

ISSN 0104-1037

80

Educação integral
e tempo integral

Lúcia Velloso Maurício (Organizadora)

esboço

INEP

Ministério
da Educação

emberto

COMITÊ EDITORIAL

Osmar Fávero (UFF) – Coordenador
Adelaide Dias (UFPB)
Evandro Guedin (Ufam)
Jacques Therrien (UFCE)
Lia Scholze (MEC)
Maria Cecília Sanchez Teixeira (USP)
Maria Laura Barbosa Franco (FCC)
Marisa Vorraber Costa (UFRGS)
Rosa Maria Bueno Fischer (UFRGS)
Walter Garcia (FCC)

CONSELHO EDITORIAL

Acácia Zeneida Kuenzer (UFPR)
Alceu Ferraro (UFPel)
Ana Maria Saul (PUC-SP)
Celso de Rui Beisiegel (USP)
Cipriano Luckesi (UFBA)
Delcele Mascarenhas Queiroz (Uneb)
Dermeval Saviani (USP)
Guacira Lopes Louro (UFRGS)
Heraldo Marelím Vianna (FCC)
Jader de Medeiros Brito (UFRJ)
Janete Lins de Azevedo (UFPE)
Leda Scheibe (UFSC)
Lisete Regina Gomes Arelaro (USP)
Magda Becker Soares (UFMG)
Maria Clara di Pierro (AE)
Marta Kohl de Oliveira (USP)
Miguel Arroyo (UFMG)
Nilda Alves (UERJ)
Petronilha Beatriz Gonçalves Silva (UFSCar)
Rosa Helena Dias da Silva (Ufam)
Waldemar Sguissardi (Unimep)

Educação integral
e tempo integral

Lúcia Velloso Maurício
Organizadora

o
r
t
o
e
m
b
o
r
a

© Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira (Inep)
É permitida a reprodução total ou parcial desta publicação, desde que citada a fonte.

Assessoria Técnica de Editoração e Publicações

Programação Visual Marcia Terezinha dos Reis | marcia@inep.gov.br

Editor Executivo Jair Santana Moraes | jair@inep.gov.br

Revisão Antonio Bezerra Filho | bezerra@inep.gov.br
Candice Aparecida Rodrigues Assunção | candice.assuncao@inep.gov.br
Josiane Cristina da Costa Silva | josiane.costa@inep.gov.br
Marluce Moreira Salgado | marluce@inep.gov.br
Rosa dos Anjos Oliveira | rosa@inep.gov.br

Normalização Bibliográfica Rosa dos Anjos Oliveira | rosa@inep.gov.br

Diagramação e Arte-Final Marcos Hartwich | hartwich@inep.gov.br

Tiragem 3.000 exemplares.

Em Aberto on-line

Gerente/Técnica Operacional Kátia Rocha | katia.rocha@inep.gov.br

Editoria Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
SRTVS, Quadra 701, Bloco M, Edifício Sede do Inep, Térreo
CEP 70340-909 – Brasília-DF – Brasil
Fones: (61) 3799-3075, 3799-3076
Fax: (61) 3799-3079
editoria@inep.gov.br - emaberto@inep.gov.br - <http://www.emaberto.inep.gov.br>

Distribuição Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
SRTVS, Quadra 701, Bloco M, Edifício Sede do Inep, Térreo
CEP 70340-909 – Brasília-DF – Brasil
Fones: (61) 3799-3060
Fax: (61) 3799-3069
publicacoes@inep.gov.br - <http://www.publicacoes.inep.gov.br>

EM ABERTO: é uma publicação monotemática do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), destinada à veiculação de questões atuais da educação brasileira. A exatidão das informações e os conceitos e as opiniões emitidos neste periódico são de exclusiva responsabilidade dos autores.

Indexada em: Bibliografia Brasileira de Educação (BBE)/Inep

Publicado em abril de 2009.

ESTA PUBLICAÇÃO NÃO PODE SER VENDIDA. DISTRIBUIÇÃO GRATUITA.

Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. v. 1, n. 1,
(nov. 1981-). – Brasília : O Instituto, 1981- .

Irregular. Irregular até 1985. Bimestral 1986-1990.
Suspensa de jul. 1996 a dez. 1999.

Índices de autores e assuntos: 1981–1987, 1981–2001.
Versão eletrônica (desde 2007): <<http://www.emaberto.inep.gov.br>>

ISSN 0104-1037

1. Educação – Brasil. I. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

sumário

apresentação 7

enfoque

Qual é a questão?

Escritos, representações e pressupostos da escola pública
de horário integral

Lúcia Velloso Maurício (UERJ, Unesa) 15

pontos de vista

O que pensam outros especialistas?

Ciep - Escola de formação de professores

Ana Maria Monteiro (UFRJ) 35

Escolas de tempo integral *versus* alunos
em tempo integral

Ana Maria Cavaliere (UFRJ) 51

Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola	
Isa Maria F. R. Guará (Cenpec)	65
História(s) da educação integral	
Ligia Martha C. da Costa Coelho (Unirio)	83
Escola de tempo integral e cidadania escolar	
Zaia Brandão (PUC-RJ)	97
A escola no Brasil de Darcy Ribeiro	
Helena Bomeny (Uerj)	109
Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil	
Clarice Nunes (UFF)	121

bibliografia comentada

Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos, e capítulos de livros	
Anelice Ribetto	
Lúcia Velloso Maurício (Uerj, Unesa)	137

resenha

COMPÈRE, Marie-Madeleine (direction). <i>Histoire du temps scolaire en Europe</i> . Paris: Éditions Économica, INRP, 1997. ISBN: 2-7178-3289-0	
Ana Maria Cavaliere (UFRJ)	163

apresentação

Esta coletânea investe na potencialidade da escola de horário integral. A diversidade que esta publicação requer vem ao encontro do que nos move como educadoras. Se a maior experiência de escola pública de horário integral no Brasil teve nítida marca político-partidária, com Leonel Brizola e Darcy Ribeiro no Estado do Rio de Janeiro, o que hoje buscamos é discutir as experiências passadas, como a dos Centros Integrados de Educação Pública (Cieps) entre outras; inventariar as práticas que se mostraram produtivas; redimensionar inadequações; estudar alternativas que se revelaram viáveis em diversos contextos, para colaborar com a implantação desta escola. Queremos contribuir para que esta discussão germine no espaço escolar e floresça, a fim de que as crianças brasileiras possam colher seus frutos. Queremos contribuir para que propostas de educação pública em tempo integral se espalhem, despidas de interesses eleitoreiros imediatos, mas com a clareza de que dependem, para serem viáveis, de sua constituição como uma política educacional para o País.

Em maio de 2006, o jornal *O Globo* publicou uma seqüência de reportagens sobre a escola pública de tempo integral do Rio de Janeiro. A chamada para a série estava estampada na primeira página: "Cieps fazem 21 anos de expectativas e fracassos". Dois meses depois, o mesmo jornal publicou, no Caderno Eleições 2006, um número temático sobre educação: 4 milhões de reprovados no ensino fundamental em 2004; no *ranking* de gastos por aluno de 1ª a 4ª série, feito pela Unesco, entre 92 países, o Brasil aparece em 56º lugar; de cada 100 crianças matriculadas na 1ª série do ensino fundamental, 36,6 chegam à 3ª série do ensino médio.

Os dados sobre a educação brasileira eram atuais, mas não novos. A avaliação do projeto de escola pública de horário integral implementado de 1983 a 1986 e de 1991 a 1994 feita no estado do Rio de Janeiro, na citada reportagem, trouxe a mesma marca daquela feita há 20 anos: a abordagem simplista não discutiu as possibilidades inerentes ao projeto nem sua viabilidade efetiva, apenas tentou provar, por meio de um levantamento da trajetória de vida de antigos alunos, que o tempo integral e a proposta pedagógica que o acompanhava não fizeram diferença.

Em 1988, logo após a experiência dos Cieps no Rio de Janeiro e do Programa de Formação Integral da Criança (Profic) em São Paulo, a Fundação Carlos Chagas realizou um seminário fechado para discutir a proposta de escola pública de horário integral. As análises, publicadas por pesquisadores reconhecidos nacionalmente que participaram do evento, apresentaram muito mais críticas e desconfianças do que possibilidades ou viabilidade. Segundo Brandão, o debate estava marcado por preocupações político-partidárias, entre elas, a virtual candidatura de Leonel Brizola à presidência da República.

Hoje, alguns Estados e municípios começam a experimentar o horário integral em suas redes escolares. Os Estados de São Paulo, Rio Grande do Sul, Paraná, Minas Gerais e diversos municípios já têm experiências em curso. No Rio, algumas escolas de tempo integral se mantêm, ainda que distanciadas da proposta pedagógica original. Muito lentamente, o País parece voltar-se para a recomendação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96):

Art. 34º [...]

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

Com o propósito de abrir espaço para discussão sobre as possibilidades de mudanças qualitativas no cenário da educação nacional mediante a implementação da escola pública de horário integral, bem como de aprofundar o debate sobre as diferentes concepções existentes acerca desse tipo de escola, reunimo-nos, quatro professoras doutoras de três diferentes universidades públicas do Rio de Janeiro – UFRJ, Unirio e UERJ –, tendo em comum teses defendidas e artigos publicados dentro desta temática, além de um passado também comum: trabalhamos juntas durante alguns anos na implementação da escola pública de horário integral no Estado do Rio de Janeiro. Aqui está o resultado deste projeto ao qual se dedicaram com seriedade e compromisso as nove autoras que assinam os trabalhos a seguir.

Não há como desconhecer a predominância de artigos com foco em experiências de escola de horário integral que se desenvolveram no Estado do Rio de Janeiro: apenas três referem-se a projetos pedagógicos que foram implantados na Bahia, São Paulo, Minas Gerais e Paraná. É fato que a experiência de maior repercussão deu-se

¹ Ana Cavaliere, atual coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRJ; Ana Maria Monteiro, atual diretora da Faculdade de Educação da UFRJ; Ligia Martha C. Coelho, atual coordenadora-adjunta do Programa de Pós-graduação em Educação da Unirio; e Lúcia Velloso Maurício, atual coordenadora-adjunta do Programa de Pós-graduação em Educação da Unesa.

exatamente no Estado do Rio de Janeiro; entretanto, a Prefeitura de Curitiba, no Paraná, tem praticamente o mesmo tempo decorrido de experiência que o Estado do Rio, apesar de ter desenvolvido projeto menos abrangente. Mas, como se pode verificar na Bibliografia Comentada, a produção acadêmica do Paraná a respeito deste projeto pedagógico é, estranhamente, bastante limitada: localizamos uma dissertação na PUC-PR e uma tese na USP sobre as propostas pedagógicas de ampliação da jornada escolar que se desenvolveram em Curitiba.

O artigo de enfoque apresenta a oportunidade desta publicação mostrando a dispersão do que tem sido escrito sobre o tema. Descreve as diferentes representações sobre esta escola e os atores sociais associados a cada uma. Mostra a influência ostensiva da mídia no favorecimento de uma das representações, procurando desnudar seus interesses. Apresenta, como contraponto, a representação gerada por meio da experiência cotidiana na relação com esta escola.

A seção Pontos de Vista começa com artigo de Ana Maria Monteiro que, além de fazer a descrição básica do projeto dos Cieps no Rio de Janeiro, mostra que o horário integral exige e possibilita que professores tenham tempo para reuniões diárias de estudo e planejamento de práticas reflexivas que avaliem constantemente o trabalho realizado. A autora analisa o projeto de formação de professores desenvolvido nos Cieps, sua articulação orgânica com o projeto pedagógico efetivado e as formas como incorpora ou questiona consensos em relação à formação docente no Brasil.

Como oferecer o tempo integral no espaço educativo é foco muito atual em debate. Ana Cavaliere trata dos formatos organizacionais por meio dos quais vem se dando, no Brasil, a ampliação do tempo, entendendo-o como o período em que as crianças e os adolescentes ficam sob a responsabilidade da escola, dentro ou fora de suas dependências. Isa Guará, neste debate, traz a posição do horário integral para o aluno por meio do acesso a várias instituições educativas fora do espaço escolar.

Ligia Martha Coelho destaca as experiências do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, por Anísio Teixeira, nos anos 50, e dos Cieps, por Darcy Ribeiro, nos anos 80, como práticas ao mesmo tempo complementares e diversas, uma vez que visões sociais conservadora, liberal e socialista engendram concepções e práticas diferentes de educação integral.

Zaia Brandão, que participou do seminário da Fundação Carlos Chagas, em 1988, a respeito da escola de tempo integral, avalia que a experiência dos Cieps levou a escola a perder seu foco específico devido à supervalorização de seu caráter preventivo à marginalidade e da ênfase na instituição escolar como alavanca para a superação de todos os problemas da sociedade. Neste artigo retoma o tema com base no conhecimento gerado nas duas últimas décadas sobre os processos de produção de qualidade de ensino. Procura indicar por que e em que condições a escola em tempo integral pode ser uma estratégia para a melhoria da qualidade do ensino.

Duas pesquisadoras estudiosas de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, educadores que estabeleceram os fundamentos para a proposta de escola pública de horário integral no Brasil, Helena Bomeny que mostra como Darcy Ribeiro valeu-se da argumentação sociológica para sustentar a defesa da escola em tempo integral como eixo de

uma política democrática, na expectativa positiva de alterar a tradição elitista da educação brasileira; Clarice Nunes que apresenta a experiência de educação integral do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na visão de Anísio Teixeira, e discute a apropriação do seu valor simbólico por outras experiências educacionais.

Finalmente, a Bibliografia Comentada atualiza e organiza o estado da arte sobre o tema, relacionando todas as teses e dissertações defendidas, livros e artigos publicados. O relato alinha considerações sobre a produção bibliográfica nestes 20 anos, interpretando sua concentração e dispersão no tempo e no espaço. A coletânea é completada pela resenha do livro *História do Tempo Escolar na Europa*, que merece ser conhecido no Brasil.

Esperamos que esta publicação, fruto do trabalho precioso das autoras e da equipe do Inep, possa contribuir com a prática que se desenvolve no cotidiano de cada escola que busca implantar a educação integral em tempo integral, tão necessária ao resgate da dívida social, que ainda se tem, hoje, com a população brasileira.

Lúcia Velloso Maurício
Organizadora

Qual é a questão?

enfoque

Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral

Lúcia Velloso Maurício

15

A publicação de uma coletânea temática sobre escola pública de horário integral já ultrapassa o âmbito da necessidade, configurando-se como uma dívida, tendo em vista sua presença cada vez mais significativa na legislação a respeito e o aumento do número de experiências de alargamento do tempo escolar diário que se desenvolvem em vários municípios brasileiros (Cavaliere, 2007). Se estas experiências já têm acúmulo suficiente para merecer o levantamento que está sendo realizado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), através da pesquisa financiada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), do Ministério da Educação (MEC), *Educação Integral/Educação Integrada e(m) Tempo Integral: Concepções e Práticas na Educação Brasileira*, a produção acadêmica, tanto internacional (Compère, 1997; Sousa Pinto, 2001) como nacional (Maurício, 2004; Cavaliere, Coelho, 2003), já está a indicar a pertinência de uma coletânea de caráter acadêmico.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96) introduziu a perspectiva de ampliação do tempo escolar diário nos arts. 34 e 87, sendo mais detalhada no Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 10.172/01) e no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE – Decreto nº 6.094/07). Em “Tempo integral no ensino fundamental: ordenamento constitucional/legal em discussão”, comunicação apresentada por Lígia Martha Coelho e Janaína Menezes na 30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), realizada em 2007, embora as autoras reconheçam o avanço da legislação

sobre tempo integral escolar, consideram-no insuficiente para reparar as perdas que o ensino fundamental sofreu pelas décadas de descaso de governos em relação à escola de tempo integral. As autoras afirmam que os princípios da educação constantes na Constituição de 1988 já revelavam a presença da concepção de educação integral, apesar de não haver menção explícita ao termo. Analisam a ampliação progressiva do tempo escolar indicada pela LDB e o período de pelo menos sete horas diárias para o ensino fundamental entre as metas do PNE. Interpretam que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), ao direcionar recursos para a educação básica em tempo integral, legitima este direito.

Análises brasileiras sobre o tema escola de horário integral estão presentes em vários artigos publicados em diversas revistas de indiscutível prestígio acadêmico (*Revista Brasileira de Educação, Cadernos de Pesquisa, Educação & Sociedade*, entre outras), como se pode ver na seção Bibliografia Comentada. Entretanto esta produção está dispersa no tempo e em diferentes publicações. Mesmo Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro,¹ que idealizaram e executaram a proposta de escola de horário integral, não reuniram, num mesmo volume, textos sobre a temática.

De fato, temos poucos livros de caráter acadêmico a respeito. O primeiro foi fruto do acirramento do debate sobre a extensão do tempo diário de escolarização durante a campanha eleitoral de 1986. Chegou-se a tal ponto de tensão que a Fundação Carlos Chagas decidiu propor um estudo sistemático a respeito. O seminário denominado "Escola Pública de Tempo Integral: uma questão em debate" foi o primeiro momento do estudo, que tinha dois objetivos (Paro et al., 1988a): complementar o incipiente referencial teórico sobre o assunto e polemizar, numa perspectiva teórico-prática, para levantar questões sobre o tema. Quando foi realizado, em fevereiro de 1987, os governos estaduais que implementaram os projetos em estudo já tinham deixado o poder. O segundo momento foi o trabalho de campo, com enfoque qualitativo, orientado pelos resultados do seminário a recorrer a três fontes: discursos oficiais a respeito de cada projeto; observações diretas em uma unidade de cada projeto; entrevistas com profissionais, alunos, pais de alunos e outros envolvidos na realização dessas experiências.

Esse seminário alcançou o objetivo de contribuir para o desenvolvimento do referencial teórico sobre a escola pública de horário integral, pois os artigos "O direito ao tempo de escola", de Miguel Arroyo (1988), e "A escola de 1º grau em tempo integral: as lições da prática", de Zaia Brandão (1989), publicado dois anos depois, foram escritos para esse seminário e tornaram-se literatura fundamental sobre o assunto. As comunicações produzidas no Seminário, acrescidas dos resultados da pesquisa de campo, deram origem ao livro *Escola de tempo integral: desafio para o ensino público* (Paro et al., 1988a) e aos artigos "A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais" (Paro et al., 1988b) e "Viabilidade da

¹ Darcy Ribeiro é autor de *O livro dos Cieps*, de 1986, publicação de caráter institucional. Em 1995, seu gabinete no Senado publicou, no número 15 da revista *Carta: Palas, Reflexões, Memória*, uma coletânea, também de caráter institucional, redigida pela equipe que implementou os Cieps no II Programa Especial de Educação. Esse número do informe de distribuição restrita do senador Darcy Ribeiro é conhecido pelo título *O novo livro dos CIEPs*.

escola pública de tempo integral" (Paro et al., 1988c), ambas partes integrantes do último capítulo do livro.

Embora a intenção alegada para o estudo fosse uma apreensão objetiva da oportunidade de implantação da escola pública de horário integral, a publicação não escapou ao dilaceramento eleitoral da época: no momento da coleta de informações no Ciep municipal, a proposta de horário integral já não era política de governo, o que se revelou inclusive pela mudança de partido político do prefeito em 1986, fato que não foi mencionado. Encontram-se, ao longo do texto, pressupostos subjetivos que revelam a tensão da disputa de projetos de sociedade daquela época.

Esse primeiro livro foi publicado pela Cortez, editora de grande difusão, e exerceu nítida influência sobre a produção acadêmica do tema, apesar das limitações, exemplificadas acima, que o debate político-partidário da década de 1980 imprimiu ao texto. A introdução (p. 13) afirmava que a crítica contra a instalação do período integral se voltava tanto para as condições concretas em que se dava o ensino em nossa sociedade, que nem oferecia ainda boa qualidade em tempo parcial, levantando polêmica em torno do custo-benefício do tempo integral, que inviabilizava a universalização do ensino fundamental, como para o caráter excessivamente assistencial inserido na discussão da função social da escola.

O segundo livro resultou de um simpósio denominado *O desafio da escola básica: qualidade e equidade* (Cadermatori, 1991), promovido pela Comissão de Educação do Senado Federal, então presidida pelo Senador João Calmon, e pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), com o objetivo de discutir experiências inovadoras que buscavam elevar o rendimento escolar das primeiras séries do ensino fundamental. A discussão pretendia focalizar o objetivo das inovações, suas formas de implementação e de generalização, tanto pelo ponto de vista dos idealizadores como dos implementadores e pesquisadores. Foram chamados para expor a respeito da escola pública de horário integral Darcy Ribeiro, idealizador do projeto dos Cieps, e Fátima Cunha, Secretária de Educação do Estado do Rio de Janeiro na época.

Para o debate acadêmico, a mesa-redonda "Avaliações Acadêmicas da Escola em Tempo Integral" reuniu Paro, que coordenara a pesquisa já mencionada para a Fundação Carlos Chagas, para falar sobre *Pontos Críticos da Proposta*; Ana Cristina Leonardos, que acabara de defender a tese *Opportunities to learn academic skills in the Brazilian public schools: a comparative case study*, na Universidade de Stanford, um estudo comparativo entre um Centro Integrado de Educação Pública (Ciep) e uma escola pública tradicional inserida na mesma comunidade, para abordar *O CIEP e a Escola Tradicional*; e Carlos Alberto de Oliveira, que estava finalizando sua dissertação de mestrado sobre o tema, que defenderia no ano seguinte, para tratar de *Projeto Pedagógico*. Cada um expôs um resumo de sua pesquisa e conclusões e, no debate, fizeram-se perceber as diferenças de enfoque. Após certa tensão, os debatedores caminharam para uma compreensão comum de que a pesquisa qualitativa se faz por acréscimo, de que não se pode tratar do tema separando quem está a favor de quem está contra, nem conhecê-lo pelo ponto de vista de apenas uma das abordagens. Esse segundo livro, que revela as diferentes posições sobre a polêmica da instalação da escola de horário integral na época, teve pequena circulação, por ter tido publicação institucional pelo Ipea.

O terceiro livro de importância para o tema foi a coletânea *Educação Brasileira e(m) Tempo Integral* (Coelho, Cavaliere, 2002), que, por diversos motivos, não teve a circulação que se esperava, entre eles a falta de investimento da Editora Vozes em divulgação, restringindo mais ainda sua área de abrangência dentro do Rio de Janeiro, ou a diversidade de nível entre os artigos publicados, entre os quais se encontram algumas reflexões de profissionais que trabalharam na implantação dos Cieps no Estado do Rio de Janeiro, pelo ponto de vista de quem, na época da publicação, participava de programas de pós-graduação de universidades do Rio de Janeiro. O livro, dividido em três partes, tratava dos fundamentos da educação em tempo integral; de ações e reflexões sobre o tempo, a formação de professores e a permanência da escola de tempo integral; e relatos do cotidiano escolar, por parte de diretoras ou coordenadoras em atuação naquele momento.

Entretanto o que mais se destaca para a pouca circulação daquela coletânea é o momento da publicação. A promulgação do PNE, em 2001, reforçando a proposta de extensão do tempo escolar diário, introduzida pela LDB, para 7 horas, ainda não tinha repercutido, como vai ocorrer em 2005, ano em que o prêmio Itaú-Unicef foi conferido ao Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), com o tema *Tecendo redes para educação integral*. Esta premiação gerou, em 2006, a publicação do número 2 dos *Cadernos Cenpec*, coletânea de artigos e estudos de caso sobre o tema Educação Integral, com tiragem de 5 mil exemplares, e a realização do Seminário de mesmo nome, que reuniu, em São Paulo, 1 mil e 400 participantes, além dos que se sucederam em mais 16 cidades brasileiras. Foi distribuída uma revista, com tiragem de 10 mil exemplares, que reuniu os textos dos debates travados no seminário de São Paulo.

Além dessas publicações, ainda tivemos duas com caráter mais de relato: *CIEP: a utopia possível*, de Lia Faria (1991), que narra as críticas mais diversas ao processo de construção dos Cieps e contrapõe a elas o trabalho coletivo e o compromisso com a escola pública que se evidenciou nesse processo. Dedicou um capítulo, "Os Cieps vistos por dentro", a um balanço avaliativo do projeto, apontando dificuldades e avanços; o outro, *Programa Especial de Educação: um projeto político*, de Jorge Arantes (1998), além de descrever o programa, afirma seu compromisso com a emancipação das classes populares e documenta todo o desmonte do II Programa Especial de Educação pelo governo Marcelo Alencar, analisando-o por perspectiva ideológica.

Enfim, a produção escrita sobre a escola pública de horário integral, pelo ponto de vista do Rio de Janeiro, pode ser vista em dois ciclos delimitados no tempo. As críticas, concentradas essencialmente no período de 1987 a 1991, desenvolveram-se a partir de dados do I Programa Especial de Educação (PEE). Os trabalhos que apontam aspectos a serem investigados começaram a surgir em 1990 e tiveram continuidade com dados do II PEE. As críticas tiveram espaço em revistas ou editoras de maior circulação, e as teses ou dissertações que indicavam a pertinência da proposta de escola de horário integral permaneceram, praticamente, restritas às universidades (Mauricio, 2001). Para testemunhar a disputa da época, vale lembrar que Zaia Brandão (1989) expôs sua relutância em participar do seminário promovido pela Fundação Carlos Chagas em 1987, tal o clima "emocional" em relação ao PEE.

Depois de relatar seu criticismo em relação aos Cieps, afirmou que o impacto nacional causado pelo programa dos Cieps colocou em discussão não as escolas, mas a disputa político-partidária representada por Brizola, Darcy e Niemeyer.

Assim, esta edição temática do *Em Aberto* vem preencher uma lacuna da literatura acadêmica sobre práticas escolares e políticas públicas voltadas para a escola de horário integral, extraíndo das dissertações, teses e outras pesquisas já concluídas experiências significativas para o momento presente, cuidando para que o debate não se desvie para preocupações mais partidárias do que políticas.

Entre representações da escola pública de horário integral

Para avaliar a demanda pela educação em tempo integral, entendemos que é necessário investigar que representações circulam na sociedade a respeito da sua adoção pela escola pública. Afinal, esta política só será viabilizada se houver, entre os possíveis implementadores dessa escola, algum consenso sobre sua carência social, sobre sua efetividade pedagógica e por haver reconhecimento de que ela tem demanda por alunos e seus responsáveis.

A representação social é o saber do cotidiano, o conhecimento do qual o cidadão comum faz uso para tomar decisões e agir no mundo que o cerca. De fato, constitui uma forma de conhecimento, um saber prático, que se refere exatamente à experiência a partir da qual ele se produz (Jodelet, 2001). Pela relação que este saber estabelece com o imaginário social e por levar à ação, a representação social torna-se essencial para compreender mecanismos que interferem no processo educativo, pois as interações sociais vão criando consensos que constituem verdadeiras "teorias" do senso comum (Alves-Mazzotti, 1994). As representações sociais são estudadas, de um lado, como algo constituído, ou seja, aquele acervo ao qual um grupo social se refere para explicar os fenômenos que lhe dizem respeito. De outro lado, estudam-se os processos formadores da representação social, que foram chamados por Moscovici de objetivação e de ancoragem (ibidem).

A objetivação é a transformação de um conceito em uma imagem concreta através de um processo determinado por condicionantes culturais e por valores, gerando uma imagem coerente e de fácil expressão do objeto da representação social. A naturalização dessa imagem confere tal estabilidade e materialidade à representação social que ela adquire o estatuto de referente, capaz de orientar percepções e julgamentos. Para modificar uma representação é necessário atingir seu núcleo figurativo, pois dele depende o significado da representação. A ancoragem trata do enraizamento social da representação, sua inserção no pensamento preexistente. Para Jodelet (2001), a intervenção do social no processo de ancoragem se dá na significação e na utilidade que confere à representação social. A ancoragem desempenha a função de criar familiaridade com o que é estranho, ameaçador. Nesse processo, podem prevalecer posições preestabelecidas, através de mecanismos de classificação, categorização e rotulação, típicos da ancoragem, revelando algo da "teoria" que se tem a respeito do objeto.

Entre as representações polarizadas sobre a escola de horário integral, uma foi reforçada, em 2006, pelo jornal *O Globo*, que, entre os dias 28 de maio e 4 de junho, publicou uma série de reportagens sobre os Cieps. A reportagem sobre a experiência de educação em tempo integral no Rio de Janeiro, que completava 21 anos, começou e finalizou em domingo, dia em que o jornal tem edição de 800 mil exemplares. Além das matérias e fotos publicadas na seção cidade, a série foi capa com foto no primeiro dia, e ganhou editorial e cartas de leitor na terça-feira.

Chama a atenção, além da quantidade de páginas por dia e oito dias consecutivos, a disponibilidade de três jornalistas e um fotógrafo para fazerem esta cobertura e o trabalho para levantar a vida de cada um dos 21 alunos da primeira turma do Ciep Tancredo Neves e para localizá-los. Destaca-se o investimento especial no projeto gráfico: a excelente diagramação, apontada como uma das melhores de 2006 (*O Globo*, 7/3/2007, p. 10), reproduzia o formato e cor da janela dos Cieps, envolvendo fotos e *boxes* de texto diariamente, a fim de promover a relação de metonímia entre o imaginário que o cidadão fluminense tem sobre esta escola e o conteúdo veiculado pelo jornal: o fracasso.

Ordaz e Vala (1998), em estudo sobre representações sociais na imprensa escrita, propõem a abordagem do processo de objetivação e ancoragem através da análise de recursos como a metáfora, as personagens exemplares e os protótipos. Esta série é exemplar: apreendeu a linguagem da propaganda que emergiu da visão polarizada de escola de horário integral, trabalhando a persuasão do leitor através das metáforas ou metonímias construídas com fotografias e manchetes; recurso importante foi a construção de personagens exemplares, erigida através das histórias de vida dos alunos que chegam a caracterizar protótipos.

A manchete de capa – Cieps fazem 21 anos de expectativas e fracassos –, com fonte geralmente utilizada para noticiar tragédias, tinha como subtítulo: das 501 escolas construídas, só 113 (22,5%) mantêm horário integral. A expressiva foto, ocupando 40% da página, de um menino negro de 8 anos num pátio identificável de Ciep abandonado exibia a legenda: "apesar de morar dentro de escola, ele não estuda". A página seguinte introduz, na manchete, o argumento que será desenvolvido ao longo da semana: o destino da turma 101: "dos 21 alunos, só um conseguiu chegar à faculdade e metade não concluiu o básico". Neste primeiro dia, as histórias de vida foram selecionadas para compor personagens exemplares do fracasso: em primeiro lugar a de Elso, morto em confronto com a Polícia, seguida pela de Luciano, recém-saído da penitenciária. Por que esta ordem? Por que não ordem alfabética? Por que foto típica de delegacia de polícia?

Completa a página uma coluna intitulada "Uma escola concebida para *criar cidadãos*" (grifo do jornal), claramente uma ironia em relação ao destino da turma 101, que se quer propagandear: o fracasso. Ao longo da coluna, conta-se a história deste Ciep e a proposta original do projeto, terminando com palavras de Leonel Brizola: "dos Cieps não se saíram aqueles homens e mulheres que irão fazer pelo povo brasileiro e pelo Brasil tudo aquilo que nós não conseguimos ou não tivemos coragem de fazer".

As metáforas e metonímias descritas acima, construídas através de imagens, seriam suficientes para retratar uma representação da escola de horário integral –

fracasso e criadouro de marginais. Mas para exemplificar ainda mais a intenção do jornal de reforçar esta representação, detalhamos abaixo os argumentos utilizados pelos jornalistas para reforçar o estigma de escola de pobre destinada ao fracasso.

Das 17 crianças citadas, só quatro permaneceram no Ciep até a 4ª série. Dessas quatro, três terminaram o ensino médio e uma o ensino fundamental. Das sete que cursaram apenas a 1ª série, só duas terminaram o ensino médio. Os resultados são diferentes e favorecem o Ciep. Mas os jornalistas não distinguiram quem ficou um ano – e, portanto, não é produto desta escola – e quem ficou quatro anos. Mas por que tantas crianças saíram, sete após um ano e seis após três anos? Este número é alto demais para atribuir-se apenas a circunstâncias particulares. Poderia ser, como indicou a tese de Perissé (1994), que tenha havido um desencanto com esta escola por descumprimento do projeto original. Em nenhum momento foi dito que, após um ano e poucos meses da inauguração deste Ciep, a prefeitura do Rio de Janeiro deixou de priorizar esta proposta de educação porque o prefeito mudou de partido.

Por que foram feitas estas reportagens? As reportagens poderiam ser preventivas. Talvez a promulgação do PNE em 2001, com proposta de escola com sete horas diárias, que mobilizou seminários em 17 cidades brasileiras através do Itaú Social/Unicef, pudesse mobilizar, no Rio de Janeiro, a reabertura dos Cieps. Ou porque a campanha eleitoral do momento poderia trazer de novo – outra vez? – a proposta de escola de horário integral. De fato, dois candidatos a governo do Estado incluíram este projeto em suas plataformas de campanha. No Estado do Rio de Janeiro, desde que os Cieps foram implantados, mesmo que desativados por governos subseqüentes, a escola de horário integral sempre está presente nas campanhas eleitorais, tal a força do vínculo que se estabeleceu no imaginário da população entre aquela proposta de horário integral e a escola ideal. A série também pode ter sido projetada para vender jornais. Comprovar que a culpa do fracasso é do pobre sempre seduz a classe média e é uma boa receita de sucesso. Para isso não há escrúpulos em omitir dados e manipular imagens para reforçar o consenso fácil que herdamos da escravidão: para que gastar recursos com a educação popular? A leitura que se quer transmitir é que os pobres não conseguem bons resultados na escola mesmo quando se oferece a eles uma escola de luxo: "veja-se o exemplo dos Cieps: dos 21 alunos da primeira turma, só um passou para a faculdade".

As reportagens quiseram mostrar que o Ciep é caro, que foram desperdiçados recursos e, pior que tudo, que esta escola não garante bom desempenho. Para isso foram criadas personagens exemplares através de histórias de vida de alunos da primeira turma com intenção de comprovar seu fracasso, utilizando como critério de qualidade chegar ao ensino superior. O que se mostrou, ao contrário do que o jornal pretendia, foi que a proporção de alunos que completou o ensino médio é maior entre aqueles que permaneceram no Ciep até completar a 4ª série.

A intenção da série, do nosso ponto de vista, não foi provocar indignação contra o desperdício de recursos públicos e contra o descaso com a educação popular. Entretanto é o que se lê nas cartas de leitor. Ali estão depoimentos de profissionais que conhecem o projeto e defendem-no com argumentos de quem teve que produzir soluções para a sobrevivência desta escola, apesar do descompromisso dos governantes;

lemos também outras pessoas, lamentando que o sonho poderia ter deixado de ser sonho se houvesse vontade política. Aqui começa a ser desenhada uma outra representação da escola de horário integral. É um sentimento de confiança na possibilidade desta escola que transparece nas cartas de leitor.

Das sete cartas, três foram escritas por professores que trabalham ou trabalharam nos Cieps. Uma delas, ex-aluna. As explicações que atribuem ao estado atual dos Cieps é a falta de vontade política e a insensibilidade dos governantes. Adjetivos como *lamentável*, *urgente*, *inacreditável* perpassam os textos. Dos argumentos usados pelo jornal em relação a custo, as cartas rebateram "desculpa mal costurada"; "melhor escola que penitenciária"; "idéia de luxo é imperdoável". Sobre fracasso, mencionaram alunos que foram para faculdade ou que exercem atividades dignas. A ex-aluna, atual professora, alcançou cidadania e profissão através desta escola. E sobre funcionamento em horário integral, esta docente é testemunha exemplar:

O Ciep pode dar certo, desde que tenha gestão comprometida com a educação; corpo docente envolvido na proposta; projeto político-pedagógico que envolva todos os segmentos escolares; participação efetiva da comunidade e da família... mas dá trabalho.

Há indícios dos dois tipos de percepção de escola de horário integral em pesquisa que investigou a representação social de professores, funcionários, alunos e seus pais para dimensionar a demanda subjetiva potencial por esta escola (Mauricio, 2001). A pesquisa, realizada em quatro Cieps, dois municipais e dois estaduais, selecionou escolas localizadas em áreas populares de periferia, com grande densidade urbana, e por indicadores de bom desempenho. Envolvidos na pesquisa estiveram 312 alunos, 60 pais, 142 professores e 54 funcionários.

Os pais concebem a escola como uma instituição que prepara o futuro, e para isso deve ter lazer e ser organizada. Avaliam que a escola freqüentada pelo filho preenche essa função, tornando-a uma necessidade, ainda que ofereça lazer em patamar aquém do desejável; afirmam que essa escola, além de suas expectativas, tem participação. A visão dos pais é construída a partir de vários fatores, entre os quais a satisfação dos filhos. As crianças tinham expectativa de que a escola tivesse lazer, e os pais registram que, do ponto de vista dos filhos, essa expectativa é atendida.

Os argumentos usados pelos pais para explicar por que seus filhos estudam nessa escola priorizaram o gostar em detrimento da necessidade. Quando destacam, em primeiro plano, a avaliação subjetiva – a mãe e o aluno gostam –, os pais atribuem a si o papel de sujeitos, com direito à opção, e não meros objetos da necessidade; também reconhecem nos filhos, apesar de serem crianças, o papel de sujeitos com capacidade de avaliação e de escolha; o terceiro argumento – os professores são bons –, além de continuar centrado no reconhecimento que têm da capacidade de avaliar, outorga a eles o julgamento do que simboliza, por excelência, a qualidade da escola – o desempenho do professor. Só num segundo patamar os pais vão se preocupar com os aspectos materiais: destacam a segurança da criança, seu bem-estar físico, deixando evidenciar sua responsabilidade enquanto pais; essa responsabilidade permanece quando enfocam a finalidade da escola – estudar mais – mesmo antes de chegar ao *último* argumento: a criança vai para a escola de horário integral porque a mãe precisa

trabalhar. Finalmente, a satisfação dos pais também é contemplada quando não conseguem consolidar qualquer argumento que justifique a saída da escola de horário integral, nem mesmo a necessidade. Perguntados diretamente se tirariam seus filhos dessa escola, a resposta negativa ficou num patamar de 90% nas escolas estaduais e 70% nas escolas municipais.

Os professores das quatro escolas só reconhecem no aluno necessidade, carência, falta. O aluno vai para a escola de horário integral porque a mãe trabalha, porque ela não tem alternativa; assim, a escola é reduzida à última hipótese, à falta de opção. Num segundo patamar, o aluno vai para a escola de horário integral para não ficar na rua, exposto a todos os males que podem transformá-lo num marginal. Esta concepção implica o reconhecimento da escola como um depósito, onde a criança fica guardada enquanto a mãe vai trabalhar, para suprir a carência de necessidades objetivas e primárias. Dos quatro grupos, o professor foi o único a afirmar que o aluno abandona a escola porque precisa trabalhar ou porque precisa ajudar em casa para os pais poderem trabalhar, indicando mais uma vez o aluno como objeto da determinação da necessidade/carência.

Entretanto, essa não é a visão dos pais. Como já foi explicitado acima, os pais priorizam a escolha, eles preferem ou gostam, mostram que os motivos que os levam a colocar seus filhos na escola de horário integral é a opção fruto de uma avaliação feita por alguém capaz disso, um sujeito, e não um objeto de carências. Os pais, quando não consolidam qualquer motivo para o abandono da escola de horário integral, desfazem a compreensão da falta de pertinência do horário integral escolar, tendo em vista a necessidade de a criança colaborar com a renda familiar (Paro et al., 1988a; Cunha, 1991; Mignot, 1988) e corroboram os resultados da pesquisa de Perissé (1994): a evasão se dá pelo não cumprimento da proposta para a escola de horário integral.

E por que temos essa leitura tão distoante daquela dos pais de nossos alunos? Alguns autores deram pistas a respeito. Leonardos (1991) afirmou que a proposta do Ciep fora feita para a comunidade, e não com a comunidade do aluno de baixa renda. Esta percepção tem por base a mesma compreensão de que a comunidade não é capaz de projetar para si mesma uma escola dessa qualidade. Passados tantos anos, o projeto só se sustentou em escolas onde a liderança do diretor e a coesão da equipe foram capazes de estabelecer vínculos com a comunidade ou com a administração que permitissem a continuidade, pelo menos, do horário integral. Outro estudo (Guimarães, 1992) indicou que os professores não conseguiam incorporar à sua prática procedimentos mais coerentes com uma visão transformadora por causa de preconceito de classe e de desconhecimento das causas sociais do fracasso escolar.

A relação entre classe social e diferentes interpretações das funções a serem desempenhadas pela escola já havia sido apontada por alguns autores. Coelho (1996) afirmava que a qualidade emancipatória a ser desenvolvida no ensino público fundamental seria fruto da produção de conhecimentos resultante do contato de diferentes culturas (a do aluno e a do professor) e que o tempo de permanência do professor no ambiente escolar era indispensável para que esse processo pudesse deslanchar.

Sintetizando, a pesquisa realizada nessas quatro escolas situadas em regiões carentes levou ao reconhecimento de duas representações sociais diversas, e mesmo antagônicas, da escola pública de horário integral. A primeira, centrada na necessidade/carência do aluno para justificar a existência desta escola, é partilhada por professores e coincide com a análise de autores que escreveram a respeito dos Cieps. Esta representação, corporificada na palavra *Brizolão*, tem no seu núcleo a idéia de *escola para pobre e depósito de crianças* e está associada à noção de descaso, assistencialismo e qualidade ruim. É esta representação que é explorada pelo jornal *O Globo*: a idéia de que esta escola termina sendo um depósito de crianças, sem efeitos positivos no desempenho escolar, tornando-se cara, já que produz mais marginalizados e subempregados que estudantes bem-sucedidos.

A representação dos pais, partilhada pelos alunos, está centrada na satisfação/prazer, sem desprezar a necessidade. Tem como núcleo a idéia de lazer que se relaciona com futuro e educação. A função da escola – estudar – e seu instrumento – bom professor – estão contemplados. A satisfação dos pais constatada nesta pesquisa já fora mencionada por vários autores que escreveram sobre esta escola. A esta representação corresponde aquela que foi evidenciada nas cartas de leitores, cujo eixo é a confiança nesta escola como solução viável para a educação popular. Não há como deixar de relacionar esta representação positiva dos pais a respeito da escola de horário integral e a sua permanência na agenda de candidatos a governantes do Estado e do município do Rio de Janeiro.

A constatação dessas representações diferentes a respeito da escola, da expectativa que se tem dela e, portanto, das atribuições a que deve atender, naturalmente fruto de culturas diferentes, oriundas, entre outros fatores, de posicionamento de classe diferenciados, traz à discussão dois temas inter-relacionados: a integração da escola à comunidade e o reconhecimento de que existe uma cultura local que é condição para que o processo de educação se desenvolva. Assim, para a aproximação entre as duas concepções de escola – a de local de convivência e a de utilidade econômico-social –, faz-se necessário desenvolver a interação entre escola e comunidade, instâncias de participação e decisão dos pais, e todos os espaços cotidianos que favoreçam a inclusão da expectativa dos pais no projeto pedagógico da escola.

O que ressaltou no confronto de pontos de vista foi o enfoque oposto de pais e alunos, de um lado, e professores e funcionários, de outro. Se considerarmos que as respostas dadas à motivação para a demanda pela escola de horário integral podem ser categorizadas pelos verbos preferir (que implica comparação), gostar, convir (que implicam praticidade) e precisar (uma gradação da opção à falta de opção), veremos que pais e alunos, que usufruem dos serviços da escola, procuram o horário integral por preferir e gostar, prioritariamente no caso dos pais e exclusivamente no caso dos alunos. O que eles preferem (estudar mais) é que a escola cumpra a sua função com qualidade (bons professores) e que eles gostem (mãe e aluno) do serviço prestado. Os pais não desconhecem a necessidade – não deixar a criança na rua e precisar trabalhar –, mas colocam-na num patamar inferior. O discurso dos pais e dos alunos, além de gostar e preferir, deixou claro o reconhecimento da função e da necessidade da escola, e, implicitamente, que há diferentes padrões de qualidade entre as escolas.

Destaca-se, do ponto de vista de professores e funcionários, que na ótica deles a escola de horário integral só se justifica como necessidade e conveniência. O fato de não reconhecerem o gostar e o preferir como motivação para esta escola desqualifica o usuário, como se ele fosse objeto exclusivo de necessidade, portanto desprovido de atributos que caracterizam o ser humano. Indiretamente, desqualificam o próprio trabalho, porque, se atendem apenas a necessidade, não podem ter reconhecimento de qualidade, não podem ser preferidos, queixa tão presente no discurso dos professores: "eles não reconhecem nosso trabalho", "não vêm à reunião de pais", etc.

Fez-se notar a diferença entre *escola para pobre*, que a princípio não suscita rejeição ou constrangimento, e *escola pobre*, relegada, descuidada, suja, bagunçada, pichada, que é até freqüentada por marginal. Essa é a escola rejeitada, que, na associação de idéias feita pelos professores, é a escola da carência, da comida, do descaço, do descrédito, da discriminação, do desrespeito, da desvalorização, do estigma, do fracasso, do paternalismo, da qualidade ruim. Essa escola os professores chamam de *Brizolão*, mas também reconhecem esses atributos na escola pública comum. Os pais percebem diferentes graus de qualidade nas escolas, mas não denominam, como os professores, as consideradas ruins de *Brizolão* ou *escola para pobre*.

Mas a representação desta escola que está no cerne da reportagem do jornal também se mostrou. A dissertação de Lima (1988) já apontava o abismo entre o que os implementadores da proposta pensavam da carência da criança popular e a carência real, e a incapacidade dos professores em propor adaptações à proposta, redundando em contradição entre o discurso e a prática dos professores. O entendimento oposto do professor, de necessidade/carência, e o do pai, de satisfação/prazer, a respeito de por que o aluno estuda em horário integral ou por que o abandona, mostra que professor e pai têm compreensão conflitante de como vive, como se comporta, o que pensa o segmento social do qual o aluno faz parte.

As visões detectadas no decorrer desta pesquisa levaram a supor que o abismo não está entre os formuladores da proposta de horário integral e os beneficiários dela. O abismo parece estar entre os formuladores e os professores da escola, de um lado, e os pais e alunos de outro. Ou seja, formuladores, professores e, inclusive, analistas da escola de horário integral têm visão comum a respeito das necessidades do aluno que busca esta escola em oposição àquela dos pais. Podemos perceber que esta representação corresponde e é atualizada pelo jornal *O Globo*, com adaptações que foram impostas pelo tempo.

Pressupostos da escola pública de horário integral

O acúmulo de experiências, mesmo que descontínuas, de implantação de escolas públicas de tempo integral, em diversos contextos do País – no Rio de Janeiro, em Minas Gerais, no Paraná, em São Paulo – e ao longo do tempo, nos permite levantar alguns pressupostos para o desenvolvimento de programas voltados para a extensão do tempo de escolarização diário em sistemas públicos de ensino. Ainda que não sejam consensuais e longe de se configurarem como prescrições, constituem algumas constatações que valem a pena mencionar.

A concepção de educação integral com a qual partilhamos, que embasa a proposta de extensão do tempo escolar diário, reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Entende que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. A criança desenvolve seus aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros conjuntamente. Não há hierarquia do aspecto cognitivo, por exemplo, sobre o afetivo ou social. Por isso, as atividades a que é exposta devem envolver multiplicidade de aspectos para benefício de seu desenvolvimento. Por outro lado, a criança vai se desenvolver de qualquer maneira, com escola ou sem ela, com mais tempo ou não no ambiente escolar – o processo educativo se fará de alguma forma. Mas será que com tempo escolar restrito a criança conseguirá ter garantida "a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" (art. 206 da Constituição)? Ou será suficiente para "assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores" (art. 22 da LDB)?

Para que a criança brasileira, com as carências socioculturais ou outras que nosso país atribuiu a ela como dote no seu nascimento, tenha igualdade de condições educacionais se comparada com crianças de classe média que têm acesso, em espaços diversos e ao longo do dia inteiro, a linguagens e atividades várias, é necessário tempo de permanência na escola – tempo para adquirir hábitos, valores, conhecimentos para exercer direitos e deveres de cidadão numa sociedade complexa como a brasileira do século 21. Hábitos de higiene, por exemplo, para serem apreendidos, precisam ser praticados: é necessário tempo para escovar os dentes; é necessário tempo para fazer leitura crítica das imagens veiculadas pela televisão; é necessário tempo para praticar valores democráticos, na educação física, na hora da refeição, nas discussões em sala de aula (Maurício, 2007).

Demanda de tempo traz como conseqüência a necessidade de espaço. São necessárias instalações adequadas para que todos os alunos possam escovar os dentes e tomar banho; precisa-se de refeitório bastante amplo para que todos possam comer de forma saudável, dentro de regras combinadas pelos próprios alunos; é necessária sala específica para TV e DVD, de forma que os alunos possam assistir e discutir programas variados; é necessário espaço suficiente para a realização, por exemplo, de reunião de alunos para prepararem campeonatos, comemorações, conselhos. Negociar a prioridade de horários e espaços disponíveis é condição para a construção de valores democráticos. Tempo e espaço implicam custos, que podem variar, contanto que não se sacrifiquem os objetivos mesmos da educação. É lugar comum dizer que educação não é despesa, é investimento, porque ela traz retorno social e econômico.

A escola responde hoje por demandas que deixaram de ser atendidas no passado. Somos reféns de nossa própria história. Darcy Ribeiro repetia insistentemente o fato de que o Brasil foi o último país a abolir a escravidão. Não ficam claras, de imediato, as dimensões deste fato: em 1940, 2/3 da população escolarizável brasileira estava fora da escola; em 1970, 1/3 ainda da população em idade escolar estava fora da escola; há apenas 10 anos o Brasil conseguiu universalizar o ensino fundamental.

Conclui-se que não temos ainda uma geração de pais de nossos alunos totalmente escolarizada. Esta faceta da nossa história sobrecarrega a escola hoje com demandas que não foram atendidas no passado. Os professores reclamam desta sobrecarga que lhes pesa: não é tarefa da escola – seria dos pais. Teriam razão se nossa história fosse outra. Mas nem todos os pais, menos ainda os avós que criam muitos dos nossos alunos, passaram pela escola. Estes hábitos e conhecimentos não adquiridos vão repercutir na escola. Estas condições brasileiras levam à inevitabilidade da escola pública em horário integral se de fato se projeta um país capaz de garantir cidadania a todos os seus filhos.

O conceito de escola pública de horário integral que reivindicamos introduz alguns condicionantes. Em primeiro lugar, a criança precisa gostar da escola. Ela precisa querer estar na escola. A escola precisa ser convidativa. Tirar a criança da rua pode ser uma conseqüência deste fato, mas não um objetivo, que poderia redundar numa proposta de enclausuramento. As crianças que vivem em espaços muito restritos, como as habitações de favela, cujo lazer mais comum é empinar pipa na laje da casa, ou as crianças que vivem em espaços muito amplos, como o ambiente rural, que têm para seu lazer extensões enormes de terreno, tanto uma como a outra precisam se habituar ao espaço escolar, tanto pelas dimensões físicas como pelo partilhamento de espaços sociais. A escola pode e deve lançar mão do que ela tem de possibilidade de prazer: o lugar de encontro.

Gostar da escola é missão impossível? Não, se considerarmos que o segundo condicionante é que a escola seja um laboratório de soluções. Para isto, o horário integral deve ser para alunos e professores. Só nesta convivência longa e diária serão formuladas as condições coletivas que tornem produtivo o convívio de necessidades e culturas diversas, dos próprios alunos e de professores e alunos. Haverá tensão, haverá conflito, mas a compreensão desta função da escola permitirá que se encontrem os meios indispensáveis para a realização deste projeto. Tempo e espaço aqui tornam-se condições para formular propostas que tenham o encontro, a convivência, como eixo para desenvolver conhecimento.

Em terceiro lugar, a escola pública de horário integral tem como pressuposto a aprendizagem e não a reprovação. É possível que alguns interpretem este aspecto como aprovação automática, uma estratégia para maquiagem resultados positivos. No caso da escola de horário integral seria uma incompreensão da sua função. O aluno permanece o dia inteiro nesta escola, este é o seu espaço de aprendizagem formal, de sistematização do seu conhecimento. Se não for na escola o momento para desenvolver seu conhecimento, onde vai ser? O tempo que ele passa ali se destina, entre outros objetivos, à disponibilidade para se adotarem situações de aprendizagem alternativas. Além disso, o conhecimento pode ser construído através de diversas linguagens; daí a proposta de educação íntegra, que integra conhecimentos diversos e proporciona formação integralizada, circunstância indispensável no projeto de escola de horário integral.

Um quarto aspecto a ser considerado é que a escola pública de horário integral é, necessariamente, uma política de governo, seja implantada pelo Estado diretamente, seja fruto de parcerias com instituições da sociedade civil. Cada uma destas modalidades tem vantagens e desvantagens, mas não há hipótese de que esta proposta de

educação seja implantada sem a vontade política dos governantes. Ela implica uma disponibilidade de recursos materiais e humanos significativa ou uma articulação entre serviços que não se dá espontaneamente. Caso contrário, teremos um simulacro da escola de horário integral, que será bastante útil para se propagar a idéia, como já se fez no passado e foi atualizada pelo jornal *O Globo*, de que esta escola custa mais caro e tem resultado semelhante, ou que a população rejeita esta escola, que de fato é rejeitada quando não se oferece o que se anunciou, deixando o aluno ocioso o dia inteiro, por falta de professor.

A escola de horário integral deve ser uma opção, para o aluno e para o professor. O aluno não deve estar lá por falta de vaga em outra escola ou por falta de alternativa da família. Esta escola, como já se mencionou acima, requer adaptação do aluno. O professor não deve ir para esta escola para ajeitar situação funcional, como acumular matrícula, ou para aumentar sua carga horária. Ele precisa estar disposto a inventar esta escola, a encontrar soluções, a buscar alternativas. Tanto o professor quanto o aluno devem querer passar por esta experiência, devem estar disponíveis para enfrentar este desafio, que implica convivência de longas horas todos os dias. À medida que a escola tenha sucesso, contando com todos os recursos que ela deve ter, a demanda aumenta e a oferta poderá ser ampliada.

Finalmente, a última condição, tão evidente que talvez desnecessário enfatizar: a implantação desta escola é obrigatoriamente paulatina. Não há como universalizar a escola de horário integral em curto espaço de tempo. À medida que ela produza os efeitos para os quais foi projetada como solução, ou seja, a aprendizagem sistemática de todo o ensino fundamental, mais recursos estarão disponíveis para ampliar sua implantação, porque recursos deixam de ser desperdiçados com a evasão e a repetência. De acordo com os indicadores levantados para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), o aluno no Estado do Rio de Janeiro leva 1,2 anos por série do ensino fundamental.² Considerando que a escola de horário integral venha a cumprir sua meta de universalização do conhecimento (e não do diploma do ensino fundamental), sua oferta poderia ser ampliada em 20% a cada ano.

A escola de horário integral, por enquanto, tem seu argumento mais forte na potencialidade de futuro que ela oferece. Não há dados empíricos suficientes para provar esta possibilidade, apesar de os Cieps terem reunido alguns indícios promissores, mas os existentes comprovam a ineficiência da escola pública que tivemos até hoje. É obrigatório que se invista em soluções, e, entre elas, está o tempo integral para o ensino fundamental.

Referências bibliográficas

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Em Aberto*, Brasília, v. 14, n. 61, p. 60-78, 1994.

² Cf. Fernandes (2007, p. 18): Tabela 1 – Taxa de aprovação, desempenho na Prova Brasil e índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb): 1ª fase do ensino fundamental – rede pública.

ARANTES, Jorge. *Programa especial de educação: um projeto político*. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.

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

BRANDÃO, Zaia. A escola de 1º grau em tempo integral: as lições da prática. *Educação & Sociedade*, Campinas (SP), n. 32, p. 116-129, 1989.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1998 (atualizada até a Emenda Constitucional nº 53, de 16/12/2006). Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>>. Acesso em: 10 mar. 2007.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001: aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 jan. 2001.

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007: dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

CADERMATORI, Ligia (org). *O desafio da escola básica: qualidade e equidade*. Brasília: Ipea, 1991.

CADERNOS CENPEC, São Paulo, n. 2, ago./dez. 2006.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação & Sociedade*, Campinas (SP), n. 100, p. 1015-1035, 2007.

CAVALIERE, Ana Maria; COELHO, Ligia Martha Costa. Por onde caminham os CIEPs: uma análise após 15 anos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, jul. 2003.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA (Cenpec). *Tecendo redes para educação integral*. São Paulo, 2006.

CIEPs 21 anos. *O Globo*, Rio de Janeiro, 28 maio a 4 jun. 2006.

COELHO, Ligia Martha Costa. Escola pública de horário integral e qualidade de ensino. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 4, abr./jun., p. 121-128, 1996.

COELHO, Ligia Martha; CAVALIERE, Ana Maria (Org.). *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

COELHO, Ligia Martha; MENEZES, Janaína. Tempo integral no ensino fundamental: ordenamento constitucional-legal em discussão. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 30., Caxambu, 2007. *Anais...* 2007.

COMPÈRE, Marie-Madeleine. *Histoire du temps scolaire en Europe*. Paris: Économica, INRP, 1997.

CUNHA, Luiz Antônio. *Estado, educação e democracia no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, Eduff, Flacso, 1991.

FARIA, Lia. *CIEP: a utopia possível*. Rio de Janeiro: Livros do Tatu, 1991.

FERNANDES, Reynaldo. *Índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb)*. Brasília: Inep, 2007. (Série Documental – Textos para Discussão, 26).

GUIMARÃES, Miriam Reis. *A escola de horário integral: um projeto de escola crítica em construção*. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), 1992.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: _____. *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001. p.17-44.

LEONARDOS, Ana Cristina. *Opportunities to learn academic skills in teh Brazilian public schools: a comparative case study*. 1990. Dissertation (Doctorate in Education) – Stanford University, 1990.

_____. *Avaliação do desempenho de alunos de CIEP e de escola convencional: comparando o desenvolvimento de pensamento crítico*. Rio de Janeiro: Capes, UFRJ, 1991. [Relatório de pesquisa].

LIMA, Valdileia. *CIEPs: a re-invenção da escola pública?* 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense (UFF), 1988.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Literatura e representações da escola pública de horário integral. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 27, p. 40-56, 2004.

_____. *Escola pública de horário integral: demanda expressa pela representação social*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 2001.

_____. Escola pública em horário integral e inclusão social. *Revista Espaço*, n. 27, jan./jun. 2007.

MIGNOT, Ana Christina. *CIEP: alternativa para a qualidade de ensino ou nova investida do populismo em educação?* 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica (PUC), Rio de Janeiro, 1988.

OLIVEIRA, Carlos Alberto. *CIEP: modelos subjacentes de uma escola que está fazendo escola*. 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 1991.

ORDAZ, Olga; VALA, Jorge. Objetivação e ancoragem das representações sociais do suicídio na imprensa escrita. In: MOREIRA, A.; OLIVEIRA, D. (Org.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB, 1998.

PARO, V. et al. *Escola de tempo integral: desafio para o ensino público*. São Paulo: Cortez, 1988a.

_____. A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 65, p. 11-20, maio, 1988b.

_____. Viabilidade da escola pública em tempo integral. *Educação & Sociedade*, Campinas (SP), n. 29, p. 86-99, 1988c.

PERISSÉ, Vanda Lúcia S. *Análise da evasão de alunos de um CIEP de segundo segmento do primeiro grau para escolas de horário parcial*. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 1994.

PINTO, José Manuel Sousa. *O tempo e a aprendizagem: subsídios para uma nova organização do tempo escolar*. Porto: Asa, 2001.

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

_____. Balanço crítico de uma experiência educacional. *Carta: falas, reflexões, memórias* – informe de distribuição restrita do senador Darcy Ribeiro, Brasília, v. 5, n. 15, p.17-24, 1995. [este número é conhecido pelo título: *O novo livro dos CIEPs*].

RIO DE JANEIRO (Estado). Programa Especial de Educação. *Falas ao professor*. Rio de Janeiro, 1985.

Lúcia Velloso Maurício, doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), é professora adjunta da Faculdade de Formação de Professores dessa Universidade e do mestrado em Educação da Universidade Estácio de Sá (Unesa).

lucivelloso@terra.com.br

O que pensam outros especialistas?

pontos de vista

Ciep – escola de formação de professores

Ana Maria Monteiro

Escolas de horário integral, os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps) representam uma experiência original de inovação e democratização da educação no Brasil: além da ampliação de tempo e espaço para permanência dos alunos na escola, expandem seus objetivos ao assumir a formação contínua em serviço de seus professores como tarefa inerente e necessária ao seu fazer cotidiano. O horário integral exige e permite que professores tenham tempo para reuniões diárias destinadas ao planejamento, estudo e desenvolvimento de práticas reflexivas que possibilitem a constante avaliação e qualificação do trabalho realizado. Neste artigo analisamos este projeto de formação e sua articulação orgânica com o projeto pedagógico desenvolvido e discutimos as formas como incorpora ou questiona consensos em relação à formação docente em nosso país.

Na primeira parte, apresentamos, de forma resumida, os princípios e as idéias norteadoras do projeto pedagógico que orientava as ações desenvolvidas durante a fase em que foi concluída a implementação dos 500 Cieps da proposta governamental do Estado do Rio de Janeiro, entre 1991 e 1994. Nas segunda e terceira partes, abordamos, respectivamente, aspectos pertinentes ao currículo e o processo de formação em serviço, um dos eixos do projeto pedagógico do Programa Especial de Educação. Na quarta parte, finalmente, discutimos alguns princípios teóricos incorporados ou negados por este projeto e apresentamos algumas considerações que focalizam potencialidades e limites dos processos realizados, além de um diálogo com os debates teóricos em pauta, apresentados como contribuições para o desenvolvimento de políticas educacionais que avancem na perspectiva da

realização de práticas pedagógicas que possibilitem a superação do fracasso escolar em nossas escolas.

Ciep – uma escola de horário integral

A escola popular para uma sociedade subdesenvolvida e com acentuada estratificação social, longe de poder ser mais simples, faz-se a mais complexa e mais difícil das escolas.

Anísio Teixeira

Ao caminhar pelas ruas das cidades do Estado do Rio de Janeiro encontramos muitos prédios que facilmente reconhecemos como escolas e colégios. Mais do que o nome inscrito na parede frontal, a arquitetura nos remete imediatamente à atividade que ali se desenvolve. A presença de crianças e jovens em seus arredores reforça a compreensão de sua função: a educação formal. Que outros prédios agregam em seu entorno e interior tantas crianças e jovens, em espaços, tempos e atividades definidos a partir das finalidades educacionais?

Certamente, nos dias atuais, falar em educação nos remete imediatamente a falar em escola, instituição que teve origem no mundo europeu ocidental na época moderna. Sua configuração básica se mantém presente ainda hoje, mesmo consideradas todas as suas novidades e tecnologias.

36

A escola tal qual a reconhecemos é um fruto típico da cultura ocidental moderna. Nela se generaliza a concepção de que essa instituição encarna um modo específico de formar as novas gerações, sobretudo as crianças que passaram a ser distinguidas do corpo coletivo. O aparecimento da escola como o espaço da educação está intimamente relacionado a uma nova compreensão da infância; à emergência de um espaço fechado e de um tempo específico para a educação infantil; ao aparecimento de um corpo de especialistas da infância dotados de teorias e tecnologias próprias para educar; à destruição de outros modos de educar e, finalmente, à institucionalização da escola e a imposição da obrigatoriedade escolar decretada pelos governos e sustentada por aparatos legais (Varela, Alvarez-Uria, 1992 p. 70).

Nesta citação identificamos três princípios organizadores da forma escolar de educação: espaço fechado, tempo específico e um corpo de especialistas da infância dotados de teorias e tecnologias próprias para educar, além, é claro, de uma nova concepção sobre a infância.

Continuando nosso caminho, certamente iremos nos deparar com prédios que nos causam um certo estranhamento. Escolas? Colégios? A presença de crianças e jovens, muitas janelas e pátios nos indicam a existência de uma escola, mas a dimensão e características arquitetônicas dos prédios nos remetem à memória de um projeto específico.

Conferindo os nomes registrados nas fachadas, confirmamos estar diante de um Ciep (Centro Integrado de Educação Pública), forma organizacional de escola pública de horário integral, criada e implantada no Estado do Rio de Janeiro, entre 1984 e 1994, no contexto do Programa Especial de Educação, por iniciativa de Darcy Ribeiro. Como o nome mesmo revela, essas escolas eram a expressão de um projeto que tinha por objetivo

Criar escolas de dia completo para alunos e *professores*, sobretudo nas áreas metropolitanas onde se concentra a maior massa de crianças condenadas à marginalidade porque sua escola efetiva é o lixo e o crime. O que chamamos de menor abandonado e delinqüente é tão-somente uma criança *desescolarizada*, ou que só conta com uma escola de turnos (grifo adicionado – Ribeiro, 1995a, p. 13).

Analisando a afirmativa com mais atenção, verificamos a crença explícita numa escola como instituição capaz de promover mudanças sociais, com extensão do tempo escolar (escolas de dia completo) e, também, a característica de ser uma escola para alunos e *professores*.

É uma escola de dia completo, e não uma escola de turnos, na qual as crianças permanecem por toda a manhã e tarde, tendo oportunidade de realizar diferentes atividades: aulas, práticas de educação física, atividades artísticas, de estudo dirigido, com vídeos, freqüência à biblioteca, computadores, atividades com animadores culturais, práticas para o desenvolvimento de uma vida saudável.

Assim, esta escola apresenta condições para desenvolver um projeto curricular que oferece oportunidades para aprendizagens significativas, em diferentes situações e tempos, e em contato com diferentes profissionais. Não mais atividades extra-classe – todas as atividades ali realizadas são entendidas como educativas, no sentido amplo e estrito da socialização efetivada.

A permanência em horário integral exige que alunos e seus professores recebam alimentação adequada, balanceada de acordo com parâmetros nutricionais, no contexto da educação para a saúde. As refeições são, portanto, momentos importantes de confraternização e também de aprendizado de práticas de convívio social e de alimentação saudável.

Localizados prioritariamente em áreas onde se concentram grandes contingentes de população empobrecida e carente, os Cieps oferecem aos alunos oportunidades de desenvolver atividades diversificadas que, no caso da escola de turnos, as famílias precisariam pagar para que seus filhos pudessem delas usufruir. Assim, eles propiciam ampliação do tempo e das possibilidades de uso do espaço escolar, lugar onde referências culturais se mesclam com afetividades em construção identitária.

Tantas atividades exigem um espaço amplo e aberto – onde se possa vivenciar a liberdade e aprender que as regras são necessárias para a convivência respeitosa e solidária –, com múltiplas possibilidades de uso: salas de aula, biblioteca, sala de leitura, salas de estudo dirigido, sala de vídeo, quadra de educação física, banheiros, refeitório, cozinha, pátio, rampas, sala de professores, salas para a administração. O modelo arquitetônico, concebido especificamente para o uso escolar, oferece as bases para a realização plena da construção de novas unidades com as mesmas possibilidades de uso nas diferentes regiões do Estado.

Freqüentados, em sua maioria, por crianças oriundas de famílias das camadas populares, que residem em espaços exíguos, os Cieps fortalecem a auto-estima de seus alunos, através da possibilidade que oferecem de se vivenciar uma escola que, pela amplitude dos espaços, afirma simbolicamente a importância das atividades e das pessoas que ali estudam e trabalham diariamente.

O Ciep é integrado em vários sentidos: seu projeto desenvolve uma proposta de currículo que assume a *cultura* como eixo articulador das atividades pedagógicas voltadas para aspectos pertinentes ao desenvolvimento de uma vida saudável. A dimensão integradora propõe o desenvolvimento de um diálogo constante e transformador com a comunidade a que atende. Assim, o projeto pedagógico implica pensar esta escola como pólo de dinamização cultural, possibilitando a elaboração e apropriação dos saberes escolares pelos alunos, com abertura para receber e incorporar saberes próprios à comunidade, inclusive para o resgate de práticas e saberes em risco de desaparecimento ante a pressão dos meios de comunicação.

Essa perspectiva, que reconhece e afirma radicalmente a dimensão cultural nos processos educativos, contribui para tornar o Ciep lugar de indução de trocas culturais intensas e de afirmação de identidades sociais dos diferentes grupos presentes. Essa integração implica, assim, a abertura para o recebimento de crianças sem nenhuma distinção de cor, religião, gênero ou condição física, em perspectiva que assume a inclusão em sua plenitude.

Comprometido com a mudança social, incorpora um trabalho de resgate de tradições em diálogo contínuo com práticas culturais contemporâneas. A reelaboração e reconstrução realizada permite que alunos e professores se apropriem de formas renovadas de pensar e compreender o mundo, superando preconceitos e equívocos, ampliando e afirmando noções fundamentais para o exercício da cidadania.

Nos Cieps são realizadas, também, atividades no âmbito da *saúde* de forma integrada com a *educação* e a *cultura*. Voltadas para a promoção da saúde e para a prevenção de seus agravos, essas atividades envolvem todos os setores da escola e estendem-se às famílias dos alunos e às comunidades das quais são parte. Assim, a educação em saúde torna-se parte integrante do projeto pedagógico da escola, sendo desenvolvida em projetos específicos – campanhas de vacinação, de prevenção de doenças, por exemplo – ou em atividades cotidianas durante as aulas, refeições e exercícios físicos, quando informações e práticas de vida saudável são propiciadas e valorizadas.

A expansão de tempo e espaço escolares nos Cieps torna essa modalidade de escola bastante complexa no que diz respeito à gestão administrativa e pedagógica. A permanência em dia completo e as múltiplas atividades conduzidas por diferentes profissionais exigem, do ponto de vista da gestão, uma organização que possibilite movimentos de pessoas em fluxo coordenado pelas orientações e necessidades pedagógicas.

Para que esse processo se efetive, é necessário um planejamento integrado, realizado de forma articulada pelos diferentes profissionais, uma vez que as atividades devem se relacionar de forma inter e transdisciplinar, possibilitando o aprofundamento de questões e a ampliação dos enfoques.

A ação pedagógica dos Cieps articula, assim, *educação*, *cultura* e *saúde* de forma orgânica, considerando que a escola é um espaço de produção de saberes, vivo e dinâmico, no qual alunos e professores são sujeitos e participantes ativos do processo de criação cultural.

A expansão das atividades inclui horário noturno e finais de semana. No horário vespertino, jovens e adultos são recebidos nos projetos de educação juvenil, que oferecem oportunidades para complementar estudos interrompidos precocemente. Nos finais de semana, grupos da comunidade são recebidos para a prática de esportes na quadra, sessões de cinema, reuniões, festas... Escola aberta... *tempo e espaço* ampliados...

Por último e não menos importante, os Cieps são escolas *públicas* no sentido mais amplo que o termo possa assumir: *universais, abertas* para receber qualquer aluno; *gratuitas* na oferta das vagas, que são financiadas com recursos estatais; *laicas*, porque não ensinam nenhuma religião e, portanto, estão abertas a alunos de todos os credos religiosos, que ali encontram a oportunidade para conviver com pessoas de diferentes religiões, num exercício de tolerância e respeito.

Transformado em Ciep, para poder realizar o trabalho educativo atendendo às demandas e respondendo aos desafios socioculturais contemporâneos, utilizando recursos disponíveis na sociedade atual, o Programa Especial de Educação reafirmava sua crença na centralidade da escola como um lugar estratégico para a educação, entendida como projeto transformador e emancipatório.

Quais aprendizagens? O que ensinar? Como ensinar?

Uma das mudanças inerentes à concepção de escola dos Cieps é que sua organização não se baseia em turmas com *um único professor* que ensina a todos os alunos um mesmo conteúdo.

A constituição dos grupos escolares como espaços próprios da e para a instrução primária possibilitou, também, uma nova organização escolar e a institucionalização de um *curso primário* no Brasil. No primeiro caso, os grupos escolares, com suas diversas salas de aula, permitiram que, de fato, fosse colocado em prática o *ensino simultâneo* (grifo adicionado), ou seja, foi possível que, por meio da seriação, um professor desse aula para alunos do mesmo nível, da mesma série (Faria Filho, 2002, p. 30).

A organização do Ciep se expande para incluir diferentes profissionais que contribuem para possibilitar diferentes abordagens, leituras e práticas educativas aos alunos ali reunidos em tempo integral. Inclusive o banho diário torna-se um ato educativo, instrumento de valorização da auto-estima da criança.

Uma escola voltada precipuamente para os mais pobres e que assume radicalmente a formação de cidadania ativa, participativa e emancipatória deveria negar os saberes das "classes dominantes" e ensinar os saberes dos "dominados"?

Durante algum tempo, a oposição "conhecimento oficial/dominante" x "conhecimento dos grupos dominados" envolveu estudiosos e educadores. Reconhecia que os currículos nas escolas silenciavam ou negavam a participação de determinados grupos, como os mais pobres, as mulheres, os afrodescendentes e os indígenas. Os saberes ensinados afirmavam a preponderância dos grupos que construíram seus poderes sobre a dominação de outros participantes, apresentados como simples coadjuvantes de

um processo inexorável de avanço da civilização europeia, portadora das benesses do desenvolvimento e da civilização.

Como reação, desenvolveu-se uma crítica acirrada a esse tipo de abordagem, crítica que denunciava o caráter ideológico de afirmações e explicações presentes nas disciplinas escolares, expresso em textos e imagens e que se reproduzia em práticas cotidianas.

A redefinição da seleção dos conteúdos curriculares foi proposta com a eliminação de saberes que serviriam para conferir legitimidade ao poder dos grupos dominantes. Esse processo foi bastante marcante, por exemplo, no âmbito da disciplina História, cujos programas foram redefinidos em meados da década de 1980, durante o processo de abertura política e redemocratização da sociedade brasileira.

Uma nova história precisava ser ensinada às novas gerações. Conteúdos foram eliminados ou substituídos por outros que focalizavam, com ênfase, a História do Brasil. A participação de indígenas e afrodescendentes começou a merecer maior atenção.

A leitura mais simples da oposição dicotômica dominante/dominado foi objeto de debates, estudos e críticas, passando por revisões na busca de um refinamento teórico.

Assim, no contexto das teorias críticas do currículo que se desenvolveu a partir da década de 1970, vários autores realizaram pesquisas buscando compreender as relações que se estabelecem entre os saberes difundidos pela escola e as relações de poder mais amplas que vigoram na sociedade.¹ Essas propostas denunciavam a falsa neutralidade do currículo, até então fortemente marcado por *caráter técnico-prescritivo*, ou seja, pela preocupação com os conteúdos e técnicas para o ensino.

Os primeiros estudos sobre currículo datados do início do século XX assumiram um caráter prescritivo e técnico. A concepção em vigor entendia o currículo como conhecimento tratado pedagógica e didaticamente pela escola e que deve ser aprendido e aplicado pelo aluno. As perguntas básicas eram: O que deve conter? Como organizar os conteúdos? Não se discutia quais conhecimentos selecionar, os conteúdos estavam dados, naturalizados. Cabia definir como organizá-los para um ensino eficaz (Moreira, 1997, p. 12).

No contexto das teorias críticas, na segunda metade do século 20, começaram a ser realizados estudos orientados por perspectiva sociológica, voltados para entender as relações entre a estratificação do conhecimento e a estratificação social e os pressupostos subjacentes aos processos de seleção cultural e organização do conhecimento escolar.

O conhecimento escolar é um conhecimento selecionado a partir de uma cultura social mais ampla, associado diretamente ao que se entende como conhecimento socialmente válido e legítimo. Porém, os processos de seleção e de legitimação desse conhecimento não são construídos a partir de critérios exclusivamente epistemológicos ou referenciados em princípios de ensino-aprendizagem, mas a partir de um conjunto de interesses que expressam relações de poder da sociedade como um todo em dado momento histórico. Dessa forma, atuam sobre o processo de seleção cultural da escola, em relações de poder desiguais, o conjunto de professores e professoras, aqueles que fazem parte do contexto de produção do conhecimento de uma área e a comunidade de especialistas em Educação (Lopes, 1998, p. 2-3).

¹ Sobre as teorias críticas do currículo, ver Moreira (1997) e Silva (2004).

Nessa perspectiva, a negação e o silenciamento de sujeitos das camadas populares e seus saberes eram denunciados como instrumentos de manutenção e reprodução das hierarquias sociais dominantes. Esses estudos, no âmbito das teorias críticas, em um primeiro momento – final da década de 1960 e início dos anos 70 –, atacaram fortemente a instituição escolar, considerada espaço privilegiado de reprodução da ordem social e política vigente. Posteriormente, já na década de 1980, começaram a ser ressaltadas as contradições, as resistências e as lutas que ocorrem no processo escolar, discutindo-se como organizá-lo em favor da emancipação individual e coletiva.

Essas propostas ofereceram importantes contribuições para movimentos que, diferentemente de visões extremamente pessimistas em relação à escola, vista como instrumento de reprodução das desigualdades e hierarquias sociais, passaram a considerá-la um espaço político com potencial para lutas de resistência e para a transformação social e emancipação de grupos dominados e oprimidos.

Era preciso, no entanto, transformar a escola. Os Cieps surgiram, nesse contexto, como uma escola revolucionária em todos os sentidos, que atuaria como espaço privilegiado para a crítica das desigualdades e luta para a construção de uma sociedade mais justa, inclusive através dos conteúdos ali ensinados.

A concepção que orienta a ação educativa dos Cieps tem como norma central assegurar a cada criança um bom domínio da escrita, da leitura e da aritmética, como instrumentos fundamentais que são para atuar eficazmente dentro da civilização letrada. Com base nesses elementos, ela pode não só prosseguir estudando em regime escolar, como continuar aprendendo por si própria (Ribeiro, 1995b, p. 21).

Quanto ao processo de seleção dos conhecimentos a serem ensinados, privilegiou-se, num primeiro momento, a abertura desta escola para o acesso aos saberes populares, que, com o auxílio da ação dos animadores culturais, seriam resgatados e introduzidos no currículo escolar para articulação, crítica e/ou superação dos saberes presentes no currículo "oficial".

Operação cultural complexa, esse processo de trocas culturais entre diferentes sujeitos – alunos, pais, membros das comunidades, professores e animadores culturais – implicou disputas, resistências e apropriações diferenciadas. A (re)construção do currículo no âmbito da instituição mantendo os princípios básicos do projeto dos Cieps foi e é um desafio enfrentado de forma inovadora e corajosa. Segundo Darcy Ribeiro (1955b, p. 22),

[...] uma preocupação muito presente no Ciep é a de integrar a cultura da escola com a cultura da comunidade, fazendo-as interagir fecundamente. Para isso foi criada uma posição no seu quadro profissional: a dos Animadores Culturais, que relacionam a escola com seu contexto, oferecendo as facilidades com que ela conta – estádio desportivo, biblioteca, salão social e refeitório – para uso comunitário, sobretudo em dias que não tem aula.

Entender a escola e o conhecimento com base nesta concepção significa avançar em relação a perspectivas que contrapunham dominantes e dominados. Ao criar condições para que esta produção se efetive, esta escola se assume e pode contribuir como espaço e instrumento de transformação social, formando valores, princípios e atitudes identificados com uma postura questionadora e não-dogmática.

Os princípios básicos do 1º Programa Especial de Educação e as diretrizes para a sua implementação são apresentados em *O livro dos Cieps*, de autoria de Darcy Ribeiro, publicado em 1986. Os dados referentes ao 2º Programa Especial de Educação aparecem, em 1995, no número 15 da revista *Carta: falas, reflexões, memórias*, informe de distribuição restrita do senador Darcy Ribeiro, sendo esse número também conhecido com *O novo livro dos Cieps*.

Nesses livros são explicadas as concepções de alfabetização e de avaliação a serem desenvolvidas de forma inclusiva para, efetivamente, superar os alarmantes índices de repetência e evasão escolar vigentes. Atenção especial é conferida às aulas de *linguagem*, que

[...] devem ocupar mais que o dobro da duração de todas as outras matérias, para que haja tempo para o aluno familiarizar-se com a língua culta falada pela professora e que lhe é estranha; obtendo a seguir informações básicas sobre o funcionamento da sociedade e, sobretudo, para aprender através das aulas, da leitura e da prática (Ribeiro, 1995b, p. 21).

O domínio da linguagem oral contribui para se alcançar o domínio da escrita. A linguagem interior da criança, seu pensamento sobre o real, que mesmo sendo interior já é linguagem, deve encontrar condições propícias para se exteriorizar em forma de discurso oral ou de linguagem escrita. Os professores devem cuidar para que o excesso de normas gramaticais e ortográficas não atuem como elementos cerceadores da naturalidade e espontaneidade da criança. Isto é válido tanto para a linguagem oral como para a escrita.

O especialista russo Mikhail Bakhtin mostra que não existe atividade mental sem expressão lingüística. Ele enfatiza o caráter social da linguagem e, conseqüentemente, o seu caráter dialógico: "a palavra dirige-se a um interlocutor". Assim, não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que modela e determina sua orientação (Maurício, Rangel, 1995, p. 53).

Através do desenvolvimento da linguagem oral e escrita, conteúdos das disciplinas escolares – Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Artística, Língua Estrangeira, Educação Física – são ensinados e aprendidos. O contato com a linguagem audiovisual e informática também é oferecido em aulas próprias para esse fim, bem como o acesso à biblioteca, que, além do acervo disponível, oferece lugar apropriado para leitura e estudo.

Material didático renovador foi produzido para auxiliar a implementação de novas metodologias e conteúdos. Estes contemplavam noções oriundas da cultura popular como forma de valorizá-la e, também, de facilitar as trocas culturais entre a escola e a comunidade por ela atendida.

Os conteúdos deveriam ser ensinados com base em perspectiva crítica orientada pelos interesses dos grupos dominados. A chamada teoria crítico-social dos conteúdos se desenvolveu nesse período, influenciando o projeto.²

² Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo são educadores que desenvolveram pedagogias que avançavam em relação à crítica demolidora da escola, realizada nos anos 1980. Consideravam que os grupos dominados tinham o direito ao acesso às contribuições da ciência contemporânea, mas deviam estudá-la de forma crítica e não como verdades absolutas. Ver, por exemplo, Libâneo (1986).

Essas propostas representavam mudanças significativas e precisaram de tempo para serem apreendidas e aplicadas. O 1º Programa Especial de Educação, iniciado em 1984, foi interrompido em 1987, no início do governo seguinte, com graves prejuízos para a sua implementação, e foi retomado em 1991, quando Leonel Brizola foi reconduzido ao governo do Estado do Rio de Janeiro por eleição direta.

No 2º Programa Especial, desenvolvido entre 1991 e 1994, foram finalizadas as obras de construção dos 500 Cieps no Estado do Rio de Janeiro, pelo menos um em cada município, e foi concentrado grande esforço para o desenvolvimento do projeto curricular integrado e a produção de novos materiais didáticos que dessem suporte ao trabalho a ser realizado.

A formação de professores nos Cieps

Um salto de qualidade: os professores que atuam nos Cieps participam de encontros pedagógicos que garantem o desenvolvimento de um processo de aperfeiçoamento profissional e de reflexão sobre sua prática enquanto educadores (Ribeiro, 1986, p. 83).

Escola de dia completo para alunos e *professores*, o Ciep incorpora o "aparecimento de um corpo de especialistas da infância dotados de teorias e tecnologias próprias para educar" (Varela, Alvarez-Uria, 1992, p. 70), mas esse corpo de especialistas é ampliado e diversificado – não mais apenas o professor de turma, mas professores de educação física, de vídeo, de estudo dirigido e os animadores culturais. Este fato torna mais complexo o trabalho educativo, tornando necessária a articulação entre os diferentes profissionais para o planejamento e avaliação das atividades.

Assim, especial atenção é dirigida, nos Cieps, ao processo de formação de professores e animadores culturais em serviço, sendo desenvolvidos encontros pedagógicos e, no âmbito do 2º Programa Especial de Educação, um curso de atualização para professores de escolas de horário integral. O objetivo era orientar os professores e demais profissionais que atuavam nessa escola quanto aos princípios, objetivos e metodologias desenvolvidos no âmbito da escola de horário integral, ou seja, em relação ao desenvolvimento do projeto curricular e à formas de realização do planejamento integrado.

De acordo com Darcy Ribeiro (1986, p. 83), "a ação pedagógica que se pretende imprimir ao ensino público no Estado do Rio de Janeiro pressupõe o engajamento ativo e consciente do professor de sala de aula, pois dele depende o sucesso da proposta do Programa Especial de Educação".

Nessas palavras pode-se identificar a importância atribuída ao professor no processo a ser desenvolvido do ponto de vista pedagógico. Seriam necessários docentes capazes de lidar com as crianças ali presentes – e não mais com o aluno ideal, oriundo

³ O curso é analisado em texto desta autora, intitulado "A formação de professores nos Cieps: a experiência do curso de Atualização de Professores para Escolas de Horário Integral no Estado do Rio de Janeiro – 1991-1994" (Monteiro, 2002, p. 147-167).

das camadas ricas e médias da sociedade –, diferentes profissionais, com diferentes formações, interagindo entre si e com os alunos das diferentes turmas: professores que permaneçam o dia inteiro na escola em jornadas de 40 horas semanais.

Assim, a expansão do tempo e do espaço nessa escola implica e exige ampliar seus objetivos ao assumir a formação de professores em serviço como tarefa inerente e necessária ao seu trabalho cotidiano. Uma organização complexa com tantos atores diferentes e vivências comuns, experiências de vida às vezes dramáticas, cria desafios para os professores.

O horário integral exige e permite que os professores tenham tempo para reuniões diárias para planejamento de suas atividades, para estudo e desenvolvimento de práticas reflexivas que possibilitem o aprofundamento de sua visão sobre o trabalho desenvolvido e amparo para o enfrentamento dos desafios que se apresentem. O desafio está presente, também, na necessidade de aprender a trabalhar com profissionais com outras formações e experiências, que estarão trabalhando com os alunos em ações com repercussões educativas que os professores precisam aprender a explorar.

Além disso, para que o Programa Especial de Educação possa, efetivamente, se desenvolver em sua plenitude, é necessário que seus professores conheçam a proposta, se engajem politicamente na ação educativa ali realizada e, principalmente, ampliem o seu olhar sobre o mundo e façam a leitura crítica da realidade sociocultural – não apenas da realidade local, mas de um mundo globalizado –, uma leitura aberta para o diálogo com a produção contemporânea difundida na mídia, na literatura, no cinema, na internet.

44

No que se refere à ação docente propriamente dita, no contexto dos Cieps, a proposta é que o professor, além dos subsídios presentes nos currículos e livros didáticos, obtenha informações sobre aspectos culturais da comunidade atendida pela escola e que estes sejam considerados na definição de situações de aprendizagem significativas, compreensíveis para os alunos.

Coloquialmente, nos referimos a esse trabalho de "partir da realidade do aluno" inspirados na "pedagogia" de Paulo Freire. O importante é que os professores, assim como outros profissionais do Ciep, estejam sintonizados entre si e com seus alunos, para propor atividades que os auxiliem a dominar códigos, linguagens e saberes necessários à sua participação ativa e crítica, como cidadãos, na sociedade.

Para que isso seja possível, é preciso criar espaços semanais para trocas, avaliações e definição de propostas de trabalho, participando das reuniões todos os profissionais do Ciep. Isso não quer dizer que seja necessário definir temas comuns, que todos tenham de explorar; isso até pode acontecer, mas o mais importante é que todos discutam e conheçam o trabalho de seus pares, para que o diálogo torne possível práticas e aprendizagens que abram perspectivas para compreensão, superação ou preservação, se for o caso, de aspectos do cotidiano dos alunos e da realidade local.

Essas atividades de planejamento integrado fazem parte das atividades de formação em serviço, que são complementadas por reuniões de estudo envolvendo os grupos de profissionais; assim eles têm oportunidade de discutir suas práticas e repensá-las, em face dos questionamentos decorrentes das leituras e de observações de colegas.

Propicia-se, dessa forma, oportunidade para avaliação das práticas e reformulação do que for necessário, realizando processos inerentes à "reflexão sobre a reflexão-nação", conforme proposto por Donald Schön (1995).

Para fundamentar essas ações, os Cieps dispunham de material didático impresso, audiovisual e digitalizado para o desenvolvimento do trabalho com os alunos e para a *formação em serviço* de seus professores, produzido por equipes técnicas da Secretaria Estadual Extraordinária de Programas Especiais.⁴

Estudos sobre a linguagem, os processos de aquisição da leitura e da escrita, a avaliação, o conhecimento escolar, a saúde, bem como a discussão em perspectiva sociológica e filosófica de questões relacionadas à educação, à violência, aos direitos humanos, à educação inclusiva, à educação ambiental, são alguns dos diversos temas abordados nesses momentos de formação, para que os professores estivessem preparados política e pedagogicamente para lidar com as questões que emergem no cotidiano das escolas.

Para o desenvolvimento de propostas de formação dos professores, foram criadas e implementadas, no âmbito do 1º Programa Especial, as chamadas Escolas de Demonstração, instaladas em prédios sem a arquitetura característica do projeto, que "constituem locais privilegiados de acompanhamento e de avaliação da proposta pedagógica posta em prática pelo governo...". Nessas escolas, a concretização de todo o processo educacional é objeto constante de análises e de críticas, com vista a possíveis reformulações e redirecionamentos. Além disso, essas escolas recebiam periodicamente professores e funcionários, que já atuavam ou iriam atuar nos Cieps, para visitas demonstrativas e realização de estágios.⁵ No 2º Programa Especial, essa tarefa foi integrada às atividades da Diretoria de Capacitação do Magistério, que era responsável pela coordenação geral da formação em serviço.

Pelo exposto, pode-se concluir que o projeto dos Cieps afirmava com ênfase a formação de professores em serviço como instrumento fundamental para o desenvolvimento do projeto pedagógico em implementação. Essa formação ia além das atividades de estudo, mas incorporava organicamente o trabalho docente em suas três dimensões principais: planejamento, ensino e avaliação.

A preocupação com a formação de formadores também estava presente, e reuniões mensais eram realizadas para discutir temas a serem abordados com os professores nos Cieps, além de difundir orientações para o enfrentamento de problemas emergentes no cotidiano escolar. Escolhidos entre profissionais experientes, com mais de dez anos de trabalho, os "professores orientadores" foram responsáveis por um trabalho efetivo de formação em serviço nos Cieps.

Os Cieps eram escolas que assumiam radicalmente um projeto politicamente comprometido com a transformação social. Em seu cotidiano, as pessoas – alunos,

⁴ A Secretaria Estadual Extraordinária de Programas Especiais (Seepe) foi criada, em 1991, para coordenar a implantação do 2º Programa Especial dos Cieps em todo o Estado, a Universidade Estadual do Norte Fluminense (Uenf), no município de Campos, e o Arboretum do Viveiro da Floresta da Pedra Branca, no município do Rio de Janeiro.

⁵ No 1º Programa Especial de Educação, as Escolas de Demonstração foram três: o Ciep de Ipanema, o Ciep Avenida dos Desfiles e o Complexo Educacional de São Gonçalo. No 2º Programa Especial foi pensada a inclusão do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Após avaliação e debates, o projeto das Escolas de Demonstração foi abandonado. Ver Ribeiro (1986, p. 85-97).

professores, animadores culturais, funcionários, pais e membros da comunidade – mantinham contatos entre si, se comunicavam, ensinavam, aprendiam, transmitiam saberes e renovavam experiências; também, mantinham contatos e se comunicavam com outras pessoas cujas idéias ali chegavam através de livros, revistas, vídeos, internet. Efetivava-se, assim, a missão do Ciep como pólo de dinamização cultural da comunidade onde se inseria.

Considerações finais

A implementação dos Cieps tem sido um desafio, por vários motivos: a complexidade da gestão de uma escola de horário integral que assume uma multiplicidade de tarefas referentes ao reconhecimento da articulação entre educação, cultura e saúde; o compromisso com a educação de crianças das camadas populares em regiões urbanas de pobreza, violência e exclusão social, sem estigmatizá-las pelo atendimento prioritário que recebem; reunião e viabilização da atuação integrada e bem-sucedida de diferentes profissionais, entre eles professores das séries iniciais, professores de educação física, animadores culturais; promoção de um ensino que possibilite a superação dos alarmantes índices de fracasso escolar que se expressa mais claramente pela dificuldade no domínio da leitura e escrita, na realização de cálculos simples e operações matemáticas e na compreensão dos processos naturais e sociais; envolvimento político dos profissionais com a realização de uma educação libertadora, sem deixá-los presos ao partidarismo e proselitismo político; tornar compreensível o seu projeto político-pedagógico para pais, familiares e membros da comunidade, de forma a conseguir adesão e apoio nas iniciativas implementadas.

Tantos desafios foram enfrentados nos dois períodos governamentais em que se constituíram prioridade na área educacional. O engajamento político gerou repercussões negativas quando da mudança de administrações. Fato já muitas vezes denunciado por historiadores da educação brasileira, teve conseqüências perversas em relação à continuidade do projeto em sua integralidade.

A crença na instituição *escola* como espaço de socialização e educação das novas gerações era afirmada radicalmente, inclusive pela ampliação de tempo e espaço para a realização de suas atividades. Contrariamente aos defensores das chamadas "teorias da reprodução", afirmava-se a escola como espaço estratégico para a transformação social.

No entanto, entre as várias inovações, a permanência da criança em dia completo gerava surpresas e algumas inquietações nas famílias; fato a ser ainda melhor investigado, talvez tenha relação com experiências de colégios internos e instituições para menores infratores que nos assustam e preocupam.

As atividades diversificadas realizadas possibilitavam avanço e mudança em relação às atividades dos antigos "internatos", mas exigiam uma experiência em gestão que ainda precisava ser construída.

A prioridade conferida a este projeto gerava suspeitas e resistências entre os professores das escolas "tradicionais", apresentadas como modelos a serem superados.

No entanto, é no que se refere à formação de professores que considero ter sido desenvolvida experiência pioneira no Brasil, ao se viabilizar a formação continuada em serviço intrinsecamente articulada ao trabalho docente realizado.

As propostas referentes ao professor reflexivo, que vão chegar ao Brasil a partir dos textos de Nóvoa e Shön, no início da década de 1990, eram postas em prática nos Cieps. Ao contratar professores das séries iniciais, com formação de ensino médio, desenvolvia-se experiência de formação pós-média que já apontava para a necessidade de formação em nível superior para estes docentes.

A importância da dimensão da *prática* na formação do professor, que vai se constituir em eixo estratégico das resoluções do CNE que apresentam diretrizes para a formação de professores em 2002 e 2006,⁶ já era eixo articulador das possibilidades de formação em serviço realizadas. Esse projeto, apresentado em linhas gerais por Darcy Ribeiro, foi sendo desenvolvido conforme era implementado – desafio de proporções inéditas, uma vez que implicava a construção de prédios de grande porte, a implementação de um projeto pedagógico audacioso e inovador e a contratação de professores a serem engajados no projeto.

O trabalho com a avaliação continuada, sem retenção, e a utilização de metodologia de ensino referenciada no construtivismo implementavam proposta pedagógica que seria reafirmada através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 24 de dezembro 1996) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados em 1997.

A leitura dos textos da época permite identificar marcas de um modelo ainda referenciado pela racionalidade técnica: talvez as escolas de demonstração expressem esta marca de forma mais clara. Mas, ao mesmo tempo, as possibilidades abertas pelos espaços de formação em serviço rompiam com este paradigma e criavam espaço para reflexões que articulavam a experiência com as referências teóricas em estudo. Distanciamentos e resistências em relação aos alunos, por exemplo, eram discutidos e analisados na perspectiva da compreensão de seu contexto sociocultural e da busca de sua inclusão na escola.

Muitos consensos podem ser questionados a partir dessa experiência, entre eles a idéia de que estas escolas fracassaram em seu projeto. Interrompido em plena fase de implementação, em 1994, tiveram recursos humanos e materiais retirados e dispersados, o que inviabilizou a continuidade do Programa na maior parte dos Cieps. Deste fato, concluiu-se sobre a inviabilidade de uma escola que reunia tantas e diversificadas atividades num mesmo espaço e tempo ampliados.

Acredito que pesquisas que vierem a ser realizadas poderão nos auxiliar a melhor compreender os processos em pauta.⁷ Necessárias e urgentes, elas poderão contribuir para entender se uma escola para alunos e *professores* pode ser alternativa

⁶ Resoluções CNE/CP 01, de 18 de fevereiro de 2002, CNE/CP 02, de 19 de fevereiro de 2002, e CNE/CP 01, de 15 de maio de 2006.

⁷ Moreira (2000) aborda propostas curriculares que procuraram avançar na busca da viabilização de processos mais democráticos e transformadores. A proposta do 1º Programa Especial de Educação no Rio de Janeiro (1983-1986) é objeto de breve exame, o que nos faz reafirmar a necessidade de que sejam realizadas pesquisas que contribuam para a melhor compreensão dos desafios presentes em sua implementação.

para problemas que continuam a nos desafiar para a melhoria da educação básica oferecida em nosso país.

Referências bibliográficas

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>>.

_____. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. *Diário Oficial da União*, Brasília, 4 mar. 2002. Seção 1, p. 9. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>.

_____. Resolução CNE/CP 1, de 15 de maio de 2006. Institui diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 maio 2006. Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>.

BRIZOLA, Leonel. Apresentação. In: RIBEIRO, Darcy. *O livro dos Cieps*. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

CARTA: falas, reflexões, memórias, informe de distribuição restrita do senador Darcy Ribeiro, Brasília, v. 5, n. 15, 1995. [Este número também é conhecido com *O novo livro dos Cieps*].

FARIA FILHO, L. M. de. Escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil: elementos teórico-metodológicos de um programa de pesquisa. In: LOPES, A. R. C.; MACEDO, E. *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1986.

LOPES, A. R. C. Questões para um debate sobre o conhecimento escolar. *Ensino de História: Revista do Laboratório de Ensino de História da UFF*, Niterói, n. 3, 1998.

MAURÍCIO, L. V.; RANGEL, C. A pedagogia dos Cieps. *Carta: falas, reflexões, memórias*, informe de distribuição restrita do senador Darcy Ribeiro, Brasília, v. 5, n. 15, p. 47-61, 1995. [este número também é conhecido com *O novo livro dos Cieps*].

MONTEIRO, A. M. F. C. A formação de professores nos Cieps: a experiência do curso de Atualização de Professores para Escolas de Horário Integral no Estado do Rio de Janeiro – 1991-1994. In: COELHO, L. M. C. da C.; CAVALIERE, A. M. V. (Org.). *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 147-167.

MOREIRA, A. F. B. Currículo: utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, Antonio F. B. *Currículo: questões atuais*. São Paulo: Contexto, 1997. p. 9-28.

_____. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 73, p. 109-138, dez. 2000.

Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 35-49, abr. 2009.

NUNES, C. Quando a casa vira escola: a modernidade pedagógica no Brasil. In: MONTEIRO, A. M.; GASPARELLO, A. M.; MAGALHÃES, M. de S. *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

RIBEIRO, Darcy. *O livro dos Cieps*. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

_____. A educação e a política. *Carta: falas, reflexões, memórias* – informe de distribuição restrita do senador Darcy Ribeiro, Brasília, v. 5, n. 15, p. 11-15, 1995a. [Este número também é conhecido com *O novo livro dos Cieps*].

_____. Balanço crítico de uma experiência educacional. *Carta: falas, reflexões, memórias* – informe de distribuição restrita do senador Darcy Ribeiro, Brasília, v. 5, n. 15, p. 17-24, 1995b. [Este número também é conhecido com *O novo livro dos Cieps*].

SCHÖN. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 6, p. 68-96, 1992.

Ana Maria Monteiro, doutora em Ciências Humanas/Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), é coordenadora de Licenciatura e professora adjunta da Faculdade de Educação e do Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

anamont@superig.com

Escolas de tempo integral *versus* alunos em tempo integral

Ana Maria Cavaliere

Introdução

51

A proposta de ampliação do tempo diário de permanência das crianças na escola merece análises de diferentes naturezas. Tanto aspectos relacionados à viabilidade econômica e administrativa quanto ao tipo de utilização pedagógica das horas adicionais são de grande importância. Neste artigo, vamos tratar dos formatos organizacionais pelos quais vem se dando, no Brasil, a ampliação desse tempo, entendendo-o como o período em que crianças e adolescentes ficam sob a responsabilidade da escola, dentro ou fora de suas dependências.

A escola fundamental brasileira, especialmente aquela voltada para as classes populares, sempre foi uma escola minimalista, isto é, de poucas horas diárias, pouco espaço e poucos profissionais. O incremento desses três aspectos pode significar o fortalecimento de suas capacidades como agência de socialização e de difusão cultural, entretanto, nenhum deles tem valor em si mesmo e só adquirem sentido educativo quando articulados em um projeto que formule os papéis que a escola brasileira pode hoje cumprir, compreendendo seus limites e contradições e as possíveis e necessárias articulações com outras instituições e processos sociais.

Na sociedade brasileira, as justificativas correntes para a ampliação do tempo escolar estão baseadas tanto em concepções autoritárias ou assistencialistas como em concepções democráticas ou que se pretendem emancipatórias. Por isso é preciso analisar cada experiência em sua dimensão concreta, para que se possam emitir juízos parciais e, quando possível, generalizáveis. Este trabalho, entretanto, não vai tão longe

e visa levantar questões e abrir uma discussão, a partir de um conjunto de informações sobre os modelos viáveis e desejáveis para o aumento do tempo de escola, que, lembre-se aqui, está previsto no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96).

A preocupação com a fundamentação político-pedagógica da ampliação do tempo e das funções da escola tem estado presente na produção bibliográfica sobre o tema e novos aspectos e questões em torno dele vêm surgindo devido ao aparecimento de múltiplas experiências na realidade educacional brasileira (Cavaliere, 2007).

Os modelos de organização para realizar a ampliação do tempo de escola que vêm se configurando no País podem ser sintetizados em duas vertentes: uma que tende a investir em mudanças no interior das unidades escolares, de forma que possam oferecer condições compatíveis com a presença de alunos e professores em turno integral, e outra que tende a articular instituições e projetos da sociedade que ofereçam atividades aos alunos no turno alternativo às aulas, não necessariamente no espaço escolar, mas, preferencialmente, fora dele.

A escolha de um ou outro modelo dá-se com base em realidades específicas dos níveis da administração pública que os coordenam – governos federal, estaduais ou municipais – em suas possibilidades políticas e de infra-estrutura, mas também pode representar, conforme veremos adiante, correntes de pensamento divergentes em relação ao papel do Estado e da instituição na sociedade.

À medida que os sistemas escolares públicos brasileiros encontram-se em fase de expansão e aperfeiçoamento, tais escolhas não são inócuas, podem consolidar caminhos e devem, por isso, ser explicitadas e analisadas.

Um rápido movimento retrospectivo nos lembra que, durante a década de 80, destacou-se no Estado do Rio de Janeiro o Programa dos Centros Integrados de Educação Pública (Cieps), com escolas de tempo integral, onde as crianças deveriam permanecer durante todo o dia, participando de atividades curriculares variadas e recebendo alimentação e cuidados básicos. Era um modelo que previa a abertura da escola à comunidade, mas o movimento era centrípeto em relação à unidade escolar (Cavaliere, 2002). Na mesma época, no Estado de São Paulo, desenvolveu-se o Programa de Formação Integral da Criança (Profic), que, através de convênio, fornecia recursos e financiamento às prefeituras para apoiar experiências já existentes (ou a serem criadas) de atendimento às crianças em período integral, no formato de atividades variadas, dentro ou fora das escolas (Paro et al, 1988). Praticava a idéia de que a extensão do tempo poderia ser feita em diferentes espaços, sob a coordenação das prefeituras, caracterizando um movimento centrífugo em relação à unidade escolar.

Um levantamento feito em 2007,¹ sobre as experiências de ampliação do tempo de escola em curso, mostrou que os caminhos trilhados pelos dois projetos da década de 80 são paradigmáticos: as experiências encontradas enquadram-se, com algumas variações, em um ou outro modelo.

¹ O levantamento apenas recolheu as informações oficiais das secretarias de Estado e municipais de educação, não investigando a real condição de realização das mesmas.

Sem pretender apresentar esses modelos como já cristalizados ou necessariamente antagônicos, e sim para provocar uma reflexão, nesse momento em que se investem recursos públicos em ambas as direções, nomearemos um modelo como *escola de tempo integral* e o outro como *aluno em tempo integral*. No primeiro, a ênfase estaria no fortalecimento da unidade escolar, com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada, pretendendo propiciar a alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem. No segundo, a ênfase estaria na oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola, fruto da articulação com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes que não os da própria escola, pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas.

As políticas públicas de ampliação do tempo escolar

Redes públicas das capitais

O levantamento das características das experiências hoje em andamento mostra que as prefeituras das grandes capitais que fazem investimentos no aumento do horário escolar tendem a optar por políticas baseadas no segundo modelo acima descrito.

Em Belo Horizonte, desenvolve-se, desde 2006, o Programa Escola Integrada, que tem como objetivo oferecer aos alunos, além das aulas de reforço, conhecimento em outros campos de saberes. Para isso, são utilizados diversos espaços da cidade, como clubes, parques, praças, museus, cinemas, entre outros. O Programa funciona com o auxílio de monitores de universidades e agentes comunitários.

Na cidade de São Paulo, desde 2005, está em curso o programa São Paulo é uma Escola, que também se aproxima do segundo modelo e tem por finalidade organizar "as oportunidades para que o potencial educador da cidade de São Paulo se realize na vida dos cidadãos", visando à formação integral de crianças, jovens e adultos. O Programa organiza o antes e o depois da aula, com atividades culturais, esportivas e recreativas. A adesão é voluntária. Para isso, são utilizados diversos ambientes, como as próprias escolas, os Centros Educacionais Unificados (Ceus), parques, praças, centros culturais, museus, balneários e o Sambódromo.

Os projetos das duas capitais citadas estão inseridos na rede brasileira de Cidades Educadoras, ligada à Associação Internacional de Cidades Educadoras⁴ que tem como base a Declaração de Barcelona,⁵ de 1990. Na linha desse documento, Cabezedo (2004, p. 11) afirma que a cidade, grande ou pequena, dispõe de incontáveis possibilidades educadoras:

De uma forma ou de outra, contém em si mesma elementos importantes para uma formação integral de seus habitantes. Por isso o conceito de cidade educadora é uma

² Vide <http://portal.pbh.gov.br>

³ Vide <http://www.portaleducacao.prefeitura.sp.gov.br>

⁴ Vide <http://www.cidadeseducadorasdobrasil.palegre.com.br>

⁵ *Carta das Cidades Educadoras – Declaração de Barcelona, 1990.*

nova dimensão complementar e, até certo ponto, alternativa ao caráter formalizado, centralista e freqüentemente pouco flexível dos sistemas educativos.

Na capital do Rio de Janeiro, a rede de escolas de tempo integral tem origem no Programa dos Cieps, sendo constituída por um conjunto de prédios especiais. O horário integral foi mantido em grande parte delas, em geral para educação infantil e do 1º ao 5º ano de escolaridade. Entretanto, a política atual, que visa ao aumento do número de alunos atendidos em tempo integral, se aproxima do segundo modelo, através do Programa de Extensão Escolar, que supervisiona Clubes Escolares, Núcleos de Arte e Pólos de Educação pelo Trabalho, com opções disponíveis para os alunos em algumas escolas da rede.⁶

Em Curitiba, há um processo em curso, semelhante ao do Rio de Janeiro. Os 35 Centros de Educação Integrada (Ceis), criados na década de 80, permanecem atuando em tempo integral e, além deles, foram criados 33 Espaços de Contra-turno Socioambientais (Ecos), que são espaços públicos, e recebem parte das crianças para o segundo turno da jornada escolar.⁷

Redes públicas estaduais

Entre as redes estaduais com práticas de ampliação do tempo de escola, destacam-se Minas Gerais, São Paulo, Santa Catarina e Rio de Janeiro. Estas, talvez pela própria natureza das administrações estaduais, têm apresentado a tendência de investimento nos moldes do modelo *escola de tempo integral*.

Em Minas Gerais, o Programa Estadual Aluno em Tempo Integral, implantado em 2005, "desenvolve, no turno regular, o currículo básico e a parte diversificada e, no extra-turno, atividades de linguagem e matemática, artísticas e esportivo-motoras, além das de formação social, todas elas voltadas para o aprendizado".⁸ Apesar de o nome desse Programa contrariar nossa classificação, sua concepção é de intervenção no interior da escola.

O Estado de São Paulo desenvolve, desde 2004, o programa Escola de Tempo Integral. Os alunos ficam na instituição de sete horas da manhã às quatro e meia da tarde e recebem três refeições diárias, aulas de reforço, oficinas de música, dança, teatro, informática e outras.⁹

Em Santa Catarina, o Projeto Escola Pública Integrada, criado em 2003, afirma que sua proposta "está baseada no conceito de escola integrada à sua comunidade e aos seus recursos educativos, em currículo em tempo integral e na gestão compartilhada da educação pública entre Estados e municípios" (Pires, 2007). Oferece, além

⁶ Existem, na estrutura da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, em 2008, 11 Clubes Escolares, 9 Núcleos de Arte e 19 Pólos de Educação pelo Trabalho – vide <<http://www.rio.rj.gov.br/sme/index.php>>.

⁷ Vide <<http://www.curitiba.pr.gov.br/Secretaria>>.

⁸ Vide <<http://www.educacao.mg.gov.br>>.

⁹ Vide <<http://tempointegral.edunet.sp.gov.br/AcoesEti/index.asp>>.

das disciplinas curriculares, aulas de ciências, artes e esportes, e está implantado em diversos municípios do Estado.¹⁰

No Rio de Janeiro, embora não haja qualquer iniciativa recente, a rede estadual mantém o tempo integral em parte das escolas oriundas do Programa dos Cieps (Cavaliere; Coelho, 2003).

Além das capitais e Estados acima mencionados, diversos municípios, especialmente das Regiões Sul e Sudeste, também desenvolvem projetos próprios, num lento processo de adequação à Lei nº 9.394/96. Neles, há experiências muito diferentes entre si, com matizes entre o modelo *escola de tempo integral* e o modelo *aluno em tempo integral*.¹¹

Em âmbito nacional, o Programa Mais Educação,¹² criado em 2007 e ainda em fase de estruturação, visa à formação em tempo integral de alunos da rede pública de ensino básico, através de um conjunto de ações educativas, do fortalecimento da formação cultural de crianças e jovens e da aproximação das escolas com as famílias e as comunidades. Segundo a portaria que o criou, instituições privadas também podem participar promovendo atividades educativas, culturais e desportivas que estejam integradas nos projetos político-pedagógicos das escolas.

Para bem analisar as diferenças entre essas propostas e experiências e melhor entender seus significados, parece-nos importante partir da reflexão sobre sua validade para resolver ou minorar os problemas da realidade educacional brasileira. Esses problemas, freqüentemente aludidos nas justificativas dos programas oficiais citados, estão relacionados às dificuldades que as classes populares encontram para inserir-se com sucesso no sistema escolar.

O desencontro entre a escola e os alunos das classes populares

A chegada das classes populares à escola, como regra e não mais como exceção, trouxe inúmeras novidades e, com elas, dificuldades para as instituições.

Os baixos investimentos e a rapidez da expansão do sistema tornaram corrente a percepção de que a escola brasileira seria, na maioria das vezes, uma instituição ineficaz, com insuficiência de recursos, pessoal mal preparado e mal remunerado e com baixa capacidade de planejamento e inovação. Mas é possível, também, olhá-la de um outro ângulo. Sua difusão nos últimos 50 anos atesta a demanda da sociedade e a expectativa da população de que ela possa cumprir um papel educativo relevante.

De 1965 a 1990, o número de matrículas na educação fundamental teve um crescimento anual, ininterrupto, que variou entre 3% e 4%. Somente a partir de 1990, passou-se a observar uma tendência de redução causada pelo fato de a matrícula bruta ter atingido 100%. Já as taxas de matrícula líquida evoluíram de 80% em 1980

¹⁰ Vide <<http://www.sed.sc.gov.br>>.

¹¹ Vide levantamento na página eletrônica do Núcleo de Estudos Escola Pública de Horário Integral, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). Disponível em: <<http://www.unirio.br/cch/neephi>>.

¹² A Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, instituiu o Programa Mais Escola, articulando os Ministérios da Educação, da Cultura, do Esporte e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.

para 84% em 1991 e 96% em 2003 (Oliveira, 2007). A manutenção desse ritmo de crescimento por tão longo período deveu-se a uma energia social, relacionada à urbanização que impulsionou e ainda impulsiona a construção de um sistema abrangente de educação básica no País.

A despeito de todas as críticas, pertinentes ou não, a importância da escola para a sociedade brasileira fica evidente quando se observa que quase todos os programas sociais desenvolvidos por diferentes governos, muitos dos quais vieram a se fundir no atual Programa Bolsa Família,¹³ passam por ela. Isso por que sua capilaridade é única entre todas as demais instituições, públicas ou particulares. Mesmo as organizações de comunicação de massa, principalmente cadeias de televisão e rádio, e algumas organizações religiosas, que têm grande alcance em todo o País, não estabelecem com a população a relação orgânica, pessoal e duradoura, tal como o faz a escola. Num país de imenso território, como o Brasil, o Estado se faz presente por meio dela de maneira mais eficaz.

Portanto, mesmo que sejam consideradas as evidentes fragilidades da escola pública, parece-nos que ela tem sido alvo de um processo, muitas vezes leviano, de desmoralização, em geral levado a cabo pelos que dela não se utilizam. Propor a relativização de uma avaliação radicalmente negativa dessa escola serve, não para aplacar críticas, mas para melhor direcioná-las. Para o tema aqui focalizado, a fragilidade da escola pública, real ou imputada, é um importante elemento de análise, já que pode elucidar sentidos nos projetos de ampliação do tempo, que não investem no interior delas e buscam outras instituições sociais ou soluções externas a elas.

Entretanto, não se trata de negar que existe um desencontro entre a escola, tal como ela é, e crianças e jovens das classes populares. As tentativas de compreensão dos motivos pelos quais os impactos da escolarização dessas camadas da população não são, ainda, os esperados em relação a aspectos como o uso pleno da linguagem escrita, a melhoria das chances de inserção no mercado de trabalho ou a formação da cidadania, seguem muitos caminhos sociológicos e pedagógicos.

Um dos aspectos a serem ressaltados é que grande parte dos alunos que estão cursando o ensino fundamental público, nesta primeira década do século 21, tem pais e avós com percursos escolares curtos. Nessa mesma geração é ainda precário o vínculo dos jovens com a escola, principalmente do 6º ao 9º ano (antigas 5ª a 8ª séries). O trabalho e, no caso dos meninos, o serviço militar¹⁴ exercem sobre eles e suas famílias, com frequência, uma atração mais forte do que a exercida pela escola que lhes é oferecida. Se, para as crianças, há muito já existe consenso e convicção, nos meios populares, sobre a necessidade e obrigatoriedade do estudo, no que diz respeito aos jovens, esse sentimento é bem mais recente e contraditório. Entre as informações da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad – IBGE, 2006) consta que, em 2006, dos 5,1 milhões de crianças e adolescentes, de 5 a 17 anos, que trabalhavam, 77,9% "trabalhavam porque queriam, percentual que ficou em 76,6%

¹³ O Programa Bolsa Família é um programa de transferência direta de renda com contrapartidas por parte das famílias que se cadastram. Entre as contrapartidas está a exigência de manter crianças e adolescentes em idade escolar frequentando a escola.

¹⁴ A significativa diminuição do recrutamento de jovens pelas Forças Armadas vem modificando essa expectativa.

entre homens e em 80,3% para as mulheres. A proporção dos que trabalhavam por vontade própria crescia à medida que aumentava a faixa etária, chegando a 87,6% no grupo de 16 e 17 anos".

As formas de socialização das classes populares ainda contam com o trabalho juvenil em diversas modalidades e, ao lado dele, com um tipo de formação que induz muito cedo o adolescente e o jovem à autonomia. A tutela, típica da ação escolar, é algo que incomoda particularmente ao jovem de classe popular, que, em geral, adquire mais cedo sua independência de locomoção e auto-cuidados. A escola, empobrecida e burocratizada, que tutela, mas não oferece algo desafiador, acaba sendo intolerável para uma parte desses jovens, perdendo-os para outros chamamentos da vida cotidiana.

Ainda entre os dados da Pnad (IBGE/2006), tem-se que dentre as crianças e adolescentes de 7 a 17 anos que não freqüentavam a escola em 2006, 73,8% tinham de 15 a 17 anos, e o principal motivo alegado foi que "não freqüentavam por vontade própria ou de seus pais e responsáveis ou porque concluíram a série ou curso desejado" (37,8%).

A cultura da escola de longa duração está em processo de construção na sociedade brasileira e é ainda pequeno o acúmulo de experiências das sucessivas gerações. Por isso, uma parcela muito grande das famílias não possui os saberes que permitem bem conduzir a trajetória escolar de seus filhos (Nogueira, 2004) e, outra parte, sequer incorporou os hábitos e rotinas elementares. Um dos problemas enfrentados pelas instituições públicas que recebem as camadas mais pobres da população é o grande número de faltas às aulas, situação que o Programa Bolsa Família pretende minimizar, ao exigir a contrapartida da presença da criança. Segundo Thin (2006),

[...] longe de ceder ao miserabilismo, que atribui as dificuldades de escolarização nos bairros populares à carência cultural ou à negligência educativa das famílias, a pesquisa sociológica mostra que é preciso buscar na confrontação entre as lógicas populares e as lógicas escolares as fontes das dificuldades particulares da escola e do ensino nos bairros populares.

Para o autor, existiria uma inadaptação entre os modos de socialização das classes populares e os modos de socialização da escola. Essa inadaptação geraria confrontação a ser pedagogicamente e democraticamente dirimida.

Os programas de ampliação do tempo e das funções escolares têm sido defendidos como facilitadores desse processo, através do enriquecimento da vida cultural da instituição e, portanto, das possibilidades de mudança de suas práticas. Mas qual modelo de ampliação seria mais propício a uma vivência que direcionasse a comunidade para as mudanças necessárias? Que tipo de relação institucional de vivências concretas favoreceria a recomposição da escola e suas práticas, em função de seus novos integrantes?

Certamente uma escola que envolva atores sociais de fora dela, incorporando a diversidade cultural da realidade que a envolve, estará aproximando-se dessa transformação. Mas essa abertura não prescinde de um projeto político-pedagógico, sem o qual o ato educativo intencional fica comprometido.

Em pesquisa realizada no Rio de Janeiro, entre os anos 2000 e 2002 (Cavaliere, 2002) nas escolas de tempo integral da rede municipal, o segmento investigado que

mostrou maior adesão ao horário integral foi o dos pais. Enquanto professores e funcionários consideravam, com ampla maioria, que a escola de tempo integral era "válida apenas para algumas crianças" especialmente aquelas com "pouca assistência familiar", os responsáveis entrevistados responderam, quase em uníssono, que a escola de tempo integral era "válida para todas as crianças". Para os pais, era um direito, algo dentro da normalidade, e não um remédio exclusivo para alunos com problemas, no caso, seus próprios filhos.

Ainda no contexto dessa pesquisa, foi possível associar o fato de os pais serem favoráveis ao aumento do tempo com outra informação obtida, qual seja, "o maior benefício trazido pelo horário integral", cuja resposta de maior incidência nos três segmentos entrevistados (pais, professores e funcionários) foi "a maior convivência entre professores e alunos".

Ainda que limitados ao estudo citado, os resultados mostraram a percepção da comunidade quanto à necessidade de diversificação e aprofundamento das vivências partilhadas por alunos e professores. O aumento do tempo pode significar um aprofundamento de experiências cotidianas partilhadas, mas, para isso, o enriquecimento da vida intra-escolar e a estabilidade de seus quadros profissionais são fundamentais. Se houver uma excessiva fragmentação e inconstância na utilização do tempo suplementar, com oferta de atividades em vários locais e com agentes sem a preparação adequada, ele pode se transformar ou em mero "atendimento", com sentido limitadamente assistencialista, ou em mero "consumo", isto é, ocupação com atividades desconectadas de um projeto político-pedagógico, organizadas como uma espécie de "mercado".

A relação educativa implica referências comuns entre os que ensinam e os que aprendem, legitimidade dos que ensinam, pertencimento dos que aprendem, e a ocupação desses postos sempre se dá por um direito, afirmado socialmente em alguma instância.

Novas bases para a valorização da escola

Questionar a instituição escolar é algo saudável, e vem sendo feito há tempos. O caráter discricionário e opressor que as instituições sociais podem assumir foi motivo de estudos de Michel Foucault e de inúmeros outros pensadores.

Sobre a escola surgiram, nas décadas de 70 e 80 do século 20, as propostas de desescolarização (Buckman, 1973). Com visão muito peculiar, Ivan Illich (1988) elaborou uma crítica radical ao sistema publicando, em 1971, o livro *Sociedade sem escolas*. Segundo esse autor, a escola existiria fundamentalmente para justificar privilégios e subjugar a pobreza, além do que, deseducaria, por induzir à dependência e à falta de iniciativa. Propunha que a educação fosse desinstitucionalizada, criando-se um "mercado livre" no qual cada aluno buscasse o professor certo e vice-versa. Dessa forma, a educação seria organizada diretamente pelos interessados. A proposta de Illich não se concentrava na associação dos problemas da educação às questões específicas da

sociedade capitalista, pelo que foi considerada, por uma parcela do pensamento crítico da época, como conservadora, apesar de sua aparente radicalidade.¹⁵

Essas propostas não chegaram a prosperar. Suas fragilidades residiam na expectativa de que se criasse, espontaneamente, uma "rede" educacional, uma "empresa livre", "autônoma", numa sociedade desigual e regida pelos interesses econômicos e sociais de uma minoria. Seus críticos apontavam a improbabilidade de que essa "rede" alcançasse, democraticamente, a maioria da população.

Com outras referências históricas e teóricas, a idéia de que a educação pode se dar através de redes de relações ou "teias do conhecimento" chega ao Brasil, no final do século 20. Uma de suas influências foi justamente o já citado movimento de Cidades Educadoras. Sob a forma de programas e parcerias, geridas por organizações não-governamentais, difundiram-se soluções que defendiam o papel ativo da sociedade civil em substituição ou complementação às ações governamentais. Afirmava-se buscar uma nova participação de cidadãos e associações, através de convênios com empresas e outros tipos de agentes financiadores de dentro ou de fora do Estado. Também nesse período cresceu a demanda pela participação das comunidades na vida das escolas públicas e o incentivo ao trabalho voluntário, prática que, com freqüência, assumiu um caráter equivocado de utilização indevida do trabalho dos pais dos alunos na conservação da escola, na preparação de merenda e outros serviços essenciais de responsabilidade do poder público. Propagou-se, ainda que sem grande sucesso prático, a idéia de que as mudanças sociais poderiam advir da boa vontade e dedicação dos indivíduos, sendo todos igualmente responsáveis pelas iniquidades sociais.

A participação comunitária, idéia cara ao pensamento educacional democrático, foi mobilizada, de maneira desvirtuada, como substituição aos investimentos do Estado, que deveriam ser reduzidos ao mínimo, dada a sua comprovada incapacidade de responder às demandas da sociedade. Essa tendência, de feição neoliberal, levaria à criação de inúmeros projetos na área educacional em parceria com órgãos públicos e organizações não-governamentais ou de iniciativa destas últimas, e com participação de instituições filantrópicas e de voluntariado.

No Rio de Janeiro, houve um caso exemplar de esvaziamento de uma escola pública de tempo integral, em detrimento de projetos educacionais de organizações não-governamentais, associações comunitárias e outras instâncias do próprio poder público. O Ciep Presidente João Goulart foi instalado em 1985 em um prédio de nove andares, que se encontrava abandonado devido à interrupção da construção de um hotel de luxo em Ipanema, zona nobre da cidade. Inicialmente, todo o prédio foi ocupado e deveriam ocorrer diversas atividades culturais e esportivas, para o que havia, entre outros, piscina e quadra de esportes. O local era freqüentado principalmente pelos moradores de três favelas próximas. Ao final de 1986, com a mudança da administração estadual, a escola foi municipalizada, embora o prédio tenha permanecido em domínio estadual. A partir daí, por sucessivas administrações estaduais e

¹⁵ Para uma crítica específica à proposta de Illich, ver Snyders (1977) e Apple (1977).

municipais, num processo lento de destruição do projeto original, a escola foi "encolhendo". Parte desse processo foi a utilização do prédio para acolher desabrigados de enchentes e a cessão de partes dele para outras instituições e associações. Em 2007, apenas três andares ainda permaneciam com a escola, que perdeu também a biblioteca, a piscina e a quadra de esportes para o Espaço Criança Esperança, ligado às Organizações Globo e que também é freqüentado pelas crianças da escola. Outras organizações não-governamentais e associações ocupam setores do prédio (Benjamin, 2008).

Nesse caso, o esvaziamento da escola em detrimento de outras agências educativas teve uma evidência material reveladora de um tipo de direção política que pretende transferir para fora dela as tarefas inovadoras e enriquecedoras dos processos educativos.

Se houve quem abdicasse da escola como fonte de democratização e avanço social, houve também os que a viram como a base, tanto para o desenvolvimento intelectual dos indivíduos quanto para o desenvolvimento da sociedade.

Para John Dewey, o pensador norte-americano inspirador de Anísio Teixeira, a escola teria uma natureza moral e social, e poderia funcionar como uma espécie de "comunidade em miniatura" a participar da recriação permanente da sociedade. O autor criticava o modelo convencional, baseado na racionalidade fabril e burocrática, e propunha um formato de escola em que a própria vida estivesse presente dentro dela, e não apenas a chamada preparação para a vida. Ao centrar seu interesse nela, e nas vivências a serem patrocinadas em seu interior, tinha como referência a concepção da educação como um processo de reconstrução ou reorganização das experiências, particularmente aquelas que criam significados, isto é, que são conhecimento, e aumentam a capacidade de conduzir o curso das experiências subseqüentes (Dewey, 1959). Dessa forma, para ele, a educação não abriria mão de um sentido intencional, de um projeto, mas o refaria permanentemente, à medida que o experimentasse.

Tal como no caso de Illich, os termos da análise de Dewey sobre a educação, especificamente na sociedade capitalista, bem como a proposta de uma instituição que estivesse protegida das iniquidades sociais e programada com base em reconhecidos avanços na direção de uma sociedade progressivamente mais democrática, foram apontados como insuficientes ou específicos do momento histórico por ele vivido em seu país, os Estados Unidos (Cunha, 1994).

Ainda que se leve em conta essa crítica, parece-nos que o tipo de questão que o autor traz à luz permanece instigante para a reflexão sobre as perspectivas da instituição escolar no mundo contemporâneo. Interessam-nos especialmente as soluções escolares que apresentavam e que imaginavam contribuir para a superação das distinções de classe.

Essas soluções despertam interesse e reflexão. Apple e Teitelbaun (2001, p. 199), em artigo sobre o autor, destacam que, para Dewey, seria através do estudo e do envolvimento ativo nas atividades sociais básicas (ou ocupações), tais como cultivo e preparação de alimentos, construção de abrigo, fabricação de vestuário, criação de histórias e trabalhos artísticos, que a criança estaria em melhores condições para se iniciar no envolvimento moral e social.

Esse conjunto de vivências prepararia as crianças para a vida moral e social, para a percepção das questões sociais e para a capacidade de atuarem sobre elas. Para Dewey, os meios seriam, na verdade, os fins.

Uma escola que possibilitasse esse conjunto de vivências seria uma instituição complexa – com funções socializadoras amplas e assentadas em regras previamente e continuamente acordadas – capaz de incorporar as diferentes experiências culturais da população. Com isso, a democratização da instituição passaria por seu reforço e não por sua fragmentação. Esse reforço representaria a valorização de sua natureza de lugar da infância nas sociedades contemporâneas, onde o direito a uma educação realizada na e pela esfera pública, para a vida social e para a democracia, poderia ser mais bem exercido.

Considerações finais

Livre de uma visão da escola como panacéia e remendo para todos os males, o pensamento educacional está mais apto a compreender as potencialidades e limites dessa instituição. Ela é parte da sociedade, parte que ao mesmo tempo constitui e é por ela constituída. Sendo assim, numa sociedade que tem como seu principal desafio a diminuição das desigualdades e o aperfeiçoamento da democracia, a escola terá sempre, por sua natureza, um papel contraditório.

A troca com outras instituições sociais e a incorporação de outros agentes educacionais são fundamentais para o enriquecimento da vida escolar, mas as formas alternativas de ampliação do tempo educativo que não têm como centro a instituição, expõem-se aos perigos da fragmentação e da perda de direção. E, principalmente, ronda-lhes o risco de que, ao invés de servirem à melhoria da qualidade da ação educacional, atuem aprofundando ainda mais a precarização da educação.

Uma estrutura descentralizada, bem coordenada, pode representar, aqui e ali, uma boa solução momentânea, mas sua difícil administração em grande escala impede seu estabelecimento como solução de grande alcance, a ser reproduzida no sistema educacional público brasileiro.

Construir uma escola a mais justa possível, a mais democrática possível, com papel socializador efetivo, atenta aos novos saberes e questões do conhecimento, muito provavelmente incluirá a ampliação do seu tempo e a estabilidade de seus atores. Implicará, principalmente, melhor definição de sua identidade institucional. Essa melhor definição requer seu fortalecimento como local público destinado a garantir o desenvolvimento e o bem-estar de todas as crianças e jovens brasileiros.

Referências bibliográficas

APPLE, Michael W. Ivan Illich and deschooling society: the politics of slogan systems. In: YOUNG, Michael; WHITTY, Geoff. *Society, state and schooling*. Lewes: The Falmer Press, 1977.

BENJAMIN, Julia Michel. *Voluntariado e parcerias nas escolas públicas: usos e apropriações no contexto neoliberal*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008.

BUCKMAN, Peter. *Educação sem escolas*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1973.

CABEZUDO, Alicia. Cidade educadora: uma proposta para os governos locais. In: GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia (Orgs). *Cidade educadora*. São Paulo: Cortez, 2004.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral: uma idéia forte, uma experiência frágil. In: CAVALIERE, A. M.; COELHO, L. M. *Educação brasileira em tempo integral*. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. *Escolas públicas de tempo integral: análise de uma experiência escolar*. Rio de Janeiro: UFRJ, FAPERJ, 2002. Relatório de pesquisa.

_____. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007.

CAVALIERE, Ana Maria; COELHO, Lígia Martha. Para onde caminham os Cieps? Uma análise após 15 anos. *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n.119, p.147-174, jul. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a08.pdf>>. Acesso em: 2 dez. 2008.

CUNHA, Marcus Vinícius. *John Dewey*. Petrópolis: Vozes, 1994.

DEWEY, John. *Democracia e educação*. São Paulo: Nacional, 1959.

ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes, 1988.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio* (PNAD). 2006. Suplemento Trabalho Infantil. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticia/noticia_visualiza.php?id_noticia=1117&id_pagina=1>. Acesso: 1º abr. 2008.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Portal da Educação*. Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br/>>.

NOGUEIRA, Maria Alice; ABREU, Ramon C. Escola pública e famílias populares: uma relação dissonante. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 39, p. 41-60, 2004.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. *Educação e Sociedade*, CEDES, Campinas, v. 28, n. 100, p. 661-690, 2007.

PARO, Vitor Henrique et al. *Escola de tempo integral: desafio para o ensino público*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1988.

PIRES, Gisele Brandelero C. *Escola pública integrada: as impressões dos professores e especialistas das escolas de Blumenau – SC*. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, 2007.

RIO DE JANEIRO (Município). Secretaria Municipal de Educação. [Sítio]. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/sme/index.php>>.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. [Sítio]. Disponível em: <<http://tempointegral.edunet.sp.gov.br/AcoesEti/index.asp>>.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *Escola de tempo integral: tempo e qualidade*. Disponível em: <<http://tempointegral.edunet.sp.gov.br/AcoesEti/index.asp>>. Acesso em: 2 dez. 2008.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Educar Sampa*. Disponível em: <<http://www.portaleducacao.prefeitura.sp.gov.br/>>. Acesso em: 2 dez. 2008.

SNYDERS, Georges. *Escola, classe e luta de classes*, Lisboa: Moraes, 1977.

TEITELBAUM, Kenneth; APPLE, Michael. John Dewey. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 194-201, jul./dez. 2001. Disponível em: <http://www.fundaj.gov.br/geral/educacao_foco/dewey.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2008.

THIN, Daniel. Famílias de camadas populares e a escola: confrontação desigual e modos de socialização. In: MÜLLER, M. L. R.; PAIXÃO, L. P. (Orgs.). *Educação, diferenças e desigualdades*. Cuiabá: EdUFMT, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (Unirio). Núcleo de Estudos Escola Pública de Horário Integral (Neephi). [Sítio]. Disponível em: <<http://www.unirio.br/cch/neephi/>>. Acesso em: 2 dez. 2008.

Ana Maria Cavaliere, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é professora da Faculdade de Educação e do Programa de pós-graduação em Educação dessa Universidade.

anacavaliere@uol.com.br

Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola

Isa Maria F. R. Guará

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação.

65

Carlos Rodrigues Brandão

Este artigo discutirá a educação integral como direito de cidadania da infância e da adolescência em suas múltiplas dimensões, focalizando especialmente a potencialidade educativa dos contextos não-escolares. A interface da educação integral com a proteção integral – paradigma basilar desse direito – enfatiza a condição privilegiada de que goza a população infanto-juvenil em relação à exigibilidade de uma educação que supõe seu acesso prioritário à proteção do Estado no provimento de programas e serviços que promoverão seu pleno desenvolvimento.

O tema comporta muitas interpretações, pois pode remeter tanto ao contexto da escola quanto ao âmbito das conexões desta com a comunidade ou a cidade. A conjugação de experiências escolares e não-escolares de educação já ocorre em práticas de socioeducação no contraturno escolar, desenvolvidas por inúmeras organizações sociais em parceria com a escola. Nelas, a comunidade e suas organizações começam a ser revalorizadas, possibilitando uma profícua integração das diferentes agências de proteção e de educação.

A idéia da articulação de saberes que vão além da escola aposta na potencialidade educativa dos espaços e territórios de circulação de crianças e adolescentes, que processam uma matriz convivencial e de aprendizagem pouco reconhecida pelos programas escolares.

Ampliar o olhar sobre as possibilidades de educação para além da escola não diminui nem restringe a importância e o papel dela; apenas aponta que as demandas de educação e proteção poderiam ser mais bem atendidas com a articulação entre o saber escolar e os saberes que se descobrem por meio de outras formas de educação.

Educação e proteção integral

O conceito de educação integral encontra amparo jurídico significativo na legislação brasileira, assegurando sua aplicabilidade no campo da educação formal e em outras áreas da política social. O arcabouço normativo oferecido pelo paradigma da proteção integral garante os direitos de toda criança ou adolescente a receber atendimento em todas as suas necessidades pessoais e sociais, a aprender, a se desenvolver adequadamente e a ser protegida(o).

Recorrendo-se à Constituição Brasileira, ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), podemos constatar nesses marcos legais as bases para a educação integral na perspectiva que queremos adotar aqui. Não se pode negar que o Brasil tem avançado muito em termos normativos, embora também exista uma reconhecida distância entre a lei e o ritmo das mudanças por ela sugeridas. Esse descaso no cumprimento das responsabilidades legais não diminui a exigibilidade do direito e o fato de que a população infanto-juvenil goze, hoje, de uma proteção legal expressiva, alinhada às indicações da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança.

O tema da educação integral renasce também sob inspiração da Lei nº 9.394/96, que prevê o aumento progressivo da jornada escolar para o regime de tempo integral (arts. 34 e 87, § 5º) e reconhece e valoriza as iniciativas de instituições que desenvolvem, como parceiras da escola, experiências extra-escolares (art. 3º, X). A previsão disposta no artigo 34 – de ampliação da permanência da criança na escola, com a progressiva extensão do horário escolar – gera para os pais a obrigatoriedade de matricular e zelar pela frequência dos filhos às atividades previstas.

A idéia de proteção integral inscrita no ECA está fundada, em primeiro lugar, no reconhecimento de que a situação peculiar da criança e do adolescente como pessoa em desenvolvimento exige uma forma específica de proteção, traduzida em direitos, tanto individuais como coletivos, que devem assegurar sua plena formação. Entre esses direitos está o direito à educação em seu sentido amplo. Mais ainda: ao propor um novo sistema articulado e integrado de atenção à criança e ao adolescente, o ECA indica claramente que os novos direitos da infância só podem ser alcançados pela integração das políticas sociais públicas, reconhecendo também o papel da sociedade e da família no provimento desses direitos.

O direito à aprendizagem está inscrito no artigo 57 do ECA, que determina ao sistema escolar público a busca de metodologias e ferramentas pedagógicas para que o alunado se mantenha na escola e conclua, com sucesso, sua formação.

Por outro lado, os pais encontram no ECA o respaldo necessário à sua intervenção nos processos pedagógicos e à discussão dos conteúdos curriculares. Legalmente, podem também reivindicar do Estado a inclusão de seus filhos em programas suplementares de transporte escolar, material didático ou merenda. Há, pois, muitos recursos jurídicos que sustentam a base legal para a educação integral, entendida como direito de toda criança ao desenvolvimento e à proteção integrais.

A garantia legal é, portanto, uma salvaguarda relevante de promoção da equidade para os que se encontram mais prejudicados em sua cidadania, muitos dos quais também apresentam déficits de aprendizagem e vivem em famílias que não conseguem oferecer a seus filhos a atenção e a educação a que têm direito.

Educação integral, aprendizagem e inclusão social

Nas discussões sobre a demanda por instituições de período integral, a justificativa mais recorrente é a situação de pobreza e exclusão que leva grupos de crianças à situação de risco pessoal e social, seja nas ruas, seja em seu próprio ambiente. A educação em tempo integral surge, então, como alternativa de equidade e de proteção para os grupos mais desfavorecidos da população infanto-juvenil.

Infelizmente, muitas vezes, a idéia da proteção subsume o caráter educativo das atividades realizadas no horário expandido, dentro ou fora da escola. A vinculação institucional das organizações que oferecem programas de educação não-formal à área da assistência social sinaliza para a situação de desproteção básica do estrato da população que deve acessar esses programas na condição de cidadania e não de favor e, por isso mesmo, com direito a um serviço de qualidade.

A prática de várias organizações sociais mostra que é possível associar educação e proteção. Os dados colhidos pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), em 2006,¹ a respeito das associações candidatas ao Prêmio Itaú-Unicef, demonstram que, entre as atividades desenvolvidas pelas organizações não-governamentais que atendem crianças no contraturno escolar, encontram-se predominantemente aquelas de caráter educativo, como o apoio à escolarização e as de artes, esporte e lazer. Um olhar sobre o contexto social em que surgem essas iniciativas mostrará bairros que são, em sua maioria, pouco providos de serviços e oportunidades destinados à proteção, educação e lazer de crianças, adolescentes e jovens.

Se considerarmos que a escolarização é o maior passaporte para a inclusão social, seria esperável que as atividades desenvolvidas tanto pela escola como pelas

¹ Pesquisa realizada com mais de 1.500 organizações comunitárias que desenvolvem programas socioeducativos complementares no Brasil.

organizações sociais oferecessem reais oportunidades de melhoria da aprendizagem de crianças e adolescentes em situação de maior vulnerabilidade. Certamente, nem todas as organizações sociais e escolas oferecem um serviço educativo de qualidade; porém, entre as que desenvolvem projetos de educação social estudadas na pesquisa do Cenpec já se percebe um esforço intencional no desenvolvimento de habilidades e competências das crianças com o objetivo de promover ganhos de aprendizagem e cidadania.

Sem educação não é possível inclusão sustentada. Esta é aqui pensada, principalmente, como acesso efetivo a oportunidades e usufruto de bens, serviços e riquezas locais e societárias. Assim, "a inclusão social se faz não somente com a garantia de serviços públicos ou com crescimento econômico e emprego, mas também com ganhos de aprendizagem substantivos, com circulação e acesso à cidade, com valores e sentido de pertencimento" (Carvalho, 2007). A autora lembra, ainda, que as ações socioeducativas nos projetos sociais que atendem no contraturno escolar surgiram por iniciativa das comunidades como resposta às demandas da população que procurava oportunidades educativas além da escola.

Educação integral com inclusão social supõe pensá-la articulada com as demais políticas sociais, rompendo a velha ordem que fragmenta saberes e necessidades – uma educação que constrói caminhos para um novo momento histórico de integração cada vez maior de conhecimentos e competências. Por isso as ações voltadas para a melhoria da educação contemporânea, seja na perspectiva quantitativa (atendimento a todos), seja na aposta qualitativa (todas as dimensões da vida), necessitam ser articuladas. Entretanto, o bom desempenho escolar continua a ser um direcionador fundamental para a inclusão cidadã.

68

Educação e desempenho escolar

Apostas na educação como instrumento de diminuição da pobreza encontram respaldo em pesquisas que mostram a correlação entre o aumento do tempo de estudo e a melhoria dos indicadores sociais (Menezes, 2006; Soares, 2006). Esses estudos revelam que a superação da pobreza e da desigualdade exige uma escolaridade mínima de 12 anos, embora se saiba que a pobreza e a exclusão social apresentem complexidades que exigem a conjugação de esforços de todas as políticas públicas e não apenas da área educacional.

Há uma grande produção de pesquisas nos Estados Unidos, na Europa e, agora, no Brasil analisando os fatores internos e externos à escola que explicam o desempenho dos alunos, em geral associadas ao tema efeito-escola.² Todas essas

² Chamam-se de "efeito-escola" os fatores escolares associados ao desempenho dos alunos. Em geral, as pesquisas nessa área estão vinculadas à literatura norte-americana e inglesa chamada *School Effectiveness Research* ou a estudos mais próximos da Sociologia da Educação e da Pedagogia, como as *Schools Effects Research* (Soares, 2004).

pesquisas convergem em apontar evidências empíricas de que a *performance* dos alunos e seu acesso à educação ligam-se a condições intra-escolares, mas dependem, sobretudo, de uma teia complexa de características sociais, econômicas e culturais das famílias e do contexto social e comunitário (Ferrão, Fernandes, 2003; Soares, 2004; Gomes, 2005; Franco, 2001).

A relevância estatística dos fatores externos no desempenho escolar causou surpresa e preocupação entre especialistas e pesquisadores temerosos de ver ressurgir uma idéia perigosa de culpabilização do aluno (e da família) por seu próprio fracasso. Algumas análises vão mais longe, lembrando a facilidade com que, dentro da lógica capitalista, se instaura o "território da falta" ou da carência, que reforça a manutenção da exclusão (Coimbra, Nascimento, 2005). Ainda será necessário investigar as conseqüências deletérias sobre os resultados escolares e a auto-estima dos alunos, "cujos mestres pensam que o seu êxito ou fracasso depende das condições familiares" ou, ainda, têm "uma atitude fatalista, que culpa as condições socioeconômicas do aluno" (Gomes, 2005).

A constatação da influência dos fatores externos nos resultados escolares reflete a situação de exclusão social de grandes grupos populacionais. Ferrão e Fernandes (2003) alertam para o fato de que "a associação entre os resultados escolares e o capital humano das famílias [...] corrobora a tendência para a reprodução de desigualdades sociais na formação do capital humano das gerações futuras".

Soares (2006) reafirma que o desempenho acadêmico é determinado por uma gama de fatores que vão desde os valores da sociedade até as leis educacionais e trabalhistas, a administração dos sistemas de ensino, a família e a comunidade e, por fim, a escola. Há, segundo ele, um efeito tanto direto como indireto das condições econômicas no desempenho dos alunos. Isso não significa a impossibilidade de a escola exercer uma influência positiva sobre a aprendizagem, porém haverá necessidade de um esforço maior para garantir a qualidade do ensino em regiões de concentração de famílias empobrecidas.

Em seu modelo conceitual, Soares reconhece que a aprendizagem depende, num primeiro nível, dos fatores associados ao aluno, como suas características pessoais e sua atitude em relação à escola. Uma segunda influência é exercida pela família, por seus recursos econômicos e culturais, por seu envolvimento com a escola e sua estrutura. No terceiro nível encontram-se a própria escola e o modelo de ensino nela adotado. O professor tem papel central na evolução da aprendizagem, que depende, ainda, de sua forma de gestão da classe e da matéria, do tipo de classe e das relações que dentro dela se estabelecem. No âmbito escolar importam, de modo significativo, o modelo de gestão e direção da escola, o projeto pedagógico e, finalmente, os outros recursos físicos, humanos e pedagógicos existentes.

O desejado avanço no desempenho escolar dos alunos depende, portanto, de ações educativas que se completam numa perspectiva mais ampla, que não apenas focaliza as possibilidades e condições escolares, mas também se articula a diferentes agências de educação.

Consideramos que todo aluno (e toda escola) está inserido em um contexto familiar, social e político que influencia seu processo de aprendizagem, criando restrições ou oportunidades a seu desenvolvimento. A defesa de uma educação integral requer também que se discuta seu próprio conceito, que está sujeito a muitas interpretações, como veremos a seguir.

Muitos olhares sobre o tema

A pesquisa bibliográfica sobre educação integral no contexto do estudo realizado pelo Cenpec (1999) evidenciou que o tema se encontrava diluído numa gama de pesquisas acadêmicas que o abordavam apenas tangencialmente, não se constituindo objeto de estudo específico. Percebia-se também que a concepção de educação integral definia-se a partir de diferentes perspectivas e enfoques.

O primeiro deles, e certamente o mais popularizado, compreendia a educação integral no registro da escola de tempo integral, com foco nas horas dedicadas aos estudos. Nessa direção, o Plano Nacional de Educação indica a obrigatoriedade da expansão do horário escolar para o período integral, reabrindo um debate que já animava críticos e defensores dos programas das escolas de tempo integral, especialmente da experiência carioca projetada por Darcy Ribeiro.

Outra discussão aparecia em estudos que abordavam o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes. Neles, a educação integral era refletida na perspectiva dos sujeitos (Massi, 1999; Carvalho, 1997), e essa integralidade se processaria pelo equilíbrio entre os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais, conectando a educação ao desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais, sociais e afetivas de crianças e adolescentes. Apesar da preponderância eventual de um ou outro desses aspectos, essa perspectiva compreende o homem como ser uno e integral, que precisa evoluir plenamente num processo de educação que se articula com o desenvolvimento humano.

Uma terceira compreensão da educação integral a visualiza pela perspectiva da integração dos conhecimentos em abordagens interdisciplinares e transdisciplinares, focalizando especialmente o currículo escolar. A ênfase na articulação de conhecimentos e disciplinas que objetiva a integralização de experiências e saberes no processo educativo considera que as práticas educacionais devem abrir-se a experiências e conteúdos transversais. A interdisciplinaridade se funda na importância dada à unidade da realidade, cuja apreensão é compartimentada dentro do modelo de desenvolvimento da ciência moderna. Questionando esse paradigma que desagrega, fragmenta e formaliza os diversos campos do conhecimento em ciências específicas, estanques e sem visão de totalidade, esta concepção de educação propõe uma estreita articulação curricular que contemple o conhecimento de maneira mais abrangente, global e, portanto, integral.

Uma última conceituação da educação integral decorre da necessidade de expansão das experiências de aprendizagem e do tempo dedicado aos estudos pela

articulação da escola com as muitas ações comunitárias que, em parceria com ela, podem compor um programa ampliado de educação no contraturno escolar, oferecendo uma diversidade de vivências dentro da rede de projetos sociais na comunidade. Essas iniciativas ocorrem em maior ou menor aproximação com a escola e com o currículo formal.

Nossa compreensão sobre o conceito de educação integral não descarta nenhuma das perspectivas apresentadas e defende a experimentação de metodologias e estratégias diversificadas que possam oferecer a melhor opção de desenvolvimento integral para crianças e adolescentes, de acordo com o contexto social e político específico em que vivem, oferecendo-se as alternativas mais adequadas a cada situação.

De todo modo, a associação entre educação e desenvolvimento integrais conduz à reflexão sobre as condições que favorecem a formação humana de crianças e adolescentes. Para isso, buscamos fundamentar as bases da educação integral numa teoria do desenvolvimento humano que reconhece a complementaridade entre processos e contextos de aprendizagem para um crescimento integral da criança.

Desenvolvimento humano e educação integral

Recorremos aqui à teoria do desenvolvimento humano de Urie Bronfenbrenner para apoiar nossa perspectiva de formação integral em contexto que embasa a crença na eficácia da integração de experiências em diferentes espaços de aprendizagem para a efetivação de uma educação integral.

Bronfenbrenner (1989, p. 191) define o desenvolvimento humano como "o conjunto de processos através dos quais as particularidades da pessoa e do ambiente interagem para produzir constância e mudança nas características da pessoa no curso de sua vida".

Estudando os aspectos saudáveis do desenvolvimento, o autor procura compreender a dinâmica da inserção e da formação da pessoa no maior número possível de ambientes, que se inter-relacionam constantemente (Bronfenbrenner, 1996). Nessa perspectiva, o autor lembra que o homem vive num contexto não-homogêneo e que é nessa diversidade que se dá seu desenvolvimento e se processam suas características pessoais, seu arcabouço psicológico e seu modo de inserção, cujas bases se encontram também na construção histórico-sociocultural do ambiente onde vive.

A abordagem teórico-metodológica organizada a partir de *A ecologia do desenvolvimento humano* compreende que o desenvolvimento ocorre contextualmente na inter-relação de quatro níveis dinâmicos: a pessoa, o processo, o contexto e o tempo. Em seu modelo bioecológico atualizado (Bronfenbrenner, Morris, 1998), a dimensão da "pessoa" compreende as características individuais dos sujeitos em formação, como seu temperamento e suas motivações, crenças, valores e expectativas. Essas características têm forte influência na relação da pessoa com seu contexto, assim como o contexto tem sobre ela impactos relevantes que produzem estabilidade

ou mudanças. A ligação entre os diferentes contextos se dá pelo que o autor conceitua como "processo". A necessidade de participação ativa e interativa do indivíduo com outras pessoas, objetos, símbolos e situações cada vez mais complexas conforma um papel segundo o qual ele age em atividades regulares e contínuas, alimentadas por *processos proximais*,³ que são como "motores" do desenvolvimento intelectual, socioemocional e moral.

Analisando a variável "tempo", o autor considera que os acontecimentos do ciclo da vida, os eventos e as mudanças históricas constroem uma cultura específica e têm influência sobre o desenvolvimento da pessoa, pois a estabilidade, a organização, a flexibilidade ou o seu inverso favorecem ou prejudicam as relações de proximidade e, portanto, determinam, em maior ou menor grau, sua possibilidade de desenvolvimento.

Outro aspecto fundamental dessa teoria é o fator "contexto", entendido como todo o ambiente global simbolizado em estruturas concêntricas, nas quais se entrecruzam diferentes "processos de desenvolvimento". Esses contextos são denominados microssistema, mesossistema, exossistema e macrosistema.

O microssistema corresponde ao ambiente em que se vive as relações pessoais e diretas, como a família, a escola, a creche, etc. Dentro do microssistema, os processos proximais operam para produzir e sustentar o desenvolvimento. Nesse sentido, o microssistema é definido como o ambiente onde a pessoa estabelece relações face a face seguras e significativas (Bronfenbrenner, 1996).

Em outro estudo (Guará, Carvalho, 1997), em que examinamos as redes de proteção de crianças e adolescentes, essas relações, que na teoria analisada se inscrevem no microssistema, foram entendidas como sinais da existência de redes primárias de proteção, chamadas "Redes Sociais Espontâneas".

No âmbito do microssistema de Bronfenbrenner, as relações estabelecidas provocam reciprocidade, equilíbrio de poder e afetividade e podem ser positivas, negativas, ambivalentes ou assimétricas. O desenvolvimento depende de quão positivas essas vivências afetivas forem para os sujeitos.

O mesossistema é descrito como o sistema que agrega os vários microssistemas na inter-relação entre os ambientes dos quais o indivíduo participa, incluindo as relações na escola, no clube, com vizinhos, membros da igreja e outras pessoas próximas. Um mesossistema agrega as interligações e processos que acontecem entre dois ou mais ambientes que exercem influência mútua. Quando uma criança frequenta um novo ambiente, seu mesossistema se amplia, pois há efeitos sinérgicos criados pela interação entre aspectos inibidores ou estimuladores dos processos presentes em cada ambiente (Bronfenbrenner, Morris, 1998).

Num exossistema, por sua vez, a pessoa em desenvolvimento não é participante ativa, mas em pelo menos um ela estará presente; isso quer dizer que os eventos deste

³ Numa revisão de sua teoria, o autor incorpora um novo construto teórico, ao qual atribui importância fundamental: "os processos proximais", ou seja, "formas particulares de interação entre organismo e ambiente, que operam ao longo do tempo e compreendem os primeiros mecanismos que produzem o desenvolvimento humano" (Bronfenbrenner, Morris, 1998, p. 994).

nível afetam e são afetados pelo ambiente em que ela vive. Esses tipos de ambiente que consistem em exossistemas podem ser, por exemplo, o local de trabalho dos pais, dos amigos, dos irmãos, etc.

Finalmente, o macrosistema consiste em padrões externos que incluem os vários sistemas, formando uma rede de interconexões que se diferenciam de acordo com a estrutura político-cultural e as subculturas étnicas ou de filiação que trazem a influência de outro contexto social. O macrosistema introduz sistemas de diferentes tipos e características, portadores de determinada cultura, crença ou valor, com sua marca de estilos, estruturas, oportunidades, opções de vida e padrões de troca social (Bronfenbrenner, 1996).

O contexto primordial de desenvolvimento, segundo o autor, é aquele em que o indivíduo pode engajar-se em atividades conjuntas cada vez mais complexas, com a orientação direta de pessoa(s), que se comprometa(m) com seu bem-estar e com quem ele tenha uma relação afetiva positiva.

Essas interações acentuam, encorajam e oferecem as condições para que ele possa explorar outros recursos sociais e físicos imediatos e o ambiente simbólico que convida à exploração e à elaboração, envolvendo novas experiências. Progressivamente, essas interações se defrontam com os valores e as crenças da sociedade em que vive, por meio de referências do ambiente doméstico, dos programas educativos, do trabalho de seus pais, etc.

Enfim, o efetivo processo de desenvolvimento da criança, segundo essa teoria, requer que existam políticas e programas que possam dar-lhe estabilidade, condições e reconhecimento de todas as instâncias anteriores, incluindo-se as políticas econômicas e os valores sociais das instituições pelas quais ela circulará em direção a seu futuro.

O modelo bioecológico do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner oferece uma visão das possibilidades de expansão desse desenvolvimento e da perspectiva educativa dos diversos ambientes na educação dos sujeitos. Sua percepção sobre a necessidade de participação e de interação das pessoas (crianças e adolescentes) com outras e com novos ambientes considera que essas diferentes interações são desafios que provocam seu crescimento. Analisa, ainda, aspectos não-visíveis que determinam o desenvolvimento humano, como as crenças, os valores e os elementos da cultura local e universal, vistos de forma integrada no cenário da vida dessas pessoas.

Dos sistemas descritos por Bronfenbrenner, é no mesossistema, como campo privilegiado de agregação dos diversos microsistemas (marcados pelas relações de proximidade), que ocorre a articulação entre a escola e os espaços não-escolares de educação. Se tomarmos sua descrição dos espaços de desenvolvimento como círculos interativos, veremos que as referências aos sistemas gradativamente ampliados e mais complexos dizem respeito a experiências que se complementam a partir do espaço doméstico – mais próprio da educação informal – para outros níveis de relação e contato. Nos espaços de circulação e socialização das crianças e adolescentes, especialmente no chamado mesossistema, predominam as atividades ligadas ao que nomeamos *socioeducação* ou ao tipo de educação também conhecido como educação não-formal.

Desde Vygotsky (1994), podemos entender que a aprendizagem se dá na interação entre as atividades cotidianas realizadas num contexto mais amplo de mediação social e cultural, em graus cada vez mais complexos de linguagem e de ação, e que, nesse contexto, as crianças elaboram a compreensão de seu entorno e aprendem a interpretar e comunicar sua experiência. A transmissão cultural que ocorre em ambientes naturais será processada de forma mais sistemática e em níveis mais abstratos pela escola, mas a mobilização desses conhecimentos depende de um conjunto de fatores que constroem o sentido e o significado da aprendizagem.

A contribuição que Bronfenbrenner (1996) acrescenta a essa leitura está na análise do contexto e de sua dinâmica, quando estuda a influência mútua entre os diferentes sistemas na produção do desenvolvimento humano. Na base principal de sua teoria bioecológica, encontra-se a crença de que a pessoa se desenvolve a partir das relações entre os ambientes imediatos em que vive e dos processos que afetam diretamente esse desenvolvimento, desde os contextos de proximidade até os mais amplos.

Focalizaremos agora, fundamentados no conceito de desenvolvimento humano, as iniciativas extra-escolares que têm procurado viabilizar a educação integral. Mesmo que não usem explicitamente o conceito de educação integral, a conjugação de experiências entre a educação formal escolar e outros espaços e projetos de aprendizagem constitui hoje uma alternativa que merece ser mais debatida e refletida.

Educação integral na escola e além da escola

Sabemos que crianças e adolescentes precisam conhecer e reconhecer os símbolos e significados da cultura local e universal, entender a função social das instituições, dominar a língua e outros instrumentos da comunicação moderna, interpretar e compreender a vida prática, estabelecer e manter relações socioafetivas, enfrentar conflitos e aprender a se situar no mundo como pessoas e como cidadãos. Tudo isso acontece, com mais ou menos intensidade, nos caminhos e roteiros de aprendizagem de sua vida cotidiana em seu bairro, em sua casa e na escola. Alguns terão portas abertas a esses conhecimentos; outros desenvolverão menos recursos para aprender e processar essa realidade, o que sempre constitui um desafio para a pesquisa e a intervenção educativa.

Paulo Freire nos dizia que era preciso ler o mundo para ler a palavra com competência. Aprender não é um fenômeno simples; juntar as letras, amarrar os sentidos e produzir sínteses e análises sobre o mundo são desafios que dependem não apenas da educação formal. O que significam as letras sem a alma que ganham com o sentido dos textos que elas amarram?

A respeito de como essa compreensão se processa no nível cognitivo, afirma Paulo Freire (1993):

[...] a experiência da compreensão será tão mais profunda quanto sejamos nela capazes de associar, jamais dicotomizar, os conceitos emergentes da experiência escolar aos

que resultam do mundo da cotidianidade. Um exercício crítico sempre exigido pela leitura e necessariamente pela escuta é o de como nos darmos facilmente à passagem da experiência sensorial que caracteriza a cotidianidade à generalização que se opera na linguagem escolar e, desta, ao concreto tangível. Uma das formas de realizarmos este exercício consiste na prática a que venho me referindo como "leitura da leitura anterior do mundo", entendendo-se aqui como "leitura do mundo" a "leitura" que precede a leitura da palavra e que, perseguindo igualmente a compreensão do objeto, se faz no domínio da cotidianidade.

Enfatiza ainda o autor que a "leitura do mundo", embora incompleta sem a leitura das palavras, não pode ser secundarizada, mas deve ser articulada com esta.

Um breve passeio pelo bairro, que na escola se planeja como atividade curricular de estudo do meio, é feito diariamente pelos alunos sem a interferência do professor. Eles circulam pelas ruas, percebem casas antigas e novas construções, atravessam a ponte sobre o riacho, lêem os nomes das ruas, os números, assistem a um conflito no trânsito, freqüentam uma praça, combinam um passeio de bicicleta, encontram pessoas conhecidas e desconhecidas, descobrem uma nova loja naquela esquina. Tudo isso pode não resultar em aprendizagem do ponto de vista cognitivo, e sim apenas numa informação sem significado aparente; no entanto, esses são registros que ficarão marcados na memória emocional.

Esse percurso pode nos levar ainda a muitos espaços e organizações de educação e aprendizagem, como os museus, as bibliotecas, os clubes esportivos, as igrejas, os cursos de profissionalização de jovens e adultos, os cursos de informática, agrupamentos de capoeiristas, escoteiros, agências públicas e muitas iniciativas apoiadas ou executadas por organizações comunitárias.

Esse passeio contém material importante para se aprender sobre história (a história de sua cidade), geografia local, hábitos de consumo, transportes, política local, convivência social, recursos públicos e muitos outros temas. No entanto, muito pouco dessa aprendizagem incidental é aproveitada e processada pela escola. É, muitas vezes, nos programas pós-escola que a criança freqüente que ela encontrará ambiente para discutir e realizar sua "leitura do mundo", talvez mesmo pela maior possibilidade de escuta individual de suas experiências.

Entendemos que os diversos campos de aprendizagem se complementam, pois na vida cotidiana mesclam-se educação informal, formal e não-formal.

Entre as características mais fortes da educação escolar estão formalidade, vinculação institucional e progressão gradativa em níveis, desde a educação pré-escolar até o ensino superior. São processos conduzidos e planejados para atender a grandes grupos, que se regem por parâmetros e normas mais rígidos. A função da escola está em mudança, mas ela ainda é o espaço privilegiado de organização dos saberes universais. Ela escolhe prioridades curriculares, porém não pode descartar os saberes e os enigmas do mundo que seus alunos estão vivenciando. Deve ajudá-los a produzir as conexões entre os saberes e, sobretudo, não pode se furtar à responsabilidade de garantir que eles possam acessar os códigos e signos de nossa cultura com base na leitura e na escrita.

Já a educação informal se volta para a integralidade do sujeito, destina-se a construir sua base cultural e valorativa como ser humano de seu tempo e está associada

a situações cotidianas, que se dão no âmbito da intimidade familiar, no círculo de relações mais próximas e nos contatos e experiências marcados por vínculos de afeto e pertencimento.

O acesso a diferentes experiências e aprendizagens dependerá do contexto social e cultural em que a criança ou o jovem vive, de seu ambiente próximo e da bagagem pessoal e social de cada um. Não se pode pretender, portanto, que a escola seja mediadora exclusiva dos processos que produzem aprendizagem, sendo cada vez mais necessário que atentemos para o que acontece fora da sala de aula.

Enquanto crianças e adolescentes circulam pelo bairro, freqüentam projetos socioeducativos, assistem a programas de TV e, especialmente, convivem com pessoas de referência na vida doméstica e comunitária, eles acessam um repertório diversificado de informações, permeadas por emoções e intuições que constituem um lastro fundamental para sua formação integral.

A educação está introjetada na própria vida, como lembrava Dewey. Ele ressaltava a importância de o professor questionar-se sobre seu planejamento de aulas, para que a educação pudesse impregnar-se dos conteúdos da vida, tornando-se significativa para os alunos e superando a dicotomia entre a vida e o que se estuda na escola:

[...] ensinamos o aluno a viver em dois mundos diversos: um, o mundo da experiência fora da escola; outro, o mundo dos livros e das lições. Depois, nós admiramos estupidamente de que tão pouco valha na vida o que se estuda na escola (Dewey apud Von Zuben, 2001).

76

A referência de Dewey à vida nos leva novamente aos muitos espaços de educação além da escola, cujo campo vem sendo pesquisado atualmente no âmbito da chamada Pedagogia Social.⁴ Ainda com pouca tradição teórica no Brasil, a Pedagogia Social vem sendo estruturada como área específica do conhecimento, especialmente na Alemanha, na Itália e na Espanha (Colom, 1992; Pérez Serrano, 2004; Caliman, 2006). Esse esforço científico tem contribuído para o avanço das reflexões sobre um tipo de educação a que chamamos socioeducação e que, como vimos, recebe diversos outros nomes no Brasil, como educação extra-escolar, educação pós-escolar, educação complementar ou educação não-formal.

A intervenção socioeducativa acontece nos processos em que as habilidades e competências mais diversas podem ser desenvolvidas. Muitas delas são requeridas pelas emergências da vida, outras se referem a valores e atitudes de cidadania e desenvolvimento humano. Trata-se de uma educação que exige ações que transitam da informalidade das relações sociais de grupos mais próximos até uma formalidade muito específica de cursos de formação profissional, por exemplo.

Há, em grande parte das atividades realizadas nesses contextos da educação chamada não-formal, uma intencionalidade educativa, há conteúdos planejados, objetivos a

⁴ Realizou-se recentemente em São Paulo o II Congresso Internacional de Pedagogia Social, promovido pela Universidade de São Paulo. Ver: <<http://pedagogiasocial.incubadora.fapesp.br/portal/congresso-2008-1>>.

alcançar, mas também maior flexibilidade, com possibilidade de alteração de processos para acolher demandas mais emergentes, e, sobretudo, um compromisso forte com a aplicação do conhecimento à vida prática no cotidiano.

Ainda que muitos desses processos aconteçam de modo incidental, sem planejamento ou objetivos educativos explícitos, é inegável sua influência no desenvolvimento humano e na formação dos sujeitos em todos os níveis.

Por sua diversidade e proximidade territorial, as organizações de apoio socioeducativo no contraturno escolar ofertam um leque de oportunidades de aprendizagem de que o grupo infanto-juvenil precisa e pelo qual tem interesse.

Diversas iniciativas públicas municipais, como em São Carlos, Nova Iguaçu, Belo Horizonte, Bebedouro, caminham na direção de fortalecer e integrar as experiências escolares com a ocupação de espaços formais e não-formais de educação, em que praças, parques, igrejas, postos de saúde e organizações não-governamentais se tornam parte de uma comunidade de aprendizagem, beneficiando os alunos com uma educação em tempo integral.

Registram-se ainda algumas ações públicas voltadas para a abertura da escola à participação da família e da comunidade, especialmente nos finais de semana. Em 2003, o governo do Estado de São Paulo lançou o programa Escola da Família, com a participação de estudantes universitários, voluntários e profissionais da educação, visando possibilitar a abertura das escolas públicas aos sábados e domingos, transformando-as em centros de convivência, com atividades voltadas às áreas esportiva, cultural, de saúde e de trabalho. Na mesma linha, em 2004, o governo federal lançou o programa Escola Aberta, que propõe a "ampliação das relações entre escola e comunidade e o aumento das oportunidades de acesso à formação para a cidadania", estimulando as escolas públicas a proporcionar aos alunos a frequência a espaços alternativos em suas comunidades nos finais de semana.

Nos Estados Unidos, mesmo com um período escolar de sete horas diárias no ensino fundamental, o governo federal financia e apóia as atividades complementares nos *after school programs*, que têm proporcionado a um grande número de crianças e jovens outras oportunidades de educação nos períodos em que não estão na escola. Financiamento, apoio ao desenvolvimento de projetos pedagógicos, pesquisa e assessoria técnica são disponibilizados por associações e grupos que dão suporte às organizações que trabalham nessa área.⁵

Educação integral como direito de cidadania supõe uma oferta de oportunidades educativas, na escola e além dela, que promovam condições para o desenvolvimento pleno de todas as potencialidades da criança e do jovem. Sua inclusão no mundo do conhecimento e da vida passa pela garantia de um repertório cultural, social, político e afetivo que realmente prepare um presente que fecundará todos os outros planos para o futuro.

⁵ Para conhecer essas diferentes alternativas de apoio aos programas socioeducativos no pós-escola nos Estados Unidos, ver: <<http://www.afterschoolalliance.org/>>; <<http://www.naaweb.org/>>; <<http://www.afterschool.gov/>>. Acesso em: 30 mar. 2008.

Propusemo-nos discutir a educação integral ampliando a perspectiva sobre sua efetivação na escola e além dela. O tema, embora freqüente em alguns discursos, ainda é pouco estudado. Mesmo nas pesquisas acadêmicas, a questão pouco aparece como objeto de estudo específico, embora se possa localizá-la a partir de concepções diversas.

A educação integral, legalmente assegurada pelo paradigma da proteção integral das leis da infância e adolescência, permite pensar na exigibilidade desse direito para todas as crianças. A população mais vulnerável precisa ter acesso às políticas públicas de qualidade e às pontes que acelerem sua inclusão no mundo da cidadania. A aprendizagem é um caminho privilegiado para a inclusão social, mas precisa de uma pedagogia social que, na perspectiva da equidade, incorpore novas estratégias e movimentos em prol da educação integral.

Afirmamos que o reconhecimento da centralidade da escola na educação das novas gerações não deve ocultar as potencialidades desta em outros contextos e espaços de aprendizagem, na família, no convívio social mais amplo e nas organizações e agências que a criança freqüenta, ou deveria freqüentar, em sua vida cotidiana. Como nos lembra Heller (1977), é nas esferas da vida cotidiana que os indivíduos começam sua formação e se conectam permanentemente com a vida.

A associação entre educação integral e desenvolvimento integral se ancora na oferta regular e contínua de oportunidades para um crescimento humano tecido na experiência socioistórica, na articulação das diversas dimensões da vida e na interdependência entre processos e contextos de vida. Neste mundo real a criança precisa adquirir competências sociais, físicas, intelectuais e emocionais, engajando-se com confiança em projetos cada vez mais complexos e em relações ampliadas.

Os muitos espaços e organizações de educação e aprendizagem cuja potencialização já vem sendo aproveitada em programas de educação integral em muitos municípios brasileiros animam a pensar em novas possibilidades de educação integral, conjugadas entre as experiências escolares e não-escolares, que continuem a oferecer oportunidade de crescimento pessoal e social a todas as crianças brasileiras.

Referências bibliográficas

BRASIL. Presidência da República. *A Cúpula Mundial de Copenhague e a exclusão social no Brasil: estratégias inovadoras de inclusão no campo da Educação. A parceria entre Estado e sociedade para a redução do insucesso escolar*. Documento final da Terceira Rodada de Interlocação Política – IV Reunião do Conselho da Comunidade Solidária. Brasília, 1999.

BRONFENBRENNER, U. Ecological system theory. *Annals of Child Development*, n. 6, p. 187-249, 1989.

_____. Discovering what families do. In: BLANKENHORN, D.; BAYME, S.; ELSHTAIN, J. B. (Ed.). *Rebuilding the nest: a new commitment to the american family*. Wisconsin: Family Service America, 1990.

BRONFENBRENNER, U. *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. The ecology of developmental processes. In: DAMON, W.; LERNER, R. M. (Org.). *Handbook of child psychology*. New York: John Wiley, 1998. v. 1 [Theoretical models of human development].

CALIMAN, G. *Desvio social e delinquência juvenil: teorias e fundamentos da exclusão social*. Brasília: Universa, 2006.

CARVALHO, I. P. *Centro da Juventude do Jardim do Éden: um estudo socioantropológico*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, 1997.

CARVALHO, M. C. B. *Ações socioeducativas no pós-escola como enfrentamento da iniquidade educacional*. São Paulo: Cenpec, 2006. Disponível em: <http://www.cenpec.org.br/modules/xt_conteudo/index.php?id=32>. Acesso em: mar. 2008.

_____. *A educação integral inscrita na política pública*. São Paulo: Cenpec, 2007. Disponível em: <http://www.cenpec.org.br/modules/biblioteca_digital/index.php?op=v_reg&bib_10_id=5>. Acesso em: jan. 2008.

CAVALIERE, A. M. Em busca do tempo de aprender. *Cadernos Cenpec*, n. 2, 2006.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA (Cenpec). *Relatório de pesquisa: educação integral*. São Paulo: Cenpec, Unicef, 1999.

_____. *Pesquisa de indicadores de desempenho das ações socioeducativas*. Versão preliminar. Prêmio Itaú-Unicef. 2006.

COIMBRA, C.; NASCIMENTO, M. L. *Programas compensatórios: sedução capitalistas?* Niterói: Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, 2005. Disponível em: <http://www.slab.uff.br/exibetexto2.php?link=.%2Ftextos%2Ftexto27.htm&codtexto=27&cod=27&tp=t&nome_autor>. Acesso em: 25 fev. 2007.

COLL, C. Educação, escola e comunidade: na busca de um novo compromisso. *Pátio – Revista Pedagógica*, Porto Alegre, n.10, p. 8-12, 1999.

COLOM, A. J. et al. *Modelos de intervención socioeducativa*. Madri: Narcea, 1992.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 2003.

FERRÃO, M. E.; FERNANDES, C. O efeito-escola e a mudança: dá para mudar? – Evidências da investigação brasileira. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (Reice)*, v. 1, n. 1, 2003. Disponível em: <<http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n1/FerraoyFernandes.htm>>. Acesso em: out. 2008.

FRANCO, C. O Saeb – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: potencialidades, problemas e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 17, p. 127-133, maio/ago. 2001.

FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'Água, 1993.

GOHN, M. da G. Educação não-formal na pedagogia social. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 2006, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006.

GOMES, C. A. A escola de qualidade para todos: abrindo as camadas da cebola. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362005000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 fev. 2007.

GUARÁ, I. M. F. R.; CARVALHO, M. C. B. *Gestão municipal dos serviços de atenção à criança e ao adolescente*. São Paulo: IEE/PUC-SP, 1997.

HELLER, A. *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península, 1977.

KOLLER, S. *Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

MARTINS, E.; SZYMANSKI, H. A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, v. 4, n. 1, jun. 2004. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812004000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 abr. 2008. ISSN 1808-4281.

MASSI, C. D. B. Educação integral. *CEPPG Revista*, Catalão (GO), v. 5, n. 9, p. 16-25, 2003. Disponível em: <<http://www.educacional.com.br/articulas/cosme0001.asp>>. Acesso em: jan. 2007.

MAURÍCIO, L. V. O que se diz sobre a escola pública de horário integral. *Cadernos Cenpec*, n. 2, 2006.

MENEZES, Naércio Aquino. [Palestra apresentada] Mesa: Monitoramento e avaliação de resultados: parâmetros no acompanhamento e apreciação de políticas públicas de educação integral. In: SEMINÁRIO TECENDO REDES PARA EDUCAÇÃO INTEGRAL, São Paulo, 2006. [Anais...] São Paulo: Cenpec, 2006. Disponível em: <http://www.cenpec.org.br/memoria/uploads/F1706_152-05-00009%20Tecendo%20Redes_semin%20rio.pdf>.

NOAM, G. Aprendendo com entusiasmo: conectando o mundo da escola ao pós-escola por meio da aprendizagem por projetos. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, n. 2, 2006.

PÉREZ SERRANO, Glória. *Pedagogía social, educación social: construcción científica e intervención práctica*. Madri: Narcea, 2004.

RIBEIRO, M. Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 155-178, jan./abr. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 out. 2008.

RIBEIRO, V. M. Estatísticas para melhorar o conhecimento de letras e números. *Cadernos Cenpec*, n. 3, 2007.

ROJAS, H. L.; GUTIERREZ, Martha L. Enfoques de análisis de los contextos educativos. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, n. 8, 2004. Disponível em: <http://www.umce.cl/~dialogos/n08_2004/lamas.swf>. Acesso em: 21 out. 2008.

SOARES, J. F. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (Reice)*, v. 2, n. 2, 2004. Disponível em: <<http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n2/Soares.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2008.

SOARES, J. F. *O efeito da escola no desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental*. 2006. Trabalho apresentado no Seminário Interno de Educação Integral do Cenpec, realizado em São Paulo, em 2006.

UNESCO-BRASIL. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2008.

VANDELL, D. L. et al. *The study of promising after-school programs: examination of intermediate outcomes in year 2*. Mar. 2005. Disponível em: <http://childcare.wceruw.org/pdf/pp/year_2_report_final.pdf>. Acesso em: out. 2008.

VON ZUBEN, M. De John Dewey a Anísio Teixeira: o pensar reflexivo como tarefa educacional. *Revista de Pedagogia*, Brasília, v. 2, n. 3, 2001. Disponível em: <http://www.fe.unb.br/revistadepedagogia/numeros/03/artigos/Revista%20de%20Pedagogia%20-%20numero%2003%20artigo%2005.pdf>

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

Isa Guará, doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é consultora do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec, SP); coordenadora de projetos do Núcleo de Estudos da Criança e do Adolescente (Neca, SP); professora convidada dos cursos de especialização em Administração do Terceiro Setor, da Fundação Getulio Vargas (FGV), e Gestão de Projetos Sociais em Organizações do Terceiro Setor, da PUC-SP; e conselheira da Fundação Abrinq pelos Direitos da Criança e do Adolescente.

isaguara@uol.com.br

História(s) da educação integral^{*}

Lígia Martha C. da Costa Coelho

Na educação brasileira, há temas permanentes, mas também temas recorrentes, cujo debate nem sempre se concretiza em práticas/políticas públicas consistentes. A nosso ver, a educação integral se encaixa nesse segundo perfil. Durante alguns momentos de nossa história educacional, ela se fez presente de forma espasmódica: o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, implantado por Anísio Teixeira, em Salvador (Bahia), nos anos 50, e os Cieps implantados por Darcy Ribeiro, nos anos 80 e 90, no Rio de Janeiro, constituem-se dois bons exemplos da afirmação com que iniciamos estas reflexões. Mas o que será realmente educação integral?

Em termos sociohistóricos, podemos compreendê-la a partir das *matrizes ideológicas* que se encontram no cerne das diferentes concepções e práticas que a constituíram e vêm constituindo ao longo dos séculos. Mas também podemos discuti-la levando em consideração tendências que a caracterizam contemporaneamente, como a que se apresenta no binômio *educação/proteção, educação integral/currículo integrado* ou *educação integral/tempo escolar*, por exemplo.

Neste ensaio, privilegiamos a primeira opção, ou seja, concentramo-nos no debate do tema a partir da natureza e caracterização que lhe imputam diferentes correntes do pensamento político-filosófico. Nesse sentido, e mais especificamente, abordamos concepções de educação integral sob o ângulo político-filosófico e as

^{*} Este ensaio tem como base trabalho apresentado durante a 27^a. Reunião Anual da ANPEd (Caxambu, Minas Gerais, 2004), bem como texto produzido para integrar parte do Documento-base sobre Educação Integral (Secad/MEC, 2008).

analisamos na realidade educacional brasileira, partindo do pressuposto de que visões sociais de mundo diferentes – como a conservadora, a liberal e a socialista – engendram também concepções e práticas diferentes de educação integral.

Considerando o fato de que as duas experiências a que nos referimos anteriormente foram idealizadas e colocadas em prática por dois renomados educadores brasileiros, ficam algumas perguntas no ar: Que entraves essas e outras experiências não tão reconhecidas encontraram no caminho de sua efetivação? Que desenhos assumiram? Afinal, quando falamos em educação integral temos todos uma mesma representação ou existem correntes político-filosóficas diferentes, que a chamam para si? A esse respeito, o estudo destaca também as experiências já citadas como construções teórico-práticas, ao mesmo tempo complementares e diversas que de certo modo expuseram perspectivas de educação integral no País. Abordamos, ainda, as recentes políticas públicas de tempo integral que procuram viabilizar, no Brasil, concepções de educação integral e, finalmente, afirmamos nossa posição favorável à relação entre educação integral e tempo escolar ampliado.

Assim, visando ao início de nossas reflexões, perguntamos: Como diferentes correntes do pensamento político-filosófico entendem educação integral? Quais pressupostos, concepções e práticas privilegiam no sentido de caracterizá-la?

1 Pensando sobre educação integral e matrizes ideológicas

84

Se emprendermos uma pesquisa sobre o tema educação integral, verificamos que ele possui amplitude histórica e teórico-conceitual que precisa ser resgatada sob pena de apreendermos de forma bastante abrangente e, conseqüentemente, pouco precisa. Nesse sentido, conforme apontamos anteriormente, a possibilidade de discuti-lo a partir das *matrizes ideológicas* que, sociohistoricamente, constituem as sociedades modernas, é uma opção que fizemos e que, a nosso ver, permite compreender avanços e recuos de concepções e práticas desse olhar mais completo para a educação.

Visando aprofundar teoricamente essa posição, recorremos a Wallerstein, cujos estudos no campo da ciência política se destacam pelo embate instigante que apresentam. Na obra *Após o liberalismo: em busca da reconstrução do mundo*, ele afirma que

[...] ao longo do século XIX, surgiram três grandes ideologias políticas, o conservadorismo, o liberalismo e o socialismo. Desde então, elas (adotando aparências sempre diferentes) têm estado constantemente em luta entre si (Wallerstein, 2002, p. 81).

Esse é o pressuposto com o qual trabalhamos e que encontra eco, também, em investigações de Bobbio (1988, p. 79), cujas reflexões centram-se mais na dinâmica que envolve liberalismo e socialismo nas sociedades modernas: "a relação entre liberalismo e socialismo (...) foi desde o início uma relação de antítese clara" – diz-nos o cientista político da terra de Dante.

Analisando as afirmações de Wallerstein e Bobbio, inferimos que as três ideologias de que se ocupam, divergentes enquanto visões sociais de mundo, forjam,

obviamente, representações, crenças, hábitos, construções epistemológicas adequadas a essa tríade de olhares e, portanto, diferentes entre si.

Com a educação não é diferente: de acordo com a forma como vêem e entendem o mundo, conservadores, liberais e socialistas (re) apresentam concepções de educação cujas características – diversas em sua(s) natureza(s) – engendram práticas também diversas. Visto sob a perspectiva da dinâmica em que se inserem as sociedades complexas, há pontos em que elas convergem e há pontos – a grande maioria – em que divergem. Mas, fundamentalmente, são as divergências que as individualizam e fomentam os grandes embates ideológicos. Assim, podemos dizer que, historicamente, as reflexões sobre uma formação mais completa remontam ao início da civilização humana e, com ela, perpassam matrizes ideológicas bem diferentes em termos político-filosóficos.

Se voltarmos nosso olhar para a Antigüidade, chegamos à *Paidéia* grega que, consubstanciando aquela formação humana mais completa, já continha o germe do que mais tarde se denominou educação integral – formação do corpo e do espírito. Em Jaeger (2001), discutindo o conceito de educação para os gregos, encontramos trechos que, relacionados, correspondem a esse ideal de Homem que, em última análise, se forma por meio de uma *concepção ampliada* de educação. Observemos o que nos diz o autor em dois momentos diversos de sua obra clássica:

É a origem da educação no sentido estrito da palavra: a Paidéia. Foi com os sofistas que esta palavra haveria de ampliar cada vez mais a sua importância e a amplitude do seu significado, pela primeira vez foi referida à mais alta Arete humana, [...] acaba por englobar o conjunto de todas as exigências ideais, físicas e espirituais... (Jaeger, 2001, p. 335)

Ao lado da formação meramente formal do entendimento, existiu igualmente nos sofistas uma educação formal no mais alto sentido da palavra, a qual não consistia já numa estruturação do entendimento e da linguagem, mas partia da totalidade das forças espirituais. É Protágoras quem a representa. A poesia e a música eram para ele as principais forças modeladoras da alma, ao lado da gramática, da retórica e da dialética. É na política e na ética que mergulham as raízes desta terceira forma de educação sofística. Distingue-se da formal e da enciclopédica, porque não considera o homem abstratamente, mas como membro da sociedade. É desta maneira que coloca a educação em sólida ligação com o mundo dos valores e insere a formação espiritual na totalidade da Arete humana. O espírito não é considerado através do ponto de vista puramente intelectual, formal ou de conteúdo, mas sim em relação com as suas condições sociais. (p. 342-343)

Conforme podemos constatar, há, na concepção grega de formação humana, uma espécie de igualdade entre as reflexões e as ações que constituem essa formação, sejam elas intelectuais, físicas, metafísicas, estéticas ou éticas. Em outras palavras, há um sentido de *completude que forma*, de modo *integral*, o *Ser* do que é humano e que *não se descola de uma visão social de mundo*. Segundo Jaeger (2001, p. 351), "esta educação ética e política é um traço fundamental da essência da verdadeira Paidéia".

Acreditamos que esse modo de ver e perceber a formação do homem corresponde à natureza do que denominamos de *educação integral*: uma perspectiva que não hierarquiza experiências, saberes, conhecimentos. Ao contrário, coloca-os como complementares e fundados radicalmente no social: "o espírito não é considerado através do

ponto de vista puramente intelectual, formal ou de conteúdo, mas sim em relação com as suas condições sociais..."

Durante séculos, a formação humana – mais ampla ou menos ampla – deixou de ser ponto de reflexão e/ou debate mais aprofundado. Afinal, a educação formal – conforme a concebemos hoje – não estava ainda materializada em instituições públicas que atendessem a todos, indistintamente.

Nesse sentido, foi no século 18, mais precisamente com a Revolução Francesa e a constituição da escola pública, que a educação integral voltou à cena, desta vez concretizada sob a perspectiva jacobina de formação do homem completo – o que "significava abarcar o ser físico, o ser moral e o ser intelectual de cada aluno" (Boto, 1996, p. 159). Nesta conjuntura, há dois pontos que precisam ser ressaltados: o primeiro, de que o período constitui a instituição pública de ensino – a escola – como lócus privilegiado desse trabalho educativo; o segundo, de que é evidente que essa *completude* contém elementos propostos anteriormente, desde a *Paidéia*, mas também descarta, ou pelo menos olvida outros que o pensamento anarquista, construído ao longo dos séculos 18, 19 e 20, vai trazer à tona e tornar relevantes como, por exemplo, a dimensão estética dessa formação completa.

Evidenciando mais a reflexão sobre a concepção de educação integral trazida pelo pensamento revolucionário francês, os jacobinos instituem a escola primária pública para todas as crianças, no mesmo caminho do projeto de Lepeletier, que propunha "uma educação comum, radicada na formação integral", e que consistia, fundamentalmente, na aquisição e no desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais e morais de cada indivíduo (Boto, 1996, p. 183-185). Propunham, como meta, a consolidação de uma educação nacional que seria alcançada mediante o entrelaçamento daquelas faculdades.

Mais tarde é com Bakunin e Proudhon, entre outros pensadores do movimento anarquista, que se estabelecem bases político-ideológicas para a educação integral forjada pelos ideais libertários: igualdade, liberdade e autonomia são algumas das categorias que fundam o arcabouço filosófico e educativo dessa forma de pensar e agir. Com Paul Robin, Ferrér y Guardia e Sebastien Faure, essas bases são experienciadas no cotidiano de instituições escolares que esses educadores libertários criaram e dirigiram.

Nesse sentido, é Bakunin (1979, p.29-30) quem defende a educação integral, partindo de um pensamento político que trabalha com pressupostos crítico-emancipadores:

Podrá ser completa la emancipación de las masas obreras mientras reciban una instrucción inferior a la de los burgueses? [...] se entiende ahora por qué los socialistas burgueses no pidem más que instrucción para el pueblo, [...] y por qué nosotros, demócratas socialistas, pedimos para el pueblo instrucción integral, toda la instrucción, tan completa como lo requiere la fuerza intelectual del siglo (grifos do autor)

Conforme podemos verificar no trecho destacado, uma vez que os *burgueses* já possuíam uma *instrução integral*, Bakunin parte de uma concepção de sociedade – igualitária – para requisitar essa mesma educação para todos, ou seja, não apenas para os burgueses. Coube a Paul Robin, Ferrér y Guardia e Sebastien Faure experimentarem,

assim, a adoção dessa concepção de educação, concebendo-a no cotidiano das instituições escolares que dirigiram. E é a *educação primária*¹ que privilegiam, uma vez que a visualizam como o primeiro nível para a almejada formação integral. Gallo (1995) é pródigo em apresentar as principais características que fundamentam as práticas libertárias de educação integral para esse nível de ensino.

Baseando-se nos fundamentos e práticas de Paul Robin, Gallo (1995) afirma que, para os anarquistas, "a educação integral [...] pode ser dividida em duas fases distintas" (p. 98). A primeira, para o autor, corresponderia aos nossos anos iniciais do ensino fundamental e a segunda, aos anos finais. Nesse momento inicial é preciso "entender como a criança aprende e fixa as primeiras impressões, os primeiros conhecimentos" (p. 99), o que é realizado a partir do instigar de sua curiosidade infantil. É um período em que reina a espontaneidade, evidenciada pelo trabalho com os sentidos e a sensibilidade.

Metodologicamente, a proposta apresenta um trabalho constante com as "percepções sensitivas diretas e [...] também percepções mediatizadas por instrumentos simples" (p. 107). Porém, devido à fragilidade desses equipamentos sofisticados à época, Robin propõe que os mesmos sejam construídos pelas crianças, que "já estarão desenvolvendo uma atividade manual de aprendizagem bastante interessante" (p. 108) e o que, acreditamos, se insere também na mesma natureza da educação que propunham – a não separação entre as atividades manuais e as intelectuais.

Robin procura trabalhar, na "educação da primeira infância", além dos sentidos, os *órgãos ativos* – as mãos e os pés –, objetivando o desenvolvimento da destreza e da agilidade. Para isso, os jogos – em todos os níveis – são de fundamental importância.² Segundo Gallo, "desenvolvidas as habilidades e afiadas as destrezas manuais e perceptivas, a educação deve passar a elaborações cada vez mais intelectuais" (p. 111). Inicia-se a introdução ao mundo da palavra e a outras formas de comunicação e de linguagens. Nesse sentido, Gallo afirma que, no Orfanato Cempuis, dirigido por Paul Robin (1995, p. 112), o cotidiano escolar enfatizava

[...] múltiplas atividades artísticas, como música, dança, escultura, pintura, literatura, não apenas para desenvolver o gosto pela produção e pela apreciação da arte mas para – além do desenvolvimento do prazer estético – exercitar percepções sensitivas e habilidades manuais e corporais.

O trecho destacado evidencia o interesse pelas mais variadas formas e expressões artísticas, que devem ser vistas enquanto experiência educativa, mas também como deleite estético. Some-se aos fundamentos e práticas resgatados até o momento outra de suas preocupações – a saúde física dos alunos –, além da instrução profissional, e teremos a *educação integral* nos moldes anarquistas.

Não nos esqueçamos, no entanto, de que a concepção libertária de educação provém de um cunho altamente político emancipador, ou seja, todas as propostas

¹ Hoje, educação fundamental.

² O autor nos fala sobre jogos musicais, esportivos, através de "experiências criativas e prazerosas".

sintetizadas até aqui objetivam a formação *completa do homem*, para que ele o seja, na *plenitude filosófico-social* da expressão. É assim que essa educação se faz concomitantemente sensitiva, intelectual, artística, esportiva, filosófica, profissional e, obviamente, política.

Esse fato político evidencia-se no cunho dado às atividades realizadas. Ao procurar constituir a *pedagogia da pergunta*, a *solidariedade* nas tarefas manuais, o *espírito coletivo*, por meio das atividades esportivas e dos jogos, as *atividades mescladas*, sem hierarquizações que demonstrassem o predomínio de umas sobre as outras, constituía-se o cidadão emancipado, questionador e construtor de uma história coletiva.

Os pontos que destacamos, até o momento, possibilitam inferir que há um viés ideológico de cunho progressista e emancipador que acompanha o pensamento/ação anarquistas em relação à sua proposta para a educação integral. No entanto, tal proposição, como sabemos, não é intrínseca a todos os movimentos e correntes político-filosóficas. No Brasil da primeira metade do século 20, por exemplo, coexistiam movimentos, tendências e correntes políticas dos mais variados matizes, discutindo educação; mais precisamente defendendo a educação integral, mas com propostas político-sociais e teórico-metodológicas diversas.

Desse grupo mesclado faziam parte, por exemplo, os católicos que, por meio de suas instituições escolares, efetivavam uma concepção de educação integral calcada em atividades intelectuais, físicas, artísticas e ético-religiosas, aliadas a uma disciplina rigorosa, aos integralistas, aos anarquistas e aos liberais, como Anísio Teixeira, que defendia e implantou instituições públicas escolares, entre as décadas de 30 e 50, em que essa concepção de educação foi praticada.

Mais especificamente, o movimento integralista defendia a educação integral, tanto nos escritos de Plínio Salgado, seu chefe nacional, como naqueles elaborados por militantes representativos do Integralismo. É emblemática a afirmação de Salgado: "em todos esses escritos um único pensamento: o da educação integral para o homem integral" (Cavalari, 1999, p. 8). Também merece destaque a reflexão de Leopoldo Aires, "O verdadeiro ideal educativo é o que se propõe a educar o homem todo. E o homem todo é o conjunto do homem físico, do homem intelectual, do homem cívico e do homem espiritual" (apud Cavalari, 1999, p.46).

No entanto, se para eles as bases dessa educação integral eram a *espiritualidade*, o *nacionalismo cívico* e a *disciplina*, ou seja, fundamentos que podemos caracterizar como político-conservadores, para os anarquistas, ainda ativos no mesmo período, a ênfase recaía sobre a *igualdade*, a *autonomia* e a *liberdade humanas*, em uma clara opção pelos aspectos político-emancipadores.

Quando caminhamos um pouco mais pela linha do tempo e nos detemos nos anos 30 a 60 daquele mesmo século, no Brasil, encontramos ainda outras investidas significativas sobre as concepções de educação integral no pensamento e nas ações educacionais. Assim, nesse período de 30 anos, aproximadamente, podemos dizer que o pensamento integralista defendia a educação integral; já Anísio Teixeira refletia sobre instituições escolares públicas e as implementava tendo como um de seus propósitos o de constituir uma formação completa que, em nossa visão, muito se

aproximava de uma "educação integral". Perguntamo-nos então: estaria esse grande educador brasileiro defendendo os mesmos fundamentos e as mesmas práticas anteriormente apontadas?

Retornando a Anísio Teixeira, um dos mentores intelectuais do *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*, de 1932, não podemos nos esquecer de sua luta pela implantação de um sistema público de ensino para o País, abrangente e de boa qualidade. Nessa árdua tarefa, que divulgou em várias de suas obras, o educador propunha uma educação em que a escola oferecesse às crianças

[...] seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física (...) saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive. (Teixeira, 1959, p. 79).

O que contém a proposta de Anísio Teixeira para o então ensino primário,³ aqui sintetizada em uma de suas falas, senão uma concepção curricular baseada na formação completa do ser humano? O que significa pensar em uma construção de currículo em que se desenvolvam atividades de cunho cognitivo, físico e estético, alicerçadas em um horário que contemple, também, uma alimentação saudável, levando em conta – na maioria das vezes – a ausência desse alimento na mesa da família brasileira? Na mesma obra anteriormente referenciada, Anísio Teixeira (1959, p. 79), reforçando sua visão de instituição escolar pública, propõe

[...] que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente.

A análise dos dois trechos citados permite-nos inferir que o educador tinha em mente a criança do ensino fundamental, a quem deveria ser dispensada uma *formação completa*, calcada em atividades intelectuais, artísticas, profissionais, físicas e de saúde, além daquelas de cunho ético-filosófico (formação de hábitos e atitudes, cultivo de aspirações).

Podemos inferir, também, que essa formação completa defendida por Anísio Teixeira tem como uma de suas bases a *formação para o progresso, para o desenvolvimento da civilização técnica e industrial*, aspectos político-desenvolvimentistas, o que constitui pressuposto importante do pensamento/ação liberal. Nesse sentido, a *formação completa* da criança – via educação – teria como meta a construção do adulto *civilizado*, pronto para encarar o *progresso* capaz de alavancar o País. Anísio Teixeira colocou em prática essa concepção de educação, no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, implantado em Salvador, Bahia, no ano de 1953, e cujo funcionamento apresentaremos mais adiante.

³ Hoje, séries iniciais do ensino fundamental.

Propondo uma síntese para as reflexões apresentadas até o momento, podemos dizer que a educação integral se caracteriza pela busca de uma formação a mais completa possível para o ser humano. No entanto, não há hegemonia no tocante ao que se convencionou chamar de "formação completa", ou seja, quais pressupostos teóricos e abordagens metodológicas a constituirão.

O dissenso existe, é certo, na medida em que, por trás dessas concepções, encontramos diferentes visões sociais de mundo que, como diz Löwy, são "conjuntos estruturados de valores, representações, idéias e orientações cognitivas" (1985, p. 13), constituindo ideologias diversas, ou seja, diferentes modos de conceber o homem em sua relação com os outros e com a sociedade em que vive. Nesse sentido, é possível afirmar que as concepções de educação integral que aqui expusemos fundamentam-se em princípios político-filosóficos diversos, o que lhes facultou naturezas e práticas igualmente diversas.

Por esse motivo, ao refletirmos sobre educação integral, não é possível simplesmente realizar um transplante de idéias, pertençam elas ao universo anarquista, integralista, ou partam de educador renomado, como Anísio Teixeira. Antes de tudo, é preciso conhecer tais proposições, refletir sobre as visões sociais que engendram e, como dizia Oswald de Andrade, "em uma atitude antropofágica", construir concepções próprias de educação integral para as instituições públicas de ensino com essas características, alicerçadas na sociedade em que se inserem e no horizonte de continuidades ou descontinuidades que se pretende construir.

Este pressuposto é o que constitui – ou deveria constituir – as políticas públicas no campo educacional, uma vez que elas consubstanciam visões sociais de mundo e apontam para práticas que as efetivem. Nesse sentido, e a título de exemplo, que concepções e práticas alicerçaram o projeto de implantação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na Salvador da década de 50, e os Cieps, no Rio de Janeiro das décadas de 80/90?

2 Concepções e práticas de educação integral enquanto política(s) pública(s)

No Brasil, podemos dizer que foi com Anísio Teixeira, na década de 50, que se iniciaram as primeiras tentativas efetivas de implantação de um sistema público de escolas com a finalidade de promover uma jornada escolar em tempo integral, consubstanciada em uma formação completa. No entanto, a experiência não se multiplicou. A proposta dos Cieps, no Estado do Rio de Janeiro, nas décadas de 80 e 90, bem como a dos Centros de Atenção Integral à Criança (Caics), em nível nacional, na mesma época, apenas para citar algumas dessas investidas, não mereceram melhor sorte do que as escolas-classe e as escolas-parque anisistas. Em outras palavras, multiplicaram-se, mas o projeto não vingou de forma mais consistente e duradoura.

Hoje, em pleno século 21, encontramos experiências diversas no sentido da promoção de uma educação integral em jornada ampliada, mas as duas propostas citadas sempre aparecem como emblemáticas, tendo em vista as concepções e práticas que formularam.

Retrocedendo, então, até a segunda metade do século 20, lembramos novamente Anísio Teixeira e sua luta em prol dessa educação, experimentada no já citado Centro Educacional Carneiro Ribeiro, germe das escolas-classe/escolas-parque também construídas no Distrito Federal. Como vimos, a proposta de Anísio Teixeira fundava-se em uma concepção de educação que a incluía como possibilidade real de alavancar o progresso e o desenvolvimento científico e tecnológico no País. No sentido desse propósito, cabia uma formação a mais completa possível, ou seja, em termos práticos,

A escola primária seria dividida em dois setores, o da instrução, propriamente dita, ou seja da antiga escola de letras, e o da educação, propriamente dita, ou seja da escola ativa. No setor instrução, manter-se-ia o trabalho convencional da classe, o ensino de leitura, escrita e aritmética e mais ciências físicas e sociais, e no setor educação – as atividades socializantes, a educação artística, o trabalho manual e as artes industriais e a educação física. (Teixeira, 1959, p. 82).

No trecho destacado, constatamos que o educador deixa claras as suas intenções ao criar o Centro Educacional Carneiro Ribeiro: não bastava dar acesso à escola; para que o projeto de educação firmado no desenvolvimento científico e tecnológico avançasse, era preciso formar para o trabalho e para a sociedade. E para que isto acontecesse, a escola deveria funcionar em tempo integral, com uma formação que viabilizasse esse projeto. A título de ilustração, cabe trazer, ainda, a síntese de Ernica (2006) sobre a estrutura dessa proposta:

No bairro popular da Liberdade, em Salvador, foi implantado o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, que deveria ser a referência para vários outros pela cidade, o que não aconteceu. Foi desenhado um projeto arquitetônico para abrigar as atividades pensadas para esse projeto de educação integral e de atendimento em tempo integral. Havia quatro escolas-classe de ensino primário, para um total de 1.000 alunos cada, em dois turnos de 500, além de uma Escola-Parque, com sete pavilhões que se destinavam às chamadas práticas educativas, que eram como os alunos completavam, em horário diverso, sua educação, além de receberem alimentação e atendimento médico-odontológico. Projetou-se também uma residência para jovens considerados sem lar, que não chegou a ser construída.

Na Escola-Parque, os alunos não eram agrupados só pela idade; mas, sobretudo, pelas suas preferências. Em sua área de 42 mil metros quadrados, foram construídos um pavilhão de trabalho, um ginásio de esportes, um pavilhão de atividades sociais, um teatro com 560 lugares, uma biblioteca, um restaurante, além de lavanderia, padaria e banco. As atividades eram oferecidas por diferentes setores.

Conforme podemos verificar, as atividades educativas que consubstanciam uma educação integral, para Anísio, não estavam descoladas de um tempo integral na instituição formal de ensino, mas eram realizadas no que hoje denominamos de contraturno, ou seja, havia uma clara diferenciação entre as atividades ditas escolares – que aconteciam nas escolas-classe, em um turno – e as atividades diversificadas – que ocorriam na escola-parque, no turno contrário ao anterior. Acreditamos que essa diferenciação aponta para uma dissociação entre o que se denomina *atividades escolares* e *outras atividades* que poderiam, inclusive, ser entendidas e avaliadas como mais prazerosas, diferentes daquelas realizadas nas escolas-classe e caracteriza, a nosso ver, uma concepção de educação integral em que a formação completa não é vista integradamente.

Efetuando um salto no tempo, já na década de 80, a criação dos Cieps constituiu-se como uma das mais polêmicas experiências de educação integral realizadas no País. Concebidos por Darcy Ribeiro, inspirado na experiência de Anísio Teixeira, e projetados por Oscar Niemeyer, foram criados aproximadamente 500 prédios escolares com uma proposta pedagógica de educação integral em tempo integral. O projeto foi implementado em duas etapas, entre 1984 e 1994, caracterizando-se como uma proposta ao mesmo tempo semelhante e diferente da construída por Anísio Teixeira:⁴ semelhante, na perspectiva de oferecer atividades diversas das tradicionalmente entendidas como características da educação formal; diferente, na tentativa de mesclar o que estamos denominando de *atividades escolares* e *outras atividades* nos dois turnos⁵ e, ainda, de fazê-lo no mesmo espaço formal de aprendizagem, que possuía

três blocos. No bloco principal, com três andares [...] as salas de aula, um centro médico, a cozinha e o refeitório, além das áreas de apoio e de recreação. No segundo bloco, fica o ginásio coberto, com sua quadra de vôlei/basquete/futebol de salão, arquibancada e vestiários. Esse ginásio é chamado de Salão Polivalente, porque também é utilizado para apresentações teatrais, *shows* de música, festas etc. No terceiro bloco, de forma octogonal, fica a biblioteca e, sobre ela, as moradias para alunos-residentes (Ribeiro, 1986, p. 42)

No trecho citado, constatamos que, enquanto Anísio Teixeira pensou em um espaço escolar bipartido – escolas-classe e escolas-parque – para agregar as atividades que compunham sua concepção de formação completa, Darcy Ribeiro, nos Cieps, procurou congregá-las no mesmo espaço, situação que promove maior integração entre as atividades educativas desenvolvidas pela escola, bem como possibilita entendê-las – todas – como componentes curriculares inerentes a essa formação do aluno nesse *espaço escola*.

Hoje, no entanto, as perspectivas de compreensão da educação em tempo integral como inerentes à natureza da instituição escolar e de seu espaço vêm sendo questionadas. A partir da década de 90, e ao longo deste início de século 21, presenciamos experiências diferenciadas, como, por exemplo, as que propõe atividades fora do espaço escolar, que constituem parcerias variadas no sentido da oferta de atividades complementares aos alunos, que trabalham com metodologias diferentes e com a presença de outros agentes educativos, entre outras possibilidades.⁶ A título de ilustração, é interessante destacar as experiências que vêm acontecendo nos municípios de Juiz de Fora/MG e Apucarana/PR.

Em Juiz de Fora/MG, a proposta denominada *Educação em Tempo Integral* (ETI) está em via de ser normatizada por meio de lei municipal, e conta com a adesão de quatro escolas municipais, inclusive uma situada em zona rural. A experiência acontece nas instituições formais de ensino, nas quais a comunidade escolar expressa interesse em participar, com aulas das 7 às 17 horas, do ensino regular e atividades

⁴ É importante lembrar a amizade que unia Anísio e Darcy, o que, de certa forma, contribuiu para que o segundo se inspirasse em alguns dos princípios propostos pelo primeiro, visando à implantação – novamente – de escolas públicas com educação integral em jornada integral (a esse propósito, ver Portilho (2006);

⁵ Esta tentativa foi realizada durante o II Programa Especial de Educação, na década de 1990.

⁶ Entre essas experiências lembramos, por sua visibilidade, as que vêm acontecendo em municípios como Apucarana/PR; Belo Horizonte/MG e Nova Iguaçu/RJ.

complementares mescladas, no horário escolar, refeições, oficinas pedagógicas e escolas adaptadas e equipadas para formação integral.

A Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) colabora com a Secretaria Municipal de Educação, visto que elaborou projeto e organizou grupos de estudos com os professores dessas escolas, visando discutir educação integral e tempo integral. Nesses grupos a relação teoria-prática se faz presente, pois se debatem avanços e problemas do cotidiano escolar a partir da realidade que os profissionais estão vivenciando. É, portanto, uma experiência que ocorre *dentro do espaço escolar*, privilegiando a *autonomia das escolas*, na medida em que há adesão, e não imposição, e ainda conta com a *colaboração da universidade* na discussão de seu cotidiano.

Em Apucarana/PR, o projeto de educação integral constituiu-se, enquanto política pública por meio de compromisso firmado pela sociedade organizada, com quatro pactos: 1) pela educação; 2) pela responsabilidade social; 3) pela vida; e 4) por uma cidade saudável. Esses pactos originaram programas e ações integradas a serem desenvolvidos pelas esferas pública e privada, e implementados nas áreas da saúde, assistência social cultura, esportes, geração de emprego e renda e, obviamente, educação, já que "o carro-chefe de todas as ações é a educação integral, com vista a uma educação de qualidade para todos, o que, conseqüentemente, demanda um período mais ampliado de permanência do estudante na escola" (2008, p. 4).

O projeto de educação integral em tempo integral construído pelo município de Apucarana vem se consolidando, assim, como uma experiência que ocorre, concomitantemente, *no espaço escolar e fora dele*, mas com o aporte dos *projetos oriundos da instituição formal de ensino*, cuja *centralidade não é contestada*.

Com a síntese dessas duas experiências, fica uma pergunta no ar: por que o destaque para esses dois projetos, na atualidade?

3 Educação integral: um desafio para a educação brasileira?

Fechando essas reflexões, alguns pontos precisam ser retomados no intuito de explicitar melhor o lugar de onde falamos; outros pontos necessitam ser mencionados, sob pena de escamotearmos discussões que se estabelecem no seio das sociedades mais complexas, na relação entre estas e o papel do Estado.

Nesse sentido, é importante dizer que *falar sobre educação integral, para nós, pressupõe falar, também, em tempo ampliado/integral na escola*: com o tempo escolar ampliado, é possível pensar em uma educação que englobe *formação e informação* e que compreenda outras atividades – não somente as conhecidas como *atividades escolares* – para a construção da cidadania partícipe e responsável.

Para alguns estudiosos, é quase impossível, ou pelo menos muito difícil, pensar em educação integral sem pressupor um tempo ampliado/integral que a possibilite (Coelho, 1998, 2002, 2007; Kerstenetzky, 2006). Segundo esses pesquisadores, entende-se que a extensão do horário deve construir o tempo qualitativo *dentro da escola, ou sob sua supervisão*, e, nesse sentido, esse tempo qualitativo pressupõe uma formação mais completa para o ser humano-cidadão-aluno.

Em outras palavras, referimo-nos ao trabalho pedagógico que mescla atividades educativas diversas, por exemplo, e que, ao fazê-lo, contribui para com a implantação de uma formação mais completa e integrada, não fragmentada. Obviamente essas atividades podem acontecer *dentro da escola* ou fora dela, em outros espaços educativos, desde que haja uma intencionalidade formativo-educativa consubstanciada em planejamento(s) docente(s), em encontros coletivos de professores ou, ainda, no projeto político-pedagógico da instituição. É dentro dessa linha que se situam os projetos que estão sendo implementados nos municípios de Juiz de Fora/MG e de Apucarana/PR.

Para outros, a necessidade de ampliação do tempo não é correlata à realização de atividades que construam a educação integral. Esses estudiosos acreditam que a intensidade educativa independe da extensão do tempo na escola ou fora dela, ou seja, os acontecimentos, os eventos educativos, precisam ser significativos o bastante para construir, tão-somente, a relação educação integral e tempo.

Outros, ainda, pensam nessa extensão temporal; no entanto, justificam-na *para além* da instituição formal de ensino, ou seja, em atividades situadas *fora* do espaço escolar, e geralmente trabalhadas por outros agentes educativos. Nesta perspectiva podem certamente inserir-se atividades educativas diversas, interessantes e instigantes. Mas o compromisso com experiências significativas e intencionais, para a criança e o adolescente, com o estabelecimento de objetivos mínimos que dimensionem esse interesse e com o cumprimento mínimo do projeto pedagógico da escola, dificilmente será alcançado, uma vez que a instituição de ensino é procurada não como *formadora central, como responsável pelo processo de construção daquela educação integral para as crianças e jovens com que trabalha*.

E por que essa forma de enxergar a educação integral vem se disseminando em algumas escolas e municípios no Brasil? Porque ela é fruto de mudanças que estão ocorrendo na sociedade contemporânea, também em nível internacional.⁷ E elas mexem, inclusive estruturalmente, com o modo como se concebe a função da escola nessa formação e com o papel do Estado na implantação de políticas sociais abrangentes, como a educacional.

Nesse sentido, vemos, hoje em dia, projetos de educação integral em jornada ampliada, cuja dimensão maior está centrada na extensão do tempo fora da escola, em atividades organizadas por *parceiros* que vão desde voluntários a instituições privadas, clubes, ONGs. Muitas vezes, as atividades desenvolvidas são desconhecidas dos professores, ocasionando práticas que não se relacionam com as práticas educativas que ocorrem no cotidiano escolar, uma vez que não constam do planejamento docente.

Em nossa perspectiva, essa situação fragmenta o trabalho pedagógico, dilui a função da escola, imputando-lhe o papel único de *transmissora de conteúdos escolares*, expolia a instituição formal de ensino daquele que deveria ser seu objetivo primeiro: o de oferecer uma formação completa a *todas* as crianças. Que intenções estarão por trás dessa nova configuração educativa?

⁷ Estamos nos referindo ao debate que inclui as Cidades Educadoras, iniciado na Espanha e que hoje atinge vários municípios em outros países, como Portugal e Brasil.

Essa questão é um dos motivos do título com que abrimos este ensaio e vamos deixá-la aqui, visando que se constitua em questão para cada um dos leitores. Falamos da História da Educação Integral a partir da(s) história(s) que a concebe(m), ou seja, das visões sociais de mundo que, de certa forma, controem essa categoria, desde os tempos remotos; enfim, das possibilidades de continuidade ou descontinuidade(s) que carrega. Porque a *História* é feita de *histórias* que a estruturam e a consolidam.

Referências bibliográficas

- BAKUNIN, Mijail. *La instrucción integral*. Barcelona: José Olañeta Editor, 1979.
- BOBBIO, Norberto. *Liberalismo e democracia*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- BOTO, Carlota. *A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.
- CAVALARI, Rosa Feiteiro. *Integralismo: ideologia e organização de um partido de massa no Brasil*. Bauru: Edusc, 1999.
- COELHO, Lígia Martha C. da Costa. Escola pública de horário integral: um tempo (fundamental) para o ensino fundamental. In: ABRAMOVICZ, Anete; MOLL, Jacqueline (Orgs.). *Para além do fracasso escolar*. Campinas: Papirus, 1997.
- COELHO, Lígia Martha C. da Costa. Educação integral: concepções e práticas na educação fundamental. Trabalho apresentado na 27ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2004.
- COELHO, Lígia Martha C. da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela. *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- ERNICA, Maurício. *Percurso da educação integral no Brasil*. In: SEMINÁRIO NACIONAL TECENDO REDES PARA EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2006, São Paulo. [Anais...]. São Paulo: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), 2006. p.12-31. Disponível em: <http://www.cenpec.org.br/memoria/uploads/F1706_152-05-00009%20Tecendo%20Redes_semin%E1rio.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2008.
- GALLO, Sílvio. *Pedagogia do risco: experiências anarquistas em educação*. São Paulo: Papirus, 1995.
- JAEGER, Werner. *Paidéia: a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- KERSTENETZKY, Célia Lessa. Escola em tempo integral já: quando quantidade é qualidade. *Ciência hoje*, v.39, n. 231, p.18-23, out. 2006.
- LÖWY, Michel. *Ideologia e ciências sociais*. São Paulo: Cortez, 1985.
- JUIZ DE FORA (Prefeitura municipal). *Tempo integral nas escolas: folheto de divulgação do projeto*. Juiz de Fora: Secretaria de Educação, s/d. NÃO CITADO
- RIBEIRO, Darcy. *O livro dos CIEPs*. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959.

SILVA, Cláudio. *Educação integral como arranjo educativo local*. Texto apresentado para a discussão de Documento-base sobre Educação Integral. Apucarana, 2008. (Não publicado).

WALLERSTEIN, Immanuel. *Após o liberalismo: em busca da reconstrução do mundo*. Petrópolis: Vozes, 2002.

Lígia Martha C. da Costa Coelho, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é professora da Escola de Educação e do programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio) e coordenadora do núcleo de estudos "Tempos, Espaços e Educação Integral" da Unirio.

ligiamartha@alternex.com.br

Escola de tempo integral e cidadania escolar*

Zaia Brandão

97

Na década de 1980, os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps) no Estado do Rio de Janeiro representavam, do ponto de vista de Darcy Ribeiro, a retomada de um projeto de Anísio Teixeira de uma escola pública em tempo integral de qualidade – a *Escola Parque* (Centro Educacional Carneiro Ribeiro) em Salvador-BA. As premissas de Darcy Ribeiro para a generalização do modelo Ciep de escola em tempo integral e as características de sua implantação falharam, de meu ponto de vista, pelo forte apelo de projeto de "escola abrigo" para as camadas populares. A supervalorização do seu caráter preventivo à marginalidade e a ênfase da instituição escolar como alavanca para a superação de todos os problemas da sociedade levaram a escola, mais uma vez, a perder o seu foco específico. Este artigo retomará o tema escola em tempo integral (Brandão, 1989), com base no conhecimento formado nas duas últimas décadas sobre os processos de produção de qualidade de ensino. Entre outras questões, procurará indicar por que e em que condições a escola em tempo integral pode ser uma estratégia para a melhoria desta qualidade.

Educação e escola

Na vida social, os indivíduos estão permanentemente submetidos a um feixe de interinfluências informais que geram um processo contínuo de socialização. Desta

* Apoio CNPq e Faperj.

forma, assimilam e recriam as normas de convívio, os códigos de conduta, os valores e o patrimônio cultural da sociedade em que vivem. Neste sentido, a educação é um fenômeno social global e todo homem é educador.

A escola é uma instituição criada pela sociedade com objetivos socioeducativos específicos:

- fornecer a crianças e jovens condições de adquirir conhecimentos e habilidades tipicamente escolares (leitura, escrita, cálculo e conhecimentos básicos de história, geografia e ciências) necessários ao exercício pleno da cidadania na vida moderna;
- ser um espaço de socialização secundária - a interação com grupos externos às relações familiares e o convívio sistemático com pares (outras crianças e jovens) complementa a ação da educação como fenômeno social mais amplo.

Os objetivos da educação são definidos e regulados pelos Estados como direito de todos os cidadãos, de tal forma que aos pais e responsáveis é vedada a possibilidade de não matricular os filhos ou dependentes em idade de escolarização obrigatória nas instituições escolares.¹

A democratização do acesso à escola e os desafios à qualidade do ensino

98

No início do século passado, a principal questão no campo da educação estava relacionada com a necessidade de ampliação do sistema de ensino para garantir a todos os cidadãos o direito à educação escolar. A *democratização do ensino* implicava políticas voltadas para a implantação de um sistema orgânico de escolas, com definição dos conteúdos obrigatórios (currículos) e desenvolvimento de critérios de seleção e formação de professores.² *Expansão* era a palavra de ordem. Com a ampliação do acesso à escola aos segmentos da população anteriormente dela excluídos, ficou evidente o impacto das diferenças de socialização primária (familiar) sobre os processos de escolarização; a democratização escolar, ao desnudar o caráter de classe das diferentes pautas culturais na sociedade, suscitou o debate sobre a qualidade da educação (e do ensino).

O fracasso escolar, inicialmente associado às "carências culturais" dos setores populares, tornou-se objeto de pesquisas que, gradativamente, indicaram o caráter socialmente produzido pelas práticas que se desenvolviam na suposição de que os "dons e aptidões naturais" seriam o filtro espontâneo (e justo) dos níveis de escolaridade

¹ Atualmente, um casal mineiro de classe média (André e Bernadeth Nunes) está sendo processado, cível e criminalmente, pelo Estado Brasileiro, por manter dois de seus filhos, na faixa da escolaridade obrigatória, fora das escolas, encarregando-se de escolarizá-los sem o recurso ao sistema escolar. Consultar a respeito: <http://escolaemcasa.com>.

² Paschoal Lemme relata em suas *Memórias* o trabalho que desenvolveu como inspetor de ensino no Estado do Rio de Janeiro, organizando os "grupos escolares" a partir do grupamento das salas de aula multisseriadas que funcionavam nas casas das professoras. Ver a respeito: Brandão (1999, p. 104).

alcançados por aqueles que tivessem acesso à escola pública. O senso comum pedagógico não levava em conta os diferentes códigos lingüísticos e culturais que desafiavam o projeto de democratização do ensino pela simples expansão de vagas no sistema público.

Ao final da década de 1970, com a publicação de uma coletânea de textos sob o título *Democratização do Ensino: meta ou mito?* (Brandão, 1979), divulguei um conjunto de textos que debatiam os impasses do projeto de democratização escolar que não levasse em conta as diferenças de socialização primária dos contingentes de estudantes incorporados pela abertura de novas vagas. Naquele conjunto de textos, ficava clara a centralidade das diferenças lingüísticas subjacentes aos problemas de fracasso escolar. A ampla citação da obra nos meios educacionais referendava a pertinência das críticas, que se multiplicavam entre nós, à suposição de que as *carências e déficits culturais* das camadas populares seriam responsáveis pelo fracasso escolar.

Paulo Freire desenvolvia, desde a década de 1960, pesquisas sobre o universo cultural dos setores populares dentro do qual selecionava as *palavras-chave* e, a partir delas, criou um método alternativo e eficaz para a alfabetização de adultos. A repressão, vigente no período do Regime Militar implantado em 1964, obscureceu este aspecto fortemente inovador da obra de Freire – os desdobramentos sobre a aprendizagem escolar do enraizamento cultural da linguagem. O caráter de conscientização política é o aspecto mais destacado da obra de Paulo Freire entre os educadores até hoje.

A reiteração da produção do fracasso escolar pela escola motivou inúmeras pesquisas sobre alfabetização, evasão e repetência.³ As investigações indicavam, claramente, o estrangulamento do sistema escolar em sua base, assim como a inadequação do tratamento pedagógico da questão:

Duas são as práticas empregadas mais freqüentemente em relação ao aproveitamento insuficiente do aluno: a *repetência* e a *promoção automática*. Tais estratégias têm se mostrado inadequadas para melhorar o rendimento dos alunos uma vez que não são acompanhadas de um tratamento técnico-pedagógico diferente daquele que levou o aluno ao primeiro fracasso. [...] no caso da repetência, além de não estarem garantidas as condições de uma aprendizagem efetiva, o aluno é penalizado com a estigmatização que leva a um baixo autoconceito. A repetência como variável independente, além de ser fortemente associada ao baixo rendimento, constitui um seguro preditor da evasão. Assume, então, sua dimensão social ao constituir-se no mais possante instrumento de seletividade educacional (Brandão, Baeta, Rocha, 1982, p. 86 – grifos meus).

Uma metodologia alternativa para o tratamento dos dados oficiais, o "profluxo", elaborada por Sergio Costa Ribeiro e Ruben Klein,⁴ permitiu demonstrar o superdimensionamento das taxas oficiais de evasão escolar no Brasil; com a correção dos dados, Ribeiro (1991) não só reiterou a ineficácia da "pedagogia da repetência", indicada anteriormente, como enfatizou a necessidade de correção do fluxo escolar associada a alternativas pedagógicas mais efetivas para garantir a aprendizagem.

³ No início da década de 1980, coordenei por encomenda do Inep/MEC o primeiro estado da arte sobre evasão e repetência no Brasil. Consultar Brandão, Baeta e Rocha (1983).

⁴ Ver a respeito Ribeiro (1991) e Klein e Ribeiro (1991).

Diversas políticas passaram a ser experimentadas a partir de então – ciclos escolares, aprovação continuada, recuperação paralela, etc.

A questão da qualidade do ensino garantindo a progressão escolar com efetiva aprendizagem, no entanto, apresenta-se, ainda hoje, como um dos principais desafios dos gestores da educação.

A qualidade da escola

Numa sociedade estratificada como a nossa, em que a distribuição dos bens materiais e simbólicos é desigual e profundamente marcada pelas divisões sociais, o acesso à escola no ensino fundamental, embora quase universalizado entre nós, está longe de representar acesso integral aos benefícios escolares.

Desde o início do século 20, os gestores do setor público manifestam a preocupação com a equalização das condições de escolaridade. As reformas de ensino em diversos Estados brasileiros, a partir da década de 20 do século passado, visavam melhorar a qualidade do atendimento escolar no sistema público. As diretorias de *instrução pública*, como o próprio nome indicava, preocupavam-se com os problemas da *instrução*, o que motivou o desenvolvimento de planos e ações para melhorar as condições materiais das instalações, por meio da regulamentação e construção dos prédios escolares,⁵ e as condições de formação e acesso à carreira do magistério, com a ampliação das escolas normais e a realização de concursos públicos.

Durante a administração de Carneiro Leão na Secretaria de Instrução Pública do Distrito Federal (1924), os cursos de aperfeiçoamento de professores "versavam especialmente sobre o conteúdo e os novos métodos de ensino das matérias do curso primário" (Lemme, 1988, p. 177). Havia, portanto, uma preocupação nítida em preparar os professores para a função específica das escolas. A importância do ensino não era, entretanto, um aspecto valorizado apenas pelos gestores. Nomeado para trabalhar em uma escola da zona rural do Rio de Janeiro, Paschoal Lemme (1988, p.178) descreve a reação das famílias ao projeto de introdução de "práticas agrícolas" para desenvolver o gosto dos alunos pelas atividades rurais:

O entusiasmo dos meninos, porém, não era muito animador, isso porque as famílias de que provinham tinham um conceito muito próprio sobre as atividades escolares e talvez tivessem razão: enviavam os filhos à escola justamente para aprenderem "coisas" – tais como a leitura, a escrita, o cálculo – que os pudessem exatamente tirar das condições em que viviam, [...] E esse esgaravatar do terreno em condições tão precárias por quem não dispunha de habilitação especial para tanto, não lhes parecia que era a função verdadeira da escola...

Passados mais de 80 anos, os dados oficiais recentes sobre a proficiência dos estudantes brasileiros em linguagem e matemática evidenciam um sistema escolar

⁵ Foi o caso da criação dos "grupos escolares" em substituição às escolas que funcionavam nas casas dos professores.

que, ao tentar "corrigir o fluxo escolar", está levando alunos ao final do ensino fundamental sem o domínio básico das habilidades de leitura e cálculo:

Os indicadores de aprendizagem gerados pelo Saeb para os concluintes do ensino fundamental mostram um quadro de pouca efetividade dos sistemas educacionais brasileiros. Em Língua Portuguesa, cerca de 10% dos estudantes atingiram um patamar adequado na escala de desempenho. Em Matemática, o percentual ainda é mais baixo, pois menos de 3% desenvolveram competências e habilidades de Matemática condizentes com uma boa escolarização em nível fundamental. [...] quase 90% dos alunos não alcançaram o estágio adequado e, portanto, não demonstraram habilidades de leitura compatíveis com a 8ª série. Em Matemática, o resultado de 2001 não é muito diferente. A maioria dos alunos, 51,71%, encontra-se no estágio crítico, e apenas 2,65% se situam no estágio adequado (Qualidade..., 2003, p. 89 e 91).

Este quadro do desempenho dos estudantes brasileiros, descrito pelo Inep/MEC com base nos dados do Saeb, evidencia o fracasso das estratégias propostas para a superação da "pedagogia da repetência" (Ribeiro, 1991). Este velho problema da escola brasileira – criticada pela sua incapacidade de resolver as dificuldades de aprendizagem dos estudantes que dependem exclusivamente dela para "*aprenderem 'coisas' tais como a leitura, a escrita, o cálculo...*" – tem sido enfrentado por políticas educacionais que funcionam como instrumentos de transposição dos mesmos problemas, de aprendizagem insuficiente, aos patamares superiores do sistema de ensino fundamental, como indicam os dados acima citados.

O acesso à escola não garante cidadania escolar

101

Um dos maiores problemas do nosso sistema escolar decorre, a meu ver, das conseqüências sobre o processo de escolarização do embalo ideológico do discurso de prioridade à educação como solução de todos os problemas brasileiros. Ele tem servido de desconversa a respeito da urgência em se aparelhar o sistema público para oferecer escolaridade de qualidade a todos. Comparado com o desempenho de estudantes de outros países, o dos brasileiros encontra-se nos níveis mais baixos de proficiência em linguagem, matemática e ciências. Esses dados são amplamente divulgados pela imprensa; no entanto, os progressos nos indicadores de acesso e permanência na escola acabam por desviar a atenção dos baixos padrões de escolaridade oferecidos às populações mais pobres pelo sistema público.

Os desdobramentos deste estado de coisas demonstram-se nefastos sobre vários aspectos:

- no que se refere à baixa auto-estima dos alunos e das famílias;
- na produção de condições de reedição de etiquetagem e preconceitos em relação às crianças e às famílias das camadas populares;
- na produção de atitudes de descrença na capacidade de melhoria dos sistemas públicos de educação escolar;
- no favorecimento de propostas de privatização da educação.

Como assinala Maurício Blanco (2008):

[...] o governo não deveria estar mais se preocupando com os indicadores de acesso no país e sim com os indicadores de resultados. A Pnad não capta esses impactos, mas a qualidade de ensino do país vem jogando o Brasil para o final da lista da Pesquisa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), que compara o rendimento escolar entre os países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). A pesquisa é de 2006. – No indicador leitura, ficamos em 49º lugar entre 56 países. Em matemática, o Brasil ficou em 54º lugar num grupo de 54 países da OCDE. E em ciências, ficamos em 52º lugar num *ranking* de 57 países.

É óbvio que as escolas, além do ensino, têm objetivos educativos mais amplos. No entanto, a função de educar é partilhada por todos os membros da sociedade. Se a escola falha em algum aspecto no preenchimento dessa função socializadora mais geral, inúmeras outras instituições (família, igreja, partidos políticos, centros culturais, esportivos, etc.) atuarão no sentido da transmissão de valores e do desenvolvimento de comportamentos sociais de respeito ao próximo, às diferenças, à natureza, etc. Entretanto, se a escola não se ocupar centralmente das atividades específicas dos processos de escolarização terá sonogado aos estudantes, sobretudo os dos setores das camadas populares, o direito à cidadania escolar. As famílias desses estudantes, que freqüentemente não tiveram acesso pleno à escolaridade básica, encontram-se desprovidas de recursos materiais e escolares para ajudar a superar as deficiências da escolarização de seus filhos, diferentemente do que ocorre com os setores da população situados em níveis socioeconômicos médios e superiores. Estes têm condições de suprir as deficiências das instituições recorrendo a um sem número de recursos: acompanhamento cotidiano por membros da família que tiveram acesso a níveis elevados de escolarização, professores particulares, cursos de línguas, atendimentos psicopedagógicos de apoio, etc. Isto sem falar nos recursos materiais e culturais com que, diferentemente das famílias dos setores populares, podem cercar o cotidiano de crianças e jovens em idade escolar.

Sobre a qualidade do ensino

Há vários anos, coordeno um programa de pesquisa no Grupo de Pesquisa em Sociologia da Educação (Soced/PUC-Rio) sobre os processos de produção de qualidade de ensino. Investigamos nove escolas de várias categorias – confessionais, "alternativas",⁶ bilíngües, públicas e uma judaica – indicadas há vários anos pela mídia como situadas entre as melhores do Rio de Janeiro. Em nossa amostra, quatro entre as nove escolas investigadas estão entre as 10 primeiras posições no Enem de 2007: as duas escolas confessionais, uma das bilíngües e uma das públicas. As demais ficaram classificadas

⁶ O Soced/PUC-Rio mantém *on-line* o *Boletim Soced*, atualmente em seu 6º número, no qual divulga semestralmente os resultados de seu programa de pesquisas em sociologia da educação.

⁷ Denominação de escolas que, desde a década de 1960, propunham práticas pedagógicas mais livres, para atender um público que reagia aos métodos de ensino "tradicionais" e à política de repressão do regime militar.

respectivamente nas 22^a (alternativa), 27^a (judaica), 37^a (bilíngüe), 48^a (pública federal) e 76^a (alternativa inclusiva) posições, entre as 444 escolas do município do Rio de Janeiro. A análise dos dados do *survey* permitiu traçar um quadro das características dos agentes (pais, alunos e professores)⁸ e das práticas pedagógicas escolares e familiares que indicavam um *círculo virtuoso* (Brandão, Mandelert, Paula, 2005) articulando as condições materiais e simbólicas das escolas e das famílias que potencializam o bom desempenho desses estudantes.

Partindo de nossas categorias iniciais – confessionais, alternativas, públicas, bilíngües – e com base no material empírico produzido pelo *survey* e pelo trabalho de campo em três das escolas (uma confessional, uma alternativa e uma pública), pudemos traçar algumas características dessas instituições que contribuem para a qualidade do ensino e que as destacam nos *rankings* das melhores escolas:

- entre as confessionais, a tradição e o "conteudismo" marcam um estilo pedagógico em que a cobrança permanente (exercícios, testes, pressão sobre o desempenho) permeia o cotidiano, o calendário escolar, a coordenação dos programas e os investimentos familiares, expressando um estilo de "contrato de sucesso" entre elas e a sua clientela (cf. Lacerda, Mandelert, Carvalho, 2007);
- entre as públicas, nossa pesquisa deixou evidente a tensão produzida pela necessidade de preservar a imagem de qualidade de ensino, conquistada ao longo das décadas de trabalho pedagógico bem-sucedido, e as novas regras de seleção por sorteio, com a inclusão de perfis socioeconômicos e culturais diferenciados. Essas novas regras representam um enorme desafio para as equipes pedagógico-administrativas habituadas a tratar com alunos anteriormente selecionados por rigorosos exames. São as condições excepcionais de inserção do corpo docente (ingresso por concurso público, tempo integral nas escolas, plano de carreira e salário) que o estimulam a investir na criação de estratégias que procuram combinar qualidade com equidade, um dos maiores desafios das políticas educacionais contemporâneas;
- no caso das alternativas, o próprio perfil da maioria das famílias e o "selo" dessas instituições – incentivo à criatividade, respeito às diferenças, diversidade, liberdade – tendem a gerar um "*ethos* institucional" de incentivo à politização, ao trabalho social, às artes e às subjetividades (na tradição psicanalítica), que nem sempre se mostraram compatíveis com a luta concorrencial (Bourdieu, 1979, 1989) por um lugar no "pódio das melhores escolas do País", definido pelos resultados das avaliações do Saeb, do Enem, etc. Essas escolas, embora sempre situadas entre o conjunto das melhores pela mídia, não se colocaram entre as melhores posições no Enem.

Cabe destacar que a investigação que desenvolvemos nas duas escolas públicas evidenciou a importância da articulação das condições de trabalho e da qualificação dos

⁸ Num total de 850 alunos, 395 pais e 244 professores.

professores com uma auto-imagem institucional e um *esprit du corps* que mobilizam um compromisso coletivo de garantir um ensino de qualidade independentemente dos níveis socioculturais dos estudantes e de suas famílias.⁹ O trabalho de campo permitiu, em inúmeras situações, observar o conhecimento por parte das equipes docentes e técnico-pedagógicas, de cada um dos alunos e das características das turmas, que lhes permite antecipar estratégias de reforço, motivação e recuperação para lidar com os problemas de aprendizagem ou comportamento que poderiam afetar o rendimento.

O que esse programa de investigações¹⁰ permitiu elucidar foi a centralidade conferida ao *trabalho escolar* nos colégios relacionados, visando habilitar os estudantes ao domínio de escrita, leitura, cálculo e conteúdos curriculares e estimulá-los para o desenvolvimento de outras competências e valores sociais, que, articulados às atividades pedagógicas, reforçam os saberes escolares mediante o trabalho em grupos, a solidariedade entre pares, a capacidade de ouvir o outro, de respeitá-lo, de argumentar, de dialogar, de interagir com o diferente, etc. Neste sentido, a educação se realiza e integra o processo de escolarização de algumas das melhores escolas, inclusive aquelas que incorporam setores das camadas populares, como foi, sobretudo, o caso de duas das instituições¹¹ investigadas pelo Soced.

Escola em tempo integral para alunos e professores

104

A educação escolar tem sido considerada importante instrumento de correção dos problemas sociais. Saúde pública e higiene, no início do século 20; desenvolvimento econômico e social, a partir dos anos 50; e violência e marginalidade, mais recentemente, foram vistos como questões de políticas educacionais que utilizariam as escolas como meios de difusão de estratégias coletivas para eliminar as "chagas sociais" que afligem a sociedade. Como assinali anteriormente, o excesso de funções atribuídas à escola tem como contrapartida, desde o século passado, um desvio de atenção da sua função específica e, conseqüentemente, produz o baixo rendimento dos estudantes, cuja causa principal remete recorrentemente aos problemas sociais. O *círculo vicioso* se instalou e serve de justificativa para o descompromisso do sistema em relação às suas funções específicas.

Por mais que possa surpreender ou desapontar os leitores da área da educação, é inevitável reconhecer que todos aqueles que contribuem, por meio das interações sociais, para a aquisição de valores e disposições necessários à vida em sociedade, merecem ser denominados de educadores; portanto, pais, mães, avós, sacerdotes, parentes, vizinhos, assim como uma série de profissionais (senão todos), como, por

⁹ Ver a respeito a pesquisa sobre o clima escolar em uma dessas escolas por um dos membros de nossa equipe (Medeiros, 2007).

¹⁰ O Soced é um programa de formação de pesquisadores em sociologia da educação que, desde o final da década de 1990, congrega em torno de um projeto de pesquisa financiado pelo CNPq e Faperj pós-graduandos em educação, a partir do qual desenvolvem suas dissertações e teses.

¹¹ Embora ambas as escolas sejam instituições federais e, portanto, experimentem condições de trabalho e recursos superiores às dos sistemas públicos estaduais e municipais, acreditamos que estas condições podem servir de parâmetro às políticas de melhoria da qualidade do ensino público.

exemplo, babás, psicanalistas, assistentes sociais, etc., desempenham a função de educadores. Portanto, do meu ponto de vista, fomos da exaltação à desvalorização da carreira do magistério e do profissional professor quando, desde a segunda metade do século 20, passamos a preterir o título de professor pelo de educador. E, como o magistério deve ser visto como um sacerdócio, pode-se afirmar que o educador é um profissional que exerce um ofício muito além de qualquer possibilidade de avaliação (material e monetária); nesta perspectiva idealizada, o salário pode adquirir uma dimensão muito mais simbólica do que efetiva, assim como o ensino acaba por adquirir uma face muito mais burocrática (correção do fluxo escolar) do que real (aprendizagem escolar).

Essa ambigüidade – supervalorização/desvalorização da educação escolar – está à base da visão hierárquica que levou a apensar ao professor novas funções e muitas adjetivações para compensar o desprestígio crescente da carreira.

Meu argumento, ao propor a escola de tempo integral como o horizonte da melhoria da educação, centra-se no respeito à especificidade social dessa instituição – a de oferecer ao cidadão uma escolaridade de qualidade –, o que significa acesso aos conhecimentos legitimados pelos currículos dos sistemas escolares. Essa legitimidade não me parece ser mera imposição das elites – como uma determinada visão da sociologia do currículo defende –, mas um desejo legítimo da população marginalizada pela má escola de ter acesso aos instrumentos culturais e sociais que lhes garantam a cidadania escolar. Uma política comprometida com o direito à educação deveria, inclusive, indicar que os efeitos dela na superação das desigualdades sociais dependem de outras políticas sociais no plano da saúde, habitação, trabalho, segurança, etc. Afasto-me, assim, da idéia da política de prioridade à educação como a solução de todos os problemas sociais, assim como dos projetos que pensam a escola em tempo integral como um novo canal para o proselitismo educativo, sob os mais diversos rótulos.

Para que a escola de tempo integral caminhe na direção de um ensino de melhor qualidade, não basta que ela seja um recurso destinado aos estudantes: é preciso que ela incorpore professores em regime de tempo integral, obviamente com salários e condições de trabalho compatíveis com o regime de dedicação exclusiva em uma instituição.

No campo da educação, há muita produção falando da importância da formação dos professores para a melhoria da qualidade do ensino. Do meu ponto de vista e da minha experiência docente nos cursos de formação de professores, dois são os maiores obstáculos para a boa formação desses profissionais:

- um deles encontra-se no círculo vicioso da baixa qualidade do ensino fundamental associada ao perfil socioeconômico daqueles que optam pelo magistério – cursos de Pedagogia e licenciaturas – muitas vezes por auto-exclusão dos cursos de maior prestígio, para os quais não se sentem preparados. Essa situação se agravou nas últimas décadas com aspirantes à profissão que, com frequência, são os primeiros da rede familiar a ingressar no ensino superior;¹²

¹² Esta origem social não seria necessariamente uma desvantagem se esses jovens tivessem tido acesso a um ensino de melhor qualidade e encontrassem, no exercício de magistério, condições de trabalho e aperfeiçoamento permanente.

- o segundo obstáculo está nas condições de trabalho precárias oferecidas pelo nosso sistema de ensino, desde as duplas e triplas jornadas dos professores como estratégias para melhorar os salários, até concessões compensatórias do Poder Público (tolerância para com as faltas, forte corporativismo impedindo políticas de controle do trabalho docente, entre outras); além disso, escolas mal conservadas e insuficientemente aparelhadas em termos de bibliotecas, laboratórios, material didático e recursos tecnológicos acessíveis ao cotidiano do trabalho, em número e qualidade suficientes para o uso de todos os agentes escolares (alunos, professores e funcionários).

As pesquisas desenvolvidas sob a minha coordenação sobre os processos de produção de qualidade do ensino possibilitaram identificar algumas condições que justificariam uma proposta de escola em tempo integral:

- tempo acrescido de exposição ao universo escolar, sobretudo às crianças das camadas populares, cujas famílias de origem não tiveram acesso à escolaridade fundamental para apoiá-las no acompanhamento das atividades escolares;
- recurso para a orientação do estudo (estudo dirigido)¹³ – nas leituras, nos processos de fixação da aprendizagem, na utilização de recursos para o aprimoramento da linguagem – resumos, sínteses e resenhas;
- condições de atendimento diferenciado a grupos com habilidades ou dificuldades específicas;
- condições para o desenvolvimento no espaço escolar de trabalhos em equipe e projetos coletivos de professores e alunos, envolvendo grupos de diferentes faixas etárias;
- condições para a habilitação dos estudantes em estratégias de pesquisa (bibliográfica e/ou temática, seja nas bibliotecas ou na internet) sob a orientação de professores;
- condições para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares combinados com as áreas de artes, educação física, etc.
- condições para práticas desportivas e culturais que ofereçam recursos específicos e de qualidade em áreas em que normalmente não estão disponíveis, como é o caso dos bairros onde vivem muitos setores das camadas populares.

Enfim, o tempo integral parece-me ser uma condição de cidadania escolar para crianças e jovens que são, até hoje, penalizados pela baixa qualidade do ensino que o sistema público lhes oferece, apesar das honrosas exceções. É preciso, no entanto,

¹³ No Programa de Pesquisa do Soced/PUC-Rio, sobre processos de produção de qualidade de ensino, foi possível observar a importância conferida ao estudo dirigido em uma das melhores escolas do Rio de Janeiro. O regime de tempo integral é obrigatório até a 4ª série do ensino fundamental, porque com o tempo escolar ampliado a escola submete os seus estudantes, desde o início da escolaridade, a um programa de trabalho – estratégias de estudo, organização e sistematização do trabalho escolar – que propicia o desenvolvimento de um *habitus escolar* (no sentido bourdiano, de sistemas de disposições duráveis e transferíveis) favorável a uma trajetória de sucesso.

que não se perca o horizonte da especificidade da instituição escolar e que não se descure da qualidade de instalações e equipamentos didático-pedagógicos que tornam o espaço escolar um ambiente rico de possibilidades de aprendizagem, seja para os alunos, seja para os professores e as equipes administrativas.

Referências bibliográficas

BLANCO, Maurício. [Entrevista]. *O Globo* [Jornal], Rio de Janeiro, sábado, 29 mar. 2008, Caderno de Economia, p. 45.

BOLETIM SOCED. 2005/2008. Disponível em: <www.soced.pro.br>; http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/cgi-bin/db2www/PRG_1167.D2W/input?CdLinPrg=pt..

BOURDIEU, Pierre. *La distinction*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1979.

BRANDÃO, Zaia. *Democratização do ensino: meta ou mito?* Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

_____. A escola de 1º grau em tempo integral: as lições da prática. *Educação & Sociedade*, São Paulo, n. 32, p. 116-129, abr. 1989.

_____. *A intelligentsia educacional: um percurso com Paschoal Lemme por entre as memórias e as histórias da Escola Nova no Brasil*. Bragança Paulista: IFAN-CDAPH, Edusp, 1999.

BRANDÃO, Zaia; BAETA, Anna Maria Bianchini; ROCHA, Any Dutra Coelho. *Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão*. 2. ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1983.

BRANDÃO, Zaia; MANDELERT, Diana; PAULA, Lucilia de. A circularidade virtuosa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 747-758, set./dez. 2005.

KLEIN, Ruben; RIBEIRO, Sergio Costa. O censo educacional e o modelo de fluxo: o problema da repetência. *Revista Brasileira de Estatística*, Rio de Janeiro, v. 52, n. 197, p. 5-45, 1991.

MEDEIROS, Verena Giglio. *O clima escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2006.

LACERDA, P.; MANDELERT, Diana; CARVALHO, C. Paes de. A relação família e escola como um contrato. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, GLOBALIZAÇÃO E CIDADANIA: NOVAS PERSPECTIVAS DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO. 2008. João Pessoa. [Anais...]. João Pessoa: International Sociological Association, 2008.

LEMME, Paschoal. *Memórias 1*. Brasília: Inep/MEC, 1988.

QUALIDADE da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 8ª série do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 84, n. 206/207/208, p. 88-106, jan./dez. 2003.

RIBEIRO, Sergio Costa. A pedagogia da repetência. *Estudos de Avaliação Educacional*, n. 4, p. 73-85, jul./dez. 1991.

Zaia Brandão, doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), é professora associada dessa Universidade. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Sociologia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: sociologia da educação, capital cultural, pesquisa em educação, escolarização das elites e qualidade de ensino.

A escola no Brasil de Darcy Ribeiro

Helena Bomeny

109

Este texto se propõe pensar o lugar que a escola em tempo integral ocupou na perspectiva de Darcy Ribeiro a respeito do Brasil. Protagonista do Programa Especial de Educação nos dois governos Brizola no Rio de Janeiro, Darcy Ribeiro valeu-se inúmeras vezes da argumentação sociológica para sustentar a defesa da escola em tempo integral como eixo de uma experiência política mais justa, democrática e humanizadora. Reconhecendo explicitamente as dificuldades do Brasil em incorporar os setores populares na agenda pública de benefícios sociais, Darcy Ribeiro – na esteira de Anísio Teixeira – colocou na escola pública de tempo integral a expectativa positiva de alterar a tradição elitista e ampliar o alcance do bem-estar a um número mais expressivo de receptores.

Para cumprir tal intenção, proponho a escrita em três partes: identificação do lugar de onde fala o intelectual Darcy Ribeiro; o sentido sociológico da proposta levada nos dois governos; a atualização da memória sobre o experimento.

O lugar da fala de um intelectual

Os intelectuais dos países periféricos, e os latino-americanos se incluem neles, padeceram historicamente, ou tomaram como padecimento histórico, a inquietação sobre uma pergunta fundadora: o que são seus países? De que se constituem? Como se definem ou se apresentam como identidades? Distanciados por comparação de outros centros tomados como modelos, não restou muitos caminhos à comunidade

intelectual que não fossem reações a tal distanciamento. Comparações acentuam distinções. Em muitos casos, as comparações estabelecem parâmetros pela negatividade. Os países se distanciam dos mais prósperos por traços, características, situações empíricas que os posicionam negativamente diante de um modelo a que se pretende chegar, ou ao qual a comparação está referida. Tocando essa temática, Armando de Melo Lisboa lembra em um de seus textos que as comparações que estabeleceram as concepções de civilizados, bárbaros, rudes ou em atraso foram feitas como reação ao encontro e/ou contato com o diferente. No caso de nossos países, operou-se uma inversão curiosa. Em vez de dirigirmos a classificação para o outro, o de fora, voltamos a bússola para nossa própria casa. Chamamos bárbaros a nós mesmos, diante do que nos pareceu civilizado e que esteve sempre muito distante de nós (Lisboa, 2006). O termo periferia se refere a esta equação: posicionar-se periféricamente com relação a algum centro que, de tão forte, nos faz periféricos. Angústia antiga, enraizada em nossa mais fina, elaborada, controversa, inquietada e fértil tradição do pensamento social brasileiro...

Expressão do dilema descrito acima, consagraram-se no debate intelectual brasileiro duas categorias carregadas de significação. Iberismo e americanismo pareceram ser achados convincentes para dar conta de um conjunto de características e traços com o qual lidamos para recusar ou defender nossa tradição de pensamento. As duas chaves organizaram muito do debate a respeito do que seria a identidade brasileira e do que faltaria à nação para que cumprisse seu destino como civilizada, progressista, democrática etc. Bastante conhecida nos textos de interpretação do Brasil, a sugestão de Sérgio Buarque de Hollanda rendeu frutos e constituiu um campo próprio de reflexão sobre o Brasil. Tributário da herança ibérica, o País enfrenta problemas derivados do personalismo, do impressionismo, da falta de rigor e de previsibilidade. O passional sobrepondo-se ao racional e ao previsível resultaria no que Sérgio Buarque classificou como *ethos* cordial (cordial no sentido de *corde*, coração, emocional, e não como sinônimo de afável, como o próprio Sérgio Buarque corrigiria em nota à segunda edição de *Raízes do Brasil*). O que vem do coração pode ser afável, mas não só e nem sempre. Também o ódio vem do coração. Também os impulsos vêm ou passam pelo coração. O sentido de cordial é, precisamente, passional, prisioneiro do sentimento. Portanto, o imprevisível, o instável, o incontrolável e o indisciplinado podem ser incluídos nesse rol. São, sem dúvida, uma leitura e uma interpretação mais focadas nos limites da sociedade do que propriamente em suas potencialidades. Esta versão negativa ao estilo "o passado nos condena" acabou sendo uma espécie de *rationale* explicativa dos defeitos do Brasil. E a herança ibérica foi apropriada como um peso definitivo em tal composição. Neste caso, apropriada negativamente.

Não me importa aqui recuperar a segunda chave mencionada – o americanismo. Mas importa recuperar a chave positiva que também foi associada ao iberismo e que, com igual ênfase, foi mobilizada por outros intérpretes do Brasil. É nessa vertente que incluo Darcy Ribeiro, na trilha aberta e desenvolvida por Gilberto Freyre. O Brasil de Darcy Ribeiro não é o Brasil inviabilizado, mas a promessa de uma civilização distinta,

em muitos aspectos fundamentais destacada positivamente dos demais modelos. Uma promessa que se cumpre paulatinamente, e que se cumprirá no médio e longo prazos. Entendamos melhor.

Darcy Ribeiro foi um intelectual dos anos 1950. Ao menos as questões que o mobilizaram são mais bem compreendidas no marco daquela geração. Uma geração que mereceu tratamento especial de Gláucia Villas Bôas no livro intitulado *Mudança provocada: passado e futuro no pensamento sociológico brasileiro*, publicado em 2006. Por ocasião do lançamento do livro, escrevi para a revista *Interseções* uma resenha, publicada em 2007, para a qual gostaria de voltar porque os pontos ali tratados ajudam a compor a interpretação que quero sugerir neste texto. A geração de 50 – nos ensina Villas Bôas – foi uma geração que se comprometeu com o significado da expressão manheimiana "mudança provocada", oriunda da crença na capacidade de intervenção planejada, racional e, em alguns casos, engajada, dos intelectuais com vistas à modernização do país – uma geração intelectual profundamente marcada pela Sociologia, pelos temas e problemas tratados e eleitos por esse campo de conhecimento. A própria disciplina se apresentava em seu sentido de missão transformadora, racionalista, universalizante. Mas, sobretudo pelo cruzamento sugerido de pensamento e ação combinados sob o manto do conhecimento científico e da proposição política, tal convicção forçou um preço. As gerações que se seguiram, diz-nos Gláucia Villas Bôas, puseram sob questão tal embricamento. A produção da década de 1950 "foi relegada pelas gerações seguintes de cientistas sociais devido ao seu caráter universalista e à sua sujeição a uma filosofia da história que, apostando no planejamento de um futuro moderno, criava uma teleologia laica" (Villas Bôas, 2006, p. 14)

Tratava-se de um grupo de intelectuais que se pôs como missão, responsabilidade e compromisso encontrar soluções para o País. Àquela altura, o Brasil estava dividido não apenas economicamente entre os muitos desprovidos e os poucos privilegiados, mas demograficamente entre os habitantes dos espaços urbanos e os que lutavam pela permanência ou pela saída no e do mundo rural. Sabemos, os que passeamos pelos clássicos do pensamento social brasileiro, que tal divisão provocou mais do que localização espacial: criou categorias de pensamento voltadas para definir regiões e costumes como atrasados ou modernos, jecas ou sofisticados, provincianos ou metropolitanos. Onde começa e onde termina o mundo rural? E o que significa fazer parte do mundo rural? Tais antinomias acentuadas foram progressivamente perdendo peso, não tanto por terem os problemas e as situações resolvidos a favor da melhoria da condição de vida da população, mas pela aceleração violenta da urbanização do país no maior movimento demográfico de que se tem notícia em tão pouco tempo. *Fazer ciência e fazer história*, título do capítulo que abre a segunda parte do livro de Villas Bôas, é expressão que pode ser bandeira do empreendimento intelectual da geração que está ali representada por Guerreiro Ramos, Florestan Fernandes e Costa Pinto, mas que poderia também ser estendida a Darcy Ribeiro em igual proporção.

Darcy foi colega de turma de Florestan Fernandes na Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo no período entre 1944 e 1946. Os ensinamentos que dali recebeu não mais o abandonaram. A crônica desse tempo de aprendizado e convívio

está registrada em seu livro de memórias (Ribeiro, 1997). Em São Paulo, Darcy se aproximou dos professores estrangeiros, registrando especialmente os benefícios recolhidos com a leitura dos romances e os estudos brasileiros que tinha que fazer como bolsista, o que o obrigava ao trabalho de fichamento de dezenas de livros na feitura de uma bibliografia crítica da literatura e da ensaística brasileira de interesse sociológico: "Enquanto as aulas de ciências sociais me arrastavam para fora em esplêndidas construções teóricas, aquela bibliografia me puxava para dentro do Brasil e das brasilidades, me dando matéria concreta para nos pensar, como povo e como história" (Ribeiro, 1997, p. 125). Mário Wagner Vieira da Cunha e Donald Pierson eram os professores responsáveis por essa empreitada. Aprendera ali o valor da pesquisa social, e combinou naquela atmosfera intelectual o misto de fazer pesquisa e agir que marcou e definiu sua atuação intelectual pública nos muitos projetos com os quais se envolveu. Sobretudo, fundamentou boa parte de sua verve intelectual para a defesa intransigente de seus sonhos de melhoria da sociedade. Sociologia como saber racional equivalente a uma forma superior de consciência estaria a serviço da intervenção e da realização de um projeto civilizador para o Brasil. Engajamento político e engajamento pela ciência da sociedade.

A sociedade dos anos 50 provocava nos intelectuais o clamor por explicação. As dimensões do "tradicional" interpondo-se ao moderno produziam um conflito estrutural cuja saída negociada ou estruturada não parecia vicejar no horizonte de visão de um Costa Pinto, por exemplo.¹ Ordens sociais fundadas em temporalidades distintas sem que qualquer delas fosse forte o suficiente para abocanhar as demais ou a elas se impor criaram o que Costa Pinto conceituou como *marginalidade estrutural*. O tema da mudança social pautava tanto as discussões em congressos e seminários internacionais como provocava a imaginação sociológica. O tema da década era o desenvolvimento e essa categoria estava longe de ter seu entendimento consensual. Os cursos universitários eram impregnados do que conhecíamos como Sociologia do Desenvolvimento. E era nesse espaço que se discutiam não só os caminhos mais apropriados para tal curso como, enfaticamente, as limitações do próprio conceito e seus enfraquecidos desdobramentos interpretativos. Desenvolvimento não é sinônimo de modernização, bradavam muitos dos intelectuais. Implica níveis de participação, de distribuição, de acesso aos direitos políticos, econômicos e sociais, de extensão de benefícios representando mais do que a lista de indicadores sempre à disposição para o atendimento do quesito modernização. Muitos dos intelectuais dessa geração de 1950 insistiram na distinção entre desenvolvimento e modernização como estratégica ao entendimento da extensão do que se propunha como alternativa para o País.

Mas um dos pontos sempre diagnosticados – até o presente – como obstáculo ao desenvolvimento dos princípios e de uma prática democrática e participativa diz respeito ao que Gláucia Villas Bôas trouxe no citado livro com o conceito de *insolidarismo*. A que se deve a apatia brasileira? De onde vem a falta de capacidade,

¹ Luiz de Aguiar Costa Pinto era doutor em Ciências Sociais pela Faculdade Nacional de Filosofia do Rio de Janeiro com a tese "O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira". Fundou com Arthur Ramos, em 1947, a Sociedade Brasileira de Antropologia e Etnologia. Em 1948 publicou o livro *Sociologia e desenvolvimento*, e, em 1952, *O negro no Rio de Janeiro*.

disposição ou interesse dos membros da sociedade brasileira em se associar uns aos outros? Por que a resistência irrefletida ao associativismo? Por que permanece a apatia se tantas são as razões pela mobilização e se tantos são os indicadores e as evidências à indignação? A incapacidade associativa tem sido tema de pesquisas recentes publicadas na primeira década do século 21. Por que não somos capazes de nos associarmos de forma mais conseqüente com vistas a garantir e/ou conquistar direitos básicos à convivência social? Evaristo de Moraes Filho não cai na tentação do "passado que nos condena" e que nos impede, por esse defeito de origem, à mobilização coletiva e societária, nos termos weberianos. O capítulo sobre a contribuição de Evaristo de Moraes Filho é dos pontos altos de *Mudança Provocada*. O insolidarismo social foi a expressão cunhada para definir a "falta" ou "ausência" de instituições organizadas livremente de forma a atender aos diversos e definidos interesses em disputa na sociedade em curso. Durabilidade é critério fundamental como condição de possibilidade desse tipo de atuação. Do reconhecimento dessa condição vem a lembrança do conceito de ação societária, tal como definida por Max Weber. A Evaristo de Moraes podemos creditar o esforço intelectual de retirar a classe trabalhadora da menoridade a que a haviam condenado os intérpretes filiados à matriz iberista de interpretação do Brasil: uma herança desmobilizadora, autoritária, personalista, pragmática, predadora dificilmente poderia responder por um tipo de ação racional, duradoura e contínua como a que a defesa coletiva de interesses obriga para busca de algum êxito.

O problema do sindicato único no Brasil – livro clássico de Evaristo de Moraes Filho – foi um exercício intelectual de envergadura que se contrapôs ao mito de outorga das leis trabalhistas por Getúlio Vargas. Interpretação que, publicada em 1952, só ganhou notoriedade 26 anos depois, com a publicação de 1978, pela Editora Alfa-Ômega, de São Paulo, edição prefaciada por Paulo Sérgio Pinheiro. Mas o que Villas Bôas traz de vicejante nessa sua leitura é a defesa da singularidade da contribuição de Evaristo: "não desqualifica o passado, mas volta a ele para evidenciar o conjunto de ações, movimentos, greves e paralisações cujo desenrolar provocou mudanças efetivas nos direitos dos trabalhadores" (Villas Bôas, 2006, p. 126).

Dois pontos se encontram nas considerações feitas acima: a primeira contraria a percepção de uma sociedade fadada ao atraso por uma tradição e uma herança que dificultam sua própria inserção no mundo moderno. A segunda diz respeito à crença na capacidade do povo de fazer valer seus interesses ou de ser protagonista de seu destino. Darcy Ribeiro esteve comprometido com ambas as perspectivas. A formação sociológica recebida na Escola Livre de Sociologia e Política fortaleceu nele a convicção de que desenvolvimento e/ou autonomia dependem do conhecimento e da ação engajada. A pesquisa empírica deveria informar as condições e fornecer os indicadores para a efetivação da ação e para o tratamento analítico com as ferramentas da Sociologia.² E o contato com a antropologia sedimentou nele o projeto de pensar a cultura brasileira em seus próprios termos, um sentido incorporador onde não caberiam as condenações ou

² Muito do que foi mobilizado pela experiência do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) guarda fidelidade a esse propósito. Ver o resultado da pesquisa de Libânia Xavier (1999).

a negatividade dos legados ibérico, africano e/ou indígena. A combinação de uma Sociologia engajada, universalista e militante, com uma Antropologia compreensiva, voltada para o singular e para a interpretação fincada em seus próprios termos, fez de Darcy um intelectual controverso, ao menos pouco comum. A ousadia da combinação nem sempre foi bem-sucedida, mas permaneceu como ousadia, cada vez mais persuasiva ou menos condenada dadas as flexibilizações teóricas e metodológicas contemporâneas, menos ortodoxas nas definições de fronteiras.

Do comprometimento com a atmosfera intelectual descrita até aqui é que, a meu juízo, se pode compreender a forma e o estilo impressos na atuação engajada de Darcy Ribeiro ao longo de sua militância. Darcy foi um intelectual público; também esta qualificação é tributária de uma geração e um contexto. A adesão à causa da educação, proveniente de seu encontro com Anísio Teixeira em 1952, foi o desdobramento mais permanente de sua convicção (mannheimiana?) do compromisso intelectual com a causa da mudança.

Salvar pela escola: o caminho para a civilização

A eleição da educação foi publicamente defendida por Darcy Ribeiro como chave para o desenvolvimento do País. De seu ponto de vista, seria a estratégia de médio prazo mais eficaz para a redenção brasileira, o que, segundo ele, se traduzia na incorporação do povo aos benefícios restritos à elite. A escola pública, aberta a todos, em tempo integral, era a receita para iniciar as crianças nos códigos de sociabilidade, tratamento, relacionamento e preparo para a vida em sociedade. A escola em tempo integral abria espaço ao processo civilizador tal como conceituado por Norbert Elias – ação contínua, deliberada, lenta, duradoura e sempre inconclusa, na direção da formação de hábitos e valorização de atitudes socialmente aceitáveis para a convivência coletiva. O viés da escolarização em tempo integral, com o qual se comprometera e que implementou nas duas experiências de governo Brizola no Rio de Janeiro (1983-1987 e 1991-1994) era, me parece, uma resposta sociológica (civilizatória no sentido de Elias) a um problema estrutural.

O escopo do projeto excedia em muito a formalidade da escolarização. O Programa Especial de Educação (PEE) no Estado do Rio de Janeiro, de amplitude incomum para a época e de alcance bem maior do que os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps), acabou completamente identificado com estes.³ Foi, em seu desenho original, um esforço concentrado de Estado para levar o social para dentro da escola. Um Cieps conteria nele mesmo, em sua dinâmica interna, todos os aspectos de assistência social: educação, saúde, cultura, atendimento odontológico, reforço psicológico e assistência familiar. As ações e os programas especiais estavam previstos e foram desencadeados em unidades específicas de funcionamento (cf. Emerique, 1997).

³ Cf. Bomeny (2008). O Programa Especial de Educação foi e tem sido objeto de atenção de educadores, pesquisadores e estudantes de pós-graduação (mestrado e doutorado). A produção intelectual sobre o experimento do Rio de Janeiro deve considerar os trabalhos de Cavaliere e Coelho (2003) e de Mignot (2001).

Nos muitos depoimentos concedidos à imprensa e aos meios de divulgação acadêmica, Darcy Ribeiro defendia os Cieps como uma escola pública comum em nada distinta daquelas milhares em funcionamento em qualquer bairro dos países que, de alguma maneira, sinalizaram para a importância democrática de prover educação para a maioria da população. O feito tido aqui como extraordinário e extravagante é agenda rotineira de qualquer governante nos países que universalizaram o direito à educação. E não era preciso que tal associação fosse feita com os países considerados desenvolvidos. Na própria América Latina, lembrava Darcy, era possível encontrar, em outros países que não o Brasil, a política do horário integral como base de escolarização pública.

A escrita recente de um capítulo sobre o Programa Especial de Educação dos dois mandatos do governador gaúcho no Rio de Janeiro obrigou-me a visitar, uma vez mais, as fontes de pesquisa. A volta aos documentos sobre o programa de educação que já haviam sido consultados para a escrita de meu livro sobre Darcy Ribeiro (Bomeny, 2001) e o complemento das informações através de entrevistas com educadores que atuaram efetivamente no projeto de educação sob a liderança de Darcy estão registrados em "Salvar pela escola: Programa Especial de Educação" (Bomeny, 2008). O interessante da recuperação foi ver de forma mais distanciada a complexidade e a riqueza do que se pretendia com o PEE. Eu própria cultivei, durante os governos Brizola, a desconfiança manifestada por muitos sobre os Centros Integrados de Educação Pública. Esse deslocamento de memória é provocador. Anuncia a relação estreita entre memória e contexto. A força da seletividade nos processos de construção de memória indica o que se elege para guardar, o que se recusa e o que se pretende conservar. No calor da implantação, estive fortemente persuadida pelos argumentos críticos com relação à experiência. E me parecia plausível que tais reações viessem com a força que vieram. As lideranças de Darcy Ribeiro e Leonel Brizola, em grande medida, autorizavam – pelo estilo, pelo destempero e pela paixão implicados nas ações de governo – a eclosão da virulência crítica. Os desdobramentos negativos do sistema público de ensino no Rio de Janeiro, a deterioração da rede, o recrudescimento da violência e a sensação de insegurança e desorientação sobre o que fazer com tantas demandas hoje feitas às escolas facilitam, paradoxalmente, um distanciamento e uma aproximação do que seria a mensagem daquilo que se oferecia como Centro Integrado de Educação Pública. Que mensagem era essa?

Darcy Ribeiro estava convencido de que a escola pública brasileira ainda não podia ser chamada de pública. Elitista e seletiva, ela não estava preparada para receber quem não tivesse acesso a bens materiais e simbólicos que contam e interferem diretamente no desempenho. Exigia da criança pobre o rendimento da criança abastada. Remava na direção contrária à de sua clientela principal. Convencido do desvirtuamento do projeto escolar público, propugnava clamoroso:

Ao invés de escamotear a dura realidade em que vive a maioria de seus alunos, proveniente dos segmentos sociais mais pobres, o Ciep compromete-se com ela, para poder transformá-la. É inviável educar crianças desnutridas? Então o Ciep supre as necessidades alimentares dos seus alunos. A maioria dos alunos não tem recursos financeiros? Então o CIEP fornece gratuitamente os uniformes e o material escolar necessário.

Os alunos estão expostos a doenças infecciosas, estão com problemas dentários ou apresentam deficiência visual ou auditiva? Então o Ciep proporciona a todos eles assistência médica e odontológica (Ribeiro, 1986, p.48).

A retomada da fala acima tem a intenção de firmar dois pontos cruciais à defesa do projeto pelo governo: o programa era destinado às crianças e a escola em tempo integral deveria ser uma resposta ao que Darcy considerava a mentira do sistema público de ensino. A infância foi o público para quem o programa fora pensado fundamentalmente. (Era conhecida a discordância de Darcy Ribeiro com relação à educação de adultos como prioridade de governo.) E a mentira mais flagrante que insistia em divulgar: o tempo irrisório que as crianças permanecem ocupadas nas escolas públicas. Os três turnos seria a evidência do que Darcy Ribeiro classificava como "escola mentirosa" – a que não ensina, a que não prepara, a que não cuida. E a que sequer responde pelo turno parcial, porque as crianças efetivamente não tinham mais que três horas de ocupação – repetia o então vice-governador em muitos depoimentos e entrevistas nas mídias impressa e televisiva. A escola em tempo integral é projeto de formação – por isso o público-alvo era a infância. Priorizar a educação de adultos era produzir futuros analfabetos. Darcy Ribeiro definia o programa dos Cieps como a incursão do poder público na assistência pública. A escola em tempo integral seria a chave da solução do problema do menor abandonado.

Mas um outro viés de análise pode ser retomado para compreendermos a centralidade da proposta de Darcy a respeito da escola pública em tempo integral. Em sua verve apaixonada e seu destemor narrativo, Darcy Ribeiro não se intimidava em diagnosticar: o Brasil paga um alto preço pela elite que tem. Uma elite muito esperta, disse certa vez, que tratou de moer e explorar ao limite o povo deixando-o como bagaço de cana, sem suco e sem viço. O antielitismo de Darcy jogava-o na matriz de pensamento que não atribuía o fracasso do País à incapacidade do povo. O povo foi excluído e não reprovado como incapaz. São dimensões de compreensão distintas. Em sua teoria sobre o Brasil, o povo foi categoria incorporada em chave positiva de construção da nação, em mais uma confirmação de sua inclusão na geração de intelectuais dos anos 50 comprometida com processos de transformação. A reação aos Cieps parecia conferir veracidade ao diagnóstico de Darcy. A conjuntura altamente politizada e personalizada com a identificação imediata da liderança de Brizola tanto dificultou a gradual e progressiva implantação do programa especial como, confirmando seu diagnóstico, em efeito quase reflexo, alimentou as reações ao projeto dos Cieps que foram igualmente virulentas.

Darcy estava convencido de que os problemas brasileiros se avolumaram em extensão gigantesca. Nisso também se afinava com os intelectuais da geração dos anos 50 que se moveram pelo sentimento de urgência no sentido de responder socialmente às demandas de toda ordem. A sociedade brasileira sofreu uma profunda alteração em sua composição a partir dos anos 70. Em menos de 25 anos assistiu-se no Brasil a uma inversão completa da pirâmide demográfica com forte concentração urbana. Quase noventa por cento da população opera hoje no universo de valores urbanos,

habita as cidades. Forte crescimento do movimento demográfico em direção às cidades, aumento e diversificação das classes médias, consolidação de modos de vida metropolitanos, avanço tecnológico e multiplicação de candidatos ao ensino superior e estabelecimento das bases para a formação de uma sociedade de consumo provocavam a imaginação e demandavam soluções. Em meados dos anos 50 e, sobretudo, no início da década de 60 até o golpe de 1964, a educação foi compreendida como a saída para o acesso a bens de sociabilidade e ascensão econômica:

[...] até 1964, implementava-se uma política de integração educacional pela escola pública, atendendo ao projeto de ascensão social pela educação. O regime militar viria a direcionar a questão especialmente para a expansão do ensino privado e a reforma universitária, mas, enquanto não definia uma política para o setor, via-se pressionado pela crescente reivindicação estudantil entre 1965 e 1968... (Ridenti, 2007, p. 190).

Quando Darcy Ribeiro defende o Programa Especial na década de 80, ele também o faz como uma recuperação interrompida pela violência do golpe de 64. Os Cieps vieram no desmonte do autoritarismo no Brasil. Eram fruto, portanto, da redemocratização. Darcy pretendia recolocar com o Programa Especial de Educação a prioridade que havia sido subtraída no regime militar. O elitismo do autoritarismo teria nos Cieps seu antídoto mais conseqüente.

O sonho de Darcy Ribeiro (1986) era que o Ciep fosse atrativo para a classe média: "tinha que ser tão bom que a classe média disputasse para colocar o filho lá dentro". Por certo, a ênfase dada em todos os discursos na prioridade, para o programa, das classes populares e da população da periferia criou um vínculo simbólico entre clientela pobre e clientela dos Cieps. O efeito perverso não antecipado foi transformar o experimento em verdadeiro estigma, atingindo ambos os segmentos, o das populações da periferia e o dos setores médios da população em idade escolar, que não queriam aceitar a marca de serem estudantes daquelas escolas (Emerique, 1997). Estas avaliações já foram feitas, com mais ou menos equilíbrio dependendo do contexto, da conjuntura e do autor. Há certo consenso a respeito dos prejuízos ao programa de instalação de centenas de unidades em um experimento completamente inovador e com muitas funções mais do que qualquer programa escolar havia considerado até então. Darcy Ribeiro ousa massificar um experimento - um contra-senso nos próprios termos. Neste ponto, me parece, reside a maior distinção entre ele e Anísio Teixeira: um conferindo ao seu projeto um cunho político-sociológico e o outro, Anísio, defendendo gradualmente o modelo pedagógico. Não estranha a reação dos educadores à pressa e à velocidade com que Darcy impingia seu programa de resolver em dois mandatos o problema republicano da educação no Estado do Rio de Janeiro. Mas, uma vitória esse esforço monumental alcançou: o Ciep tornou-se referência para qualquer discussão sobre escola em tempo integral, confundindo-se completamente com o seu ideário. E pautou a questão da fragmentação escolar quando deixou explícitos os procedimentos que faziam da rede regular o que Darcy classificava como "escola de mentira". Criou o fato sociológico.

Pontos de memória do experimento

Motivada pela escrita de um texto sobre o Programa Especial de Educação (PEE) dos dois mandatos de Brizola no Estado do Rio de Janeiro, entrevistei profissionais da educação que se envolveram, direta ou indiretamente, com a implantação do programa.⁴ Para além do interesse que tais depoimentos despertaram por seu conteúdo, pela avaliação menos apaixonada só possível pela distância no tempo, mas, sobretudo, pela capacidade de análise das profissionais entrevistadas, o que mais me chamou a atenção foi o significado daquela experiência na narrativa das depoentes. Passados mais de 25 anos, fora do calor e da alta temperatura política que acompanharam a implantação do PEE, era possível olhar a experiência e identificar os pontos de ruptura ou os argumentos que esclarecessem o fracasso subsequente.

Em certo momento da entrevista de Heloísa Menandro ouvimos o seguinte:

Começamos a saber o que era isso, entrevistar os pais. "Não, não quero escola de tempo integral. Eu quero o meu filho em casa, tomando conta dos menores, fritando ovo, porque eu tenho que trabalhar fora e preciso do meu filho em casa uma parte do dia. Escola de tempo integral não, não dá". O Ciep de Ipanema, aquela maravilha, ficou às moscas. Depois encheu com os refugiados da enchente lá, com os desabrigados. Então, as escolas de tempo integral de quinta a oitava [séries] começaram a ficar vazias...⁵

Contra o tempo integral, portanto, a conveniência da família depauperada que vê na permanência do filho na escola um "roubo ou seqüestro" da presença que minimizaria a carência doméstica – o tempo da criança para atividades em casa. Atendimento imediato às demandas familiares em linha de colisão com a atenção duradoura às necessidades de formação da criança em idade escolar. O tempo doméstico em conflito com o tempo escolar. Na mesma entrevista, Menandro traz a fala contrária de outra personagem:

– Ah, dona Heloísa, não tem mais [Ciep perto dela]. O meu filho foi criado no Ciep. Teve tudo. Agora é um rapaz formado, graças ao Ciep. Não tem. Acabou.

Poderíamos multiplicar os exemplos – e nos dois outros depoimentos encontramos mais e mais evidências da importância do programa para a vida dos que ali se beneficiaram – com outros relatos e observações de campo como os que motivaram a escrita de Raquel Brum Fernandes (2008) em seu trabalho de conclusão do curso de graduação em Ciências Sociais na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ): *Um Ciep que deu certo: uma análise sociológica de um improvável sucesso educativo*. Lembro-me do primeiro contato com Raquel, quando me procurou para orientá-la. Queria fazer aquela pesquisa pelo encantamento que a experiência daquele Ciep havia provocado nela, em direção contrária a tudo que ouvia sobre o fracasso do programa

⁴ Ana Maria Monteiro, Iza Locatelli e Heloísa Menandro se dispuseram a falar do que significou pessoal e socialmente o experimento do primeiro e segundo Programa Especial de Educação. Os depoimentos foram exemplares pela avaliação ao mesmo tempo distanciada e comprometida que as educadoras fizeram nas entrevistas concedidas a Helena Bomeny, no CPDOC/FGV, em setembro/novembro de 2006.

⁵ Depoimento de Heloísa Menandro a Helena Bomeny em 19 de setembro de 2006, no CPDOC/FGV.

de educação do governo Brizola. Muito do que Raquel Fernandes percebeu no cotidiano proveitoso e favorável do Ciep Oswald de Andrade encontrei nos depoimentos que me concederam a respeito do PEE. Então, do que se trata?

De aprender com o tempo e a reflexão, me parece. Nesse sentido, talvez nos beneficiemos com a leitura do depoimento de Murílio Hingel (2002) sobre a questão que nos traz a esta publicação. Os mitos que assombram e balizam diagnósticos sobre a educação brasileira são tão antigos quanto o esforço republicano em ampliar e aperfeiçoar o acesso à educação escolar fundamental. Alguns são mais fortemente contundentes: a educação e a escola salvam a sociedade e os indivíduos da escassez, da privação, da necessidade econômica e do fracasso profissional. É a escola a via de acesso aos bens construídos pela civilização. O segundo mito é que a escola é capaz de suprir as demandas socialmente relevantes que as outras instituições e agências de socialização – como a família, as associações e as instituições sociais – não conseguem atender. E por fim, a escola, como primeiro espaço de interação fora do ambiente primário de relacionamento, será capaz de preparar os indivíduos para a vida em sociedade. Socializará com os códigos e etiquetas de convivência de forma permanente e sistemática. Tudo aquilo que é essencial à formação humana e que a sociedade em suas instituições e fóruns não é capaz de suprir espera-se que a escola o faça. E se ela não for capaz de responder à altura, seu projeto está condenado ao fracasso. Desmistificar o papel e a função da escola talvez seja o primeiro passo.

O segundo vem da voz acumulada daqueles que dedicam sua vida profissional à reflexão sobre experimentos educativos em variada extração. A avaliação de Ana Maria Villela Cavaliere, na mesma publicação onde encontramos a fala de Murílio Hingel, nos autoriza a reconhecer o que foi já percebido como alteração de padrão de funcionamento na rede pública do Rio de Janeiro pós-Programa Especial de Educação.

119

No caso do programa dos Cieps, ao lado do voluntarismo houve hiperdimensionamento frente aos recursos materiais e humanos de que efetivamente se dispunha. O resultado positivo foi a definitiva entrada em cena de uma idéia, isto é, a explicitação de uma nova concepção de escola. O resultado negativo foi o duplo desmonte do PEE com desperdício de energias e recursos e a reafirmação da descrença nas iniciativas do setor público (Cavaliere, 2002, p. 109).

Entre os ganhos computáveis à iniciativa gigantesca que se tentou implantar no Rio de Janeiro, talvez o mais duradouro seja a reunião de reflexões amadurecidas sobre os desafios e os benefícios do tempo integral nas escolas da rede pública que atendem à maioria da população em idade escolar. Despolitizar o tema da educação em horário integral e retirar a dimensão salvacionista de que foi vítima são etapas indispensáveis ao avanço da discussão. É o que me pareceu, desde o início, traduzir o esforço empenhado na mobilização dos textos reunidos para esta publicação.

Referências bibliográficas

BOMENY, Helena. *Darcy Ribeiro: Sociologia de um indisciplinado*. Belo Horizonte, Ed. da UFMG, 2001.

BOMENY, Helena. Salvar pela escola: Programa Especial de Educação. In: FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.). *A força do povo: Brizola e o Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: ALERJ/CPDOC/FGV, 2008. p. 95-127.

CAVALIERE, Ana Maria Villella; COELHO, Lígia Martha Coelho. Para onde caminham os Cieps? Uma análise após 15 anos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, p. 147-174, jul. 2003.

EMERIQUE, Raquel. *Do salvacionismo à segregação: a experiência dos Centros Integrados de Educação Pública do Rio de Janeiro*. 1997. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro/PPCIS, 1997.

FERNANDES, Raquel Brum. *Um Ciep que deu certo: uma análise sociológica de um improvável sucesso educativo*. 2008. Monografia (Graduação, Departamento de Ciências Sociais) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2008.

HINGEL, Murílio. O Pronaica: proposta, destruição e ressurreição. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villella (Org.). *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002. p.63-82.

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. Escolas na vitrine: Centros Integrados de Educação Pública (1983-1987). *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 153-168, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a05.pdf>>.

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

_____. *Confissões*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

VILLAS BÔAS, Gláucia. *Mudança provocada: passado e futuro no pensamento sociológico brasileiro*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2006.

XAVIER, Libânia. *O Brasil como laboratório: educação e ciências sociais no projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais CBPE/Inep/MEC (1950-1960)*. Bragança Paulista: Ifan/Cdaph/Edusf, 1999.

Helena Bomeny, doutora em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (Iuperj), é professora titular de Sociologia da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (Uerj) e coordenadora da Escola Superior de Ciências Sociais do Centro de Pesquisa e Documentação História Contemporânea do Brasil (CPDOC), da Fundação Getúlio Vargas (FGV).

bomeny@fgv.br

Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil

Clarice Nunes

121

Concebido por Anísio Teixeira (1900-1971), o primeiro centro de educação popular do Brasil foi criado por um governo estadual e contou com o apoio do governo federal, que por meio do Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia, vinculado ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep). A concepção do Centro Educacional Carneiro Ribeiro também esteve na base da organização do sistema escolar de Brasília, traçado por Anísio Teixeira e que fazia parte da sua proposta de um plano diretor de educação do governo federal para todo o País.

Nosso objetivo neste texto, que não se pretende exaustivo, é procurar compreender como se constituiu esse centro, quais os motivos que tornaram a iniciativa polêmica e o que podemos aprender com essa experiência à luz da história contemporânea da educação brasileira.

Educação primária para todos: por que um Centro de Educação Popular?

O que convencionamos denominar de educação popular é uma criação de intelectuais que se colocaram a seu serviço. Na década de 1950, conjuntura na qual se ergueu o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na Liberdade, uma das áreas mais pobres de Salvador, também nasciam projetos de educação popular que proliferaram na década seguinte por todo o País. Esses projetos funcionaram como alternativa para os movimentos de esquerda cujos intelectuais não participaram da luta armada contra a ditadura militar instalada a partir da segunda metade da década de 1960.

Apesar das diferenças entre os inúmeros projetos de educação popular gestados nessa conjuntura histórica, seja pelas concepções político-ideológicas dos seus formuladores seja pelas circunstâncias em que foram produzidos, podemos admitir que neles há pontos significativos de aproximação, no que acompanhamos Hugo Lovisolo (1990). Isto é, em todos esses movimentos encontramos duas características: 1) a crença no caráter libertador da educação e na necessidade de união das vontades para colaborar no processo de conscientização e organização popular; 2) a convicção da necessidade de se criarem grupos e instituições educativas, de difundir a ciência nas classes populares e de cortar os vínculos tradicionais do povo, representados pela família, localidade, religião, hierarquia, tradição. A defesa de uma educação popular filia-se a uma prestigiada tradição das pedagogias ativas com o objetivo de fazer predominar o diálogo e o uso da razão e em que a preocupação maior não é propriamente com os conteúdos científicos, mas com o modo pelo qual eles são criados.

Anísio Teixeira pertence a essa tradição e é desse lugar de pertencimento que critica não só a experiência brasileira de educação popular, mas também a latino-americana, enquanto educação primária destinada ao povo. O processo que difundiu a educação primária no Brasil, afirma ele, foi marcado, num primeiro momento, pela restrição da escola primária a uma classe média, o que significava que as classes trabalhadoras dela estavam ausentes. Na década de 20, quando se intentou democratizá-la, o recurso utilizado foi o da redução da sua duração. Essa política de educação popular mínima que se estendia a um público mais amplo e, simultaneamente, reduzia o tempo de escolaridade foi uma espécie de invenção do "*industrial trainer*" paulista, e que acabou sendo seguida em outros Estados da Federação. De fato, os homens ligados à indústria defendiam um programa mínimo de educação primária e a ênfase numa educação vocacional e técnica para os níveis posteriores de escolaridade. Essa idéia de treinamento para o trabalho – que, na segunda metade do século XX, viria a se converter nos ginásios orientados para o trabalho, nos ginásios polivalentes e similares –, aliada à extensão do ensino a todos resultara, na prática, em um programa de "menos" destinado a um maior número de alunos.

Ao lado da redução da escola primária, inventaram-se também os turnos escolares que repercutiam na redução do dia escolar e na formação dos professores. Em conseqüência, denunciava Anísio Teixeira, a democratização do ensino concebida como diluição e encurtamento dos cursos caminhava na contramão da tremenda explosão do conhecimento humano. Foi uma democratização compreendida como compressão da escola primária que distorceu suas próprias finalidades formativas. A redução da sua duração e do seu programa não foram os únicos efeitos dessas mudanças: a escola primária também ficou separada das demais escolas, fossem elas vocacionais ou acadêmicas, já que umas e outras passaram a exigir o famoso exame de admissão para o ingresso em seus cursos.

A escola primária deixou de ser a escola da classe média. Tornou-se escola de alfabetização. Seu professor, proveniente da classe média, continuou a ser formado nas escolas normais, que não alteraram seus processos de ensino, preparando-o para uma escola primária de estudos gerais, semi-acadêmicos, ou seja, para uma antiga escola primária que estava desaparecendo. O resultado não se fez esperar. Criou-se

um impasse. A escola primária não se tornou uma escola de educação de base nem conservou a sua antiga eficácia de escola preparatória ao acesso às escolas vocacionais do nível médio. Ela continuou sendo uma escola preparatória, agora ao exame de admissão às escolas médias e secundárias, transformando-se numa espécie de catálogo de conhecimentos para o exame de admissão, reprovando em massa seus estudantes ou provocando sua evasão. Em simples palavras, a escola primária não estava cumprindo objetivos populares nem se constituía numa boa escola preparatória.

Diante dessa análise da situação, Anísio Teixeira criou o programa de educação para todos ou programa de educação elementar, fazendo, o que, na sua visão, deveria ter sido feito desde o início do processo de democratização: manter e não reduzir o número de séries escolares; prolongar e não reduzir o dia letivo; enriquecer o programa com atividades educativas, independentes do ensino propriamente intelectual; preparar um novo professor para funções mais amplas da escola. Por quê? Porque não se tratava de criar uma escola que funcionasse como complemento da educação recebida pela criança na sua família, quando a tinha, mas de oferecer às crianças de todas as classes sociais uma educação no sentido mais nobre da palavra. Em sua concepção, a escola primária deveria oferecer aos estudantes oportunidades amplas de vida, compreendendo atividades de estudos, de trabalho, de sociabilidade, de arte, recreação e jogos. Era preciso um novo currículo, um novo programa, um novo docente. Tratava-se, portanto, de expandir, do ponto de vista da cultura geral, a instrução primária – até então caracterizada praticamente como escola alfabetizadora – para que a população, sobretudo das áreas mais pobres, se integrasse no contexto de uma sociedade moderna. O Centro de Educação Popular ou Centro de Educação Primária na Bahia aparecia como ensaio possível de solução.

O Centro de Educação Popular foi nomeado pelo governador da época, Octávio Mangabeira, de Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em homenagem ao educador baiano que se distinguira na formação de intelectuais brasileiros prestigiados como Ruy Barbosa e Euclides da Cunha.¹ Curiosamente ganhou o apelido de Escola-Parque e tornou-se assim conhecido – o que evidencia a força da inovação –, pois, no conjunto de prédios escolares que constituíam o Centro, a Escola Parque destacava-se do ponto de vista arquitetônico e pedagógico.

Na concepção de Anísio Teixeira era preciso expandir as atividades educativas da escola primária, as oportunidades de comunicação entre os alunos e de vivência em diferentes atividades. Não se tratava de suprir carências culturais, mas de antecipar experiências que levassem a uma relação com o conhecimento necessário a um cotidiano que estava em mudança, o que colocava um desafio paradoxal: seria possível organizar a educação antes da mudança da estrutura social ou, pelo menos, simultaneamente a esse processo? Essa resposta passava pela decisão com relação à prioridade da alocação dos recursos públicos. Criar um Centro de Educação Popular era uma emprei-

¹ Ernesto Carneiro Ribeiro nasceu em Itaparica, Salvador, em 12 de setembro de 1839, e faleceu na mesma cidade em 13 de novembro de 1920. Afro-descendente, médico, professor, linguísta e educador, ele passou à História, sobretudo, pela polêmica mantida com Ruy Barbosa, seu ex-aluno, acerca da revisão ortográfica do Código Civil Brasileiro.

tada cara em instalações, equipamentos, tempo letivo e preparo docente. Para atender a esses custos, Anísio Teixeira trabalhou como secretário de Educação e Saúde do Estado da Bahia (1947) e como diretor do Inep de 1952 a 1964, encaminhando recursos ao Centro, mas não apenas a essa instituição.²

Em seu discurso de inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro afirmou, em tom categórico:

Não se pode fazer educação barata – como não se pode fazer guerra barata. Se é a nossa defesa que estamos construindo, seu preço nunca será demasiado caro, pois não há preço para a sobrevivência. Mas aí, exatamente, é que se ergue a grande dúvida nacional. Pode a educação garantir-nos a sobrevivência? Acredito que responderão todos afirmativamente a essa pergunta. Basta que reflitamos sobre a inviabilidade da criatura humana ineducável (Teixeira, 1994, p.176).

Para Anísio Teixeira, os educáveis ineducados não tinham autonomia e a saída para um país pobre era produzir a "maioridade" da sua população. Acertava quando dizia que o povo brasileiro acreditava na educação, não acreditava, porém, na escola, justamente pela improvisação e pela ausência de políticas educativas claras e consequentes dos governos que se sucediam. Tratava-se de dar credibilidade a essa instituição. Respondia assim às críticas que o empurravam para o lugar do visionário afastado dos reais problemas da sociedade e da educação brasileira, desqualificando a sua ação político-administrativa.

Com veemência, e mesmo indignado, assinalava – no mesmo discurso – que os sete mil contos que criaram as primeiras instalações do Centro, quantia considerada avultada para a época, era um gasto modesto perto de mais quinze mil contos que poderiam ser gastos construindo-se outros centros iguais ao que se erguia nos bairros pobres da Liberdade, Caixa d'Água, Pero Vaz e Pau Miúdo, região em que moravam em casebres de alvenaria centenas de famílias de baixa condição econômica e sem qualquer perspectiva pela falta de escolas e médicos e sem as condições mínimas para uma existência digna.

Os critérios políticos que levaram Anísio Teixeira a uma iniciativa desse porte ancoram-se nos valores da igualdade e da individualidade, caros à modernidade. É pela igualdade que defende o acesso de todos, ricos e pobres, a uma escola primária de qualidade. É pela individualidade que apresenta uma formação flexível e variada, já que aptidões e interesses são próprios dos indivíduos. Para ele, a formação das personalidades dá-se num ambiente rico de possibilidades sociais. Essa formação holística, como afirma Marlos Bessa Mendes da Rocha (1995), impõe-se pelo social e não pelo Estado, articula meios e fins, enfatiza o ensino como arte e como inserção cultural, cria instituições modernas que facilitam a incorporação ao processo educativo, mas não se pretendem fixadoras de um modelo:

² Diretor do Inep, Anísio Teixeira procurava encaminhar equipamentos aos Estados que ampliassem a escolaridade primária de sua população de quatro para seis anos, através de convênios com as Secretarias e Departamentos de Educação estaduais. Sua proposta era não só incentivar a ampliação da escola primária, mas, pela criação de uma Lei de Equivalência, permitir o ingresso na terceira série do primeiro ciclo do ensino médio ao aluno que concluisse o curso primário complementar (cf. Nunes, 1994, p. 208-210).

Parece-me que a idéia de autonomia dos que estão envolvidos no processo educativo, acoplada à necessidade do reconhecimento daquele que se educa, a rigor inverte o traço fundo da política pública de educação que se implantou no país, exatamente porque se recusa a estabelecer modelos de educação. Penso que, neste aspecto, o ideário de Anísio faz uma ponte com a tese que resgata o valor do direito civil como fundamento de uma cidadania contemporânea (Rocha, 1995, p. 41).

A criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro

No plano de reforma da educação baiana, que apresentou já no período da redemocratização do país, Anísio Teixeira propôs a criação de nove centros de educação popular para Salvador, dos quais apenas um se efetivou. Para executar seu plano, o educador e sua equipe definiram número de alunos a serem atendidos, localização, formação de profissionais habilitados e encomendaram o projeto de construção do centro ao escritório de arquitetura de Paulo Assis Ribeiro, que contou com a colaboração dos arquitetos Diógenes Rebouças e Hélio Duarte.

O Centro Educacional tinha a capacidade de receber quatro mil alunos aproximadamente. Para cada 20 alunos havia um profissional habilitado. Os professores foram recrutados na capital baiana e no interior. Passaram por cursos de aperfeiçoamento no Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia, no Curso de Artes Industriais do Senai, no Rio de Janeiro, na Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Belo Horizonte, e alguns tiveram bolsas para estudar nos Estados Unidos da América do Norte.

O projeto de construção do Centro comportava quatro escolas-classe de nível primário para mil alunos cada, com funcionamento em dois turnos; uma escola-parque, com sete pavilhões destinados às práticas educativas, onde os alunos completavam sua educação no turno alternado ao da classe. Aos alunos do centro era oferecido um dia completo de permanência em ambiente educativo. Havia, ainda, um plano de manter, numa residência apropriada, 5% dos meninos considerados sem lar, mas essa residência nunca foi construída. A construção dessas instalações físicas foi dada como encerrada em 1964.

Os quatro prédios grandes, amplos e modernos eram freqüentados cada um por mil alunos (500 no turno matutino e outros tantos no vespertino), e estavam localizados nos seguintes bairros: na Liberdade, a Escola-Classe 1; em Pero Vaz, a Escola-Classe 2; na Caixa d'Água, as Escolas-Classe 3 e 4. Nesta última, em 1964, passou a funcionar o ginásio, instalado em 1962 num dos pavilhões da Escola-Parque. A Escola Álvaro Silva foi incorporada ao Centro posteriormente.

Na descrição de Terezinha Eboli, em seu livro *Uma experiência de educação integral* (1983), as Escolas-Classe tinham 12 salas de aula cada uma, áreas cobertas, gabinetes médico e dentário, instalações para administração, jardins, hortas e áreas livres. Nelas os alunos permaneciam quatro horas aprendendo Linguagem, Aritmética, Ciências e Estudos Sociais. Após o horário de classe, os alunos da manhã encaminhavam-se para a Escola Parque (e os que passaram a manhã nesta, iam para as classes) onde permaneciam mais quatro horas, completando seu tempo integral de

educação com as atividades dos diversos setores. A diretoria, vice-diretoria, professores e serventes destas escolas eram designados e mantidos pelo Estado, e logo no período da instalação do centro recebiam gratificação do Inep.

O funcionamento das escolas-classe foi apoiado na experiência da Escola de Aplicação do Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia, vinculado ao Inep, e que funcionou de 1956 a 1962. As classes reuniam alunos por faixa etária e não por testes de inteligência. Essa organização ia na contramão das classes homogêneas que persistiam na escola brasileira. Instituiu-se a permanência da criança na escola por sete anos, abolindo-se a repetência escolar. Nesse sentido, o professor das escolas-classe contava o tempo todo com o apoio de um Setor de Currículo e Supervisão, para trabalhar as dificuldades de aprendizagem das crianças e suas próprias dificuldades didáticas.

Havia três classes consideradas experimentais ou integradas que, em cada uma das escolas-classe, lideravam o entrosamento destas com a escola-parque. Nessas classes experimentais não havia um programa único e o ensino era diversificado, em grupos, organizados por centros de interesse ou unidades de trabalho. Os alunos eram encarregados de organizar inúmeras atividades: correios, clubes, biblioteca, banco, lojas, rádio-escola, etc... Pesquisas e excursões incentivavam a investigação dos aspectos estudados. Além dessas, outras atividades extra-classe chegaram a ser desenvolvidas, como o escotismo, as campanhas para a melhoria do aprendizado, a Associação de Pais e Mestres, etc... Nas escolas-classe registrou-se o grande êxito da matemática moderna.

Pelo testemunho de Terezinha Éboli, ficamos sabendo que a Escola-Parque localizada no bairro da Caixa d'Água ocupava uma área de 42.292 m², arborizada e gramada, com sete pavilhões de arquitetura moderna, cujos arcos permitiam a iluminação natural. O pavilhão no qual se instalava o Setor de Trabalho abrigava três grandes e belíssimos painéis dos artistas plásticos Maria Célia Amado, Mário Cravo e Caribé, e dois afrescos de Carlos Magano e Jenner Augusto. Os painéis, considerados um patrimônio artístico de valor incalculável, com o decorrer do tempo passaram a necessitar de reparação.

Na Escola-Parque os alunos eram agrupados pela idade e pelas preferências, em turmas de 20 a 30 no máximo, pelos diversos setores, todos em funcionamento, para realizar inúmeras atividades:

- artes aplicadas (desenho, modelagem e cerâmica, escultura em madeira, cartonagem e encadernação, metal, couro, alfaiataria, bordados, bijuterias, tapeçaria, confecção de brinquedos flexíveis, tecelagem, cestaria, flores) no Setor de Trabalho;
- jogos, recreação e ginástica no Setor de Educação Física e Recreação;
- grêmio, jornal, rádio-escola, banco e loja no Setor Socializante;
- música instrumental, canto, dança e teatro no Setor Artístico; leitura, estudo e pesquisas no setor de Extensão Cultural e Biblioteca.

A Escola-Parque abrigava, ainda, a direção e administração geral, o setor de Currículo, Supervisão e Orientação Educativa, a assistência médico-odontológica e alimentar aos alunos.

Com todo esse enriquecimento cultural o Centro tornou-se a vitrine do que de melhor havia no país em termos de educação primária. Mereceu a visita de representantes da ONU e da Unesco, que ficaram impressionados com a encenação do bumba-meu-boi, não só pela graça do espetáculo, mas, também, pelo fato de os cenários, as vestimentas e máscaras terem sido desenhados e confeccionados pelos alunos. Aliás, os produtos do trabalho criativo dos estudantes eram vendidos na loja do Centro.

Durante 25 anos, a direção geral do centro foi exercida pela professora Carmem Spínola Teixeira, irmã de Anísio Teixeira, auxiliada por diretoras e subdiretoras das Escolas-Classe, assistentes administrativos e técnicos nos diversos setores da Escola Parque.

O que pretendia o Centro Educacional? Integrar os alunos na comunidade escolar; torná-los conscientes dos seus direitos e deveres e desenvolver com eles atitudes de autonomia, iniciativa, responsabilidade, cooperação, honestidade, respeito por si mesmo e pelos outros.

Na tentativa de sintetizar a contribuição do Centro Educacional Carneiro Ribeiro para o País, Terezinha Éboli (1983, p. 35) registra um depoimento obtido nas entrevistas que fez com a direção do Centro:

[...] fazer um melhor uso das coisas que sabemos sobre as crianças; fazer da sala de aula um laboratório para a vida democrática; melhorar o ambiente da classe; prover materiais eficientes de aprendizagem, desenvolver melhores procedimentos para o trabalho com os pais; empregar mais adequadamente as conclusões de pesquisas sobre o ensino das matérias escolares e desenvolver um programa de avaliação do progresso do aluno e procurar manter a escola em harmonia com a vida da sociedade, que rapidamente vem se modificando.

127

O trabalho do Centro Educacional Carneiro Ribeiro permaneceu relativamente pouco conhecido em nosso país, mas existem depoimentos de educadores em revistas européias sobre ele.³ Todo o esforço de um grande número de profissionais se justificava no sentido de que, para Anísio Teixeira, nações pobres como o Brasil não poderiam se dar ao luxo de não educar plenamente as novas gerações. Tratava-se de uma aspiração por justiça social num regime livre com a igualdade de oportunidades educativas. O ponto de partida, em sua concepção, deveria ser o mesmo para todos, já que a contingência dos indivíduos não nega, na sua concepção, a equidade. Pelo contrário, é a efetiva possibilidade de construí-la. Nesse sentido, a ampliação da escola primária para um conjunto de prédios e de locais de aprendizagem priorizava aspectos diversos de uma sociedade em funcionamento. Para Anísio Teixeira (1994, p. 180), a escola primária deveria ser uma espécie de "pequenina universidade infantil". Crítico de todas as propostas modernizadoras, no mais perverso sentido, da organização do trabalho, da produção e da administração, como se pode ver, por exemplo, em sua obra *Educação no Brasil* (1976), critica a educação para o consumo e também a expansão escolar feita em nome de objetivos inadequados à formação humana e à própria produtividade ancorada na mecanização das atividades dos trabalhadores.

³ Ver, por exemplo, o depoimento de Max Fourestier, na *Revue Française de l'Élite Européenne*, março, 1963.

Quando no seu livro *Educação não é privilégio* (1994) comenta a experiência do centro educacional na Bahia, acrescenta o argumento de que a educação, seguindo os apelos de um desenvolvimento acidental, apenas indiretamente contribuía para a formação do produtor no nível econômico. Nas nações pobres, mesmo a educação voltada para o consumo sequer ajudava, mesmo que secundariamente, o aumento da produtividade. Por esse motivo, alega, os economistas e homens práticos de um modo geral desconfiavam da eficiência da escola para o processo de desenvolvimento, retardando e impedindo que recursos públicos fossem destinados à educação pública.

Inúmeras dificuldades foram enfrentadas para a construção do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, inaugurado parcialmente em 21 de setembro de 1950. Uma delas foi a presença de sérios conflitos na comunidade de educadores. As críticas ofuscavam o brilho do empreendimento e se dirigiam justamente para o seu caráter de demonstração. Stela Borges de Almeida, no livro *Chaves para ler Anísio Teixeira* (1990), mostra, a partir de pesquisa aos jornais da época, as manifestações de certos segmentos da comunidade educacional que colocaram a iniciativa de Anísio Teixeira sob o fogo cerrado de comentários que expressavam as divergências de interesses em seu meio. Salienta a autora a importância que, no início da década de 50, teve a instalação da Petrobrás no recôncavo baiano, como ícone de mudanças provenientes da urbanização articulada ao processo de industrialização. Se ambas criaram problemas de diversa ordem, também possibilitaram a união de certas camadas da população baiana na defesa das questões que as afetavam diretamente, incluindo-se aí, evidentemente, a sua luta por alimentação, moradia, transporte, saúde e educação.

Stela Almeida apresenta, como dado relevante, o desespero da população sem moradia que, diante da ausência de uma política de habitação, promoveu invasões de terrenos, como na região de Corta-Braço, ou Pero Vaz, área escolhida para a criação da Escola-Parque. Com o reinício das eleições, após longo período da ditadura getulista no país, um sopro de organização popular começa a se instalar nos bairros humildes. Na Vila Nova Pero Vaz, a luta pela defesa das casinhas ali construídas encontrou nas mulheres agentes capazes de se aglutinarem e com uma experiência que ia se acumulando desde o final do Estado Novo, com a criação dos Comitês Democráticos. Não por acaso, o carro-chefe da obra educacional de Anísio Teixeira ali se instalou. Não por acaso, o encerramento da campanha política de Octávio Mangabeira ao governo do Estado, realizou-se no bairro pobre denominado sugestivamente de Estrada da Liberdade e, em seu discurso, o significado político da escola esteve presente.

Uma obra educacional do porte do Centro Educacional passou a ser notícia constante, sobretudo pela insatisfação dos professores que o jornal *O Momento* fazia questão de destacar. Criticavam-se as condições de trabalho do professor, os baixos salários, a não valorização do magistério, os concursos públicos, o abandono que, em sua perspectiva, ocorria nas demais escolas da cidade enquanto se construía um "monumento na obscuridade". Algumas críticas mais pesadas davam um tom sarcástico e contundente às notícias, ao denunciarem a demagogia do Sr. Anísio, o seu ar requintado "de pseudo-intelectual", seus "volteios de colibri" com relação às questões sociais em seu discurso de posse. As ofensas pessoais iam longe. Em certas declarações de *O momento*, Anísio Teixeira aparece como "uma espécie de Peter Pan" das

classes dominantes, um "títtere do imperialismo norte-americano", "volúvel", "demagogo". Afinal, o que os professores ou seus dirigentes estavam combatendo? Essa não é uma questão de menor importância. Para além da experiência baiana, que oscila entre o elogio da ação política do educador e, em alguns casos, a crítica rasteira e produzida com má fé, a polêmica que motivava essa experiência inovadora sugere a reflexão que apresentamos em seguida.

Lições do Centro Educacional Carneiro Ribeiro para a educação brasileira contemporânea: porque se combate o "novo"?

Nas breves páginas deste artigo não damos conta de transmitir o nível de complexidade e do empenho em vários níveis, necessários para concretizar uma obra educacional como a que está em nosso foco. Que o digam os governantes que sucederam a Octávio Mangabeira! Como todas as iniciativas de governo que desaparecem na gestão seguinte, muitos percalços acompanharam o Centro Educacional Carneiro Ribeiro que foi considerado, por alguns, fardo difícil de carregar. Só quem tem firme convicção da importância da educação popular, efetivo conhecimento pedagógico e habilidade administrativa, consegue levar avante – em meio a adversidades de todo o tipo – uma iniciativa desse porte, em termos de recursos financeiros e humanos.

No caso que estamos estudando, o "novo", de um lado, não é propriamente "novo". De fato, a questão do caráter demonstrativo de uma obra pública esteve e está sempre presente nos governos que se sucedem. No caso dos educadores da chamada Escola Nova, esse caráter tem, entre outras, a finalidade de dar o testemunho de que é possível intervir na escola e mudar a sua qualidade. Essa intervenção funciona como matriz para a criação de outras representações sobre as finalidades e funções da escola, seu papel na sociedade moderna, na formação da cidadania. As propostas de Anísio Teixeira sempre tiveram a generosidade de uma visão de conjunto. A sua política nunca foi para uma escola, mas para o sistema de ensino, mesmo que os custos assustassem as autoridades e os grupos políticos com os quais se aliava, mesmo que exigisse um recrutamento antes impensável de profissionais e sua preparação. É que, em sua concepção, cabe ao Estado tornar viável o que é necessário. As necessidades da população em termos de escolarização sempre estão no primeiro plano da apresentação das suas propostas.

A "velha" organização da escola primária deve ser atualizada mediante um "novo" modo de operá-la. A antiga escola primária preparatória para os exames de admissão deve aproximar-se da escola fundamentalmente educativa na sua mais ampla aceção. A concepção, portanto, não despreza a tradição, mas a enquadra dentro de uma nova perspectiva, o que exige vontade política para criar soluções arquitetônicas e pedagógicas.

Como as políticas educacionais conseqüentes são de longo e médio prazos, as obras consideradas inovadoras acabam, com a descontinuidade dos governos, assimiladas pela inércia das demais instituições. Descaracterizam-se do seu compromisso fundador no plano da práxis pedagógica, já que nem todos os agentes estão convencidos, nem habilitados a conduzi-las com o mesmo nível de competência técnica e

política. O depoimento de um dos profissionais ligados ao Setor de Currículo e Supervisão,⁴ no livro de Éboli (1983, p. 39), mostra que, mesmo com todo o sucesso do Centro e toda a ajuda do seu setor aos professores, alguns deles insistiam em usar técnicas superadas. Não abandonavam a mentalidade de que seria mais eficiente trabalhar com classes homogêneas, sendo bastante resistentes a pensar nas diferentes necessidades dos seus alunos.

A teia de Penélope se instala e é tecida e destecida não só na história deste Centro, mas, sobretudo, quando lançamos um olhar de longo alcance sobre a nossa história da educação. No Império, com a criação do *Pedagogium*, e na República, com as diversas reformas educativas do Estado, as escolas experimentais da década de 1930, as classes experimentais dos ginásios secundários na década de 1950, os ginásios orientados para o trabalho, o ensino médio vocacional paulista, os ginásios da comunidade, os ginásios polivalentes que, na década de 1960, constituíram lastro para a redação da Lei nº 5.692/1971, vemos que as obras de demonstração além de não se generalizarem, desaparecem. Apesar de todos os conflitos, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro vingou. Contou com a condução firme de Anísio no plano do governo estadual e federal. Talvez se essa "feliz coincidência", como dizia ele, não tivesse ocorrido o Centro fenecesse. Aliás, o mesmo teria ocorrido com a Universidade de Brasília se o Inep, sob a gestão de Anísio, não a socorresse com verbas nos momentos críticos. O que nos impressiona é menos o caráter de não generalização que se repete historicamente e, por outro lado, o que mais nos impressiona é que nós, educadores, insistimos nessa estratégia.

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro serviu de âncora simbólica para diversos projetos que governos das mais diversas tendências político-ideológicas tentaram implantar, como os Centros Integrados de Educação Pública (os Cieps cariocas do governador Leonel Brizola) ou os Centros Integrados de Atendimento à Infância (os Ciacs do presidente Collor). Pretendeu-se dar continuidade ao modelo de educação integral implantado por Anísio Teixeira, mas essas e outras iniciativas pouco ou quase nada têm a ver com a concepção que alimentou a iniciativa original.

A crítica dos professores à distinção entre as escolas regulares do sistema de ensino e aquelas que se destacam nele tem um fundo de verdade, que infelizmente é alimentado e distorcido tanto pela cobiça de quem se percebe apartado do empreendimento, quanto do orgulho de quem se vê pertencente a ele. No entanto, é preciso avaliar qualquer iniciativa desse teor a partir do lugar que ocupa numa política de conjunto para a educação. O caso é que para muitos governos a política global se reduz às iniciativas localizadas, com ênfase no seu caráter assistencialista e não no pretendido caráter pedagógico.

O que distingue a proposta de Anísio Teixeira de outras propostas anteriores e/ou posteriores é sua concepção de que a educação é um direito civil que está na base da autonomia de sujeitos históricos individuais e coletivos. Não parte ele do suposto

⁴ A depoente possuía o diploma de professora primária, grande experiência de trabalho na Escola de Aplicação do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Salvador, participou como bolsista na Programa de Aperfeiçoamento Brasileiro-Americano do Ensino Elementar (Pabae) com aprimoramento nos Estados Unidos.

da carência do povo, como tivemos a oportunidade de analisar em outros textos que escrevemos. Parte da crítica à ausência de serviços que indiscutivelmente caberia, em sua concepção, ao Estado oferecer. Ele inverte, como tão bem assinala Marlos Bessa Mendes da Rocha (1995), a nossa lógica invertida que fez primeiro nascer os direitos sociais, para depois ampliar os direitos políticos sem que essa ampliação fosse acompanhada pela efetiva realização dos direitos civis. Estes últimos passam a existir entre nós no papel, mais como valores proclamados do que como valores reais. Sublinhamos com Rocha que Anísio Teixeira não propõe modelos ou paradigmas a serem seguidos. Sua ênfase se apresenta na autonomia das práticas educativas, reconhecendo aqueles que a elas se incorporam sem pretensões de lhes dirigir o destino, mas de lhes abrir possibilidades. É que "o moderno em Anísio Teixeira afina-se com o reconhecimento do direito do outro, logo da sua liberdade civil" (Rocha, 1995, p. 42). É muito sugestivo que Anísio refira-se ao Centro Educacional Carneiro Ribeiro como ensaio de solução, o que propõe uma direção da ação e não um modelo a ser impositivamente seguido.

Pagamos sempre um preço pelas escolhas que fazemos. A escolha de Anísio Teixeira, respaldada na viabilidade administrativa de reunir a instrução (escola primária alfabetizadora) e a educação (escola primária ampliada em suas finalidades) acarretou certa ambigüidade na conciliação entre saber intelectual e manual, arte e ciência, costume e racionalidade. A possibilidade de superação dessa ambigüidade estava na aposta da formação de um professor que alfabetizasse com atitude formativa e não estritamente técnica, e no intercâmbio entre as instituições desse complexo educacional, cujos agentes trabalhariam em cooperação e sintonia. Anísio declarava que as leis tornavam possíveis as reformas, mas não as concretizavam. Elas se realizavam pela mudança da estrutura da sociedade – mesmo à revelia das elites – e pelo preparo dos professores e dos quadros técnicos.

Instalado numa região potencialmente conflitiva, do ponto de vista da população residente, e assumindo o caráter preventivo presente na perspectiva dos educadores brasileiros desde a década de 1920, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro enraizou-se na localidade. A qualidade do seu atendimento e, conseqüentemente, o seu reconhecimento público garantiram o que Dewey denominava, como adverte Guido Ivan de Carvalho (1983, p. 10), a "força assimiladora" das escolas públicas, o que muitas outras iniciativas similares pelo País não conseguiram. Afirmava Anísio Teixeira não pretender criar uma escola para reproduzir a comunidade existente e sim para elevá-la num nível superior ao existente, o que era compatível com a aspiração social dos trabalhadores que ali matricularam seus filhos.

Conclusão

O que deduzimos do sucesso do Centro Educacional Carneiro Ribeiro nas décadas de 50 e 60 não advém apenas da vontade e do compromisso de Anísio Teixeira com a educação popular nos postos que ocupou, embora essas qualidades fossem significativas e também se irradiassem para as equipes que com ele trabalharam. Esse

sucesso também se deve a uma condição favorável do ponto de vista da dinâmica dessa conjuntura, marcada pela aceleração do crescimento econômico e pelo tom da Constituição de 1946.

O educador guiou-se por uma idéia matriz que o colocou do lado oposto a todo processo centralizador e impositivo que teve em Gustavo Capanema, como líder do governo Dutra, sua máxima expressão. Anísio Teixeira defendeu, portanto, a descentralização, a diferenciação educativa, a facilitação das transferências entre os tipos de ensino e a articulação da ação das várias esferas públicas – federal, estadual e municipal – na condução da expansão escolar do país. Daí viria a unidade, ou seja, da cooperação e da vigilância comuns dessas três instâncias para o cumprimento das prerrogativas legais das diretrizes e bases da educação nacional.

Podemos compreender o sucesso como produto de uma articulação entre a conjuntura dinâmica e a política construída, como nos ensina Carlos Matus Romo (1972). Isto é, a conjuntura dinâmica é uma espécie de força que surge dos processos históricos e se impõe aos homens. A política construída é, na outra mão, um conjunto de idéias que os homens pretendem fazer germinar nos grupos aos quais pertencem. A conjuntura dinâmica é condição fundamental para a implantação das inovações. No entanto, pode provocar oposições porque o campo da educação é essencialmente conflitivo.

A política que estabelece escolas de demonstração cria artificialmente um centro que coloca as demais escolas da rede numa periferia do sistema, em termos de recursos materiais e humanos. Por mais que a intenção dos condutores dessa política seja espalhar a demonstração para o conjunto da rede, as forças que desata não colaboram para que isso ocorra. A questão que os administradores enfrentam é como transformar essa política construída em uma política para todo o sistema de ensino. A dificuldade maior para articular a esfera técnica e a esfera política está na mentalidade dos órgãos e burocracias governamentais. Romper com um padrão de escola generalizado não é, portanto, apenas uma questão de mostrar uma eficácia externa; esse rompimento passa pelo cultivo de uma eficácia interna das máquinas administrativas que conduzem a política educacional. Como os ritmos dessa eficácia interna variam, são criadas "ilhas de eficiência" que se isolam do conjunto do aparato estatal, o que provoca, em curto prazo, o seu isolamento. Ou seja, elas deixam de irradiar sua eficiência e compromisso para outros setores do governo que se aproveitam das queixas dos agentes que, na ponta do sistema, não se sentem beneficiados com as políticas propostas e, com toda a razão que possam ter professores e demais profissionais da educação, acabam levando água ao moinho conservador da inércia administrativa.

Dado que as conjunturas são flutuantes, é necessário que os sujeitos envolvidos nos processos de mudança saibam avaliar a viabilidade sociopolítica dos seus empreendimentos. Entendendo-se viabilidade como a aproximação da política aos objetivos perseguidos, o problema desses empreendimentos não é apenas de viabilidade, mas de sua vinculação a fins legítimos e duradouros. Em Salvador, nas décadas de 1950 e 1960, coincidiram a capacidade de liderança de Anísio Teixeira e a definição de uma estratégia em nível local e nacional que implicava mudanças na política educacional. Houve nesse período, o que Romo (1972) denomina de correspondência criativa (e não mecânica) entre a concepção e os "fatos", porque havia no administrador,

simultaneamente, a capacidade de abarcar a questão da educação numa visão de conjunto e a habilidade de selecionar as estratégias de intervenção. Em outras palavras, o administrador operava com uma "totalidade analítica" e uma "totalidade operativa", para distinguir os obstáculos que exigiam uma revisão das metas e o estabelecimento de requisitos mediadores de ação.

É possível supor que a grande diferença entre o Centro Educacional Carneiro Ribeiro e as demais iniciativas que pretendem filiar-se a ele esteja no fato de sua estratégia não se sobrepor aos acontecimentos. Emergiu deles e ao mesmo tempo se distinguiu deles, porque o seu idealizador buscou um meio de modificá-los baseando-se em experiências concretas anteriores e num conhecimento substantivo da experiência de administração pública. Interessante o fato de Anísio denominar a experiência do Centro como "ensaio" de solução, pois os ensaios podem filtrar as dificuldades possíveis e os efeitos inesperados, sempre tendo em vista uma visão de futuro. Com uma proposta clara em defesa da escola pública de qualidade, o educador pode usar sua racionalidade técnica e política a serviço dessa escola, sintonizando sua atitude ao método e projeto proposto.

O sucesso das experiências inovadoras depende do fato de encarnarem estratégias e táticas aplicadas às aspirações de uma coletividade ou setores dela que podem dar sustentação às políticas oficiais. Esse sucesso depende também de imaginação pedagógica. Em nossa modesta opinião, em Salvador, com todos os problemas, essa sustentação e essa imaginação – apesar das críticas presentes nos jornais – foram efetivas, o que não se repetiu com os Cieps e os Ciacs. Tendemos a concordar com Darcy Ribeiro, quando, na apresentação do livro já citado de Terezinha Éboli, afirma: "Costumo dizer que a Escola-Parque foi feita para nos ensinar a escola que o Brasil fará no dia em que tomar juízo".

133

Referências bibliográficas

ALMEIDA, S. B. O pensamento de Anísio Teixeira concretizado: Escola-Parque, paradigma escolar. In: ALMEIDA, S. B. (org.). *Chaves para ler Anísio Teixeira*. Salvador: EGBa/UFBa. 1990. p. 141-178.

CARVALHO, Guido Ivan. Prefácio. In: ÉBOLI, T. *Uma experiência de educação integral*. Rio de Janeiro: Faperj, 1983.

ERNESTO Carneiro Ribeiro [biografia]. Disponível em: <http://pt.wikiquote.org/wiki/Ernesto_Carneiro_Ribeiro>. Acesso em: 4 abr. 2008.

ÉBOLI, T. *Uma experiência de educação integral*. [3. ed.]. Rio de Janeiro: Faperj, 1983. Primeira edição (1969) disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001840.pdf>>.

_____. Antecedentes históricos do Centro Educacional Carneiro Ribeiro. In: _____. *Uma experiência de educação integrada*. Rio de Janeiro: Faperj, 1983. Versão adaptada disponível em: <http://www.faced.ufba.br/escola_parque/historico_do_cecr.htm>. Acesso em: 30 mar. 2008.

FOURESTIER, Max. Bahia et l'école expérimentale Parque. *Revue Française de l'Élite Européenne*. mars 1963. Reproduzido em: ÉBOLI, T. *Uma experiência de educação integral*. [3. ed.]. Rio de Janeiro: Faperj, 1983. p. 95-96.

LOVISOLO, H. *Educação popular: maioria e conciliação*. Salvador: EGBa/UFBa, 1990.

NUNES, C. Prioridade número um para a educação popular. In: TEIXEIRA, A. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994.

ROCHA, M. B. M. Paradigmas do moderno em educação: Francisco Campos e Anísio Teixeira. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 94, p. 34-42, ago. 1995.

ROMO, C. M. *Estratégia y plan*. México: Siglo XXI, 1972.

TEIXEIRA, A. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994.

Clarice Nunes, doutora em Ciências Humanas/Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), é professora titular aposentada de História da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) e pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), associada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF.

drcnunes@gmail.com

bibliografia commentada

Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros

Anelice Ribetto

Lúcia Velloso Maurício

Introdução

137

O estado da arte descrito na tese *Escola pública de horário integral: demanda expressa pelas representações sociais* (Maurício, 2001, p. 18) mostrou que a produção escrita sobre o tema

no seu conjunto, podia ser vista como configurações de dois blocos por argumentação contrária ou favorável ao horário integral ou como dois ciclos que podiam ser delimitados no tempo. [...] Os críticos publicaram em revistas ou editoras de maior circulação que os defensores da escola de horário integral, cujas teses ou dissertações permaneceram, praticamente, restritas às universidades.

Passados sete anos, o panorama atual está modificado. A configuração do que foi escrito a respeito da escola pública de horário integral continua válida, se a considerarmos como uma primeira análise da produção bibliográfica sobre o tema. A literatura reflete a descontinuidade que caracteriza a história da implantação desta proposta de escola, como veremos a seguir, mas evidencia também que essa concepção de escola persiste tanto em artigos de revistas de prestígio acadêmico como na produção de dissertações e teses em várias universidades brasileiras distribuídas por sete Estados.

Este artigo mapeou a produção sobre o tema em revistas, livros, dissertações e teses. Fez-se levantamento quantitativo e temático sobre a escola pública de horário integral, completando e atualizando a revisão feita pela tese já mencionada. Nesses sete anos, a evolução da tecnologia favoreceu muito o trabalho, pois hoje contamos com o banco de teses da Capes e, além de sítios eficazes de busca na rede, muitas

revistas passaram a informatizar seus sumários e algumas apresentam resumos de números mais antigos.

A procura por meio de expressões relacionadas à ampliação de turno escolar, como escola de horário/tempo integral ou jornada escolar, nem sempre foi a mais produtiva para localizar teses e dissertações, diferentemente do que ocorreu nas buscas em periódicos, em particular com as palavras-chave: *educação de tempo integral* e *escola de tempo integral*. O resultado foi efetivo quando foram introduzidos os nomes que as escolas receberam ou os programas que lhes deram origem, como: *ciep* ou *pee*; *ciac*, *caic* ou *pronaica*; *cei* e *profic*. Trabalhamos também com o nome de ações específicas que se desenvolveram nas escolas, como é o caso, no Rio de Janeiro, das expressões: *animação cultural*, *estudo dirigido* ou *aluno residente*.

Foram descartadas pesquisas cujo lócus era o Centro Integrado de Educação Pública (Ciep), mas seus temas não mantinha relação direta com a educação, estando relacionados com o atendimento de saúde ou aspectos particulares do serviço social. Esses temas ensejaram muitas pesquisas em Cieps porque o prédio contava com um posto de atendimento médico que, de acordo com os diferentes governos ou diretorias de escola, manteve ou não essa função. Os trabalhos ligados ao serviço social tendem a estar relacionados com o segmento social que, em geral, freqüentou essa escola. Foram mantidas as pesquisas que discutiam a repercussão do espaço em atividades educativas, se defendidas em outros programas de pós-graduação, como arquitetura.

Vamos apresentar, inicialmente, os dados relativos a dissertações e teses; a seguir, aqueles relacionados a revistas e livros, e finalizaremos com breve comentário sobre a relação entre os dois conjuntos de produção acadêmica.

Dissertações e teses

Foram encontradas 43 dissertações e 11 teses relativas ao tema escola de horário integral. As buscas foram feitas no banco de teses da Capes e nos sítios de universidades localizadas em Estados brasileiros que tiveram experiências de implantação dessa proposta de escola.

Sobre as teses, sete foram defendidas no Rio de Janeiro, três em São Paulo e uma nos Estados Unidos, entre 1990 e 2002. As dissertações começaram em 1988 e se estenderam até 2008, espalhando-se em sete Estados e na França.

O Gráfico 1 mostra como estão distribuídas por Estado as 54 dissertações e teses. No Rio de Janeiro foram produzidas 29, evidenciando a magnitude do impacto que os dois programas de implantação dos Cieps tiveram nesse Estado. São Paulo vem a seguir, com 12 produções, relativas às experiências do Programa de Formação Integral da Criança (Profic) e do Centro de Educação Integrada (CEI), às vezes em comparação com os Cieps. O Rio Grande do Sul comparece com cinco dissertações, abordando tanto o Ciep como o Centro de Atenção Integral à Criança (Caic), além da brizoleta, escola introduzida pelo governador Leonel Brizola na década de 60. No Distrito Federal foram apresentadas três dissertações: duas sobre o Caic e a outra sobre uma experiência em escola particular.

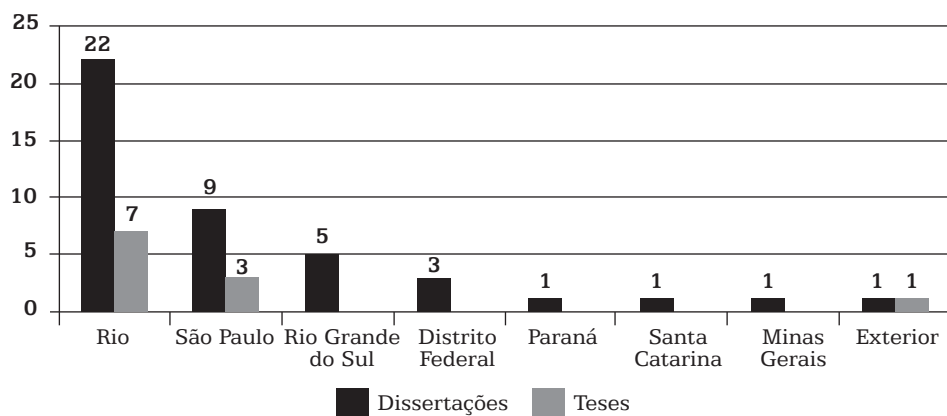


Gráfico 1 – Dissertações/teses por Estado

Fonte: Banco de teses da Capes.

Tabela 1 – Produção anual de teses e dissertações por Estado – 1988-2008

Ano	RJ	SP	RS	PR	DF	MG	SC	Exterior	Total	Observações
1988	5	1	-	-	-	-	-	-	6	3 Ciep; 1 Ciac; 1 CE; 1 Fabes
1989	1	-	-	-	-	-	-	-	1	1 Ciep
1990	1	-	-	-	-	-	-	1 Stanford	2	1 Ciep; 1 escola demonstração
1991	3	2	-	-	-	-	-	-	5	4 Ciep; 1 Profic
1992	1	1	-	-	-	-	-	-	2	1 PEE; 1 Profic
1993	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1994	2	-	-	-	1	-	-	-	3	2 Ciep; 1 Caic
1995	3	-	1	-	-	-	-	-	4	4 Ciep
1996	4	-	-	-	-	-	-	-	4	2 Ciep; 1 Profic; 1 escola experimental
1997	1	-	-	-	1	-	-	1 Paris V	3	2 Ciep; 1 Pronaica
1998	1	-	1	-	-	-	-	-	2	1 Ciep; 1 Caic
1999	1	1	-	-	-	-	-	-	2	2 Ciep
2000	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2001	1	-	2	-	-	-	-	-	3	2 Ciep; 1 Caic
2002	2	1	-	-	-	-	-	-	3	2 Ciep; 1 Caic
2003	-	2	1	-	-	-	-	-	3	1 CEI; 1Ciep/Profic; 1 brizoleta
2004	1	3	-	-	1	-	-	-	5	2 Ciep; 2 Caic; 1 escola particular
2005	-	-	-	-	-	1	-	-	1	1 Ciep
2006	2	-	-	1	-	-	-	-	3	1 CEI; 2 Ciep
2007	-	-	-	-	-	-	1	-	1	1 CEI
2008	-	1	-	-	-	-	-	-	-	Ciep/CEI
Total	29	12	5	1	3	1	1	2	54	

Legenda: **Caic** – Centro de Atenção Integral à Criança; **CEI** – Centro de Educação Integrada; **Ciep** – Centro Integrado de Educação Pública; **Fabes** – Secretaria da Família e do Bem-Estar Social; **PEE** – Programa Especial de Educação; **Profic** – Programa de Formação Integral da Criança; **Pronaica** – Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente

Em Minas Gerais foi produzida uma dissertação que, assim como a tese e a dissertação identificadas no exterior, teve o Ciep como foco. No Paraná, a sua experiência com o CEI foi analisada numa dissertação e numa tese, sendo que esta foi defendida em São Paulo, assim, tem-se uma única produção em universidade paranaense, fato que chama a atenção porque o Paraná é o Estado com mais tempo de experiência em escola de horário integral, após o Rio de Janeiro.

A Tabela 1 mostra a distribuição das produções acadêmicas no tempo e no espaço. A análise do crescimento ou diminuição do número de produções por ano sem considerar o Estado não é frutífera. Pode-se perceber que, de 1988 a 1992, o conjunto de produções do Rio de Janeiro teve o primeiro Programa de Educação Especial (PEE) no centro; no início da década de 90, São Paulo produziu mobilizado pelo Profic; o Rio de Janeiro, a partir de 1994, teve a produção estimulada pela retomada do programa dos Cieps; o Distrito Federal concentrou-se nos Centros Integrados de Atendimento à Criança (Ciacs) na década de 90; e São Paulo retomou suas produções, entre 2002 e 2004, ensejado pelo CEI (Gráfico 2).

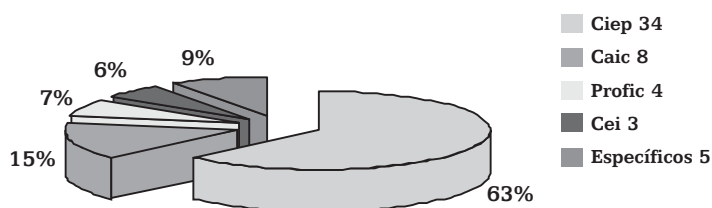


Gráfico 2 – Dissertações/teses por tipo de escola

A concentração de dissertações e teses por universidade, evidentemente, remete para a experiência vivenciada nos Estados em que cada uma delas está inserida. Assim, não espanta que o maior número de trabalhos esteja concentrado no Estado do Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Fluminense (UFF) e Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). É necessário ressaltar que as pesquisas sobre o tema desenvolvidas na UFRJ corresponderam a quase 50% do total desse Estado, o que, entre outros possíveis fatores, deve ser atribuído à equipe de docentes da instituição. Vale destacar que o tema esteve presente em todos os programas de pós-graduação em educação do Estado, fato que não ocorreu em São Paulo, onde as produções se adensaram na Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), com quatro trabalhos, o dobro dos defendidos na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). A Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Estadual Paulista (Unesp) registraram apenas uma produção sobre o tema em cada instituição. Três pesquisas incluídas no conjunto não foram realizadas na área de educação – antropologia, ciências sociais e arquitetura – entretanto, articulavam seu foco com o aspecto educacional. A categoria vários, no Gráfico 3, corresponde a um conjunto de universidades que, em todos os Estados mencionados, tiveram uma única produção sobre o tema.

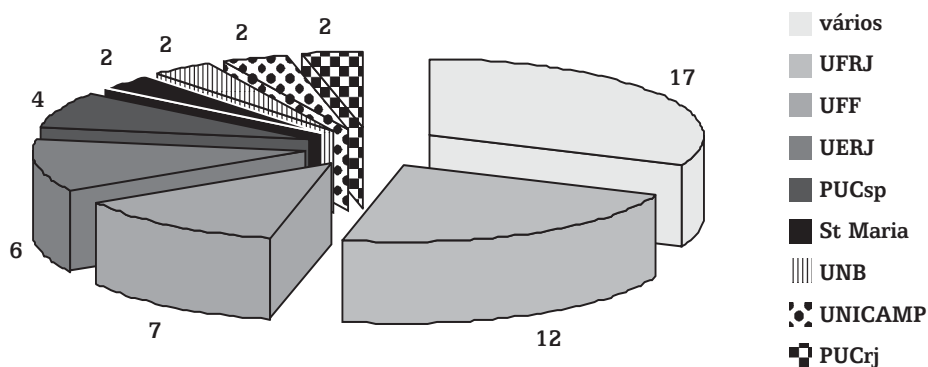


Gráfico 3 – Dissertações/teses por universidade

Em relação à temática, recolhemos cerca de 150 palavras-chave dos 54 trabalhos em foco. Como os registros do banco de teses da Capes, até a década de 90, nem sempre são precisos, recorremos ao próprio título e ao resumo para confirmar o foco do estudo. Assim, o agrupamento temático, longe de consolidar blocos excludentes, tem fronteiras permeáveis, com interseções múltiplas, constituindo indicativos de áreas de interesse na discussão sobre a escola de horário integral. Das 150 palavras-chave, excluídas as repetições e semelhanças, ficamos com 40 expressões, das quais aproveitamos 27 em quatro blocos de significados: Jornada Escolar, Políticas Educacionais, Práticas Educativas e Democratização da Educação.

Dentro do grupo que denominamos Jornada Escolar, encontram-se reunidos trabalhos sobre as experiências de horário integral vivenciadas – Ciep, PEE, Caic, Ciac, Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente (Pronaica), CEI, Profic – além de categorias como escola pública de horário integral, educação integral e jornada escolar. Este conjunto, que apresentou seis subcategorias, abrangeu 38% das palavras-chave aproveitadas no agrupamento temático, sendo que metade delas foi atribuída a Ciep.

O conjunto que corresponde a Políticas Educacionais envolve discussões sobre o horário integral escolar como política pública, tendo como foco ora a educação, ora a escola, mas sempre tendo a educação pública como pano de fundo. Este agrupamento, com quatro subcategorias, abrangeu 24% das palavras-chave utilizadas na tematização.

O terceiro grupo, denominado Práticas Educativas, teve praticamente o mesmo índice do grupo anterior, entretanto é o que mais inclui subcategorias: dez. As práticas educativas – alfabetização, currículo, avaliação, educação infantil, estudo dirigido, lazer, ética, assistência – foram discutidas pelo ângulo da inovação educacional ou da função da escola.

Finalmente, o grupo a que chamamos Democratização da Educação, apesar de índice menos expressivo, pouco abaixo de 20% das palavras-chave consideradas, distribuídas em seis subcategorias, traz temática relevante para esta proposta de escola:

a educação para a classe popular ou a inclusão (social ou da diferença), discutindo a democratização da educação como direito ou como prática demagógica ou clientelista.

Antes de finalizar esta seção, queremos enfatizar a continuidade da produção acadêmica sobre o tema: nos 21 anos decorridos entre 1988 e 2008, só em dois deles – 1993 e 2000 – não foram registradas produções de dissertações ou teses. Registre-se também a relação que se evidencia entre a execução de política pública de educação em tempo integral e o adensamento de produção acadêmica a respeito. Finalmente, pelo ponto de vista do Rio de Janeiro, há indicativos de aumento do número de monografias sobre o tema em universidades onde atualmente trabalham professores que defenderam teses de doutorado a respeito. Um levantamento preliminar (Tabela 2), a ser completado posteriormente, feito na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), fortalece esta hipótese. Os dados sublinham a solidez da ação do Núcleo de Estudos sobre a Escola Pública de Horário Integral (Neephi),¹ mostrando a fertilidade de monografias a cada curso de extensão. Há o caso, por exemplo, de monografia sobre o tema feita na UFRJ e que se desdobrou em dissertação de mestrado na Unirio. Esse é um aspecto promissor, apontando para a vitalidade do tema.

Tabela 2 – Monografias sobre educação em horário integral produzidas em instituições de ensino superior do Rio de Janeiro – 1994-2008

Ano	Extensão	TCC	Total
1994		1 Unirio	1
1995		1 Unirio	1
1996	8 Unirio	1 Unirio	9
1997		1 Unirio	1
1998	15 Unirio		15
1999			0
2000			0
2001			0
2002	10 Unirio	1 Unirio	11
2003		1 UFRJ	1
2004			0
2005			0
2006		4 Unirio	4
2007			0
2008		1 Uerj	1
Total	33	11	44

¹ Criado em 1998, na Unirio, o Núcleo promoveu durante anos o Fórum Permanente de Debates sobre a Escola Pública de Horário Integral. Com quatro reuniões anuais, a primeira em dezembro do mesmo ano, mantinha presença de cerca de 80 participantes. Realizou diversos cursos de extensão, culminando com um seminário nacional sobre o tema em 2007, com presença de representantes dos seguintes Estados: Rio de Janeiro, Minas Gerais, Paraná, Espírito Santo, São Paulo, Distrito Federal e Rio Grande do Sul.

Artigos, capítulos e livros

Foram encontrados 94 textos relativos ao tema escola de horário integral: 54 artigos em revistas acadêmicas impressas (algumas disponíveis na rede) e 1 em meio virtual; 16 capítulos de livros ou fascículos; 3 relatórios de pesquisa; 13 anais de eventos científico-acadêmicos; e 7 livros, dos quais 2 são institucionais. As buscas foram feitas principalmente pelo Google em sítios de revistas de relevância acadêmica e de eventos científicos nacionais na área de educação. A tese já mencionada (Maurício, 2001) foi um ótimo recurso para rastrear os de capítulos de livros, que, diferentemente dos periódicos, não são acessíveis por meio da rede.

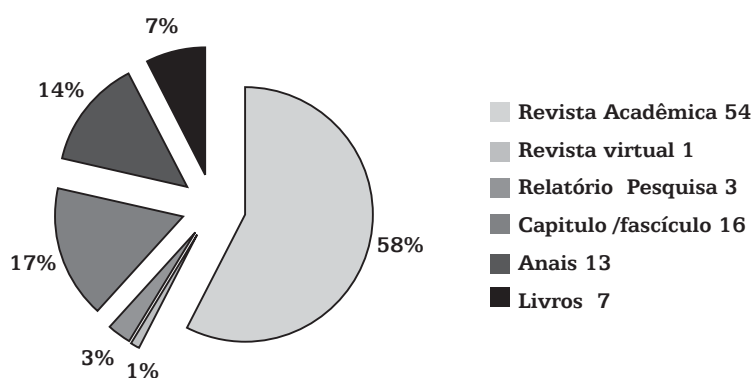


Gráfico 4 – Tipos de publicação

A pesquisa relacionada aos artigos começa em 1984 e termina em 2007, como se vê na Tabela 3. O crescimento de publicações em anos específicos, como 1995, 2002, 2005, 2006 e 2007, indica o aparecimento de coletâneas e fascículos de periódicos dedicados ao tema:

- 1995 – o número 15 da revista *Carta: falas, reflexões, memórias* (informe de distribuição restrita do senador Darcy Ribeiro), também conhecido como *O novo livro dos Cieps*;
- 2002 – a coletânea *Educação brasileira (em) tempo integral*, organizada por Lígia M. C. da Costa Coelho e Ana Maria V. Cavaliere, pesquisadoras do Núcleo de Estudos: Tempos, Espaços e Educação Integral (Neephi), da Unirio.
- 2005 – a coleção *Operacionalização das escolas de horário integral* em seis volumes (Concepção, Animação Cultural, Biblioteca, Educação Física, Estudo Dirigido, Videoeducação) editada pela Fundação Darcy Ribeiro (Fundar) que, de 2000 a 2005 promoveu cursos de atualização para professores em convênio com a Secretaria de Estado de Educação (SEE) do Estado do Rio de Janeiro;
- 2006 – o Centro de Estudos em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) lançou o número 2 dos *Cadernos Cenpec* referente ao tema educação integral.

– 2007 – I Seminário Nacional de Educação em Tempo Integral, evento promovido pelo grupo de pesquisa Neephi, em cujo sítio encontram-se disponíveis as comunicações apresentadas.

Constata-se que, nos últimos 5 anos, estão concentradas 46 das 94 produções escritas mencionadas, o que corresponde quase metade de todas as publicações de 1984 até 2007 (Tabela 3).

Tabela 3 – Publicações por ano

Ano	Publicações por ano
1984	1
1985	1
1986	1
1987	0
1988	3
1989	2
1990	0
1991	5
1992	4
1993	1
1994	4
1995	7
1996	2
1997	1
1998	3
1999	3
2000	0
2001	0
2002	10
2003	1
2004	4
2005	8
2006	18
2007	15

Em relação à disponibilidade na internet de artigos publicados em revistas e comunicações apresentadas em eventos acadêmico-científicos da área, é importante destacar que 17 artigos encontrados na internet (1 em revista virtual; 6 disponibilizados por revistas impressas; 10 em sítios de eventos) foram publicados entre os anos 1998 e 2007, sendo que 12 deles se concentram entre 2006 e 2007, ou seja, mais de 50%. Outro fato relevante é que das 13 comunicações em evento, 3 foram em encontros da

ANPEd, uma das instituições de maior importância acadêmico-científica da área, sendo suas reuniões anuais o espaço privilegiado para discussão das políticas educacionais e das diferentes problemáticas a serem abordadas na contemporaneidade pelos profissionais da educação.

A Tabela 3 mostra que a discussão sobre educação em tempo integral vem se ampliando, seja na circulação de publicações, seja nas universidades.

O Neephi é o grupo de pesquisa mais atuante no estímulo à publicação de artigos sobre o tema. Em novembro de 2007, realizou o I Seminário Nacional de Educação em Tempo Integral, evento responsável pela produção dos outros 10 artigos publicados *on-line*. O sítio do grupo, que promove discussões sobre *concepções e práticas de educação integral em tempo integral* em diferentes instâncias, mostra-se fértil na propagação e divulgação de artigos relacionados diretamente com o tema.

Em relação à temática destas publicações, recolhemos 221 palavras-chave dos 87 artigos focados. Como alguns trabalhos não tinham palavras-chave, recorremos ao próprio título e ao resumo para confirmar o foco do estudo.

Utilizamos as quatro categorias para agrupamento das teses e dissertações. Da mesma maneira que lá, os conjuntos de artigos por temas não representam uma leitura monolítica nem definitiva dos sentidos múltiplos que se podem pensar depois da leitura dos mesmos. São apenas indicativos de áreas de interesse na discussão que nos ocupa. As 221 palavras-chave foram agrupadas em quatro blocos: Jornada Escolar, Políticas Educacionais, Práticas Educativas e Democratização da Educação.

Dentro do grupo que chamamos Jornada Escolar, encontram-se reunidos, como nas teses e dissertações, trabalhos sobre as experiências de horário integral vivenciadas fundamentalmente nos Cieps e no Profic, além de categorias como escola pública de horário integral, educação integral e jornada escolar. Este conjunto abrangeu 46,2% das palavras-chave, sendo que aproximadamente 35% delas foram atribuídas aos Cieps.

O conjunto que corresponde a Políticas Educacionais envolveu discussões sobre o horário integral escolar como política pública, tendo como foco ora a educação, ora a escola, mas sempre tendo a educação pública como pano de fundo. Este agrupamento abrangeu 26,9% das palavras-chave.

O terceiro grupo, denominado Práticas Educativas, teve 16,1% das palavras referenciadas nas práticas educativas – alfabetização, currículo, avaliação, educação infantil, estudo dirigido, lazer, ética, assistência – e que foram pensadas no marco de uma proposta inovadora, transformadora, ou da função da escola.

O grupo a que chamamos Democratização da Educação abrangeu 10,8% das palavras-chave relacionadas com a proposta deste tipo de escola: a educação para a classe popular ou a inclusão (social ou das diferenças), discutindo a democratização da educação como direito.

O percentual da incidência temática nas teses/dissertações e nos artigos/capítulos de livro é mostrado na Tabela 4. A diferença mais marcante aparece no tema Jornada Escolar, que é mais discutido no segundo tipo de publicações. Em oposição, o interesse pela democratização da educação aparece mais nas dissertações e teses.

Tabela 4 – Comparação temática em dissertações/teses e artigos/capítulos de livro

Tipo de publicação	Jornada Escolar	Políticas Educacionais	Práticas Educativas	Democratização da Educação
Teses e dissertações	38,4%	24%	21,4%	16,2%
Artigos, capítulos de livros e comunicações em eventos	46,2%	26,9%	16,1%	10,8%

Antes de fechar esta análise, é importante destacar que o aumento do número de artigos produzidos e publicados, impressos ou disponíveis na internet, mostra a persistência das questões relacionadas à política pública de educação em tempo integral nesses 23 anos. A produção é variada em relação à formação e pertença institucional dos autores. Doutores, mestres, especialistas e estudantes de graduação participam ativamente dessa prática acadêmica, fundamental para a instauração do debate público sobre educação pública em horário integral no Brasil. Uma constatação promissora atravessa esses trabalhos: a formação de grupos de estudo e de grupos de pesquisa nas universidades, a organização de eventos acadêmicos direta ou indiretamente relacionados ao tema e a livre disposição de artigos nas diferentes bases de dados da internet têm colaborado nessa contínua revitalização do tema.

146

Algumas considerações

No período de 1985 a 1991, quando ocorreu a implantação de Cieps e Caics, constata-se que, nas revistas reconhecidas pela Capes como de maior prestígio acadêmico, foram publicados dez artigos sobre o tema (Tabela 5). Nos últimos cinco anos, de 2002 a 2007, nas mesmas revistas ou em outras de igual prestígio, foram publicados cinco artigos. Nesse período, só a Prefeitura de Curitiba conta com política de implementação de horário integral escolar.

Tabela 5 – Posicionamento sobre o tema educação em horário integral

Período	A favor	Contra	Total
1985/1991	1	9	10
2002/2007	5	0	5
Total	6	9	15

Pode-se observar que, no primeiro quinquênio, entre os dez artigos publicados, apenas um, ao discutir seu custo, reconhecia alguma potencialidade na proposta de escola pública de horário integral (Costa, 1991). Outros, como os de Lobo Jr.

(1988), Paro (1988), Mignot (1989) e Kramer (1991), ao abordarem custo ou função da escola, indicavam sua inviabilidade ou inadequação; ao discutirem a implantação, apontavam o clientelismo ou o populismo; acrescentavam a impropriedade para o aluno brasileiro, que precisa trabalhar, ou para o sistema de ensino, que ainda não oferecia quatro horas diárias de escola. Enfim, era uma concepção de educação cara e fadada ao fracasso como política pública para o ensino fundamental brasileiro. Estes autores não publicaram mais sobre o tema.

Os artigos do quinquênio recente abordam, de diferentes formas, a potencialidade da proposta de horário integral escolar, discutindo as atuais funções ampliadas da escola (Cavaliere, Coelho, 2002), a relação qualidade educativa e tempo escolar (Cavaliere, 2007) ou as representações sociais sobre esta escola (Maurício, 2004) – enfim, que buscam debater as possibilidades que a ampliação do tempo escolar pode oferecer. Essas autoras, que defenderam suas teses sobre o tema entre 1995 e 2001 na UFRJ, continuam pesquisando e publicando sobre a escola pública de horário integral.

A revista *Educação & Sociedade* foi a que mais publicou sobre a escola pública de horário integral, tanto no primeiro como no segundo quinquênio. Do número 19 ao 40, foram seis artigos críticos num total de sete; no número 40, do total de quatro artigos, três são críticos à proposta. O que chama a atenção, nessa época, é tratarem a escola de horário integral como uma experiência fracassada de forma reconhecida e definitiva. Não se percebe neles qualquer preocupação em focalizar alguma contribuição que essa experiência educacional pudesse ter trazido. Exemplo está no parecer da Comissão de Educação da Câmara Federal (Pont, Fontenelle, Bernardi, 1991, p. 50), publicado no número 40 da revista *Educação & Sociedade*, e que se refere aos Cieps como experiências que fracassaram e que há consenso nacional e internacional de que não é competência da escola resolver carências socioeconômicas de nenhum grupo.

Dos cinco artigos do período 2002 a 2007, dois foram publicados na revista *Educação & Sociedade*, tratando um deles sobre as novas funções da escola (Cavaliere, Coelho, 2003) e o outro sobre a relação entre qualidade educacional e ampliação do tempo escolar (Cavaliere, 2007). Este último, inclusive, faz parte do número especial intitulado "Educação escolar: os desafios da qualidade".

Para finalizar, gostaríamos de enfatizar algumas relações que sobressaíram neste levantamento, se contextualizado no tempo e no espaço.

Em primeiro lugar, por um lado, evidencia-se a conexão entre o vigor da política pública implementada e a produção acadêmica, como foi o caso do Rio de Janeiro, ao passo que, por outro lado, percebe-se a interferência de diferentes fatores, mesmo que ainda não identificados, como é o caso do Paraná, em que não há correspondência entre a dimensão quantitativa e de duração da experiência vivida no Paraná e a reduzida produção acadêmica.

Em segundo lugar, há que registrar a diferença de acolhimento ao tema por parte de universidades, podendo estimular ou desviar trabalhos da área; é uma hipótese a ser pesquisada no Paraná, por exemplo.

Em terceiro lugar, se, por um lado, a intensa produção crítica do final da década de 1980 estava envolvida por um determinado contexto político-partidário, pois,

passada a ameaça eleitoral, o tema foi descartado e nenhum dos autores daquele período o retomou posteriormente; por outro lado, a produção recente indica a profundidade do tema para os profissionais que vivenciaram a implantação da escola de horário integral – como se vê na fidelidade ao tema desde a tese de doutorado até a produção atual.

Esta publicação vem confirmar os indícios de revitalização do tema, tanto pela continuidade de produção a respeito como pelo crescimento do número de monografias, dissertações, artigos e comunicações.

Referências bibliográficas

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação & Sociedade* [número especial - Educação escolar: os desafios da qualidade], Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007,.

CAVALIERE, Ana Maria; COELHO, L. M. C. C. Para onde caminham os CIEPs? Uma análise após 15 anos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 119, p. 149-176, 2003.

COELHO, Lígia Martha; CAVALIERE, Ana Maria V. (Orgs.). *Educação (em) tempo integral*. Petrópolis, Vozes, 2002.

COSTA, Marly Abreu. Comparação das estimativas do custo/aluno em dois Cieps e duas escolas convencionais no município do Rio de Janeiro. *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 40, p. 486-501, 1991.

KRAMER, Sônia. CIACs: falácias, equívocos e tentações. *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 40, p. 461-474, 1991.

LOBO JÚNIOR, Dácio. Sobre as relações entre as questões da educação e do populismo. *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 24, p.48-60, 1986.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. *Escola pública de horário integral: demanda expressa pela representação social*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 2001.

_____. Literatura e representações da escola pública de horário integral. *Revista Brasileira de Educação*, v. 27, p.40-56, 2004.

MIGNOT, Ana Christina. CIEP: alternativa para a qualidade de ensino ou nova investida do populismo em educação? *Em Aberto*, Brasília, v. 8, n. 44, p. 45-63, 1989.

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

PONT, Raul; FONTENELE, Maria Luiza; BERNARDI, Celso. Projeto Minha Gente: Ciacs – Centros Integrados de Apoio à Criança [parecer submetido à Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara Federal]. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 12, n. 40, p. 475-485, dez. 1991.

Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 137-160, abr. 2009.

Anelice Ribetto, doutoranda em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), é professora da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/Uerj); formadora da Fundação Darcy Ribeiro (Fundar, RJ), no Programa de Inclusão de Jovens (Projovem Urbano); e membro do grupo de pesquisa "Alfabetização dos Alunos e Alunas das Classes Populares".

Lúcia Velloso Maurício, doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), é professora adjunta da Faculdade de Formação de Professores dessa Universidade e do mestrado em Educação da Universidade Estácio de Sá (Unesa).

luciavelloso@terra.com.br

ANEXO 1

Dissertações e teses

AGUIAR, Maria de Fátima. *Inovações metodológicas: seus caminhos e descaminhos*. 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 1991.

AMES, Maria Alice Canzi. *A escola da vida e a vida da escola: o CIEP de Santa Rosa, RS*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), Ijuí (RS), 2001.

ANDRADE, Antonio Cláudio. *Projeto de Vila Olímpica da Mangueira: uma proposta de parceria em educação*. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, 1999.

ARANTES, Vitor Bernardo. *Avaliação da aprendizagem no 1º segmento do 1º grau nos Centros Integrados de Educação Pública do município do Rio de Janeiro – CIEPS/MRJ: um estudo de caso*. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 1995.

ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. *A arquitetura do tempo na cultura escolar: um estudo sobre os Centros de Educação Integral de Curitiba*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2003.

AZEVEDO, Gláucia Gomes. *A escola como espaço praticado*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2004.

AZEVEDO, Joaquir Gomes. *Fazer com paixão sem perder a razão: retalhos de uma experiência em escola pública de tempo integral*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, 2002.

BORGES, Livia Freitas Fonseca. *A escola de tempo integral no Distrito Federal: uma análise de três propostas*. 1994. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade de Brasília (UnB), 1994.

CALEFI, Adriana Maria Sersun. *Escola de tempo integral: reflexões sobre algumas experiências*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep), 2003.

CASSAN, Elaine Regina. *A "face oculta" da Política Pública Educacional: a percepção do professor e o cotidiano escolar – um estudo de caso*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), 2004.

CAVALIERE, Ana Maria. *A escola de educação integral: em direção a uma educação escolar multidimensional*. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 1996.

COELHO, Ligia Martha Costa. *Estudo dirigido: da compensação à emancipação?* 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 1994.

CORTEZ, Alejandro Mario C. *Escola integral: implantação e avaliação de uma proposta de lazer para a mudança do cotidiano escolar*. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 1999.

- COSTA, Marly Abreu. *Qualidade de ensino: a escola pública de tempo integral em questão*. 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 1995.
- DAHER Marília de Dirceu Cachapuz. *Práticas pedagógicas na escola de tempo integral: um na visão de alunos e professoras*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2004.
- EARP, Maria de Lourdes de Sá. *O projeto alunos residentes de CIEPs: educação e assistência?* 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), 1996.
- EMERIQUE, Raquel. *Do salvacionismo à segregação: a experiência dos Centros Integrados de Educação Pública do Rio de Janeiro*. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 1997.
- FERREIRA, Maria Elisa Caputo. *O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas*. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo (USP), 2002.
- GERMANI, Bernardete. *Educação de tempo integral: passado e presente na rede municipal de Curitiba*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade do Paraná (PUC-PR), Curitiba, 2006.
- GUIMARÃES, Miriam Reis. *A escola de horário integral: um projeto de escola crítica em construção*. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 1992.
- LEAL, Maria Cristina. *Clientelismo e educação: condicionantes do planejamento na alocação de recursos para o 1º e 2º graus*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 1990.
- LEONARDOS, Ana Cristina. *Opportunities to learn academic skills in the Brazilian public schools: a comparative case study*. 1990. Tese (Doutorado em Educação) – Standford University, 1990.
- LIMA, Valdileia. *CIEP: a re-invenção da escola pública?* 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, 1988.
- LOBO JÚNIOR, Dácio. *CIEPs: a impotência de um desejo pedagógico*. 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, 1988.
- LUNKES, Arno Francisco. *Escola em tempo integral: marcas de um caminho possível*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, 2004.
- MARTINS, Ângela Maria. *As universidades como agentes da política pública educacional: um estudo do Pronaica*. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília (UnB), 1997.
- MAURÍCIO, Lúcia Velloso. *Por que picharam a escola?* 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE/FGV), 1990.
- _____. *Escola pública de horário integral: demanda expressa pela representação social*. 2001. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 2001.

- MIGNOT, Ana Christina. *CIEP: alternativa para a qualidade de ensino ou nova investida do populismo em educação?* 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), 1988.
- MOTA, Maria Renata Alonso. *O processo de construção de uma proposta pedagógica: a experiência da educação infantil do CAIC*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas (UFP), 2001.
- MOUSSATCHÉ, Helena. *A arquitetura escolar como representação social da escola*. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 1998.
- MOZZAQUATRO, Aparecida. *Currículo escolar: um estudo da instituição CIEP*. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), 1995.
- OLIVEIRA, Carlos Alberto. *CIEP: modelos subjacentes de uma escola que está fazendo escola*. 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 1991.
- OLIVEIRA, Zenaid Gabriel. *PROFIC de Guariba: realidade pedagógica e assistencial?* 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ribeirão Preto (URP), 1992.
- PASSOS, Cleo Oliveira. *Escola Guatemala: uma conversão do olhar para construção do currículo de uma escola experimental*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 1996.
- PERISSÉ, Vanda Lúcia S. *Análise da evasão de alunos de um CIEP de segundo segmento do primeiro grau para escolas de horário parcial*. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 1994.
- PELAYO, Teresa. *As propostas pedagógicas dos CIEPS e a orientação educacional contextualizada*. 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 1989.
- PIPITONE, Maria Angélica Penatti. *Programa de Formação Integrada da Criança – Profic – da proposta teórica à implementação: o caso de Piracicaba, SP*. 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos (UFSC), 1991.
- PIRES, Gisele B. Camargo. *Escola pública integrada: as impressões dos professores e especialistas das escolas de Blumenau, SC*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí (Univali), Itajaí (SC), 2007.
- PORTILHO, Danielle Barbosa. *Releitura da concepção de educação integral dos CIEPs: para além das caricaturas ideológicas*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), Rio de Janeiro, 2006.
- QUADROS, Claudemir. *As brizoletas cobrindo o Rio Grande: a educação pública no Rio Grande do Sul durante o governo de Leonel Brizola (1959-1963)*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), 2003.
- RIBEIRO, Liliane de Mattos. *Subsídios para um pensar ético frente ao estudo e implantação de políticas públicas educacionais*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 1996.

ROSA, Edi da Silva. *A escola pública voltada para o atendimento da clientela das classes populares*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), Porto Alegre, 1998.

SANTANA, Margarida Carvalho. *CIAC: um desafio pedagógico*. 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, 1988.

SANTOS, Ely. *O programa dos CIEPS: prática social concreta e institucionalização*. 1991. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 1991.

SILVA, Fátima Paiva. *Educação e lazer: uma contribuição à análise do programa Clube Escolar (1993-1997)*. 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, 1988.

SILVA, Flávio Luiz. *Reflexões sobre a influência do espaço arquitetônico escolar na educação*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 2002.

SILVA, Yrlla. *L'alphabetisation des enfants des milieux populaires: l'expérience CIEP*. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Université de Paris V, 1997.

SOUZA, Lucia Maria Cardoso. *Os caminhos da Maré: a turma 302 do CIEP Samora Machel e a organização social do espaço*. 2006. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, 2006.

SOUZA, Luciane Aparecida. *Centro Integrado de Educação Pública: um espaço/tempo alfabetizador em questão*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), 2005.

STOCK, Suzete de Cássia Volpato. *Entre a paixão e a rejeição: a trajetória dos Cieps no Estado de São Paulo – Americana*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), 2004.

TEIXEIRA, Sandra Maria A. Gomes. *Avaliação pós-ocupação do CIEP – Centro Integrado de Educação Pública*. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 1995.

VECCHIATO, Elisabete Gomes Rodrigues. *A formação sócio-educativa dos programas de educação complementar: os centros de juventude*. 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 1988.

ANEXO 2

Artigos de periódicos, livros, capítulos de livros e comunicações apresentadas em eventos

ALMEIDA, Denise de. *Escola de tempo integral: uma escola diferente ou a escola que faz a diferença?* Trabalho apresentado no Seminário Nacional de Educação Integral, realizado no Rio de Janeiro, em 2007. Disponível em: <<http://www.unirio.br/cch/neephi//sem/DeniseAlmeida.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2008.

ALVES, Maria José Lindgren. Interseção cultura e educação: necessidade pedagógica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 79, n. 192, p. 7-15, maio/ago. 1998. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/221/222>>. Acesso em: 26 maio 2008.

ARANTES, Jorge. *Programa Especial de Educação: um projeto político*. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.

ARAÚJO, Ulisses F.; KLEIN, Ana Maria. Escola e comunidade, juntas, para uma cidadania integral. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 2, n. 1, 2006.

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

AZEVEDO GOUVEIA, Maria Júlia. Educação integral com a infância e a juventude. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 2, n. 1, 2006.

BRANDÃO, Zaia. A escola de 1º grau em tempo integral: as lições da prática. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 32, p. 116-129, 1989.

BURNIER, Frederika de Assis. *Concepções de educação integral e tempo integral*. Trabalho apresentado no Seminário Nacional de Educação Integral, realizado no Rio de Janeiro, em 2007. Disponível em: <<http://www.unirio.br/cch/neephi//sem/FrederikaAssis.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2008.

CADERMATORI, L. (Org.). *O desafio da escola básica: qualidade e equidade*. Brasília: Ipea, 1991.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. O lugar da educação integral na política social. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 2, n. 1, 2006.

CAVALIERE, Ana Maria. Educação escolar e atenção integral à criança. *Cadernos de Educação Básica, Mec*, São Paulo, v. 3, p. 8-26, 1994.

_____. Uma escola para a modernidade em crise: considerações sobre a ampliação das funções da escola fundamental. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 1999. p. 115-130.

_____. Quantidade e racionalidade do tempo de escola: debates no Brasil e no mundo. *Teias*, Rio de Janeiro, v. 6, p. 116-126, 2002. Disponível em: <<http://www.revistateias.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/122/123>>. Acesso em: 28 maio 2008.

_____. *Escolas públicas de tempo integral: análise de uma experiência escolar*. Rio de Janeiro: UFRJ, FAPERJ, 2002. (Relatório de pesquisa).

CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008100013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 26 maio 2008.

_____. Escolas de tempo integral: uma idéia forte, uma experiência frágil. In: CAVALIERE, Ana Maria Villela; COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Org.). *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002. p. 93-111.

_____. Escola do Tempo. *Cadernos de antropologia e imagem*, Rio de Janeiro, v. 19, p. 96-99, 2004.

_____. O tapete plano do tempo. In: TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LOPES, José de Souza Miguel (Org.). *A mulher vai ao cinema*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 127-137.

_____. Em busca do tempo de aprender. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 91-101, 2006.

_____. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300018&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 maio 2008.

CAVALIERE, Ana Maria; COELHO, L. M. C. C. Para onde caminham os Cieps? Uma análise após 15 anos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 119, p. 149-176, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-742003000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 26 maio 2008.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. Escola pública de horário integral e qualidade de ensino. Ensaio: *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v.11, n. 4, p. 121-128, 1996.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. Escola pública de horário integral: um tempo (fundamental) para o ensino fundamental. In: ABRAMOVICZ, Anete; MOLL, Jaqueline (Orgs.). *Para além do fracasso escolar*. Campinas: Papirus, 1997.

_____. Escola pública de horário integral. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 3, n. 15, p. 53-59, 1997.

_____. Educação integral: concepções e práticas na Educação fundamental. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., Caxambu, 2004. *Anais*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt13/t137.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2008.

_____. Educação integral e integralismo: fontes impressas e história(s). Acervo: *Revista do Arquivo Nacional*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1/2 [dossiê Educação], p. 83-94, jan./dez. 2005.

_____. Tempo em uma instituição moderna: a escola. In: SCHWARTZ, Cleonara Maria et al. (Orgs.). *Desafios da educação básica: a pesquisa em educação*. Vitória: Edufes, 2007.

COSTA, Marly Abreu. Comparação das estimativas do custo/aluno em dois Cieps e duas escolas convencionais no município do Rio de Janeiro. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 40, p. 486-501, 1991.

CRITELLI, Dulce. A condição humana como valor e princípio para a educação. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 2, n. 1, 2006.

DI GIOVANNI, Geraldo; SOUZA, Aparecida Neri de. Criança na escola? Programa de Formação Integral da Criança. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 67, ago., 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-3301999000200004&script=sci_arttext&tlng=es..>. Acesso em: 26 maio 2008.

FARIA, Lia. *CIEP: a utopia possível*. Rio de Janeiro: Livros do Tatu, 1991.

_____. CIEP: afirmação da escola pública. *Proposta*, Rio de Janeiro, n. 52, p. 8-10, 1992.

FERNANDES, Luiz Felipe. Escola em tempo integral: longe do ideal. *Tribuna do Planalto* [jornal], Goiânia, domingo, 24 set. 2006. Disponível em: <http://www.tribunadoplanalto.com.br/modules.php?name=News&file=article&sid=2025>. Acesso em: 26 maio 2008.

FERRARI, Márcio. Mais tempo para aprender. *Nova Escola*, São Paulo, v. 21, n. 193, p. 56-58, jun. 2006. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0193/aberto/mt_138360.shtml>. Acesso em: 26 maio 2008.

FREITAS, Cezar Ricardo de; GALTER, Maria Inalva. Reflexões sobre a educação em tempo integral no decorrer do século XX. *Educere et Educare: Revista de Educação*, Cascavel, v. 1, n. 3; p. 123-138, jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/viewArticle/660>>. Acesso em: 25 maio 2008.

_____; _____. A educação em tempo integral no contexto do município de Cascavel. *Educere et Educare: Revista de Educação*, Cascavel, v. 1, n. 1, p. 119-123, jan./jun. 2006. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1016>>. Acesso em: 26 maio 2008.

FUNDAÇÃO DARCY RIBEIRO. *Operacionalização das escolas de horário integral*. Rio de Janeiro: SEE, Fundar, 2005. 6 v.

GARCIA, Regina. CIEP: a paixão deslocada. *Proposta*, Rio de Janeiro, n. 52, p. 11-13, 1992.

GERMANI, Bernardete. *Educação de tempo integral: passado e presente na rede municipal de ensino de Curitiba*. Trabalho apresentado no Seminário Nacional de Educação Integral, realizado no Rio de Janeiro, em 2007. Disponível em: <<http://www.unirio.br/cch/neephi/sem/Bernadete.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2008.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. *Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral*. Trabalho apresentado no Seminário Nacional de Educação Integral, realizado no Rio de Janeiro, em 2007. Disponível em: <http://www.unirio.br/cch/neephi/Textos/020_ARTIGO_SERGIO_GONCALVES.pdf>. Acesso em: 25 maio 2008. Localizado em: http://www.unirio.br/cch/neephi/Textos/020_ARTIGO_SERGIO_GONCALVES.pdf

_____. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 2, n. 1, 2006;

GONÇALVES, Antonio Sérgio; PETRIS, Liliane. *Escola de tempo integral: a construção de uma proposta*. Publicação elaborada para a Secretaria da Educação do Estado (SEE-SP). Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (Cenp), 2006. Disponível em: <http://www.nexusassessoria.com.br/downloads/ETI_a_construcao_de_uma_proposta.pdf>. Acesso em: 26 maio 2008.

GROSSI, Ester. A hora da ação. *Proposta*, Rio de Janeiro, n. 52, p.5-7, 1992.

Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 137-160, abr. 2009.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 2, n. 1, 2006.

_____. Educação integral: articulação de projetos e espaços de aprendizagem. In: CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA (Cenpec). *Artigos Cenpec*. Disponível em: <http://www.cenpec.org.br/modules/xt_conteudo/index.php?id=46>. Acesso em: 26 maio 2008.

HINGEL, Murílio. O Pronaica: proposta, destruição e ressurreição. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (Orgs.). *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002. p.63-82.

KERSTENETZKY, Célia Lessa. Escola em tempo integral já: quando quantidade é qualidade. *Ciência Hoje*, v. 39, n. 231, p. 18-23, out. 2006.

KRAMER, Sônia. CIACs: falácias, equívocos e tentações. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 40, p. 461-474, 1991.

LEAL, M. C. Clientelismo e educação em questão. *Revista do Rio de Janeiro*, UERJ, Rio de Janeiro, p. 40-51, 1994.

LEONARDOS, A. C. O CIEP como inovação educacional. *Contexto e Educação*, v. 6, n. 22, p. 46-64, 1991.

_____. *Análise de discurso das produções acadêmicas de alunos de CIEP (representativo da proposta original) e de escola convencional: relatório de pesquisa*. Rio de Janeiro: Capes, UFRJ, 1992.

_____. *Avaliação do desempenho de alunos de CIEP e de escola convencional: comparando o desenvolvimento de pensamento crítico: relatório de Pesquisa*. Rio de Janeiro: Capes, UFRJ, 1991;

_____. CIEP: a democratic school model for educating economically disadvantaged students in Brazil? In: LOCKHEED, M. *Effective schools in developing countries*. Washington: The Falmer Press, 1993. p.69-86.

LEONARDOS, A. C.; MACEDO, Sandra. A abordagem etnográfica na avaliação de projetos inovadores. Ensaio: *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 4, 1996.

LOBO JÚNIOR, Dácio. Sobre as relações entre as questões da educação e do populismo. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 24, p.48-60, 1986.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. A opção pelo professor bolsista. *Revista CIDE*, Rio de Janeiro, n. 5, p. 13-14, 1994.

_____. Capacitação dos profissionais de educação. *Carta: falas, reflexões, memórias*, informe de distribuição restrita do senador Darcy Ribeiro, Brasília, v. 5, n. 15, p. 183-192, 1995. [este número também é conhecido com *O novo livro dos Cieps*].

_____. *Em tempo: a escola de horário integral*. Trabalho apresentado na XXI Reunião Anual da ANPED, realizada na cidade de Caxambu, em 1998. [Não publicado].

_____. *Darcy Ribeiro*. In: FÁVERO, Maria de Lourdes A.; BRITTO, Jader de Medeiros. *Dicionário de Educadores no Brasil: da Colônia aos dias atuais*. Rio de Janeiro: Inep, UFRJ, 1999. p. 140-147.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Permanência do horário integral nas escolas públicas do Rio de Janeiro no campo e na produção escrita In: COELHO, Lúgia Martha C. da Costa; CAVALIERE, Ana Maria V. *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 112-132.

_____. Literatura e representações da escola pública de horário integral. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 27, p. 40-56, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a03.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2008.

_____. O que se diz sobre escola pública de horário integral. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, n. 2, p. 57-67, 2006.

_____. Escola pública de horário integral e inclusão social. *Revista Espaço*, INES, Rio de Janeiro, n. 27, p. 43-54, 2007.

_____. Representações do jornal O Globo sobre os Cieps. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. *Anped: 30 anos de pesquisa e compromisso social*. Caxambu, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT13-2730--Int.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2008.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso; SILVA, I. Avaliação externa 1993 e 1994. *Carta: falas, reflexões, memórias*, informe de distribuição restrita do senador Darcy Ribeiro, Brasília, v. 5, n. 15, p. 193-219, 1995. [este número também é conhecido com *O novo livro dos Cieps*].

MAURÍCIO, Lúcia Velloso; RANGEL, Carmen Maria. A pedagogia dos Cieps. *Carta: falas, reflexões, memórias*, informe de distribuição restrita do senador Darcy Ribeiro, Brasília, v. 5, n. 15, p. 47-61, 1995. [este número também é conhecido com *O novo livro dos Cieps*].

158

MEMÓRIA, Tatiana. O Programa Especial de Educação. *Carta: falas, reflexões, memórias*, informe de distribuição restrita do senador Darcy Ribeiro, Brasília, v. 5, n. 15, p. 27-37, 1995. [este número também é conhecido com *O novo livro dos Cieps*].

MIGLIEVICH, Adélia. A animação cultural ontem e hoje: a educação pública em debate. *Folha da Manhã* [jornal], Campos (RJ), 17 out. 2007. Disponível em: <http://bp2.blogger.com/_vSdtBHucFbE/Rxo7FJSmYBI/AAAAAAAAADM/KHZtSRvMDrs/s1600-h/Digitalizar0007.jpg>. Acesso em: 25 maio 2008.

MIGNOT, Ana Christina. CIEP: alternativa para a qualidade de ensino ou nova investida do populismo em educação? *Em Aberto*, Brasília, v. 8, n. 44, p.45-63, 1989.

_____. Monumento à educação: escola pública de tempo integral. *Revista do Rio de Janeiro*, Uerj, Rio de Janeiro, p. 52-60, 1994.

MONTEIRO, A. M. F. C. A formação de professores nos CIEPs: a experiência do curso de Atualização de Professores para Escolas de Horário Integral no Estado do Rio de Janeiro: 1991-1994. In: COELHO, Lúgia M. C. da Costa; CAVALIERE, Ana Maria V. (Orgs.). *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 147-167.

MONTEIRO, Ana Maria. Por um novo professor. *Revista CIDE*, Rio de Janeiro, n. 5, p. 15-16, 1994.

MOTA, Sílvia Maria Coelho. *Escola de tempo integral: da concepção à prática*. 2006. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/escola_de_tempo_int.pdf>. Acesso em: 26 maio 2008.

NILSEN Lucia Helena; NICCOLINI, Otoniel; TOLEDO, Alex. *Monitoramento da educação integral em Belo Horizonte: 2007*. Trabalho apresentado no Seminário Nacional de Educação Integral, realizado no Rio de Janeiro, em 2007. Disponível em: <<http://www.unirio.br/cch/neephi/sem/ToniNicoletti.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2008.

NOAM, Gil G. Aprendendo com entusiasmo: conectando o mundo da escola ao pós-escola por meio da aprendizagem por projetos. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 2, n. 1, 2006.

OLIVEIRA, Cristiane Elvira de Assis. *O tempo curricular em uma escola de educação em tempo integral*. Trabalho apresentado no Seminário Nacional de Educação Integral, realizado no Rio de Janeiro, em 2007. Disponível em: <<http://www.unirio.br/cch/neephi/sem/CristianeOliveira.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2008.

PAIVA, Vanilda. 50 anos do Governo Pedro Ernesto: de que espólio falamos? *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 19, p. 157-173, 1984.

_____. Que política educacional queremos? *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 21, p. 121-140, 1985.

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

_____. Viabilidade da escola pública em tempo integral. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 29, p. 86-99, 1988.

PARO, V. et al. *Escola de tempo integral: desafio para o ensino público*. São Paulo: Cortez, 1988.

PINOTT, José Aristodemo. Tempo integral: uma necessidade urgente no ensino público. *Revista de Cultura do IMAE*, São Paulo, v. 6, n. 15, p. 41-47, 2006.

PONT, Raul; FONTENELE, Maria Luiza; BERNARDI, Celso. Projeto Minha Gente: Ciacs – Centros Integrados de Apoio à Criança [parecer submetido à Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara Federal]. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 12, n. 40, p. 475-485, dez. 1991.

RAMOS, Ilse Laura; SANTOS, Paulo C. dos. O florescer de uma escola inclusiva e integral sonho ou realidade? *Revista de Divulgação Técnico-Científica do ICPG*, Instituto Catarinense de Pós-Graduação, Blumenau, v. 3, n. 9, p. 73-78, jul./dez. 2006. Disponível em: <www.icpg.com.br/hp/revista/download.exec.php?rpa_chave=576f9a9a22165af111fc>. Acesso em: 26 maio 2008.

RIBEIRO, Adélia Maria Miglievich et al. *A experiência dos CIEPS: controvérsias em torno da legitimidade de uma "escola nova"*. Trabalho apresentado no Seminário Nacional de Educação Integral, realizado no Rio de Janeiro, em 2007. Disponível em: <<http://www.unirio.br/cch/neephi/sem/PauloSergioRibeiro.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2008.

_____. *A animação cultural no CIEP: um estudo a partir da experiência na região norte fluminense*. Trabalho apresentado no Seminário Nacional de Educação Integral, realizado no Rio de Janeiro, em 2007. Disponível em: <<http://www.unirio.br/cch/neephi/sem/AndrezaLeit%E3o.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2008.

RIBEIRO, Darcy. *O Livro dos CIEPs*. Rio de Janeiro: Bloch, 1985.

RIBEIRO, Darcy. A educação e a política. *Carta: falas, reflexões, memórias*, informe de distribuição restrita do senador Darcy Ribeiro, Brasília, v. 5, n. 15, p. 11-15, 1995. [este número também é conhecido com *O novo livro dos Cieps*]. Disponível em: <http://www.casadobruzo.com.br/ilustres/darcy_educa.htm>. Acesso em: 26 maio 2008.

_____. Balanço crítico de uma experiência educacional. *Carta: falas, reflexões, memórias*, informe de distribuição restrita do senador Darcy Ribeiro, Brasília, v. 5, n. 15, p. 17-24, 1995. [este número também é conhecido com *O novo livro dos Cieps*]. Disponível em: <http://www.fundar.org.br/darcy_educa_ciep-gp_balancritico.htm>. Acesso em: 26 maio 2008.

SANTOS, Tatiane Rosa. *Caminhos e descaminhos do CIEP nação Mangueirense: uma escola atípica?* Trabalho apresentado no Seminário Nacional de Educação Integral, realizado no Rio de Janeiro, em 2007. Disponível em: <<http://www.unirio.br/cch/neephi/sem/TatianeSantos.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2008.

SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL. [Rio de Janeiro]: Neephi, 2007. Disponível em: <<http://www.unirio.br/cch/neephi/seminario.html>>.

SETUBAL, Maria Alice. O ressurgimento da educação integral. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 2, n. 1, 2006.

SILVA, Bruno Adriano R. da. *A terceira via e as políticas públicas de educação integral: sobre a organização Escola/Comunidade no Programa Bairro-Escola*. Trabalho apresentado no Seminário Nacional de Educação Integral, realizado no Rio de Janeiro, em 2007. Disponível em: <<http://www.unirio.br/cch/neephi/sem/BrunoAdriano.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2008.

160

YUS RAMOS, Rafael. Educação integral e valores da não-violência. *Pátio: Revista Pedagógica*, Porto Alegre, v. 5, n. 21, p. 14-18, 2002.

_____. Horário em blocos para a integração curricular e... muito mais. *Pátio: Revista Pedagógica*, Porto Alegre, v. 8, n. 30, p. 8-11, 2004.

reserahas

A importância do estudo do tempo escolar cresce no Brasil e no mundo devido à diversificação da vida social e à modificação das funções da escola nas diferentes sociedades. O livro organizado por Marie-Madeleine Compère, *Histoire du temps scolaire en Europe*, revela e analisa essa importância, reunindo 12 autores que mostram a riqueza do tema e as inúmeras abordagens possíveis.

Há estudos sobre o tempo escolar na Alemanha, na Suíça, na Espanha, em Portugal, na Itália e na França, e os enfoques variam entre históricos, políticos e comparativos.

Destaca-se o fato de que o tempo escolar cada vez mais se mostra em desarmonia com a organização social, que passa a contar com o trabalho das mulheres, com estruturas familiares diversificadas, com sistemas e tempos de trabalho não padronizados e, para aquelas sociedades mais ricas, com exigências de lazer que muitas vezes se chocam com as pesadas rotinas escolares tradicionais.

O conjunto de textos mostra-nos que a questão vai além dos aspectos relacionados com as necessidades psicológicas da infância e da adolescência e com os respectivos ritmos escolares. Estão implicados no debate as necessidades do Estado e da sociedade e o bem-estar e expectativas dos adultos.

A organizadora do livro, na introdução, adverte sobre a necessidade de situar o problema em toda a sua dimensão cultural a fim de combater o excesso de confiança nas soluções administrativas. Ainda segundo Compère, o tempo escolar é constitutivo da identidade moderna da infância e estudá-lo significa tentar compreender como os valores e as normas da escolarização se interiorizaram na sociedade.

A tese subjacente à maior parte dos artigos é que o tempo escolar se estrutura e se impõe como uma forma de controle da infância e da juventude, mas as diferenças nacionais são grandes. Os debates sobre o aumento ou a diminuição do tempo de escola, por exemplo, têm significados diferentes entre países europeus. O livro funciona como um alerta contra importações ou imposições de modelos, pois mostra a diversidade e a identidade particular de cada sistema escolar, inclusive nos aspectos quantidade e organização do tempo escolar.

O artigo de Umberto Cattabini sobre a Itália aborda as inovações da década de 1970, que ampliaram o tempo de escola e criaram as escolas de *tempo pieno* que pretendiam um novo tempo educativo e não apenas modificações no horário escolar. As medidas eram um avanço em relação ao após-escola (*doposcuola*) do início do século 20, cujo caráter assistencialista levou à formação de uma espécie de gueto reservado aos desprivilegiados. A realidade escolar da Itália e a histórica divisão entre o norte rico e o sul pouco desenvolvido e pouco "europeu" favoreceram no país a compreensão de que o alongamento do tempo de escola seria coerente com as necessidades de democratização e busca de igualdade. Os problemas do absentismo ou da não-assiduidade, tão conhecidos no Brasil e também presentes na Itália meridional, poderiam ser compensados pelo alongamento do tempo. Em outro artigo sobre a Itália, Dario Ragazzini faz-nos ver, entre outras coisas, a intrincada relação entre Igreja e Estado naquele país e os reflexos disso na construção do calendário e da tradição escolar italiana.

Já na Alemanha, uma política escolar progressista tendeu a tornar a escola mais leve, questionando a dureza de sua rotina e a impossibilidade, devido a isso, de incorporar as camadas populares. O estudo de Jörg Biehl constata que, hoje, o tempo escolar na Alemanha está praticamente unificado, processo iniciado no século 19 quando a obrigatoriedade passou a ser aplicada. Outro autor alemão, Hans-Ulrich Grunder, apresenta os questionamentos atuais existentes na sociedade alemã vindos daqueles que não vêem um significado necessariamente progressista no aumento do tempo de escola. Acusa-se o excesso e a padronização das rotinas escolares de serem uma forma de invasão à individualidade e ao direito dos pais sobre a educação de seus filhos.

Carlo Jenzer, que estuda o tempo escolar no cantão de Soleure (Suíça), mostra que, no passado, os menores tinham a maior carga horária, fato que, na atualidade, se inverteu. Pierre Caspard, que também focaliza a Suíça, apresenta um estudo fartamente documentado sobre o tempo escolar do século 17 ao 19.

Como destaca a organizadora do livro, as abordagens históricas revelam as diferenças entre a Europa do norte, onde o Estado passa a intervir sobre uma escola já existente e a Europa do sul, onde o Estado inaugura a escola.

Apesar das diferenças, pode-se observar que, no conjunto, o tempo escolar alongou-se, intensificou-se e uniformizou-se em toda a Europa, nos últimos 200 anos.

Antonio Viñao Frago e Augustín Escolano Benito apresentam dois valiosos estudos históricos sobre a escola espanhola, seu processo de organização interna e de construção do calendário escolar, e Hermínio Barreiro Rodrigues faz um levantamento das pesquisas que Lorenzo Luzuriaga, eminente personagem da educação

espanhola, desenvolveu, no início do século 20, sobre a carga horária e a distribuição semanal das disciplinas escolares em diversos países europeus.

Em Portugal, o controle progressivo do Estado sobre a educação formal e a autonomização da instituição escolar, com a diminuição de sua regulação por outras instituições, são os eixos que conduzem a análise da construção do tempo escolar feita por Antonio Carlos da Luz Correia.

A organizadora da excelente coletânea dá a sua contribuição em artigo sobre o tempo escolar na França no que diz respeito à condição docente, isto é, ao tempo escolar do professor.

Finalmente, o estudo comparativo de Christoph Kodron, envolvendo dados relativos ao tempo da escola contemporânea em mais de dez países europeus, dá a medida da necessidade e da dificuldade dos estudos comparativos.

Ainda que tendo como pano de fundo os esforços de compatibilização das culturas escolares na União Européia, a cada capítulo o leitor brasileiro encontrará caminhos para pensar a realidade brasileira, fará comparações, ilações. O tema é universal, os textos são instigantes, às vezes surpreendentes, muito ricos e variados.

No momento em que o Brasil passa a executar programas de ampliação e reformulação do tempo escolar, a leitura do livro é imprescindível. Fica o apelo aos editores brasileiros para a sua publicação.

Ana Maria Cavaliere, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação dessa Universidade.

anacavaliere@uol.com.br

Esta obra foi impressa em Brasília,
em abril de 2009.
Capa impressa em papel cartão supremo 250g
e miolo em papel off-set 75g.
Texto composto em Egyptian 505 Lt BT corpo 10.