

Escola de tempo integral e cidadania escolar*

Zaia Brandão

97

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

Educação e escola

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

* Apoio CNPq e Faperj.

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

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

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

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

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

98

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A qualidade da escola

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

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

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

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

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

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

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

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

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

O acesso à escola não garante cidadania escolar

101

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

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

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

Como assinala Maurício Blanco (2008):

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

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

102

Sobre a qualidade do ensino

Há vários anos, coordeno um programa de pesquisa no Grupo de Pesquisa em Sociologia da Educação (Soced/PUC-Rio) sobre os processos de produção de qualidade de ensino.⁶ Investigamos nove escolas de várias categorias – confessionais, "alternativas",⁷ bilíngües, públicas e uma judaica – indicadas há vários anos pela mídia como situadas entre as melhores do Rio de Janeiro. Em nossa amostra, quatro entre as nove escolas investigadas estão entre as 10 primeiras posições no Enem de 2007: as duas escolas confessionais, uma das bilíngües e uma das públicas. As demais ficaram classificadas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Escola em tempo integral para alunos e professores

104

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Referências bibliográficas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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