autonomia de chegar e falar (Betina, 26 anos, professora regente).*

Outro fator indicativo de reprodução social está aqui relatado, visto que os trabalhos e ações pedagógicos já surgem como elemento disciplinador da aprendizagem dos alunos, traduzindo-se em um número reduzido, ou quase nulo, de busca de informações e conhecimentos, além daqueles que são transmitidos pelo programa escolar. É a aceitação da rotina, do formato da escola e das suas regras disciplinares. É importante lembrar que as professoras têm quase sempre o olhar voltado para o cumprimento do programa e do planejamento e não à assimilação

dos conteúdos e ao aprendizado. Nagila Caporlingua Giesta, discutindo o conflito entre o formar cidadãos críticos e o cumprir os programas das disciplinas, considera:

A defesa ardorosa da formação do cidadão crítico, reflexivo e transformador da realidade bastante forte nos anos 80, não tem tido similaridade em práticas educativas e convergência de concepções e ações no cotidiano escolar. Essas expressões vêm sendo exaustivamente usadas em objetivos gerais das escolas, porém apenas representam um discurso mais voltado para o enfoque político da educação. Pedagogicamente, não houve mudança. Quando muito há a solicitação de crítica aos fatos em evidência nos noticiários, bem como a atos governamentais e/ou históricos, em geral desprovidos de aprofundamento e posicionamento dentro de uma perspectiva interdisciplinar e espaço-temporal (GIESTA, 2005, p. 36).

A proposição de Giesta apresenta o elemento da ação pedagógica constatada nos discursos das professoras. Além disso, adverte que estes elementos podem explicar os índices de “[...] analfabetismo, reprovação e evasão escolar, qualidade de ensino questionável, desarticulação pedagógica” diante dos objetivos da escola de transformar a sociedade com a formação de cidadãos críticos e politicamente ativos.

Tomaz Tadeu Silva, ao analisar a obra de Bourdieu e Passeron, afirma que, neste modelo de estudo da reprodução, o sistema de ensino é isomorfo ao sistema produtivo do capitalismo. Com estas características, para observar os eventos de reprodução se faz necessário “[...] divisar aquelas práticas da instituição escolar (rituais, formas de transmissão e avaliação, linguagem e outras formas de expressão) que estão sintonizadas com os elementos dessa cultura dominante.”<sup>97</sup> Tomando-se por base a cultura dominante no Brasil, no que diz respeito às classes populares, encontra-se em Darcy Ribeiro um bom exemplo do senso comum<sup>98</sup> estabelecido pela elite e aceito por quase toda a sociedade:

É a obviedade doída de que nós, brasileiros, somos um povo de segunda classe, um povo inferior, chinfrin, vagabundo. [...] Um negócio horrível, não é? Durante anos, essa obviedade que foi e continua sendo óbvia para muita gente nos amargurou. Mas não conseguíamos fugir dela, ainda não (RIBEIRO, 2007, p. 2).

<sup>97</sup> SILVA, 1990, p. 160

<sup>98</sup> O trecho acima encontra-se no texto “Sobre o obvio”, no qual Darcy Ribeiro utiliza exemplos do senso comum para desmitificar as idéias dominantes de que o Brasil não cresce ou se desenvolve devido a natureza de seu povo.

Se o senso comum caracteriza o povo brasileiro como “povo de segunda classe”, certamente esta idéia é reforçada pelo pensamento da elite dominante que continua culpando os pobres pelo subdesenvolvimento do país. É fato, já discutido neste trabalho, que as escolas públicas são, em sua maioria, destinadas aos filhos das classes populares. Dessa forma, poderia ser correto pensar que, de acordo com o senso comum, as crianças das escolas públicas, oriundas portanto das classes populares, são parte deste povo de segunda classe que se distancia do padrão cultural da elite dominante.

Ao se indagar das entrevistadas quais as condições de vida de seus alunos recebe-se respostas variadas, referente ao benefício da escola em tempo integral, às dificuldades em fazer conviver crianças de classes sociais distintas na mesma escola, à desestruturação familiar e à fraca participação dos pais na motivação dos filhos para os estudos.

*Pais separados crianças carentes, filhos de prostitutas, tem de tudo, e eu acho que alguns anos atrás quando não tinha essa questão de vir de uma escola para outra e van e ônibus, o nível era melhor nesse sentido. E de uns tempos para cá, como tem van e tudo o aluno escolhe a escola que quer estudar, não é assim! Ele tem que estudar perto de casa, mas ele traz uma conta de luz do tio que mora perto daqui, um amigo do pai... e acaba conseguindo vaga aqui. Então misturou bastante de uns cinco anos pra cá eu acho que misturou bastante. Tem de tudo dentro da sala, não dá para falar tem mais disso ou tem mais daquilo dentro da sala, só se fizesse uma pesquisa mesmo...(risos).(Rosa, 34 anos, professora regente)*  
*Olha, tem que mudar os pais! (Carla, 28 anos, professora regente)*

*O aluno, qualquer um, tem dia que ele não quer estudar mesmo e se você conversar com ele e se ele tem um pai uma mãe, ou uma vó, alguém que cuida, não digo família necessariamente pai e mãe, mas alguém que converse com ele e explique a importância dele estudar, dessa vida social aqui na escola, que ele tem que se relacionar com as outras pessoas, então isso viria a ajudar a escola a trabalhar com esses alunos. Agora a escola sozinha explicar para esse aluno, ele não vê no exemplo de pai e mãe ou de quem é responsável por ele, então ele simplesmente não vai estudar porque na família dele ninguém estuda, ninguém nunca falou para ele que isso é importante e aí nós temos esses problemas.(Glória, 35 anos, professora regente)*

Ponto crucial na teoria da reprodução social, o *habitus* familiar aparece então na fala das professoras, avaliando, porém, de modo incompleto, pois, apesar de perceber a importância da família no que diz respeito ao estudo, não apresentam sugestões de como vencer a falta de participação dos pais na vida

escolar das crianças. Pode-se concluir que as professoras vêem como óbvia a importância da educação para a vida em sociedade, e por isso não entendem em que momento os pais deixaram de se importar com ela.

Ao mesmo tempo que acreditam que a educação pode mudar as condições de vida dos alunos, as professoras são pessimistas em relação ao futuro destas crianças. Ao serem perguntadas sobre o assunto, fazem os comentários mais reveladores em relação à reprodução social. As professoras demonstram invariavelmente uma grande preocupação com a ascensão profissional e econômica, com a continuidade dos estudos e a estruturação familiar. Estas preocupações são acompanhadas de indagações sobre o futuro de seus alunos, sobre quantos vão conseguir alcançar um futuro promissor ideal. Este futuro está intrinsecamente ligado ao padrão ideológico da elite dominante, para a qual o sucesso seria estudar e ter uma profissão de valor, como a de médico, advogado e outras áreas que permitam o acesso aos bens de consumo, como casas e carros, e a construção da família padrão chefiada pelo “bom pai” e pela “boa mãe”. Seguem depoimentos sobre o futuro das crianças das escolas de tempo integral:

*A gente percebe que eles não estão dependentes da família, eles estão mais dependentes da escola. Às vezes eles chegam em casa tão cansados que tomam banho e dormem. Então a gente pensa que se eles têm menos contato com a família deles, usam o exemplo que tiveram na escola. Então eu acho que eles vão ter um futuro melhor do que a família, justamente pelo amadurecimento deles. (Vera, 35 anos)*

*Falar se vão ser alguém, é difícil. Eu já trabalho faz tempo, a gente vê umas coisas hoje em dia, crianças que foram alunos meus lá na rodovia, prostitutas, gays, viciados. Assim eu vejo que pessoal da periferia, as crianças mais pobres tendem a não ter uma chance. (Iolanda, 36 anos, professora regente)*

Os depoimentos de Vera e Iolanda contradizem-se no que concerne ao futuro das crianças matriculadas nas escolas em tempo integral, mas se complementam quando analisam o papel da família no destino dos alunos. Se para uma, manter as crianças longe da família pode prevenir o fracasso na escola e na mobilidade social; para a outra, a falta de chances vêm justamente das condições de crianças de periferia, idéia também presente nos depoimentos de Carla e Carmem:

*Nós temos crianças aqui, inclusive ex-alunos, que estão até presos, coisa feia. 50% vão para o lado do crime, começam a beber, os outros 50% a gente tem uma esperança de conseguir, pegar algum ali no meio e fazer ser alguém na vida. Infelizmente por mais que a gente trabalha, nós somos um ali na sala de aula pra falar o bem, só que lá fora tem 50 pra mostrar o caminho mais fácil. Então é uma luta praticamente solitária! A gente fica ali falando, falando. (Carla, 28 anos)*

*Nós professores cremos e temos a concepção que esse futuro teria que ser de médicos, profissionais responsáveis e atuantes, mas a gente sabe que infelizmente não vão para o mesmo caminho. Devido a essa falta de estrutura, porque na escola o aluno é o que é em casa, a gente não consegue mudar, a gente consegue controlar, mudar não. Então esse fator interfere bastante e provavelmente vai interferir no futuro deles. [...] Complicada, porque nem sempre a educação que recebe em casa é a educação do mundo, então a sociedade gira muito em cima da educação do mundo. (Carmem, 28 anos)*

E os indícios de ações de reprodução da sociedade aparecem, então, na percepção das professoras quanto ao provável futuro das crianças, ou seja, um futuro se perspectiva, que não se altera, sendo poucas as chances de melhorar a sua condição de vida ou ascender às classes médias ou altas. As professoras têm a noção da função da família neste processo e não demonstram acreditar que a educação por si só possa transformar a sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reprodução social se constitui em importante teoria de análise das relações sociais na educação, definindo os níveis de interdependência entre as esferas sociais para a constituição do sistema de ensino de cada grupo ou comunidade. Esta teoria conceitua as formas de atuação da sociedade na regulamentação e legislação que orienta o processo educacional, apresentando as interações existentes entre a cultura da elite dominante e as práticas escolares na legitimação deste saber e na sua imposição às classes dominadas.

A imposição da cultura da elite para as classes populares é definida como uma violência simbólica que seleciona os indivíduos por meio da desistência e evasão escolar, contribuindo de um lado para a conservação social e a manutenção do *status* daqueles que conseguem atingir os graus mais altos do ensino e de outro, para o estado de aparente conformismo daqueles que sofreram um fracasso escolar.

Alguns autores acreditam haver limitações quanto ao uso da teoria da reprodução social para a análise da educação, sendo a principal delas a resistência à assimilação da cultura de elite encontrada nos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e as motivações pessoais como item de rompimento com o processo de reprodução e conservação social. Porém, o processo de resistência só se torna efetivo quando os indivíduos já adquiriram um grau de discernimento e capacidade de crítica próprios de jovens adultos, mas quando se atingiu este ponto, o processo de seleção e exclusão já atingiu as crianças do ensino fundamental. Ou seja, a resistência acaba por aparecer em indivíduos que já estão legitimados e são detentores do *status* de sucesso acadêmico.

Afirmar que o processo de conservação social mediante a teoria da reprodução social se efetiva nas instituições de ensino, e de forma mais completa no ensino fundamental, equivale a contradizer as aspirações de transformação social previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no sistema de ensino em tempo integral de Apucarana, pois estes buscam promover a alteração das estruturas sociais por intermédio da educação, e no caso de Apucarana, utilizando como expediente a ampliação da carga horária diária dos alunos com a oferta de aulas de reforço e atividades diversificadas.

As escolas municipais visitadas apresentavam pequenas diferenças em sua organização pedagógica e nas relações estabelecidas pelas diretoras com os alunos. Algumas fazem uso de uma disciplina autoritária e outras se destacam pelo carinho e cuidado dedicado às crianças. Na estrutura física estão grandes problemas de adequação de espaços, o que dificulta a execução de atividades mais livres, como a prática de esportes e até brincadeiras ao ar livre, o que contribui indiretamente para um disciplinamento excessivo e provocando desmotivação de alunos e a insatisfação de professoras com a escola em tempo integral

As professoras das escolas de tempo integral de Apucarana foram entrevistadas com o intuito de possibilitar conhecer as ações de reprodução social presentes no cotidiano das instituições de ensino. Inicialmente, definiu-se o perfil sociocultural de mulheres de 26 a 44 anos, na maioria casadas, e com filhos, detentoras de curso superior e especialização e que freqüentam regularmente cursos e eventos de atualização na área de ensino.

Os depoimentos não só revelam que a legislação em assuntos referentes à educação não representa um fator de influência sobre as práticas de ensino e sobre o processo de elaboração dos conteúdos e programas das disciplinas, bem como demonstram certo desconhecimento acerca dos mecanismos previstos na LDB para a elaboração de uma matriz curricular que atenda aos Parâmetros Curriculares Nacionais e ao mesmo tempo às características regionais e sociais dos alunos. Tal situação caracteriza o processo de reprodução social nas atividades escolares, estabelecidas e repetidas, sem considerar as características de transformação social previstas na lei.

A atividade de professor surge nas entrevistas como uma profissão gratificante pela possibilidade de construção de novos conhecimentos e pelo contato com crianças. A afetividade está presente nos depoimentos e se percebe, de maneira geral, um grande orgulho pelo trabalho executado e pela perspectiva de oferecer aos alunos a oportunidade de aprender. Em outro aspecto, são mencionadas a desvalorização do professor de ensino fundamental pelo poder público e a pequena importância dada aos estudos pelos pais dos alunos.

Em relação ao momento da implantação do ensino de tempo integral em Apucarana, as professoras criticaram falta de participação da comunidade escolar na tomada de decisão e a ausência de discussões sobre o impacto desta medida no cotidiano dos alunos, pais e professores. Opinam que o processo poderia

ser gradual e planejado, contando com a capacitação técnica e profissional das equipes das escolas para a mudança. Também pesa negativamente a falta de estrutura física das escolas e a sua influência na motivação das crianças, bem como a obrigatoriedade da frequência imposta a todos os alunos do município. Por outro lado, a retirada de inúmeras crianças da condição de vulnerabilidade existente nas ruas é considerada como um ponto positivo do processo.

Atualmente, as escolas de tempo integral são consideradas pelas professoras como um local onde não há espaço para muitas alterações de conteúdos programados e atividades de ensino, chegando a afirmar que o projeto pedagógico da instituição foi construído com base em um modelo e que, ainda assim, desconhecem seu conteúdo.

Em relação aos alunos, as entrevistadas sabem definir a sua realidade social, os problemas familiares e as suas dificuldades e facilidades em lidar com a frequência à escola. Algumas demonstram conhecer profundamente as condições críticas de algumas crianças e, aparentemente, preocupam-se com o bem-estar delas. Porém não há entendimento quanto ao modo como o sistema de ensino promove a exclusão e a seleção dos alunos, atribuindo a culpa do fraco desempenho das crianças na assimilação dos conhecimentos às famílias dos alunos. Não há percepção da influência de todo um sistema social na falta de motivação dos pais em relação à escola, pois para estes, a escola não representa uma possibilidade de ascensão, mas uma forma de legitimar o fracasso e a conformação da sua condição de classe dominada.

Assim, foram identificados diversos elementos que indicam ações de produção e reprodução social, porém o dado mais emblemático desta pesquisa encontra-se na constatação, mediante análise dos depoimentos, de que as professoras entrevistadas atuam com dedicação no ensino fundamental, mas, paradoxalmente, parecem não acreditar que o sistema de ensino, do qual fazem parte, possa alterar as condições de vida das crianças, tampouco promover um desenvolvimento social. O que se constata efetivamente é o já citado processo de seleção e exclusão social, o qual contribui para a manutenção e conservação das estruturas sociais.

## REFERÊNCIAS

APUCARANA. **Nossa gente**. Disponível em <<http://www.apucarana.pr.gov.br/economia.cti?acao=incluir&pag=gente&org=68>>. Acesso em 14/09/2006.

APUCARANA. **Relatório Apucarana em números**. Disponível em <[www.apucarana.pr.gov.br](http://www.apucarana.pr.gov.br)>. Acesso em: 15/03/2003.

APUCARANA. **Programa de ensino educação em tempo integral**. Disponível em <[www.apucarana.pr.gov.br](http://www.apucarana.pr.gov.br)>. Acesso em: 13/01/2007. p. 13-14.

BIANCHETTI, Lucidio; MACHADO, Ana Maria Netto. (orgs) **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. São Paulo: Cortez, 2002.

BOURDIEU, Pierre; BOLTANSKI, Luc. O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. In NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org). **Escritos de educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 129-144.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos de uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente a escola e a cultura. In NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org). **Escritos de educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 36 – 64.

\_\_\_\_\_. Futuro de classe e causalidade provável. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org). **Escritos de educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 81 – 126.

\_\_\_\_\_. **Escritos de educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 36 – 64.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

\_\_\_\_\_. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 15/05/2006.(a).

\_\_\_\_\_ **Parâmetros e referenciais curriculares nacionais.** Disponível em <<http://www.mec.gov.br/sef/ensfund/paramnac.shtm>> Acesso em 18/07/2006(b).

\_\_\_\_\_ **Composição dos PCN 1ª a 4ª.** Disponível em <[http://www.mec.gov.br/sef/ensfund/Ftp/pcn1\\_4.doc](http://www.mec.gov.br/sef/ensfund/Ftp/pcn1_4.doc)> Acesso em 18/07/2006 (c)

\_\_\_\_\_ **Programas e políticas.** Disponível em <[http://www.mec.gov.br/sef/ensfund/Ftp/pcn1\\_4.doc](http://www.mec.gov.br/sef/ensfund/Ftp/pcn1_4.doc)> Acesso em 18/07/2006 (d)

\_\_\_\_\_ **Lei 10.639/2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em 25/01/2007.

BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, p. 4 – 13, fev. 1988.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB fácil.** Leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. 6. ed. Atual. Petrópolis: Vozes, 1998.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. **A articulação das variáveis, sexo e classe na constituição do magistério primário:** uma discussão preliminar. Disponível em <<http://scholar.google.com/scholar?hl=pt-BR&lr=&q=cache:ISZpNKJWhglJ:ceted.ce.ufpb.br/ppge/revista/rev02/pesquisa%252001.pdf+professora+remunera%C3%A7%C3%A3o+gênero>>. Acesso em 19/05/2006.

CAVALIERE, Ana Maria. A educação integral na obra de Anísio Teixeira. Disponível em <<http://www.unirio.br/cch/ neepi/index.asp?site=textos>> Acesso em 15/12/2006.

\_\_\_\_\_; COELHO, Lígia Martha. Para onde caminham os cieps? Uma análise após 15 anos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 147-174, julho/ 2003.

CATANI, Afrânio Mendes. A sociologia de Pierre Bourdieu: (ou como um autor se torna indispensável ao nosso regime de leituras). **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 78, p.57-75, 2002. Abr.

CATANI, Afrânio Mendes; CATANI, Denice Bárbara; PEREIRA, Gilson R. de M.. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileira. **Rev. Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 1, p.5-25, 2002.

CHAUÍ, Marilena de Souza. A liberdade. In \_\_\_\_\_ **Convite à filosofia**. 12. ed. São Paulo: Ática, 2002.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. **Educação integral**: concepções e práticas na educação fundamental. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt13/t137.pdf>>. Acesso em 05/12/2006.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; HORA, Dayse Martins. **Diversificação curricular e educação integral**. Disponível em <<http://www.unirio.br/cch/neephi/index.asp?site=textos>> Acesso em 15/12/2006.

CONNELL, R. W. A caixa preta do hábito nas asas da história: reflexões críticas sobre a teoria da reprodução social. **Teoria & Educação**. teorias da reprodução e da resistência. Porto Alegre, ano I, n. 1. p. 45-61, jan. 1990.

DELLA TORRE, Maria Benedita L. Educação: conceito, análise, formas, funções da escola. In \_\_\_\_\_ . **O homem e a sociedade**. Uma introdução à sociologia. 15. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1989.

DURKHEIM, Emile **Educação e sociologia**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

DUMAZEDIER, Joffre. **Sociologia empírica do lazer**. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

ÉBOLI, Terezinha. **Antecedentes Históricos do Centro Educacional Carneiro Ribeiro**. Disponível em [http://www.faced.ufba.br/escola\\_parque/historico\\_do\\_cecr.htm](http://www.faced.ufba.br/escola_parque/historico_do_cecr.htm). Acesso em 17/01/2007.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

\_\_\_\_\_. Sociologia das desigualdades de acesso à educação: principais orientações, principais resultados desde 1965. in \_\_\_\_\_(org). **Sociologia da educação**: dez anos de pesquisa. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 19 – 78.

\_\_\_\_\_(org). **Sociologia da educação**: dez anos de pesquisa. Petrópolis: Vozes, 1995.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **Filosofia e história da educação brasileira**. Barueri: Manole, 2003.

GIESTA, Nágila Caporlândia. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor**: moda ou valorização do saber docente. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2005.

GIROUX, Henry. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

LEFORT, Claude. **Pensando o político: ensaios sobre democracia**, revolução e liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública)" (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=83>, visitado em 18/1/2007.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org). **Escritos de educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Rev. Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 78, Abril/2002.

OLIVEIRA, Marcos Marques de. As origens da educação no Brasil da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, out./dez. 2004, vol.12, no.45, p.945-958. ISSN 0104-4036.

OLIVEIRA, Michele Silva Amaral de. **Darcy Ribeiro**. Disponível em [http://www.unirio.br/cch/neephi/index.asp?site=darcy\\_ribeiro](http://www.unirio.br/cch/neephi/index.asp?site=darcy_ribeiro). Acesso em 17/01/2007.

OSAR, M. F. F. A dialética entre a concepção e a prática da gestão democrática no âmbito da educação básica no Brasil. **Educ. Soc.**, Dec. 1999, vol.20, no.69, p.165-176. ISSN 0101-7330.

PAIVA, Vanilda. Introdução in \_\_\_\_\_ (org) **Perspectivas e dilemas da educação popular**. Disponível em <http://www.iec.org.br/vani/6Perspectivas%20e%0Dilemas%0da%20Educa%E7%E3o%20Popular%20-%20introdu%E7%E3o.pdf>. Acesso em 04/12/2006.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. **Consulta escola**. Disponível em <<http://www4.pr.gov.br/escolas/listaescolas.jsp>>. Acesso em 14/09/2006.

PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Índice de Desenvolvimento Humano Municipal, 1991 e 2000**. Todos os Estados do Brasil. Disponível em: < [http://www.pnud.org.br/atlas/ranking/IDH-M%2091%2000%20Ranking%20decrecente%20de%20Estados%20\(pelos%20dados%20de%202000\).htm](http://www.pnud.org.br/atlas/ranking/IDH-M%2091%2000%20Ranking%20decrecente%20de%20Estados%20(pelos%20dados%20de%202000).htm)>. Acesso em 26/12/2006.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **IDH do Brasil melhora, mas país cai no ranking**. Mudança se deve a desempenho melhor de outro país. Disponível em: < [http://www.pnud.org.br/arquivos/rdh/rdh2006/rdh2006\\_IDH.pdf](http://www.pnud.org.br/arquivos/rdh/rdh2006/rdh2006_IDH.pdf)>. Acesso em 03/01/2007.

RIBEIRO, Darcy. **Sobre o óbvio**. Disponível em <http://www.consciencia.net/picadinho/sobre-o-obvio.rtf>. Acesso em 17/01/2007.

ROCKWELL, Elsie. Como observar a reprodução. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 1, n. 13, p. 65-78, 1990.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional in BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (orgs) **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. São Paulo: Cortez, 2002, p. 67-87.

SILVA, Tomaz Tadeu. Retomando as teorias da reprodução. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 1, n. 13, p. 155-179, 1990.

SOUZA, Donaldo Belo de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. Reforma do estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9.394/96. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, out./dez. 2004, vol.12, no.45, p.925-944. ISSN 0104-4036.

SOUZA, Paulo Natanael Pereira de; SILVA, Eurides Brito da. **Como entender e aplicar a nova LDB**. São Paulo: Pioneira Educação, 1997.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

\_\_\_\_\_ **A polêmica da educação**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

\_\_\_\_\_ **Pequena introdução à filosofia da educação**: escola progressiva ou a transformação da escola. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Revista de Administração Pública**, Jan./Fev. 2006, vol.40, no.1, p.27-53. ISSN 0034-7612.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação/ANPED**, n. 14, maio/agosto, 2000.

VASCONCELOS, Maria Drosila. Pierre Bourdieu: A Herança Sociológica. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 78, Abril/2002, p. 77-87.

ZALUAR, Alba; LEAL, Maria Cristina. Violência extra e intramuros. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, fev. 2001, vol.16, no.45, p.145-164. ISSN 0102-6909.

**BIBLIOGRAFIA CONSULTADA**

ABRAMOVICH, Fanny. **Quem educa quem?** 4. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1985.

ABRINDO as fronteiras da avaliação. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, out./dez. 2004, vol.12, no.45, p.923-923. ISSN 0104-4036.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando** – introdução à filosofia. 2. ed. rev. atual. São Paulo: Moderna, 1993.

ARENDET, Hanna. **A condição humana**. 8. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense, 1997.

AZEVEDO, Fernando de. **Sociologia Educacional**. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1951.

\_\_\_\_\_. **Novos Caminhos e Novos Fins**. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

\_\_\_\_\_. **A Cultura Brasileira**. 4. ed. Brasília: Ed. da Universidade de Brasília, 1963.

\_\_\_\_\_. **Histórias de Minha Vida**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1971.

\_\_\_\_\_. **Figuras de Meu Convívio**. Obras completas, vol. XVII. Ed. Melhoramentos.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade** – tratado de sociologia do conhecimentos. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

BOCLIN, Roberto. Avaliação de docentes do ensino superior: um estudo de caso. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, out./dez. 2004, vol.12, no.45, p.959-980. ISSN 0104-4036.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** 28.ed. São Paulo: Brasiliense, 1993. Coleção Primeiros Passos.

BROOKOVER, Wilbur. B. A educação como processo de controle social: função conservadora e função inovadora In PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice. **Educação e sociedade** – leituras de sociologia da educação. 8. ed. São Paulo: Nacional, 1977.

CASTRO, Marta Luz Sisson; WERLE, Flávio Obino Correa. Estado do conhecimento em administração da educação: uma análise dos artigos publicados em periódicos nacionais 1982-2000. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, out./dez. 2004, vol.12, no.45, p.1045-1064. ISSN 0104-4036.

CESÁRIO, Ana Cleide Chiarotti. Tocqueville e a democracia na América: um jogo de contrastes. Reedição revisada de trabalho publicado com o título: Ensaio sobre “Democracia na América”, no Boletim, **Revista da Área de Humanas da Universidade Estadual de Londrina**, v.1. Londrina: UEL, 1980, p.6-18. Reedição em 2004, 18 p.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Ideologia e educação. **Educação e Sociedade**. Campinas, ano II, n. 5. p. 24-40, jan. 1990.

COSTA, Cristina. **Sociologia** – introdução à ciência da sociedade. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1997.

DURKHEIM, Emile. **A evolução pedagógica**. São Paulo: Artmed, 1995.

\_\_\_\_\_. A educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora in PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice. **Educação e sociedade** – leituras de sociologia da educação. 8. ed. São Paulo: Nacional, 1977.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, abr. 2003, vol.24, no.82, p.93-130. ISSN 0101-7330.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

\_\_\_\_\_. **Ação cultural como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

GARIGLIO, José Ângelo. O professor da educação básica e seus saberes profissionais. **Educação e Sociedade.**, Mai/Ago. 2006, vol.27, no.95, p.603-606. ISSN 0101-7330.

GOMES, Candido Alberto. **A educação em perspectiva sociológica.** 3.ed. São Paulo: EPU, 1994.

GOMES, Icléia Rodrigues de Lima. **A escola como espaço de prazer.** São Paulo: Summus, 2000.

GUZZONI, Margarida Abreu. **A autoridade na relação educativa.** São Paulo: Annablume, 1995.

KAIUCA, Mirian Abduche. Com um lápis e um papel: cria-se um novo texto: as representações de práticas democráticas nos colégios de aplicação. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, out./dez. 2004, vol.12, no.45, p.1013-1044. ISSN 0104-4036.

LESSARD, Claude. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. **Educ. Soc.**, jan./abr. 2006, vol.27, no.94, p.201-227. ISSN 0101-7330.

LUCKESI. Cipriano Carlos. **Filosofia da educação.** São Paulo: Cortez, 1994.

LUDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educ. Soc.**, Set./Dez. 2004, vol.25, no.89, p.1159-1180. ISSN 0101-7330.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, jan./abr. 2006, vol.27, no.94, p.47-69. ISSN 0101-7330.

MILL, John Stuart; **Princípios de economia política:** com algumas de suas aplicações a filosofia. São Paulo: Nova cultural, 1996.

MORRISH, Ivor. **Sociologia da educação** – uma introdução. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

MÜLLER, Mary Stella; CORNELSEN, Julce Meire. **Normas e padrões para teses, dissertações e monografia.** 5. ed. Londrina: Editora da UEL, 2003.

NOE, Alberto. **A relação educação e sociedade**. Disponível em <[http://www.antroposmoderno.com/antro-articulo.php?id\\_articulo=243](http://www.antroposmoderno.com/antro-articulo.php?id_articulo=243)>. Acesso em 16/05/2006.

PEREIRA, L.; FORACCHI, M. M. **Educação e sociedade** – leituras de sociologia da educação. 8. ed. São Paulo: Nacional, 1977.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da educação**. São Paulo: DP&A, 1999.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

RODRIGUES, Neidson. **Da mistificação da escola à escola necessária**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

SILVA, Benedito. (Coord.) **Dicionário de ciências sociais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1987.

SILVA, Iris Lima et al. Percebendo o corpo que aprende: considerações teóricas e indicadores para avaliação da linguagem não-verbal de escolares do 1º. ciclo do ensino fundamental. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, out./dez. 2004, vol.12, no.45, p.995-1012. ISSN 0104-4036.

SOUSA NETO, Manoel Fernandes de. O ofício, a oficina e a profissão : Reflexões sobre o lugar social do professor. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 249-259, maio/ago. 2005.

TOMAZI, Nelson Damácio. **Sociologia da Educação**. São Paulo: Atual, 1997.

TORRES, Carlos Alberto. **Sociologia política da educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

VIEIRA, Eraldo. **Sociologia da educação** – reproduzir e transformar. São Paulo: FTD, 1994.

ZUIN, Antonio Álvaro Soares. A vingança do fetiche: reflexões sobre indústria cultural, educação pela dureza e vício. **Educ. Soc.**, jan./abr. 2006, vol.27, no.94, p.71-90. ISSN 0101-7330.

## APÊNDICES

## Apêndice 1 –

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

#### 1) DADOS PESSOAIS

- a) Nome (Iniciais)?
- b) Sexo?
- c) Idade?
- d) Cidade de origem?
- e) Estado civil?
- f) Filhos?
- g) Atividades de lazer?
- h) Formas de participação social – clubes de serviço, religião, partidos políticos e ONGs?

#### 2) DADOS PROFISSIONAIS

- a) Qualificação?
- b) Disciplinas ministradas?
- c) Locais de trabalho?
- d) Conhece a LDB?
- e) O que acha das políticas públicas de educação?

#### 3) PERCEPÇÕES SOBRE A ATIVIDADE DE PROFESSOR

- a) Como é a profissão de professor?
- b) Como se deu a escolha desta carreira?
- c) Como era o professor de outros tempos?
- d) Quais as dificuldades no trabalho?
- e) Quais as vantagens?
- f) Quais são as suas expectativas e sonhos?

#### 4) ENSINO EM TEMPO INTEGRAL EM APUCARANA

- a) Você já trabalhava como professor quando o Ensino em Tempo Integral foi implantado?
  - i) O que você achou do processo?
- b) Caso a resposta 4.a seja negativa:
  - i) Você começou a trabalhar no Tempo Integral?
  - ii) Já tinha experiência com o ensino fundamental?
  - iii) Quanto tempo?
  - iv) O que achou do Tempo Integral quando começou?
- c) Como é ser professor do Tempo Integral em Apucarana?
  - i) As vantagens?
  - ii) As desvantagens?
  - iii) Integração com as pessoas no local de trabalho?
  - iv) Participação em cursos de atualização e especialização?
- d) Conhece o projeto político pedagógico da escola?

- e) Participou da sua elaboração?
- f) A direção da escola dá abertura para sugestões e alterações nos procedimentos com os alunos?
- g) Como são as atividades no contra turno?
- h) A relação professor / comunidade
  - i) Como acontecem as interações com os alunos?
  - ii) E com as famílias dos alunos?
  - iii) Existe abertura para discussão de assuntos atuais durante as aulas?
  - iv) Conhece a realidade social dos alunos?
  - v) É possível mudá-la?
  - vi) Como será o futuro destas crianças?
- i) Suas sugestões para o Tempo Integral?

## Apêndice 2 –

### Quadro sintético dos PCNs

<p><b>Língua Portuguesa</b> - aponta os conteúdos relacionados à Língua oral, Língua escrita e Análise e reflexão sobre a língua.</p>
<p><b>Matemática</b> - trata das relações entre o saber, o aluno e o professor, indicando alguns caminhos para “fazer Matemática” na sala de aula; destaca os objetivos gerais para o ensino fundamental; apresenta blocos de conteúdos e discute aspectos da avaliação.</p>
<p><b>Ciências Naturais</b> - Enfatiza o papel das Ciências Naturais e suas transformações, situando o homem como indivíduo participativo e parte integrante do Universo.</p>
<p><b>História e Geografia</b> - São apresentados princípios, conceitos e orientações para atividades que possibilitem aos alunos a realização de leituras críticas dos espaços, das culturas e das histórias do seu cotidiano.</p>
<p><b>Arte</b> - Aborda conteúdos gerais de Arte que têm como pressupostos a clarificação de alguns critérios e também encaminham a elaboração dos conteúdos de Artes Visuais, Música, Teatro e Dança e, no conjunto, procuram promover a formação artística e estética do aprendiz e a sua participação na sociedade.</p>
<p><b>Educação Física</b> - Procura democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica da área, buscando ampliar, de uma visão apenas biológica para um trabalho que incorpore as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos.</p>
<p><b>Temas Transversais e Ética</b> - O conjunto de temas aqui proposto (Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual) recebeu o título geral de Temas Transversais, indicando a metodologia proposta para sua inclusão no currículo e seu tratamento didático.</p>
<p><b>Meio Ambiente e Saúde</b> - Aborda a questão ambiental a partir de um breve histórico e apresenta os modelos de desenvolvimento econômico e social em curso nas sociedades modernas. Discorre sobre o reconhecimento, por parte de organizações governamentais e lideranças nacionais e internacionais, da importância da educação ambiental, enfatizando as noções comumente associadas ao tema. Apresentação, como uma referência, de três noções centrais: a de Meio Ambiente, a de Sustentabilidade e a de Diversidade, e ainda: concepções sobre saúde ou sobre o que é saudável; valorização de hábitos e estilos de vida; atitudes perante as diferentes questões relativas à saúde que perpassam todas as áreas de estudo escolar, desde os textos literários, informativos, jornalísticos até os científicos.</p>
<p><b>Pluralidade Cultural e Orientação Sexual</b> - O documento de Pluralidade Cultural trata da diversidade étnica e cultural, plural em sua identidade: é índio, afro-descendente, imigrante, é urbano, sertanejo, caçara, caipira. Dessas questões, enfatiza as diversas heranças culturais que convivem na população brasileira, oferecendo informações que contribuam para a formação de novas mentalidades, voltadas para a superação de todas as formas de discriminação e exclusão.</p>

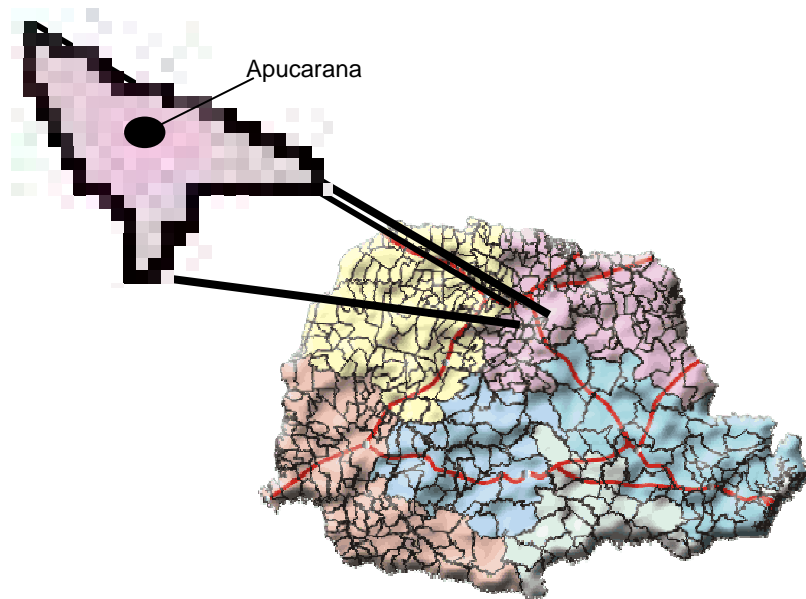
## Apêndice 3 –

<b>CARACTERÍSTICA</b>	<b>1ª. FASE (até 1940)</b>	<b>2ª. FASE (após 1940)</b>
<i>Público alvo</i>	Classe média e elite	Educação para todos
<i>Objetivos</i>	Classe média: preparação para as escolas de curso normal, artes e ofícios;  Elite dominante: preparação para o ginásio e cursos superiores	Alfabetizar o povo, ainda que no formato anterior de caráter preparatório e seletivo.
<i>Estrutura física</i>	Espaços adequados e dignos para receber as crianças	Expansão desordenada e espaços reduzidos
<i>Professores</i>	Oriundos da classe média, recebendo salários dignos, e preparados para os objetivos da escola para poucos.	Ainda oriundos da classe média, salários reduzidos e a mesma formação para a escola de poucos.
<i>Duração</i>	7 a 8 anos	4 anos na zona urbana e 3 anos na zona rural
<i>Programa</i>	Baseando no modelo francês, voltado para a alfabetização, artes e literatura, ministrado em tempo parcial, integral ou ainda em sistema de internato.	Currículo mínimo voltado para a alfabetização, cálculos simples e com tempo parcial reduzido a 3 ou 4 horas diárias.
<i>Principais deficiências</i>	Atendia a uma pequena parcela da população e se baseava no processo seletivo	Baixa qualidade de ensino, expansão desordenada, redução da carga horária diária e problemas na formação de professores.

Quadro comparativo entre as fases da escola primária proposto por Anísio Teixeira (1990, p. 161-165)

## **ANEXOS**

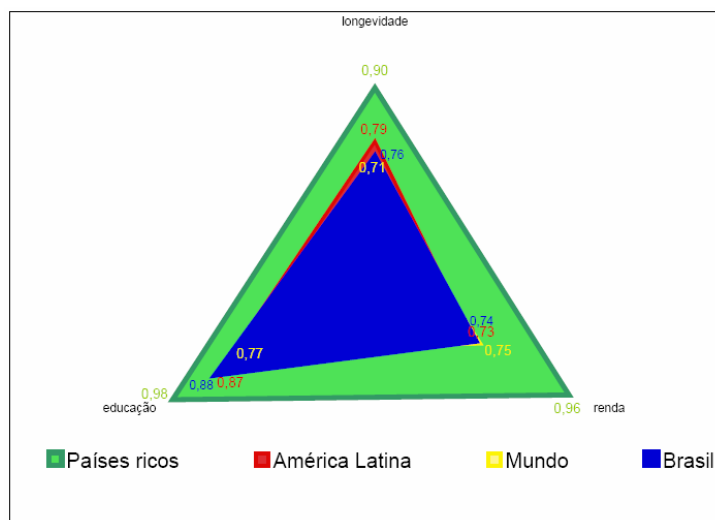
## Anexo 1 –



**Figura 4** – Mapa do Estado do Paraná com destaque para o município de Apucarana.

**Fonte:** PARANÁ 1999.

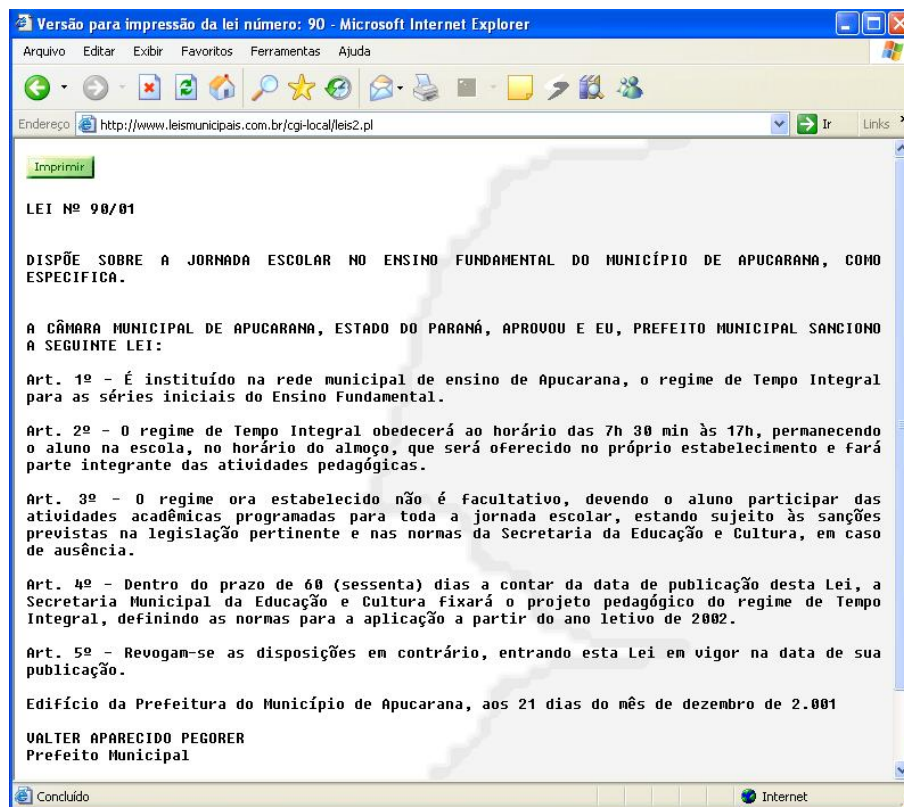
## Anexo 2 –



Fonte: PNUD, 2007.

Índice de Desenvolvimento Humano 2000

## Anexo 3 –



Fonte: <http://www.leismunicipais.com.br/cgi-local/leis2.pl>

Lei 090/01 – Implantação de Ensino de Tempo Integral no Município de Apucarana