

# Comunicações e Informações

## *Considerações em Torno das Propostas de Escola de Tempo Integral\**

**Maria Angélica Penatti Pipitone**

Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz" (ESALQ/Campus de Piracicaba-SP)

### **Introdução**

Considerando a educação como uma das alavancas para a construção de uma sociedade democrática, surge como imperiosa a discussão, entre educadores, sobre os projetos e as experiências pedagógicas que têm marcado a história da educação brasileira, a partir da década de 80.

Um exemplo dessa afirmação é a sucessiva implantação em diversas regiões do País de programas de escolas de tempo integral. A partir da criação dos Centros Integrados de Educação Pública

(Cieps), no Rio de Janeiro, em 1985, no governo de Leonel Brizola, seguem-se, entre outras, a criação do Programa de Formação Integral da Criança (Profic), em 1986, no Estado de São Paulo, e do Centro Integrado de Apoio à Criança (Ciac), em 1991, em nível federal e pelas mãos do então presidente Collor.

As escolas de tempo integral constituem-se, em linhas gerais, por experiências pedagógicas que incorporam uma ampliação no número de horas que a criança per-

\* Trabalho apresentado durante a 15ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), Caxambu-MG, 1992.

manece na escola. Essa extensão da jornada escolar, via de regra, é justificada pelo objetivo de redefinir o papel da escola, transformando-a de instituição responsável somente pelo ensino em instituição também responsável pelo cuidado e pela proteção da criança contra a fome, a violência, a doença, a solidão e o desamparo.

A implantação dessas propostas de escola de tempo integral desencadeou um intenso debate entre educadores, especialistas da área e representantes do governo. Esse debate trouxe à tona uma questão: seria a escola de tempo integral competente para solucionar o déficit educacional e outros tão graves problemas sociais existentes no Brasil?

Este texto não pretende apresentar respostas fáceis à questão proposta. Contudo, o objetivo do presente trabalho é trazer à tona algumas das teses sobre as quais se apóiam as propostas de escola de tempo integral, com o intuito de oferecer subsídios úteis à compreensão de suas origens, seus pressupostos teóricos e, até mesmo, seus objetivos.

## **A escola de tempo integral: a velha "nova proposta"**

A história mostra que a proposta de escola de tempo integral não é tão nova assim. Os registros indicam que as primeiras preocupações com a educação integral nasceram fora da escola, em espaços isolados ou em "instituições totais" e "comunidades morais", conforme apontado por Arroyo (1988), destinadas à formação de guerreiros, monges, sábios e príncipes. Contudo, ainda que as propostas de escola de tempo integral tivessem sua gênese fora da escola, foi somente junto desta que as mesmas ganharam contornos mais definidos.

Paro et al. (1988), numa análise histórica da educação brasileira, mostram que foi por conta do ideário escola-novista que surgiu pela primeira vez, no País, uma proposta de educação integral. No entanto, essa proposta inicial não tinha o sentido de ampliação da jornada escolar e, sim, o objetivo de alterar a função social da escola, mediante a elevação qualitativa da educação, com vistas a formar o

"homem integral" ou o "verdadeiro cidadão". Tal proposta de educação integral, resultante do "otimismo pedagógico" vigente na época, teve o mesmo destino que outras propostas características do período da Escola Nova, ou seja, só conseguiu ser efetivada no seio das classes mais privilegiadas da população. Constata-se, assim, que nos anos 30 a proposta de educação integral ainda não tinha seus objetivos dirigidos, exclusivamente, às classes populares.

Somente na década de 50, aparecem as propostas de educação integral advogadas para todo o âmbito da rede escolar e voltadas, especialmente, para as camadas populares. Os ideais escola-novistas de elevação da qualidade do ensino se mantiveram no nível dessas propostas, mas as questões relacionadas a outras demandas sociais acabaram se impondo sobre as questões pedagógicas.

Nesse período registra-se, conforme apontamentos de Paro et al. (1988), o início da manipulação política, por parte do poder público, da função social da escola e da expectativa da população com

relação à educação e à instituição escolar.

Dessa forma, como pode ser constatado pela literatura específica, as primeiras experiências de educação integral foram orientadas para a formação da elite pensante e da classe dirigente; hoje, no entanto, cada vez mais essa mesma parcela da população afasta-se das escolas de educação integral. Essas escolas, por sua vez, ficam reservadas aos filhos dos trabalhadores e às crianças carentes e abandonadas.

A partir da década de 50, as mudanças provenientes da urbanização, da industrialização, e determinadas pelo capitalismo, deflagram a discussão sobre a validade da escola de tempo integral, nos moldes da época. Os tradicionais internatos particulares, vistos como sustentáculos do saber erudito, da ética e da moral, foram se esgotando diante das novas exigências das classes dominantes. Assim, como destacado por Paro et al. (1988), esse ideário transferiu-se para as escolas das classes populares, desta vez sob o patrocínio do poder público, ficando reservado às escolas dos segmentos mais privilegiados da população a

transmissão do saber resultante das mudanças socioeconômicas e culturais vigentes no País. Disso se conclui que, no passado, consultando os interesses das camadas privilegiadas da população, "... a escola de tempo integral servia ao propósito de, separando seus membros mais jovens do convívio com os que a elas não pertenciam, prepará-los para usufruir melhor de sua condição de classe. Hoje, consultando os mesmos interesses, as elites dominantes 'humanitariamente' propõem o recolhimento e a educação dos jovens e crianças que ameaçam seu bem-estar e segurança" (idem, *ibidem*).

No Brasil, assim como em muitos países, a tendência da escola de tempo integral ganha força, à medida que coincide com o desejo da classe operária de ascender socialmente. Nesse sentido, o diploma e a frequência à escola funcionam como mecanismos de preparação para o mercado de trabalho. Neste particular, a escola serve, também, como ressaltado por Arroyo (1988), de "ponto de parada obrigatória" dos jovens que preci-

sam esperar muito tempo para serem absorvidos pelo mercado de trabalho.

Essas considerações trazem luz a alguns pontos, pois esclarecem que os motivos que aproximam jovens das escolas de tempo integral não coincidem com a preocupação de muitos educadores e pais com a formação integral do corpo, da mente e do espírito dos jovens, conforme as propostas iniciais de Condorcet, ou segundo a visão "rousseauiana", pela qual a educação seria um processo preventivo, que deveria proteger/atrasar a inserção da criança no mundo. A aproximação das crianças às escolas de tempo integral se deu, na verdade, segundo as necessidades impostas pelo sistema capitalista, que requer cidadãos formados pela cartilha do trabalho.

Outra característica peculiar da escola de tempo integral é sua capacidade de catalisar apoio de intelectuais e políticos ditos "de esquerda" e "de direita".

A esse respeito, Oliveira comenta que cada secretário da educação, ou mesmo cada governante, quer marcar sua presença

com, pelo menos, uma obra que cause impacto junto aos eleitores, mesmo que para isso ele interrompa outras obras que marcaram governos anteriores. A escola de tempo integral aparece sempre aos olhos de um governante como uma proposta "ousada e econômica" que, num mesmo "golpe de pena", pretende resolver, através da escola, os problemas de educação, segurança, saúde, alimentação e habitação das crianças, sobretudo aquelas oriundas das classes populares.

Dessas colocações pode-se apreender uma grave constatação, que aponta para o Estado como proponente da política educacional, a partir de uma tese frágil que pressupõe a escola e os professores como panacéia para todas as mazelas sociais vigentes no País.

### **A escola redentora dos problemas da humanidade**

O eixo central das propostas de tempo integral relaciona-se também com a teoria da escola redentora, visto que em tais propostas a verdade, o saber, a cultura e a bondade são características reserva-

das ao espaço escolar e aos mestres formadores/reformadores de personalidades.

Conforme apontado por Paro et al. (1988), a lógica das escolas de tempo integral parece ter caminhado no sentido de reintegrar à sociedade as crianças provenientes das camadas menos favorecidas da população, papel este que as instituições e entidades sociais não têm conseguido realizar com êxito. Nesse ponto de vista, fica reservada à escola a função de recuperar as crianças que, vitimadas pelo "infortúnio", estão marginalizadas do convívio social sadio. E isto será feito, segundo as propostas de escola de tempo integral, através de estratégias de transmissão de novos hábitos, valores e novas atitudes e crenças.

Sobre tais colocações é oportuno que se ressalte, preliminarmente, que o êxito de tais tarefas e funções reservadas à escola de tempo integral parece duvidoso. Isto porque uma proposta que considera a pobreza, o abandono, ou a marginalidade do menor como questões oriundas do "infortúnio" ou da "fraqueza de caráter" é uma

proposta "capenga" em sua essência, que não se sustenta, na medida em que se toma recorrente, na incapacidade de solucionar os problemas sociais que têm como determinantes processos estruturais ligados ao modelo econômico que percorre e estratifica o todo de nossa sociedade. Segundo Zanotti (1972), a tendência da escola redentora da humanidade ganha corpo no século XIX, o século do racionalismo cartesiano, do experimentalismo de Bacon e do positivismo de Comte. A essas concepções somam-se as idéias filosóficas e políticas que destacam a democracia, a igualdade e a liberdade como ideais a serem perseguidos por todos. Contudo, para que a sociedade se organizasse e a soberania se consolidasse, uma necessidade anterior se impunha. Tal necessidade está ligada à construção de uma unidade nacional e de um sentimento de adesão e respeito à pátria. Em outras palavras, era preciso que o idioma fosse unificado, que uma "língua oficial" fosse implantada para que o povo pudesse participar das decisões políticas. Com esse movimento nasce o sistema educacional e o que Zanotti chama de "estado cultural".

A esse respeito, citando o caso da França, Mello (19-- , p.23) esclarece que a democratização da educação foi naquele país, primeiramente, uma proclamação, para depois se tornar, no século XIX, uma exigência da industrialização e da conseqüente necessidade de mão-de-obra especializada. Contudo, os ideais da Revolução Francesa e, posteriormente, a Comuna de Paris vão demonstrar que as reivindicações das camadas populares ganham peso e influência política decisiva. Dessa forma, a história da educação demonstrou que a burguesia cede a tais reivindicações sob o mote de que era preciso transformar proletários ignorantes em bons republicanos, fiéis ao sentimento de unidade nacional e de progresso para todos.

Ao mesmo tempo, para conseguir resultados com a empreitada de levar instrução ao povo, surge a escola pública, universal e gratuita, e consolida-se, assim, a política educativa. Isto significa que, desde os primórdios da escola pública, a esta mesma, assim como aos professores, sempre esteve associada a idéia de "cruzada político-ideológica", através da qual

se esperava conseguir a necessária unidade nacional.

Assim, a partir da segunda metade do século passado, o Estado Moderno fez nascer, de modo triunfalista, a escola que tinha como função redimir os homens do seu duplo pecado histórico: a ignorância — miséria moral e a opressão — miséria política (Zanotti, 1972, p.22-23).

Zanotti destaca que a tese da escola redentora da humanidade pode ser considerada universal posto que seu surgimento ocorreu, ainda que com diferenciações conjunturais, em muitos países como Argentina, França e Itália.

Em meados do século XX, no Brasil, através do movimento da Escola Nova surge o anseio por mudanças e melhorias no ensino e na escola, de modo que esta pudesse cumprir, com mais eficiência, sua missão de salvar a população da ignorância. Contudo, é a partir da década de 80, com a criação dos Cieps, Profic e Ciac, que se identifica, no País, um revigoramento da tese da escola redentora dos problemas da humanidade.

Isto mostra que, no cenário educacional, assim como no cenário político-ideológico, a escola e a

educação continuam aparecendo e reaparecendo, aos olhos do povo, como a redentora, ou em outras palavras, como o único meio através do qual toma-se possível ascender socialmente. E é no seio da tese da escola redentora da humanidade que se esconde uma das mais resistentes contradições da educação contemporânea, pois, apesar de aparecer como aspiração de ascensão de uma classe, a escola já nasce seletiva e reprodutora, isto é, em condições normais a educação não consegue, sozinha, efetivar a garantia de promoção social. Essa contradição fundamental e inerente à escola tem sido continuamente mascarada na prática política e no discurso liberal que, por não conseguir resolvê-la, a reduz a um nível de discussão primário. Nessa discussão, o problema da escola seletiva e reprodutora é tratado como inadequação de métodos e programas de ensino, desqualificação de professores e ineficiência do sistema escolar.

### **Considerações finais**

No momento em que se procuram encontrar soluções para

a promoção da educação pública brasileira, parece razoável que a extensão da jornada escolar seja pensada enquanto uma alternativa possível. Contudo, constata-se que é preciso estar atento para não cometer equívocos. Segundo Paro (1988), o primeiro equívoco seria o de julgar como de caráter pedagógico, ou passíveis de solução, via escola, os problemas sociais cujas causas e soluções transcendem o âmbito da escola. Por essa interpretação, cai por terra a tese da "escola redentora de problemas da humanidade", que aparece como um dos eixos norteadores das propostas de escola de tempo integral, como o Ciep, o Profic e o Ciac.

A miséria e a desigualdade social são contingências sérias, gritantes e indignas, que exigem medidas sérias e voltadas para a raiz de toda esta situação de déficit educacional e de proteção social. Assim, as medidas empregadas na área da educação pública devem ser incisivas no combate às causas do problema, caso contrário terão caráter paliativo.

Nesse sentido cabe resgatar uma das idéias de Arroyo (1988),

ao afirmar que para as crianças é preciso escolher o que há de melhor e não se deixar levar pela falácia de propostas pedagógicas de aparência inovadora, quando se sabe que a realidade atual da rede escolar pública mostra a existência de até cinco turnos diários em funcionamento numa mesma escola. Quanto a isso, Paro (1988) comenta que as precariedades do atual sistema escolar público são tantas que estender a jornada escolar hoje pode significar, na realidade, atender às quatro horas exigidas pela legislação do ensino brasileiro.

Também com relação à característica das propostas de escola de tempo integral estar sempre ligada ao atendimento das camadas mais pobres da população, vale destacar uma consideração de Mello (19—, p. 16-17), ao observar que a única e legítima pedagogia das camadas populares é a da crítica a pedagogias que aparecem como solução para os problemas educacionais das classes populares.

Essas observações parecem confirmar a necessidade de se refletir sobre o tema da escola de tempo integral. Tal necessidade se



confirma, uma vez que a discussão propicia o debate sobre política educacional, sobre as demandas da educação brasileira e sobre o papel que o Estado brasileiro tem registrado em suas ações no campo da educação pública.

#### Referências bibliográficas

- ARROYO, MG. O direito ao tempo de escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.65, p.3-10, maio 1988.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO —ANDE. Profic: formação integral ou assistencialismo? *Revista ANDE*, São Paulo, V.6, n.11, p.56-61.
- FONSECA, J.P. da. O Profic — Programa de Formação Integral da Criança Anotações de um Seminário. *Revista da Faculdade de Educação da USP*, São Paulo, v. 12, a 1/2, p. 167-168, jan./dez. 1986.
- MELLO, G.N. (Org). *Escola nova, tecnicismo e educação compensatória*. São Paulo: Loyola, [19—]. (Coleção Espaço, 2).
- PAIVA, V. Que política educacional queremos? *Educação e Sociedade*, São Paulo, a 19, p. 122-141.
- PARO, V.H. A escola pública de tempo integral. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.65, p. 11-20, maio 1988.
- PARO, V.H. et al. *Escola de tempo integral: desafio para o ensino público*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.
- PIPITONE, MAP Profic: Programa de Formação Integral da Criança. *Questões em Debate. Consciência*, Curitiba, v.2, a 2, p.51-56, 1988.
- ZANOTTI, L.J. *Etapas históricas de la política educativa*. Buenos Aires, 1972.