

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

ESCOLA PÚBLICA DE HORÁRIO INTEGRAL E INCLUSÃO SOCIAL

Full time public school and social inclusion

Lúcia Velloso*

* Mestre em Educação pelo Instituto de Estudos Avançados em Educação (FGV). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora Adjunta do Mestrado em Educação da UNESA. Professora adjunta da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Ex-consultora da Fundação Darcy Ribeiro. E-mail: luciavelloso@terra.com.br

Material recebido em janeiro de 2007 e selecionado em abril de 2007.

RESUMO

Nossa história de sistema de ensino público anti-popular é responsável pela pequena experiência brasileira com escola pública de horário integral. Este artigo expõe as concepções desta modalidade de escola, assentadas em Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, que deram origem ao projeto dos Cieps, para discutir a pertinência da inclusão social através da função ampliada de escola. Além de contextualizar a experiência dos CIEPs no Estado do Rio de Janeiro no período de redemocratização brasileira, na década de 80, relata como os acertos e desacertos da implantação desta escola geraram uma representação de escola de tempo integral que dificulta o reconhecimento de sua viabilidade como instrumento de inclusão social.

Palavras-chave: Escola pública de horário integral; inclusão social; CIEP; Darcy Ribeiro; Anísio Teixeira.

ABSTRACT

Our history of anti-popular public school system is responsible for the small Brazilian experience with full time school. This article displays the conceptions about this kind of school, based on Anísio Teixeira and Darcy Ribeiro, which supported the CIEP project, in order to discuss the relevancy of social inclusion by means of extending the school functions. Beyond contextualizing the CIEP experience in the State of Rio de Janeiro in the 80's, in the period of return to democracy in Brazil, it examines how the achievements and mistakes in the introduction of this school modality generated a representation that makes it difficult to have its viability as an instrument of social inclusion acknowledged.

Key words: Full-time public school, social inclusion, CIEP, Darcy Ribeiro, Anísio Teixeira

É pequena a experiência brasileira de escolarização em horário integral, diferentemente do que ocorre em países europeus, como a França ou a Bélgica, ou mesmo em países americanos, como os Estados Unidos ou a Argentina, que

têm jornada escolar completa. Nossa história escravocrata marcou fortemente a escola republicana brasileira, retardando sua implantação – só no século XXI atingimos a universalização do ensino fundamental – e constituindo um sistema de ensino elitista. Esses traços impregnaram de tal forma a sociedade, que se disseminou a representação de que é desperdício investir em educação do povo e de que qualidade de ensino se associa a exclusão: quanto mais excluídos – por reprovação ou por diferenças –, melhor o ensino.

É nesse contexto que se pode entender a limitada experiência brasileira com a escola pública de horário integral: nem se chega a formular política de educação que tenha como meta sua implantação. As escassas e corajosas oportunidades em que idealistas se lançaram a esse projeto – Anísio Teixeira na década de 50 e Darcy Ribeiro na de 80 – foram aniquiladas pelos mesmos argumentos que impedem sua formulação, acrescidos de contextos político-partidários que levaram ao extremo o descaso com o patrimônio público e a indiferença com a expectativa da população: prédios abandonados, escolas sem professores, alunos sem atendimento.

Há um estudo da arquiteta Moussa-

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

tché (1998) que mostra como o prédio escolar, ao longo do século, foi utilizado para manipular as representações da população sobre a escola. Um dos casos analisados é exatamente o dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Estado do Rio de Janeiro, processo que ocorreu em dois momentos: nos governos de Moreira Franco (1986-1990) e de Marcelo Alencar (1995-1998).

Ao assumirem o Poder, os grupos antagônicos ao governo anterior [...] deixam de investir na manutenção dos prédios existentes. [...] E os prédios recém-construídos, deterioram-se até o momento em que, sem condições ambientais de utilização, passam a ser apresentados à população, através dos meios de comunicação, como “edificações obsoletas” (MOUSSATCHÉ, 1998, p.186).

Essa imagem pública que permanece dificulta a divulgação da proposta de escola pública de horário integral que foi desenvolvida e suas possibilidades de contribuição para reverter o processo de exclusão social que se naturaliza nas escolas brasileiras. Este artigo recupera concepções de educação integral e a experiência do projeto dos CIEPs para discutir a pertinência da inclusão social através da função ampliada de escola de horário integral, assentada na concepção de Anísio Teixeira e de Darcy Ribeiro.

CONCEPÇÕES DE HORÁRIO INTEGRAL ESCOLAR

No artigo *Direito ao tempo de escola*, Miguel Arroyo (1988) discorre sobre as funções que as escolas de tempo integral assumiram ao longo da história.

Destaca seu caráter formador de instituição total, em que se acredita mais na força educativa da socialização do que nas informações a serem transmitidas; critica sua faceta preventiva, marcada pela percepção negativa da pobreza, de cuja deformação a criança só consegue se livrar por meio da realidade positiva da escola. Considera que a história dessas instituições totais, destinadas a salvar os filhos dos trabalhadores pobres, tem mostrado quão violenta pode ser a relação pedagógica. Arroyo relaciona as propostas de educação integral dos trabalhadores à constituição da mercadoria trabalho e à expectativa da burguesia: a educação para o trabalho. Neste sentido, a escola de tempo integral termina por se tornar um dos mecanismos de ajustamento da mão-de-obra ao mercado de trabalho, com tempo de espera cada vez mais longo.

O autor afirmava, em 1988, que o oferecimento do horário integral estava reduzido, praticamente, à educação dos pobres e que esse estigma era rejeitado pela classe trabalhadora. Avalia que a extensão da escolaridade decorre das condições materiais a que é submetida a família, da qual depende a permanência ou não da criança na escola o dia inteiro. Assim, a reivindicação por jornada maior só encontraria lugar dentro de um movimento mais amplo por melhores condições de vida. Por outro lado considera o mesmo autor que a escola de turno completo pode servir como instrumento de fortalecimento político-cultural dos trabalhadores, na medida em que contribui para a constituição de um sistema de ensino mais definido, com um corpo profissional mais consistente, trabalhando em tempo integral nessa escola, conformando-se num interlo-

cutor para a classe trabalhadora. Reconhece que, apesar dos limites das relações pedagógicas, a força educativa da escola reside em permitir uma experiência humana e social menos controlada que a da fábrica. Assim, Arroyo, apesar de fazer uma série de restrições às propostas de escola de horário integral enquanto concepção (de Estado, por exemplo) e também enquanto implantação (não ser demanda específica das classes populares), reconhece que ela pode ter um papel a cumprir na sociedade, que não se confunde com o desempenhado em países de capitalismo avançado, de alocação do exército de reserva.

Em outro sentido, orientados por outras preocupações, caminham os argumentos que levaram Anísio Teixeira, secretário de educação do Estado da Bahia, na época, a inaugurar, em 1950, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador:

É contra essa tendência à simplificação destrutiva que se levanta este Centro Popular de Educação. Desejamos dar, de novo, à escola primária, seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhes seus cinco anos de curso. E desejamos dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare realmente a criança para a sua civilização [...] técnica e industrial, difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive (TEIXEIRA, 1994, p.173).

O Centro, chamado de Escola Parque, contava com quatro escolas-classe, de nível primário, com funcionamento em dois turnos, projetadas para mil alunos cada, e uma escola-parque, com sete pavilhões destinados às chamadas práticas educativas, freqüentados pelos alunos em horário diverso do da escola-classe, de forma que as crianças permanecessem durante o dia completo em ambiente educativo.

Anísio Teixeira (1994) considerava que a escola primária obrigatória deveria formar a massa do trabalhador nacional; não preparava, portanto, para mais adiante; sua finalidade era ela mesma. Não poderia ser de tempo parcial nem de iniciação intelectual. Deveria ser, sobretudo, prática, de formação de hábitos de pensar, de fazer, de conviver, de trabalhar, de participar de um ambiente democrático. Não poderia ter períodos curtos, porque um programa de atividades práticas, para formar hábitos de vida real, para organizar a escola como uma comunidade com todo tipo de atividade – trabalho, estudo, recreação e arte – requer tempo. Na sua perspectiva, as habilidades das quais se depende hoje para viver - ler, escrever, contar e desenhar - deveriam ser ensinadas como técnicas sociais, em contexto real. O currículo da escola deveria harmonizar as características da vida da comunidade, suas tradições, seus trabalhos.

Anísio Teixeira considerava que a escola era a instituição que deveria suprir a deficiência de todas as demais instituições e que isso era uma questão de sobrevivência. Portanto, aos que criticavam o custo dessa proposta de educação respondia que não há preço para a sobrevivência. Afirmava que o

A criança popular urbana, que vive em condições precárias, nas favelas ou nos bairros pobres da periferia, come pouco e mal, cresce raquítica.

brasileiro tinha razão em desacreditar da educação escolar, porque o que conhecia era a improvisação. O autor considerava que a maior dificuldade da educação primária era conseguir um professor que pudesse atender aos requisitos de ensino tão diversificado. Finalmente alertava que as pessoas que apostavam no fracasso dessa proposta de escola, com certeza, iriam adotá-la como sua no momento em que detivessem poder para tal.

Darcy Ribeiro, discípulo confesso de Anísio Teixeira, tem concepção de escola pública de horário integral profundamente marcada pelas idéias de seu mestre. As diferenças que se podem verificar entre a experiência de Anísio Teixeira na Bahia e a de Darcy Ribeiro no Rio de Janeiro com os CIEPs são muito mais de operacionalização, tendo em vista o intervalo de trinta anos entre uma e outra e os contextos socioeconômicos diversos das duas cidades. Vale lembrar que as propostas foram implantadas durante a vigência de diferentes dispositivos reguladores da educação, respectivamente as Leis n.ºs 4.024/61 e a 5.692/71.

A proposta de escola de horário integral de Darcy Ribeiro (1986) baseou-se no seu diagnóstico de que a incapacidade brasileira para educar a população ou alimentá-la devia-se ao caráter deformado da sociedade, de descaso pela população. Atribuía essa característica à maneira como a classe dominante via o povo: desinteressada por seu destino porque o considerava

mera força de trabalho. Afirmava o autor que o atraso educacional brasileiro era uma seqüela do escravismo e que esse era o preço que pagávamos por termos sido o último país do mundo a acabar com a escravidão.

Darcy Ribeiro enfatizava que a transição da cultura oral para a escola moderna não se processa automaticamente. Só é alcançada como resultado de vontade política, para universalizar uma escola de qualidade. Há correspondência inegável entre a modernidade da sociedade industrializada e a escolarização em massa da população, mas uma não produz a outra necessariamente. A escola, por si só, não produz o desenvolvimento, nem este, por sua vez, universaliza automaticamente a escola (1994). A função da escola na sociedade industrializada atual é formar uma força de trabalho competente e uma cidadania lúcida (1991).

Segundo o autor, nossa escola incorporou a ilusão de que seleciona e promove os melhores alunos, através de procedimentos pedagógicos objetivos. O que ocorre é que ela apenas peneira e separa o que recebe da sociedade, já devidamente diferenciado. Ao tratar da mesma maneira crianças socialmente desiguais, a escola privilegia o aluno já privilegiado e discrimina crianças que renderiam muito mais se fossem tratadas a partir de suas próprias características (ERJ, 1985).

A criança popular urbana, que vive em condições precárias, nas favelas ou

nos bairros pobres da periferia, come pouco e mal, cresce raquítica. Às vezes é prejudicada por malformações. Sua fala é atravessada, aos ouvidos da professora. Toda a inteligência dessa criança está voltada para a luta pela sobrevivência autônoma, que alcança com eficácia. Já a criança afortunada se desenvolve bem fisicamente, é ágil no uso do lápis e da língua e chega à escola estimulada pelos pais. Ambas têm incapacidades específicas: a pobre, para competir na escola; a afortunada, para sobreviver solta na cidade. Ocorre, porém, que todas vão à escola, onde o desempenho de uma é valorizado e o da outra, punido. A tarefa da escola é introduzir a criança na cultura da cidade, servindo de ponte entre o conhecimento prático que a criança pobre já adquiriu e o conhecimento formal exigido pela sociedade letrada (1985).

Um fator importante do baixo rendimento da escola brasileira reside na exigüidade do tempo de atendimento. A criança das classes abonadas, que tem em casa quem estude com ela algumas horas extras, enfrenta galhardamente esse regime escolar em que quase não se dá aula. Tal regime só penaliza, de fato, a criança pobre, oriunda de meios atrasados, que só conta com a escola para adquirir o conhecimento formal. Só uma escola de horário integral, como as que todo o mundo desenvolvido oferece às suas crianças, pode tirar a infância brasileira, proveniente das famílias de baixa renda, do abandono das ruas ou de situações de falta de assistência em lares onde os pais não podem estar. Enquanto os pais cumprem suas jornadas de trabalho, as crianças das classes populares têm sua infância suprimida, assumindo funções de adultos.

O número de anos que as crianças devem passar na escola não se explica apenas pela quantidade de conteúdos e matérias que devem aprender. A faixa dos sete aos quatorze anos corresponde a um período decisivo do amadurecimento. Não é o ensino que permite o desenvolvimento físico e mental da criança; é este desenvolvimento que permite a aprendizagem. Brincar é uma atividade essencial nesse processo. O recreio não é um favor que se faz ao aluno, e a escola não é prisão, mas um lugar de vida e alegria, em que o recreio é tão importante quanto a sala de aula (ERJ, 1985).

Darcy Ribeiro advogava que toda a infância brasileira é capaz de ingressar no mundo das letras para se formar como um trabalhador hábil e um cidadão lúcido, se lhe forem compensadas as condições de pobreza em que vive e o atraso de sua família, cujos membros não tiveram escolaridade prévia, nem casas nem facilidades para que os filhos estudassem orientados por algum parente letrado. Para o autor, é necessária educação de dia completo, uma escola ampla, onde os alunos passem o dia estudando, fazendo exercícios físicos e brincando; além das aulas comuns, orientação complementar em estudo dirigido e atividades diversificadas, de modo a aproximar a educação das crianças das classes populares à que é oferecida às crianças das classes abastadas; dieta alimentar balanceada, banho diário, assistência médica e dentária.

Em síntese, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro comungam a compreensão sobre o que se faz necessário para escolarizar a criança brasileira. Tanto um como outro explicitam que a criança popular precisa ter na escola alguma coisa a mais que o filho da classe média

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

tem na própria casa. E esse ponto de vista vai-se desdobrar na necessidade da escola de horário integral. Anísio enfatiza que, para uma escola desenvolver a criança integralmente – o que só se alcança com atividades práticas –, é preciso tempo. Darcy mostra como as carências sociais implicam uma escola de dia completo e, em conseqüência, os serviços que ela deve prestar e prestou nos CIEPs. Outro aspecto desenvolvido por ambos é a idéia de enraizar culturalmente a escola na comunidade, apesar de essa noção aparecer em propostas de operacionalização completamente diferentes. Em Anísio, ela se consolida na defesa da municipalização. Darcy defende a interação da cultura popular com a letrada dentro da escola, através da participação da comunidade e da introdução da figura do *animador cultural*.

AS EXPERIÊNCIAS DOS CIEPs

Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), prédios projetados por Oscar Niemeyer, foram construídos e implantados no Estado do Rio de Janeiro nas duas gestões do governador Leonel Brizola, através do Programa Especial de Educação (I PEE, de 1983 a 1986, e II PEE, de 1991 a 1994), cujo objetivo era implantar uma proposta de educação pública em tempo integral para o ensino fundamental em quinhentas unidades escolares, que atenderia a 1/5 do conjunto de alunos do Estado. A concepção pedagógica dos CIEPs buscava assegurar a cada criança da 1ª à 4ª série um bom domínio da escrita, da leitura e do cálculo, instrumentos fundamentais sem os

quais não se pode atuar eficazmente na sociedade letrada. De posse deles, a criança tanto poderia prosseguir seus estudos escolares como aprender por si mesma, livre, por esse aspecto, da condenação à exclusão social e habilitada ao exercício da cidadania. Outro princípio orientador era o respeito ao universo cultural do aluno no processo de introdução da criança no domínio do código culto. A escola deveria servir de ponte entre a cultura do aluno, que sabe fazer muitas coisas para garantir sua sobrevivência, e o conhecimento formal exigido pela sociedade.

Essa escola foi projetada para atender a seiscentas crianças em turno único, além de quatrocentas à noite, na Educação Juvenil. Durante o dia, além das aulas curriculares, seriam oferecidos: estudo dirigido, atividades esportivas e recreativas, acesso à leitura de livros e revistas na biblioteca, vídeos em sala própria para esse fim e participação em eventos culturais. Como o projeto previa atendimento aos alunos provenientes de segmentos sociais de baixa renda, as escolas foram localizadas preferencialmente onde havia maior incidência de população carente. A assistência médico-odontológica, a alimentação e os hábitos de higiene eram desenvolvidos como condição para o atendimento dos alunos desse segmento social em horário integral.

O I Programa Especial de Educação (PEE), que iniciou a implantação do horário integral em escolas públicas do Rio de Janeiro, foi gestado no período de retomada da democracia no Brasil. Época de intensa agitação política, com reorganização de entidades representativas da sociedade civil, por um lado, e atentados da direita, por outro. Os governos estaduais empossados em março de 1983 tiveram seus

Em 1984, foi publicado o orçamento para a construção dos Centros Integrados de Educação Pública. Em maio de 1985, o primeiro CIEP foi inaugurado, recebendo o nome de Tancredo Neves, presidente da República recém-falecido. Outras inaugurações colocaram os CIEPs no centro da campanha para prefeito do Rio de Janeiro. A vitória do PDT possibilitou a continuidade da política em vigor, apesar da intensa campanha contrária efetivada pela mídia.

programas influenciados pelos debates que se travaram de 1978 a 1982. Todos os partidos, recém-criados, tentavam consolidar sua linha política em diversas áreas, e também na de educação. Leonel Brizola, eleito governador do Estado do Rio de Janeiro, nomeou Darcy Ribeiro para presidir a Comissão Coordenadora de Educação e Cultura. Em 1984, foi publicado o orçamento para a construção dos Centros Integrados de Educação Pública. Em maio de 1985, o primeiro CIEP foi inaugurado, recebendo o nome de Tancredo Neves, presidente da República recém-falecido. Outras inaugurações colocaram os CIEPs no centro da campanha para prefeito do Rio de Janeiro. A vitória do PDT possibilitou a continuidade da política em vigor, apesar da intensa campanha contrária efetivada pela mídia.

Em 1986, a campanha para governador e para a Assembléia Nacional Constituinte começou com o Plano Cruzado. Novamente, o CIEP esteve presente, tanto no debate dos candidatos quanto na imprensa ou na greve dos professores da rede pública. Os CIEPs

foram lidos como plataforma política para a iminente candidatura de Leonel Brizola à presidência da República. O PMDB venceu a eleição para governador em 22 estados, inclusive no Rio de Janeiro, onde Darcy Ribeiro, idealizador dos CIEPs, perdeu. Em 1987, Moreira Franco, eleito governador do Rio de Janeiro, inviabilizou as escolas de horário integral com a descontinuidade da verba para alimentação e a redução do quantitativo de professores. Vários prédios de CIEPs foram utilizados para outras finalidades, inclusive acolher desabrigados das enchentes. No município do Rio de Janeiro, a mudança de partido do prefeito, que deixou o PDT, levou a uma reorientação da política educacional, fazendo com que o horário integral deixasse de ser política de governo (MAURÍCIO, 2001).

Em 1991, Darcy Ribeiro foi eleito para o Senado e Leonel Brizola, para o segundo mandato de governador, pelo PDT. Uma Secretaria Extraordinária foi criada pelo governo do Estado do Rio de Janeiro, para recuperar os CIEPs antigos e implantar

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

novos – todos equipados e lotados com profissionais, de forma que pudessem oferecer horário integral com todos os requisitos que uma escola como essa requer. Em 1994, a meta de quinhentos CIEPs foi atingida, ampliando significativamente a oferta de matrículas em horário integral. Nesse ano, realizou-se o primeiro concurso do Estado para selecionar professores em regime de quarenta horas, para trabalharem nos CIEPs.

Ainda em 1994, o candidato do PDT ao governo do Estado, Anthony Garotinho, não destacou o programa dos CIEPs na campanha, evitando sua identificação com Leonel Brizola, que, candidato à presidência, teve votação pouco expressiva. Garotinho alcançou o segundo turno, apoiado pelo PT, mas perdeu para Marcelo Alencar, naquele momento filiado ao PSDB, cujo candidato à presidência, Fernando Henrique Cardoso, foi vitorioso como “pai” do Plano Real. Em 1995, assistiu-se novamente à desativação da rede de escolas de horário integral. O desmonte dessas escolas na gestão de Marcelo Alencar alcançou maior repercussão, tendo em vista que o quantitativo de escolas e de alunos era o triplo do que recebera Moreira Franco. Chegou a ser instalada uma CPI na Assembléia Legislativa para apurar as responsabilidades em relação à descontinuidade do projeto. Apesar de suas conclusões terem sido aprovadas por unanimidade na própria Comissão, jamais foram a plenário, por falta de interesse político (MAURÍCIO, 2004).

ACERTOS E DESACERTOS DA ESCOLA PÚBLICA DE HORÁRIO INTEGRAL

Antes de relatar os acertos e desacertos do projeto, é esclarecedor ilustrar o cenário da época. Zaia Brandão, em artigo de 1989, expõe sua relutância em participar de seminário promovido pela Fundação Carlos Chagas, em 1987, sobre a escola pública de horário integral, tal o clima “emocional”. Relata a origem do seu criticismo em relação aos CIEPs, em conversas com Darcy Ribeiro, mas reconhece que essa reação reflete vícios da academia. Afirma que o impacto nacional causado pelos CIEPs pôs em discussão não as escolas, mas a disputa político-partidária representada por Leonel Brizola, Darcy Ribeiro e Oscar Niemeyer. A autora, a despeito de reconhecer o boicote da imprensa ao Governo Brizola, considera que as críticas veiculadas expressam a polêmica levantada pelos CIEPs: constituição de uma rede paralela; escola como out door; prioridade ao tempo integral, em detrimento da extinção do terceiro turno; ausência de proposta pedagógica; custo muito alto. A autora afirma que o CIEP representou ousadia para romper com a tradição, apesar das mazelas enfrentadas por causa da urgência da implantação. Mas que o programa deixou questões para reflexão: como conduzir o problema

das crianças que completam a renda familiar; e o espaço/tempo ampliado no atendimento à demanda das camadas populares. Destacou que o prédio e horário novos trazem motivação.

Entre as críticas desfavoráveis, era lugar comum abordar o populismo. Os argumentos (Mignot, 1988) focalizavam ausência de transparência em relação a custos, critério de localização, número de escolas concluídas e de alunos atendidos. Leal (1991) sistematizou a literatura sobre clientelismo, definindo-o como a distribuição de benefícios oriundos de recursos públicos, efetivada por indivíduos ou grupos no poder, para atender interesses particulares em troca de lealdade, apoio político e até vantagens econômicas, resultando em alto grau de ineficiência social. O estudo mapeou as práticas clientelistas na educação de 1º e 2º Graus no Brasil, através de aquisição e distribuição de livros didáticos, merenda e bolsas de estudo; construção de escolas; recrutamento e lotação de professores.

A questão da construção dos CIEPs mereceu destaque porque, segundo a autora, o diagnóstico que deu origem ao Programa foi coerente com o problema educacional quando criticou o funcionamento e a estrutura da escola pública e enfatizou a necessidade de se repensarem aspectos do ensino-aprendizagem. Entretanto, a implantação afastou-se do diagnóstico na medida

O estudo mapeou as práticas clientelistas na educação de 1º e 2º Graus no Brasil, através de aquisição e distribuição de livros didáticos, merenda e bolsas de estudo; construção de escolas; recrutamento e lotação de professores.

em que se concentrou na construção dos CIEPs. Cunha (1991) considerou que a localização inadequada dos es- colões não eliminou o terceiro turno; que a pressa nas construções para fins eleitorais deixou vazamentos e que obras monumentais como o CIEP têm como objetivo aumentar os valores simbólicos dos governantes e engordar as “caixinhas”.

O segundo tema das críticas – a inviabilidade de universalização da escola de horário integral – foi primeiramente abordado por Paro et al. (1988 b e 1988 c) como resultado de estudo promovido pela Fundação Carlos Chagas, alegando que a simples extensão da escolaridade diária não garantia o funcionamento ótimo da escola. Consideram que o pequeno tempo de permanência do aluno na escola é um grave problema, mas há outros do mesmo porte: a superlotação das salas de aula, que pode ser solucionada sem extensão da escolaridade; o salário do professor, que tem de trabalhar em vários lugares; a precariedade de instalações; a escassez de material didático etc. Para os autores, a proposta de horário integral ignorava que o mínimo estabelecido por lei de quatro horas diárias ainda estava para ser atingido. Assim, o custo muito alto com incerteza de benefício inviabilizava a universalização da escola de horário integral no Ensino Fundamental.

A crítica anterior remete à discussão sobre custos. Oliveira (1991) distinguiu dois tipos de críticas ao custo dos CIEPs: de um lado, as que discordavam da oportunidade de implantar uma escola como essa; de outro, as que incidiam sobre a análise dos gastos dessa implantação. Rebate a impossibilidade de universalização

Entretanto, consideraram que, na escola real, a instrução tem sido reduzida a mínimos insignificantes e a socialização consistido de práticas autoritárias, que recalcam a cultura do dominado, até que essas crianças sejam expulsas da escola sem aprender o mínimo necessário.

do atendimento em tempo integral quando não se garantia ainda ensino de boa qualidade em tempo parcial, alegando que a escola unitária tem sido confundida com uniformidade de atendimento. No mesmo sentido, Coelho (1996) afirmou que qualidade emancipatória a ser desenvolvida no ensino público fundamental requer democracia, que se lê, minimamente, como acesso à escola e permanência nela, mesmo que seja necessário facultar condições desiguais para que as crianças das classes desprivilegiadas possam tornar-se iguais. Concluiu que a extensão da quantidade de horas na escola é condição para desenvolver a qualidade emancipatória, inserindo conteúdo político na qualidade de ensino.

Um artigo específico sobre o tema (Costa, 1991) comparou os custos de uma escola convencional com os de um CIEP da 1.^a à 4.^a série, assim como os custos de outro par da 5.^a à 8.^a série. A autora dividiu os custos em pessoal, material e capital (prédio). Exemplificando com os dados do primeiro segmento, o CIEP apresentou custo aluno/ano três vezes maior que o da escola convencional, nos aspectos

pessoal e material, e duas vezes maior no tocante ao prédio. Concluiu que as despesas assistenciais não eram relevantes. Como a maior parte do custo-aluno (60%), tanto no CIEP quanto na outra escola, concentrava-se na despesa com pessoal, este se mostrou realmente o fator significativo. Ou seja, o CIEP, com sua capacidade completa, apresentaria resultado diferente, pois a comparação foi feita entre taxas, e não entre valores absolutos.

A quarta vertente da crítica discutiu a função da escola. Paro et al. (1988 a) reafirmaram a função de instrução da escola, sem desconhecer a de socialização, mais importante para as crianças das camadas populares que não contam com alternativas de lazer em ambientes coletivos diversificados. Entretanto, consideraram que, na escola real, a instrução tem sido reduzida a mínimos insignificantes e a socialização consistido de práticas autoritárias, que recalcam a cultura do dominado, até que essas crianças sejam expulsas da escola sem aprender o mínimo necessário. O que se divisava por trás do caráter formador da escola voltada para as classes trabalhadoras era a concepção de pobreza

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

como problema moral, que devia ser eliminado por meio da educação integral. Argumentaram que as propostas de horário integral daquele momento se apresentavam como alternativas à FEBEM, que obteve êxito na segregação e fracassou na “ressocialização” das crianças das classes populares.

Leonardos realizou três pesquisas (1990, 1991 b e 1992), comparando um CIEP e uma escola convencional, ambos da 1ª à 4ª série, situados na Cidade de Deus. O estudo, que considerou pensamento crítico como capacidade de avaliar uma idéia, tomar uma posição e argumentar, investigou a fala, a leitura e a escrita em turmas de 4ª série. O levantamento socioeconômico indicou que os alunos do CIEP eram mais pobres, ainda que apresentassem histórico escolar – número de séries já repetidas – semelhante. Os resultados apontaram que os alunos do CIEP revelavam domínio superior significativo na habilidade da fala em relação aos alunos da outra escola e desempenho homogêneo nas três habilidades, embora fosse baixo, pois nenhum índice ultrapassou 65,6%. Os da escola tradicional mostraram grande oscilação nas três habilidades, com índice pouco maior na habilidade escrita que os do CIEP, porém não significativo. A análise da frequência dos temas escolhidos pelos alunos das duas escolas sugeriu que existiam diferenças entre eles no campo ideológico.

Na pesquisa de 1992, Leonardos submeteu redações argumentativas dos alunos à análise de conteúdo, confirmando que os alunos do CIEP apresentavam maior capacidade de pensamento crítico em sua dimensão ideológica. O estudo concluiu que a postura dos alunos do CIEP foi considerada não-repetidora do senso comum, enquanto o discursos

so dos alunos da escola convencional enquadrava-se mais na repetição da palavra autorizada. De acordo com a autora, não há como negar o impacto dos programas educacionais – progressista ou tradicional – na diferença verificada, apesar de não se poder afirmar que fosse o único fator determinante. Os alunos da escola convencional se reconheciam como classe média “de fora” da Cidade de Deus. No CIEP, ao contrário, manifestava-se uma postura de assumir sua pertinência a todos os espaços daquela comunidade.

A implantação do programa questionou a pertinência do horário integral, tendo em vista a necessidade de a criança colaborar com a renda familiar (Paro et al., 1988 a; Cunha, 1991). Perissé (1994), analisando a evasão de alunos de um CIEP, concluiu que, diferentemente do que se supunha, o motivo principal para o abandono do horário integral não era a necessidade de complementar a renda familiar, mas a não-implantação da proposta original, por responsabilidade tanto do governo da época quanto dos profissionais que trabalhavam naquele CIEP, deixando os alunos na ociosidade por longo período do dia.

Outra crítica à implantação foi a contradição observada entre o discurso da equipe central do PEE e a prática das escolas (Lima, 1988), ou entre o discurso e a prática dos próprios profes-

sores (Aguiar, 1991). Oliveira (1991) atribuiu ao discurso salvacionista de Brizola, que justificava o programa, a origem do estigma do CIEP como escola para pobre.

Três aspectos positivos mereceram destaque por terem sido citados, em contextos diversos, tanto por críticos como por defensores da implantação da escola de horário integral. O primeiro e mais significativo para a permanência da demanda por essa escola é a satisfação dos pais. Paro et al. (1988 a) reconheceram que, à primeira vista, a população desejava esses projetos que estavam sendo oferecidos. Lobo Jr. (1988) atribuiu o entusiasmo das comunidades e das equipes internas em torno do CIEP a uma estreita ligação entre a proposta populista do CIEP e um certo consenso vulgar do que seja escola de qualidade.

Lima (1988) registrou que, apesar da omissão da escola em discutir a disciplina, diante de tantos casos de violência, a visão dos pais era positiva, um descanso saber que os filhos estavam na escola. Leonardos (1991a) compartilhou essa percepção ao afirmar que o conceito da comunidade em geral sobre o CIEP era o de um prédio em que funcionava uma escola de horário integral, o que lhes dava tranquilidade para trabalhar e mantinha as crianças alimentadas. Oliveira (1991) mencionou a expectativa favorável da

Os alunos da escola convencional se reconheciam como classe média “de fora” da Cidade de Deus. No CIEP, ao contrário, manifestava-se uma postura de assumir sua pertinência a todos os espaços daquela comunidade.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

Jan-Jun/07

51

população, confirmada em avaliação externa realizada em 1994 (Maurício e Silva, 1995), segundo a qual o índice de aprovação da comunidade em relação ao horário integral, ao prédio escolar, à integração criança-escola e à qualidade de vida da comunidade após a implantação da escola ficou acima de 80%.

O segundo aspecto positivo enfocou o horário integral do professor, que, segundo Paro et al. (1988 b) e Brandão (1989), permitia intervalos para planejamento, preparação de material didático e aperfeiçoamento profissional, indispensáveis diante do baixo padrão de qualidade do professor, resultante do desprestígio da profissão e dos baixos salários. Arroyo (1988) e Costa (1995) abordaram outro aspecto, considerando que o horário mais extenso do professor contribuiu para seu maior envolvimento com o projeto da escola, consolidando um sistema de ensino mais definido, com um corpo profissional que poderia constituir-se interlocutor para a classe trabalhadora.

O último aspecto compartilhado por vários autores foi a discussão sobre a escola pública suscitada pela proposta dos CIEPs. O debate contribuiu para o avanço do processo de democratização da escola pública, tanto que, nas campanhas eleitorais, apesar de ressalvas, figurou como plataforma política (Mignot, 1988) de todos os candidatos ao governo do Estado. Para Brandão (1989), CIEP tornou-se “nome próprio” para escola de tempo integral; entrou na vida dos usuários, nos debates de educação, dos intelectuais e dos políticos. Para Oliveira (1991), a discussão sobre a inadequação da escola pública decorrente da introdução do projeto teve como consequência a

A educação integral reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Que essa integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. O desenvolvimento de aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros se dá conjuntamente.

incorporação do direito à educação de boa qualidade, em jornada ampliada, e às reivindicações das classes trabalhadoras na Constituição do Estado e na Lei Orgânica do Município do Rio de Janeiro. Garcia (1992) resume tudo dizendo que o CIEP colocou na rua a discussão sobre escola.

Passados vinte anos, não se resolveram os problemas que relegavam ao segundo plano o projeto de escola pública de horário integral, como turmas superlotadas ou salários baixos do professor, nem se investiu firmemente nesse projeto de escola como possibilidade de enfrentamento tanto de questões de socialização e permanência na escola como de acesso ao conhecimento através de linguagens e recursos diversos. O custo alto alegado cresce cada vez mais à medida que aumenta a distância entre a situação em que se encontra a infância brasileira e a necessidade de conhecimentos para participação plena na sociedade.

INCLUSÃO SOCIAL POR MEIO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Em maio de 2006, o jornal O Globo publicou uma série de reportagens a respeito dos CIEPs, experiência da

rede pública de educação em tempo integral, que completava 21 anos no Rio de Janeiro. A série estampava uma concepção de educação pública em tempo integral: um fracasso. Após vinte e um anos, estava sendo reforçada a representação de que aquela escola era cara, mal construída, eleitoreira, demagógica, ineficiente, escola de pobre, depósito de crianças.

Descartando os apelos sensacionalistas para causar impacto, como a fotografia de um menino que mora em prédio de Ciep abandonado, mas que não estuda, ou a foto de ex-aluno da primeira turma de Ciep que hoje é presidiário, as reportagens estavam ancoradas em dois argumentos: educação bem sucedida é passar para a faculdade; educação é avaliada como gasto. Como o projeto de escola pública de tempo integral de Darcy Ribeiro foi uma política pública abandonada, de fato, a reportagem analisa um produto que não é dessa escola. O Globo termina restrito à afirmativa de que foram construídos prédios caros e que isso foi um desperdício. É bastante para descartar a possibilidade de contribuição da escola pública de horário integral à inclusão social?

A educação integral reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre

corpo e intelecto. Que essa integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. O desenvolvimento de aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros se dá conjuntamente. De fato, o ser humano vai-se desenvolver de qualquer maneira, com escola ou sem, com mais tempo ou não no ambiente escolar. Mas o que é necessário para garantir à criança “a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (art.206 da Constituição)? Ou 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)?

É necessário tempo de permanência na escola para que a criança com carências socioculturais ou outras tenha igualdade de condições educacionais em comparação com as crianças de classe média, que têm, em espaços variados e ao longo do dia inteiro, acesso a linguagens e circunstâncias diversas. É necessário tempo para adquirir hábitos, valores, conhecimentos para exercer direitos e deveres de cidadão numa sociedade complexa como a brasileira do Século XXI. Ninguém adquire hábitos de higiene sem praticar: é necessário tempo para escovar 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. E a necessidade de tempo traz como consequência a necessidade de espaço. São necessárias instalações adequadas para que todos os alunos possam escovar os dentes e tomar banho; é necessário refeitório adequado para que todos possam comer de forma saudável; é necessário sala de TV e

DVD, para que os alunos assistam a programas variados e os discutam; é necessário espaço suficiente para a realização, por exemplo, de reunião de alunos com o objetivo de prepararem campeonatos, comemorações, conselhos. Assim se constroem valores democráticos. Tempo e espaço implicam custos. Mas educação não é despesa, é investimento, porque traz retorno social e econômico.

A escola hoje responde por demandas que deixaram de ser atendidas no passado. Quando se diz que o Brasil foi o último país a abolir a escravidão, não fica clara, de imediato, a dimensão desse fato: em 1940, 2/3 da população escolarizável estavam fora da escola; em 1970, ainda 1/3 da população em idade escolar permanecia fora da escola. Há apenas dez anos o Brasil conseguiu universalizar o Ensino Fundamental. Isto quer dizer que não se tem ainda uma geração de pais de alunos totalmente escolarizada. A escola está sobrecarregada com essas demandas apresentadas pela história educacional do país. Os professores reclamam: não é tarefa da escola. Seria dos pais. Mas nem todos os pais (menos ainda os avós que criam muitos dos nossos alunos), passaram pela escola. Esses hábitos e conhecimentos não adquiridos vão repercutir na escola. Essas 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. Precisa querer estar na escola. A escola precisa ser convidativa. Tirar a criança da rua pode ser uma consequência desse fato, mas não um objetivo, que poderia redundar numa proposta de enclausuramento. Missão impossível? Não, porque o segundo condicionante é que a escola seja um laboratório de soluções. Para isso, o horário integral deve ser para alunos e professores. Só nessa 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 dessa função da escola permitirá que se encontrem os meios indispensáveis para a realização desse projeto.

Em terceiro lugar, a escola pública de horário integral tem como pressuposto a aprendizagem, e não a reprovação. É possível que alguns interpretem esse 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 nessa escola, este é o seu espaço de aprendizagem formal, de sistematização do seu conhecimento. Se não for aprender na escola, onde

No caso da escola de horário integral, seria uma incompreensão da sua função. O aluno permanece o dia inteiro nessa escola, este é o seu espaço de aprendizagem formal, de sistematização do seu conhecimento.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

Jan-Jun/07

53

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, 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 dessas modalidades apresenta vantagens e desvantagens, mas não há hipótese de que essa 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 e faremos o mesmo que o jornal O Globo: a

análise de um produto que não foi gerado por essa escola.

Finalmente, a escola de horário integral deve ser uma opção, para o aluno e para o professor. O primeiro não deve estar lá por falta de vaga em outra escola, ou de alternativa da família. Ele precisa se adaptar. O segundo não deve ir para essa escola com a finalidade de melhorar situação funcional, como acumular matrícula, ou aumentar carga horária. Ele precisa estar disposto a inventar essa escola. Tanto professor quanto aluno devem querer passar por tal experiência, devem estar disponíveis para enfrentar o desafio. Na medida em que a escola tenha sucesso, contando com todos os recursos necessários, a demanda aumenta e a oferta pode acompanhá-la – o que atende a mais um requisito: a implantação paulatina dessa escola. Não há como universalizar a escola de horário integral em curto tempo. À proporção que ela produza os efeitos para os quais foi projetada como solu-

ção, 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.

Não será essa uma visão marcadamente otimista da proposta de escola pública de horário integral, uma experiência da qual se tem, por enquanto, resultados pontuais? A perspectiva reiteradamente apontada por muitos profissionais que vivenciaram a experiência dos CIEPs é a de futuro, é a potencialidade do impacto renovador que uma proposta de educação como essa pode trazer para alunos, professores, sistema de ensino e para a sociedade como um todo. A perspectiva de apropriação de tempo, espaço, diversidade para implementação de uma proposta educacional pode ter efeitos palpáveis na construção de um ambiente que tem como meta a inclusão social.

Referências Bibliográficas

- AGUIAR, Maria de Fátima. *Inovações metodológicas: seus caminhos e descaminhos*. 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UERJ.
- ARROYO, Miguel Gonzales. O direito ao tempo de escola. *Cadernos de Pesquisa*. n.º 65, 1988, p. 3-10.
- BRANDÃO, Zaia. A escola de 1.º Grau em tempo integral: as lições da prática. *Educação e Sociedade*, n.º 32, 1989, p. 116-129.
- CAVALIÉRI, A. *A escola de educação integral: em direção a uma educação escolar multidimensional*. 1996. Tese (Doutoramento em Educação) – Faculdade de Educação, UFRJ.
- COELHO, Ligia Martha C. Costa. Escola Pública de Horário Integral e Qualidade de Ensino. *Ensaio*, v.11, n.º 4, 1996, p. 121-128.
- 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* n.º 40, 1991, p. 486-501.
- COSTA, Marly Abreu. *Qualidade de ensino: a escola pública de tempo integral em questão*. 1995. Tese (Doutoramento em Educação) – Faculdade de Educação, UFRJ.
- CUNHA, Luiz Antônio. *Estado, educação e democracia no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, EDUFF/FLACSO, 1991.

- ESTADO RIO DE JANEIRO. *Falas ao Professor*. Rio de Janeiro: Programa Especial de Educação, 1985.
- GARCIA, Regina. CIEP: a paixão deslocada. *Proposta*, n.º 52. Rio de Janeiro: FASE, 1992, p. 11-13.
- LEAL, Maria Cristina. *Práticas clientelísticas e recursos públicos para a educação de primeiro e segundo graus*. 1991. Tese (Doutoramento em Educação) – Faculdade de Educação, UFRJ.
- LEONARDOS, Ana Cristina. *Opportunities to learn academic skills in the Brazilian public schools: a comparative case study*. 1990. Tese (Doutoramento em Educação) – Standford University.
- _____. O CIEP como inovação educacional. *Contexto e Educação*, Ano 6, n.º 22, 1991, p. 46-64.
- _____. 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.
- _____. 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.
- LIMA, Valdileia. *CIEPs: a re-invenção da escola pública?* 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFF.
- LOBO JR. *CIEPs: a impotência de um desejo pedagógico*. 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFF.
- 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 sócial*. 2001 Tese de doutorado. Faculdade de Educação, UFRJ, 2001.
- _____; SILVA, I. Avaliação Externa 1993 e 1994. *Carta 15: O novo Livro dos CIEPs*, Brasília: Senado Federal, p. 193-219, 1995.
- MIGNOT, Ana Christina. *CIEP: alternativa para a qualidade de ensino ou nova investida do populismo em educação?* 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, PUC-Rio.
- MOUSSATCHÉ, Helena. *A arquitetura escolar como representação social da escola*. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFRJ.
- OLIVEIRA, Carlos Alberto. *CIEP: modelos subjacentes de uma escola que está fazendo escola*. 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFRJ.
- PARO, V. et alii. *Escola de tempo integral: desafio para o ensino público*. São Paulo: Cortez Editora, 1988.
- _____. A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. *Cadernos de Pesquisa*, n.º 65, p. 11-20, 1988.
- _____. Viabilidade da escola pública em tempo integral. *Educação e Sociedade* n.º 29, p. 86-99, 1988.
- 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) – Faculdade de Educação, UFRJ.
- RIBEIRO, Darcy. *O Livro dos CIEPs*. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1986.
- _____. Balanço crítico de uma experiência educacional. *Carta 15: o novo livro dos CIEPs*. Brasília, Senado Federal, p. 17-24, 1995.
- _____. *Testemunho*. 2.ed. São Paulo: Edições Siciliano, 1991.
- _____. O Estado da Educação. *Carta*, n.º 12. Brasília: Senado Federal, 1994.
- TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é Privilégio*. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.