

Escolas de tempo integral *versus* alunos em tempo integral

Ana Maria Cavaliere

Introdução

51

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

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

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

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

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

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

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

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

52

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

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

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

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

As políticas públicas de ampliação do tempo escolar

Redes públicas das capitais

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

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

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

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

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

² Vide <http://portal.pbh.gov.br>

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

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

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

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

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

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

Redes públicas estaduais

54

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

O desencontro entre a escola e os alunos das classes populares

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

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

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

¹⁰ Vide < <http://www.sed.sc.gov.br> >.

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

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

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

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

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

56

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

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

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

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

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

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

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

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

57

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Novas bases para a valorização da escola

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Considerações finais

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

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

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

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

Referências bibliográficas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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