

Qual é a questão?

erfoque



# 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,<sup>1</sup> 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

<sup>1</sup> 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: Falas, 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, extraindo 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 chegaram 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 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 (Maurício, 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.

24

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 descaso, 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 maquiar 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.<sup>2</sup> 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.

---

<sup>2</sup> 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