

BERNARDETE GERMANI

**EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL: PASSADO E PRESENTE
NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PUCPR

CURITIBA

2006

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

BERNARDETE GERMANI

**EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL: PASSADO E PRESENTE
NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Elisabeth Blanck Miguel

CURITIBA

2006

Aos meus filhos, Pablo e Gabriela, pela compreensão dos muitos momentos que deixamos de estar juntos.

Ao João, meu companheiro de 28 anos de cumplicidade. Compartilho contigo a realização desta dissertação, porque você tem sido co-autor dos momentos mais importantes da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Inúmeras foram as pessoas que ajudaram, direta ou indiretamente, ao longo do curso de mestrado. Mesmo reconhecendo seu apoio e estando profundamente grata, é impossível enumerá-las como, de justiça, deveria fazer. No entanto, mesmo correndo o risco de parecer parcial, gostaria de citar alguns amigos, companheiros e professores cuja amizade, cooperação e orientação foram imprescindíveis para a elaboração desta dissertação.

A Prof^a Dr^a Maria Elisabeth Blanck Miguel por sua compreensão e apoio durante todo o período de orientação.

Ao Prof^o Dr^o Peri Mesquida e a Prof^a Dr^a Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho pela leitura crítica do trabalho, que resultou em inestimável colaboração para o seu aprimoramento.

Aos professores dos CEIs pesquisados que gentilmente participaram do trabalho, fornecendo depoimentos valiosos para sua concretização.

Aos professores do Programa de Mestrado em Educação da PUC-PR, com os quais tive oportunidade de conviver e aprender.

A Prefeitura Municipal de Curitiba, pela liberação da carga horária de trabalho, oportunizando-me o desenvolvimento dessa dissertação.

A Fernanda Germani de Oliveira, minha sobrinha que muito me estimulou a adentrar no programa de mestrado.

Ao Dauro Costa, amigo de todas as horas.

A Clara Bremer, pelo incentivo e pelas incansáveis conversas nos momentos de maior desorientação.

E, por último, um especial agradecimento ao João que foi a pessoa que mais me deu força e estímulo. Sei que qualquer palavra será pouca diante de tanta compreensão, tanto carinho e pela incansável paciência durante toda esta jornada. Com certeza, mais uma vez, vencemos juntos.

RESUMO

Essa dissertação foi desenvolvida a partir, basicamente, de dois procedimentos metodológicos: de um lado, uma investigação histórico-documental, realizada no Arquivo Público Municipal de Curitiba, visando identificar e analisar os documentos sobre os programas de ampliação do tempo escolar dos governos municipais no período de 1986 a 1994, e, de outro lado, uma análise de depoimentos de professores dos CEIs que vivenciaram a implantação desses programas, colhidos a partir de entrevistas semi-estruturadas. Orientou-se pelos seguintes objetivos: analisar as propostas de implantação dos Centros de Educação Integral de Curitiba; verificar, a partir da proposta inicial, os ajustamentos à realidade na qual as escolas estavam inseridas; averiguar se houve políticas de preparação dos professores para a efetivação das propostas. No primeiro capítulo, desenvolve-se o resgate das experiências de ampliação do tempo escolar na história da educação brasileira, apresentando uma visão geral acerca de algumas experiências nacionais em torno do tema. Na análise documental, apresenta-se um panorama sobre a ampliação do tempo escolar na rede municipal de Curitiba, resgatando as políticas e planos educacionais de cada gestão. Por meio dos dados coletados em depoimentos de professoras que vivenciaram o processo de implantação do horário Integral na escola na qual trabalham, busca-se verificar as modificações sofridas pelas propostas no decorrer dos processos de implantação, a organização física e pedagógica das escolas para abrigá-las, bem como os programas de preparação dos professores para atuarem nas Escolas de Tempo Integral em cada gestão municipal. Após a análise dos programas educacionais de tempo integral implantados na RME, a partir de 1985, nas gestões do prefeito Roberto Requião, prefeito Jaime Lerner e prefeito Rafael Greca, têm-se as seguintes considerações em resposta às indagações feitas no início da dissertação. Todas as propostas sofreram modificações ao saírem do papel e se tornarem realidade na comunidade em que foram implantadas. As escolas procuraram organizar-se de modo a amenizar e abrigar da melhor maneira a proposta. Essas adaptações e modificações foram necessárias em função do distanciamento do projeto proposto em relação à realidade concreta. Destaca-se que os programas de ampliação do tempo escolar implantados pela RME, foram acompanhados de programas de preparação dos professores. Porém, tais programas não foram totalmente eficazes.

Palavras-chave – Educação Integral. Escola de Tempo Integral. Escola Pública de Tempo Integral.

ABSTRACT

This dissertation was developed from, basically, two methodological procedures: on the one hand, a historical-documental investigation, accomplished in the Municipal Public File of Curitiba (Arquivo Municipal de Curitiba), to identify and to analyze the municipal governments' documents about the programs to increase school time in the period of 1986 to 1994, and, on the other hand, an analysis of CEIs teachers' testimony who lived the implantation of these programs, taken from semi-structured interviews. It was guided by the following objectives: to analyze the proposals of implantation of the Centers of Full-Time Education of Curitiba (Centros de Educação Integral de Curitiba); to verify, from the initial proposal, the adjustments to the reality in which the schools were inserted; to discover if there were teachers' preparation politics for the accomplishment of the proposals. In the first chapter, the recovering of the experiences of increasing school time in the history of the Brazilian education was developed, presenting a general view concerning some national experiences about the theme. In the documental analysis, a panorama about the increasing school time in the municipal net of Curitiba was presented, getting the politics and education plans of each administration. Through the teachers' testimonies who lived the process of implantation of the Full-Time schedule in the school where they work, it is tried to verify the modifications suffered by the proposals during the implantation processes, the schools physical and pedagogic organization to shelter them, as well as the teachers' preparation programs to act at the Full-Time Time Schools in each municipal administration. After the analysis of Full-Time educational programs implanted in RME, starting from 1985, in the mayor Roberto Requião's, mayor Jaime Lerner's and mayor Rafael Greca's administrations, the following considerations in answers to the inquiries of the beginning of the dissertation were obtained. All the proposals suffered modifications when got out of paper and turned reality in the community where they were implanted. The schools tried to organize themselves in a way to facilitate and to shelter the proposal in the best way. These adaptations and modifications were necessary because of the distance between the proposed project in relation to the concrete reality. The programs of increasing school time implanted by RME were accompanied by teachers' preparation programs. However, such programs were not totally effective.

Key- words – Full-Time Education, Full-Time Schools, Full –Time Public School.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Evolução da Implantação dos CAICs por Região do Brasil.....	40
Quadro 2: Evolução de matrícula, aprovação, retenção e evasão de alunos, na Rede Municipal de Ensino – 1988/1990.	65
Quadro 3: Evolução do processo de implantação dos CEIs, em Curitiba – 1991/93.....	66
Quadro 4: Resumo comparativo das características dos três CEIs pesquisados	87
Quadro 5: Evolução dos cursos ofertados pela RME, entre 1985 e 1990	90
Quadro 6: Evolução do número de escolas e CEIs e dos cursos ofertados pela RME, entre 1985 e 1994	91
Quadro 7: Relação dos cursos específicos para os professores dos CEIs realizados pela RME em 1992	92

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Foto 1: Fachada de uma ETI.....	53
Foto 2: Estrutura física do prédio de uma ETI.	54
Foto 3: Fachada de um CEI inaugurado em 1992.	68
Foto 4: Estrutura física do prédio de um CEI após reforma.....	69
Foto 5: Atividade desenvolvida no 1º piso.....	69
Foto 6: Atividade realizada no 2º piso.....	70
Foto 7: Atividade de educação ambiental realizada no 3º piso.	71
Foto 8: Atividade de mídia realizada no 3º piso.....	71

LISTA DE SIGLAS

CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CEE-PR	Conselho Estadual de Educação do Paraná
CEI	Centro de Educação Integral
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CMEI	Centro Municipal Educação Infantil
CMAE	Centro Municipal de Atendimento Especializado
DAETI	Divisão de Apoio à Educação em Tempo Integral
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ETI	Escola em Tempo Integral
IPPUC	Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
NEEPHI	Núcleo de Estudos – Escola Pública de Horário Integral
PMC	Prefeitura Municipal da Curitiba
PROFIC	Programa de Formação Integral à Criança
PRONAICA	Programa Nacional de Atendimento Integral às Crianças e aos Adolescentes
SEFEI	Serviço de Estrutura e Funcionamento ao Ensino Integral
SME	Secretaria Municipal de Educação
RME	Rede Municipal de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO _____	10
I AS EXPERIÊNCIAS DE AMPLIAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA _____	18
1.1 Educação Integral e Educação em Tempo Integral _____	19
1.2 Anísio Teixeira: o idealizador das Escolas Públicas de Tempo Integral _____	24
1.2.1 A efetivação prática das idéias de Escola Pública de Tempo Integral de Anísio Teixeira _____	29
1.3 Anos 1980: o fervilhar de experiências estaduais _____	33
1.3.1 Centro Integrado de Educação Pública: um sonho audacioso _____	33
1.3.2 PROFIC – Programa de Formação Integral da Criança _____	36
1.4 Programas Nacionais _____	38
1.5 O tempo ampliado da jornada escolar no Paraná _____	40
II AMPLIAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA _____	43
2.1 Expansão da Escola de Tempo Integral _____	49
2.2 Plano de Educação de Curitiba - Gestão Roberto Requião – 1985/1988 _____	50
2.2.1 Projeto Piloto de Educação Integrada em Período Integral _____	52
2.3 Avaliação das ETIs pela gestão Jaime Lerner _____	57
2.4 Plano de Educação de Curitiba - Gestão Jaime Lerner – 1989/1992 _____	60
2.4.1 Proposta pedagógica dos Centros de Educação Integral (CEIs) _____	67
2.5 Proposta Pedagógica dos CEIs na Gestão Rafael Greca _____	72
III CONTINUIDADES E DESCONTINUIDADES DE UM PROJETO EDUCATIVO _____	75
3.1 Da proposta planejada à realidade concreta _____	76
3.2 A organização da escola na implantação do CEI _____	82
3.3 As políticas de preparação dos professores na Rede Municipal de Curitiba _____	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS _____	97
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS _____	101
ANEXOS _____	108

INTRODUÇÃO

Homem será o que dele fizerem a sociedade e a educação escolar. A sociedade democrática só subsistirá se produzir um tipo especial de educação escolar, a educação escolar democrática, capaz de inculcar atitudes muito especiais e particularmente difíceis, por isto que contrárias às velhas atitudes milenárias do homem. Terá de inculcar o espírito de tolerância, o espírito de investigação, o espírito de ciência, o espírito de confiança e de amor ao homem e o da aceitação e utilização do novo – que a ciência a cada momento lhe traz – com um largo e generoso sentido humano.

Anísio Teixeira (1968, p.32)

INTRODUÇÃO

O interesse pela Educação em Tempo Integral, tema escolhido para a presente pesquisa, decorre de treze anos de atuação profissional¹, vivenciados numa escola que acolhe o aluno num tempo ampliado da jornada escolar.

A reflexão a respeito da trajetória histórica dos programas de Escolas Públicas de Tempo Integral, bem como do processo de preparação e capacitação profissional dos professores que atuam nessas unidades escolares, é, sem dúvida, relevante para o entendimento de uma dimensão fundamental da realidade educacional municipal ainda não suficientemente revelada nas análises até o momento realizadas por diferentes pesquisadores e estudiosos da área.

O processo histórico de implementação das políticas públicas para a área educacional em Curitiba, capital do estado do Paraná, revela uma diversidade de programas que visavam, o atendimento escolar em tempo ampliado. Esta ampliação do tempo escolar apresentou-se como contínua – no caso do aluno permanecer o dia inteiro no ambiente escolar, fazendo inclusive as refeições –, e de dupla jornada – quando o aluno se ausenta da escola para fazer as refeições e retorna posteriormente.

As Escolas de Tempo Integral (ETIs) e os Centros de Educação Integral (CEIs) eram espaços escolares de responsabilidade do poder público municipal de Curitiba. Ali os alunos permaneciam por um período de até oito horas consecutivas, desenvolvendo atividades acadêmicas, culturais, esportivas e recebiam alimentação necessária para o seu desenvolvimento físico e intelectual.

Foram muitos momentos de satisfação e dificuldades para os profissionais que trabalham nos CEIs, “luzes e sombras”, termo utilizado por Gomes e Dini ao se referirem aos projetos dos CEIs. “É uma novidade entre nós, a ser aprendida, sofrida e assimilada” (1992, p. 9), num processo dinâmico e conflituoso, vivenciado por toda a comunidade escolar, que, de certa maneira, foi capacitada para este novo momento educacional do município de Curitiba.

O interesse pessoal em pesquisar este tema e o empenho em aprofundar o conhecimento acerca desse assunto aumentou ainda mais ao saber que, no Rio de Janeiro, existia, desde 1995, o Núcleo de Estudos da Escola Pública de Horário Integral (NEEPHI),

¹ Entre 1992 e 2005, a autora trabalhou como professora de Educação Física num dos 36 Centros de Educação Integral da Prefeitura Municipal de Curitiba.

ligado à Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). É importante ressaltar que o curso de Pedagogia desta universidade oferece a seus alunos a disciplina optativa Educação Fundamental em Tempo Integral, durante um semestre letivo.

O NEEPHI constitui-se num espaço privilegiado que promove fóruns de discussão e pesquisa sobre escolas públicas de horário integral. Desde 1998, o NEEPHI vem realizando os Fóruns Permanentes de Debates – Educação Integral, Tempo Integral. Estes eventos caracterizam-se por serem quadrimestrais e por aglutinarem professores, diretores das escolas do Rio de Janeiro e interessados no aprofundamento ou ampliação do debate sobre educação integral e tempo integral.

No Paraná, entretanto, a temática relacionada às escolas de tempo integral continua sendo pouco estudada. Trata-se de um assunto que merece atenção especial das entidades de pesquisa científica, na medida em que existe um grande questionamento quanto às responsabilidades pelo baixo desempenho escolar dos alunos das escolas públicas brasileiras e as administrações municipais vislumbravam, com a simples ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola, a reversão desse quadro. No entanto, outros fatores importantes, inclusive relacionados à problemática do tempo escolar, como a capacitação dos professores, a aplicação eficiente dos recursos materiais e financeiros, a adequação do espaço físico, dentre outros, influenciam diretamente no desempenho escolar dos alunos.

Acredita-se que a análise da trajetória educacional das Escolas Públicas com Educação em Tempo Integral, como os CEIs e as ETIs, seu passado e seu presente, contribuirá para detectar o que se perdeu ou avançou, ao longo da história educacional da Rede Municipal de Educação (RME), e identificar também as necessidades existentes para seu pleno funcionamento.

A administração municipal do prefeito Roberto Requião (1986-1988) marcou a história educacional curitibana ao dar início à implantação do programa integrado em tempo integral, inaugurando as Escolas de Tempo Integral que promoveriam o atendimento escolar em oito horas diárias. De certo modo, seu sucessor na gestão municipal, Jaime Lerner (1989-1992), a partir de 1991, deu continuidade à proposta anterior e expandiu a rede de tais escolas por toda a periferia da cidade. Essas escolas, componentes do programa educacional dessa referida gestão, foram denominadas de Centro de Educação Integral – CEI.

Esta política educacional, segundo seus implementadores, visava “dar um salto qualitativo”, em relação à educação pública. Para isso, esta gestão definiu como meta prioritária para o município de Curitiba:

a transformação gradativa das escolas de tempo parcial da Rede Municipal de Ensino, em escolas de tempo integral. Sem dúvida a preocupação com a qualidade de ensino de 1º grau é hoje uma tarefa central e inadiável da escola pública brasileira e o município de Curitiba coloca-se na vanguarda deste desafio implantando os Centros de Educação Integral (CURITIBA, 1992, p.17).

Gestores municipais consideraram os altos índices de reprovação e retenção escolar na rede pública (CURITIBA, 1992), em diferentes bairros do município, para a elaboração e efetivação das políticas educacionais voltadas para o atendimento integral da criança. Assim, a Secretaria Municipal de Educação traçou como meta prioritária o desenvolvimento e a implementação do projeto de implantação dos CEIs, considerando-se na vanguarda da resolução dos problemas educacionais. Precisamente em 1992, essa Secretaria destinou recursos materiais e financeiros para a implantação de 25 unidades escolares desse tipo.

Para viabilizar uma proposta diferenciada de educação, necessitava-se também de um quadro de professores qualificados e comprometidos profissionalmente com essa proposta pedagógica. Neste sentido, foi promovido um processo de remanejamento para os professores interessados em desenvolver suas atividades profissionais nos futuros CEIs, especificamente para trabalhar no Complexo II.

Após esse processo, os professores selecionados passaram por um estágio de capacitação que tinha por objetivo prepará-los para atender às novas demandas e desafios colocados pela nova política educacional que se pretendia implantar em Curitiba. Este processo se constituiu num momento muito rico, marcado por um fervilhar de experiências de trabalho e troca de informações. Configurava-se um novo marco na conjuntura da educação municipal de Curitiba e o preparo de toda a comunidade escolar era fator primordial para o sucesso do projeto.

A partir das colocações anteriormente mencionadas, problematizou-se a investigação por meio da seguinte pergunta: como foram organizadas as propostas de Escolas de Tempo Integral na rede municipal de ensino de Curitiba, entre 1986 e 1994?

A delimitação temporal desta pesquisa toma como marco inicial, o ano de 1986, pois o prefeito Roberto Requião, eleito para a gestão 1986-1988, tinha como meta a adoção de uma política educacional de ampliação do tempo escolar. Nesse sentido, esse ano marca o início das Escolas Públicas de Tempo Integral na RME.

O problema de pesquisa contém ainda as seguintes perguntas secundárias:

- Quais as modificações sofridas pelas propostas de implantação das Escolas de Tempo Integral no município de Curitiba?

- Como foram organizadas as escolas para abrigar essas propostas?
- Como foi a preparação dos professores para executar essas propostas?

Ao reconstruir a trajetória dos programas de Escolas de Tempo Integral na rede municipal de ensino, a partir de 1986, este estudo tem os seguintes objetivos:

- analisar as propostas de implantação dos Centros de Educação Integral, no município de Curitiba;
- verificar, a partir da proposta inicial, os ajustamentos à realidade na qual as escolas estão inseridas;
- averiguar se houveram programas de preparação dos professores para a efetivação das propostas.

Essa dissertação foi desenvolvida a partir, basicamente, de dois procedimentos metodológicos: de um lado, uma investigação histórico-documental, realizada no Arquivo Público Municipal de Curitiba, visando identificar e analisar os documentos sobre os programas de ampliação do tempo escolar dos governos municipais no período de 1986 a 1994, e, de outro lado, uma análise de depoimentos de professores dos CEIs que vivenciaram a implantação desses programas, colhidos a partir de entrevistas semi-estruturadas.

O presente trabalho está estruturado em três partes. No primeiro capítulo desenvolve-se o resgate das experiências de ampliação do tempo escolar na história da educação brasileira, apresentando um panorama geral acerca de algumas experiências nacionais em torno do tema, com base na revisão teórica da literatura educacional. Foi utilizada fundamentação teórica de autores que trabalham com Educação Integral e Educação em Tempo Integral, tais como: Ana Maria V. Cavaliere, Anísio Teixeira, Lígia Martha Coelho e Sílvio Gallo, dentre outros. Nesse capítulo, ao se buscar a raiz da Escola de Tempo Integral brasileira, inevitavelmente, ainda que sucintamente, fez-se necessário refletir e compreender a importância do pensamento, da ação e do alcance do legado intelectual de Anísio Teixeira no campo educacional brasileiro.

No segundo capítulo voltou-se o olhar investigativo para a ampliação do tempo escolar na rede municipal de Curitiba, resgatando as políticas e planos educacionais de cada gestão, com base em documentos oficiais pesquisados no Arquivo Público Municipal de Curitiba.

No terceiro capítulo, utilizando dados coletados em depoimentos das professoras que vivenciaram o processo de implementação, buscou-se compreender as

dificuldades de implantação e as modificações sofridas pelas propostas no decorrer desse processo, a organização física e pedagógica das escolas para abrigá-las, bem como os programas de preparação dos professores para atuarem nas Escolas de Tempo Integral em cada gestão municipal.

METODOLOGIA

Para resgatar os programas de Educação de Tempo Integral da Rede Municipal de Educação, foram recolhidos dados junto ao Arquivo Público Municipal de Curitiba. Para tanto, foram consultados os seguintes documentos: a) Decreto Municipal nº 399, de 16 de abril de 1973; b) Projeto Piloto de Educação Integrada em Período Integral; c) Plano de Educação do Município, Gestão 1986/88; d) Relatório da comissão para estudar a situação das ETIs; e) Plano Municipal de Educação, Gestão 1989/92; f) Proposta Pedagógica dos Centros de Educação Integral; g) Plano de Educação do Município, Gestão 1993/96.

Existem, atualmente, em Curitiba, 36 Centros de Educação Integral², distribuídos em nove núcleos regionais. O Núcleo Regional de Educação (NRE) é a unidade organizacional da Secretaria Municipal da Educação responsável pela operacionalização e controle das atividades descentralizadas dessa Secretaria.

Para desenvolver a presente pesquisa, optou-se pelo NRE-Portão, por conter Centros de Educação Integral que foram implantados em diferentes gestões municipais. O NRE-Portão presta atendimento a dezessete Escolas Municipais, a cinco Centros de Educação Integral (CEIs), quatorze Centros Municipais de Educação Infantil - Creches (CMEI's), um Centro Municipal de Atendimento Especializado (CMAE), um Projeto Piá, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Rede de Proteção, Associação de Pais, Professores e Funcionários (APPF's) existentes nos dez bairros que compõe o núcleo.

Dos cinco CEIs que fazem parte desse núcleo, foram escolhidas aleatoriamente, três instituições representativas de cada gestão: uma, implantada na Gestão do Prefeito Roberto Requião (1986/1989), considerada ETI; a segunda, da Gestão do Prefeito Jaime Lerner (1989/1992) e a terceira, da Gestão do Prefeito Rafael Greca (1992/1994).

Para a análise de depoimentos foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com professores desses três centros. O critério principal estabelecido para a

² O mapa com a localização dos 36 CEIs estão em anexo.

seleção dos profissionais foi que estes tivessem vivenciado o processo de ampliação do tempo escolar no estabelecimento no qual ainda trabalham.

O primeiro contato com as diretoras destas unidades escolares foi feito por telefone e elas se mostraram receptivas e solidárias à realização desse estudo. Nesse contato inicial, foram apresentados os objetivos da pesquisa e o critério para a escolha das professoras que iriam prestar seus depoimentos.

Todas as três representantes da direção pediram um prazo, pois iriam ver quantas ainda estavam na escola. De antemão, alertaram que o número de professoras que vivenciaram este processo e que ainda estavam nestas escolas era pequeno. Entretanto, iriam entrar em contato com estas professoras para repassar as informações, ver a disponibilidade e o interesse delas em contribuir com a pesquisa prestando os depoimentos.

Num segundo momento, ainda por telefone, foi marcado um dia para a ida ao estabelecimento com a finalidade de coletar os depoimentos. Este foi um dos momentos de muita dificuldade no trabalho. Primeiro, por serem poucas as professoras que vivenciaram esse processo e que ainda estavam nestas escolas. Segundo, dentre essas, algumas se negaram a prestar as declarações com receio de possíveis problemas por parte da SME. Outras se negaram simplesmente e, uma outra não quis colaborar, alegando que não queria se comprometer, pois este depoimento seria gravado. Além disso, não se encontrou um lugar adequado, sem ruídos e sem a presença de outras pessoas. A entrevista coletada no CEI I, foi na sala dos professores. No CEI II, foi na sala da direção e da supervisão e, no CEI III, começou no refeitório e no decorrer da entrevista foi necessário trocar de ambiente, tendo a sua continuidade na sala dos professores.

É importante ressaltar que os depoimentos fornecidos pelas professoras proporcionaram, para as entrevistadas, além de momentos de reflexão sobre o seu passado profissional e sobre suas experiências pedagógicas, também “a transmissão de uma experiência coletiva” (FERREIRA, 1904, p. 7). Dessa forma, a coleta de depoimentos forneceu uma grande contribuição para a elucidação das questões pertinentes a esta dissertação.

A técnica dos depoimentos é um procedimento empregado para a aquisição de informações e declarações de uma pessoa sobre algum acontecimento que o depoente tenha vivenciado efetivamente ou testemunhado. No entanto, conforme Augras, “nenhum depoimento pode ser considerado como rigorosamente fiel a tão almejada ‘verdades dos fatos’. Pois todo testemunho é, antes de mais nada, autobiográfico. Implica a rearrumação de várias lembranças” (1997, p. 28).

Dessa forma, as informações contidas nos depoimentos retratam a realidade delimitada pelas vivências prestadas pelas entrevistadas, a respeito da ampliação do tempo escolar, que, nesta dissertação, tiveram um considerável peso na confrontação com a documentação oficial sobre o tema.

As entrevistas semi-estruturadas que orientaram a tomada dos depoimentos constaram de três questões centrais norteadoras desta fase da pesquisa. A escolha das perguntas primou pela necessidade de ser (em) “extremamente flexível, suscetível de agregar, no caminho, uma multiplicidade de novos tópicos, e abertas a todas as surpresas” Bloch (2001, p.79). As perguntas foram as seguintes: 1). Como o projeto foi implantado na escola? 2) Como a escola se organizou para abrigar essa proposta? 3) Como foi a preparação dos professores para o desempenho dessas novas funções?

Triviños (1987, p.146) entende esse tipo de entrevista como “[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas” e acrescenta:

É útil esclarecer, para evitar qualquer erro, que essas perguntas fundamentais que constituem, em parte, a entrevista semi-estruturada, no enfoque qualitativo, não nascem *a priori*. Elas são resultados não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda a informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social que interessa [...] (TRIVIÑOS, 1987, p.146).

Antes do início da entrevista propriamente dita, as entrevistadas foram informadas sobre os objetivos e os seguintes aspectos: a) da gravação da entrevista em áudio; b) da realização de anotações pelo entrevistador; c) da utilização exclusivamente para fins da pesquisa; e d) do sigilo e do anonimato das entrevistadas quando da apresentação do trabalho.

Com base nos dados coletados, procedeu-se à análise dos depoimentos, aferindo os documentos oficiais com as informações fornecidas pelas professoras. Isto é, procedeu-se a uma análise comparativa entre a proposta oficial e a implantação efetiva dos Centros de Educação Integral de Curitiba, procurando verificar as possíveis continuidades e descontinuidades dos diferentes programas educacionais de ampliação do tempo escolar.

Assim, na perspectiva de lançar um olhar diferenciado para a problemática escolhida, a pesquisa analisou as diferentes propostas de Escolas de Tempo Integral para a Rede Municipal de Ensino de Curitiba, entre 1986 e 1994, buscando tecer os laços dessa história e construir espaços de diálogo com a realidade analisada.

***I AS EXPERIÊNCIAS DE AMPLIAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR NA
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA***

[...] essa escola comum, para todos, se destina a transmitir a cultura presente, todo o estudo do passado se teria de fazer em função do presente e na medida em que o passado esclarece, ilumina e se integra no presente.

Anísio Teixeira (1968, p.46)

1.1 Educação Integral e Educação em Tempo Integral

Para resgatar as experiências de ampliação da jornada escolar ao longo da história educacional brasileira é preciso, inicialmente, compreender as concepções de educação integral e de educação em tempo integral, e em que contexto histórico estas concepções transformam-se em políticas educacionais.

As distintas correntes políticas existentes no país, ao longo do século XX, definiram de forma diferenciada o conceito de Educação Integral. Cavaliere (2004), Coelho (2004, 2005) e Gallo (2002) voltaram seus olhares investigativos para o Movimento Integralista Brasileiro (MIB)³, o Movimento Anarquista⁴ e o Movimento Liberal⁵, buscando perceber a concepção de Educação Integral presente nessas correntes.

A concepção de Gallo (2002) resgata o conceito de Educação Integral presente no movimento anarquista, analisando os princípios e conteúdos da proposta educacional libertária. Ao focar a educação integral numa perspectiva anarquista, este autor ressalta que, para os membros desse grupo, a Educação Integral significava uma relação entre os indivíduos e a sociedade: “o processo educativo era parte de algo mais amplo, que envolvia também, necessariamente, a sociedade e uma estreita e ativa inter-relação entre as partes [...] E que a educação devia ser um processo de formação” (Gallo, 2002, p.32). Dessa forma, a educação tinha um papel primordial na formação não só do indivíduo mas também da sociedade.

Para Bakunin⁶, segundo Gallo (2002, p.28), o homem é um produto social e não natural. É a sociedade que molda os homens, segundo suas necessidades, através da educação libertadora:

3 Segundo Cavaliere (2004, p.1), para o “Movimento Integralista Brasileiro (MIB), organizado em 1932 e transformado em partido em 1935, a Educação Integral envolvia o Estado, a família e a religião, postos em sintonia pela escola, numa intensiva ação educativa. Tendo o MIB sido criado como um movimento cultural, que pretendia ser mais do que um partido político, seus planos envolviam a criação de uma nova concepção política e filosófica de mundo, para o quê a escola teria um papel fundamental” (CAVALIERE, 2004, p. 1).

4 No caso do Movimento Anarquista, “a tríade capitalismo, Estado e Igreja representava a velha sociedade que deveria sucumbir para dar lugar à sociedade anarquista-comunista, sem divisão de classes, sem hierarquia burocratizada, sem centralização do poder. O lema era a conquista do ‘homem livre sobre a terra livre’” (GHIRALDELLI, 1990, p. 23).

5 Os intelectuais expressavam os desejos da construção de um país em bases urbano-industriais democráticas e que, no plano educacional, endossavam as teses gerais da Pedagogia Nova (GHIRALDELLI, 1990, p. 39).

6 Conforme esclarece Coelho (2004, p. 5), “Bakunin, Kropotkin, Proudhon, Malatesta, entre outros pensadores do movimento anarquista procuraram estabelecer assim, a partir de conceitos políticos mais amplos (liberdade e igualdade), as bases teóricas da educação integral. Coube a Paul Robin, Ferrér y Guardia e Sebastien Faure experimentar a adoção desses princípios, concebendo-os no cotidiano das instituições escolares que criaram/dirigiram”.

uma educação em que na própria atividade pedagógica os alunos e os professores são iniciados num gradativo processo de convivência livre e autêntica. Mas para que uma pessoa possa assumir sua liberdade é necessário que ela se conheça por inteiro: se descubra como um corpo, como uma consciência, como um ser social, tudo isso integrado e articulado. E é por isso que uma educação para a liberdade deve ser também uma educação integral, em que o homem se perceba e se conheça em todas as suas facetas e características (GALLO, 2002, p. 30).

Ainda segundo este autor, a educação integral na perspectiva anarquista enfatizava três eixos primordiais:

- a Educação Intelectual – acesso ao patrimônio cultural humano, que é coletivo, produzido socialmente e, portanto, nada mais justo do que ser disseminado a todos os indivíduos;
- a Educação Física – recreativa e esportiva (socialização através de jogos coletivos voltados para a solidariedade); manual (refinamento sensório-motor); profissional (formação do futuro trabalhador);
- a Educação Moral – vivência cotidiana da comunidade escolar através da solidariedade e da liberdade, como forma de organizar uma nova prática social. Assim, a proposta anarquista via na liberdade o princípio básico da vivência social.

Como já foi visto anteriormente, a proposta de Educação Integral nos moldes anarquistas além da formação intelectual, física e moral, primava pela formação profissional. Baseado nos fundamentos e práticas da educação anarquistas, Coelho alerta:

não nos esqueçamos, no entanto, que essa educação provém de um cunho altamente político emancipador, ou seja, [...] objetivam a formação *completa do homem*, para que ele o seja *na plenitude filosófico-social* da expressão. É assim que essa educação se faz, concomitantemente sensitiva, intelectual, artística, esportiva, filosófica, profissional e, obviamente, política (COELHO, 2004, p.6).

Coelho (2004) foca também suas pesquisas no Movimento Integralista, na década de 1930, com o intuito de buscar subsídios para a reflexão sobre a concepção de Educação Integral.

A concepção de Educação Integral defendida nas idéias dos integralistas era fundada em três pilares: Deus, Família e Pátria⁷. Assim, baseado nesses pilares, os integralistas expressavam sua visão de formação do “homem integral” que, através do processo educativo das massas, “não se limitaria à alfabetização, mas visaria elevar o nível cultural da população envolvendo aspectos físicos, intelectuais, cívicos e espirituais da

⁷ “DEUS dirige os destinos dos Povos, e que o HOMEM deve praticar sobre a terra as virtudes que o elevam e o aperfeiçoam. O homem vale pelo trabalho, pelo sacrifício em favor da FAMÍLIA, da PÁTRIA e da Sociedade” (Frente Integralista Brasileira. <http://www.integralismo.org.br/novo/?cont=31>).

formação dos indivíduos” (CAVALIERE, 2004, p.1). Dessa forma, a Educação Integral para os integralistas tinha a ênfase “na *espiritualidade*, no *nacionalismo cívico*, na *disciplina*, ou seja, em fundamentos político-conservadores” (COELHO, 2004, p.7, grifo da autora).

Contraopondo-se à visão doutrinária de educação presente no integralismo, o Movimento Liberal promovia reformas educacionais, buscando uma renovação. Um dos principais expoentes do pensamento liberal brasileiro foi o educador Anísio Teixeira. A concepção liberal de Educação Integral presente no pensamento pedagógico difundido por este educador era, segundo Coelho:

calcada em atividades intelectuais; artísticas, profissionais; físicas e de saúde, além de filosóficas (formação de hábitos, atitudes; cultivo de aspirações). Esse ideário calcava-se, também, em concepção política que podemos caracterizar como *desenvolvimentista*. Nesse sentido, a *formação completa* da criança – via educação – teria, como meta, a construção do adulto *civilizado*, pronto para encarar o progresso, a ‘civilização técnica e industrial’ capaz de alavancar o país (COELHO, 2004, p.8).

Nesse resgate da concepção de educação integral presente nos movimentos anarquista, integralista e liberal, concorda-se com Coelho (2004, p.8) quando afirma que esses três movimentos “mantém naturezas semelhantes, em termos de atividades educativas”, porém, “fundamentam-se em princípios político-ideológicos diversos”.

Pode-se supor que a concepção liberal de Educação Integral permeava algumas das reformas estaduais⁸ dos anos 1920-1930, que se traduziram num movimento renovador, procurando romper com a Pedagogia Tradicional. A educação integral deixava de ser apenas instrução e buscava preparar o cidadão para a nova sociedade urbano-industrial que se formava. Nesse período, as práticas de ensino refletiam o pensamento da Pedagogia da Escola Nova⁹, por meio do “domínio das técnicas básicas de leitura e escrita, de um mínimo de conhecimento e aquisição de hábitos de higiene e formação alicerçada na disciplina e no trabalho” (MIGUEL, 1997, p. 18).

⁸ Miguel, (1997) resgata algumas das reformas desse período: em São Paulo, Sampaio Dória foi o responsável pela reforma educacional, em 1920; no Ceará, em 1923, Lourenço Filho reorganizou o ensino primário; Anísio Teixeira, no cargo de Inspetor Geral do Ensino, promoveu a reforma na Bahia, em 1925, e, no Distrito Federal, entre 1932-35, depois que voltou dos Estados Unidos; José Augusto, no Rio Grande do Norte, de 1922 a 1926; Carneiro Leão reformou o ensino no Distrito Federal nesse mesmo período e, em 1928, no estado de Pernambuco; Fernando Azevedo reformou o ensino no Distrito Federal, entre 1928-32; e, finalmente, Francisco Campos em Minas Gerais, entre 1927-28.

⁹ Escola Nova é um dos nomes dados a um movimento de renovação do ensino de inspiração liberal, que objetivava formar o homem produtor para a sociedade industrial, que foi especialmente forte na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do século XX. Os primeiros grandes inspiradores da Escola Nova foram o escritor Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e os pedagogos Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e Freidrich Fröebel (1782-1852). O grande nome do movimento na América foi o filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952). No Brasil, pode-se mencionar Lourenço Filho (1897-1970) e Anísio Teixeira (1900-1971), dentre outros (RISCHBIETER, 2006).

Conforme Paro (1988, p. 190), “o escolanovismo advogava uma reformulação interna da escola, de modo que ela pudesse fornecer a cada indivíduo uma educação integral que capacitasse a viver como cidadão”.

A Educação Integral, à qual Paro faz referência, relaciona-se à ação assumida pela escola na sua função educativa, não se referindo ainda à ampliação do tempo escolar. Nos anos 1930, o horário integral ainda não era uma exigência pedagógica, nem social para o ensino público.

Entretanto, as escolas de tempo integral, tais como os internatos e semi-internatos, além de privilegiarem atividades de cunho pedagógico visando a instrução, enfatizavam também os aspectos formativos. Quase na sua totalidade constituíam-se em escolas confessionais, para as quais, Paro (1988) assinala, as famílias de melhor posição econômica enviavam seus filhos, a fim de receberem uma educação mais elaborada. Manter os filhos nessas instituições escolares era símbolo de *status* social, na medida em que não só eram oferecidas aos alunos amplas possibilidades de domínio do conhecimento letrado, mas também era garantida a preservação dos costumes. No caso de escolas destinadas ao sexo feminino, além do saber erudito, enfocava-se a preparação para o casamento e para a educação dos filhos.

Trindade (1996) direcionou seus estudos sobre a mulher curitibana na Primeira República. Nestes estudos pôde então constatar que, tanto os educadores leigos como os religiosos, tinham a visão de que a “mulher da sociedade é alguém que deve brilhar pela amplitude dos conhecimentos, sem aprofundá-los em demasia” e a educação deveria “produzir uma mulher apta à vida social”. No entanto, as mulheres com desenvolvimento intelectual mais apurado eram rejeitadas, por serem capazes de “questionar os valores do sistema” (TRINDADE, 1996, p. 71). Esta visão de educação destinada às mulheres pode ser constatada através das atividades escolares:

As internas acordavam cedo e assistiam a uma missa, somente depois tomavam café e já iniciavam seus estudos. Pelo período da manhã, tinham aulas de bordado, crochê, pintura e música, ensaiavam peças teatrais, tinham a hora da leitura e dos estudos. À tarde, iniciavam as aulas normais. Faziam parte de seu currículo aulas de latim, francês, inglês e espanhol (CELLA, 2000, p. 35).

Em contrapartida, nas escolas destinadas ao sexo masculino, a ênfase era na preparação intelectual, com a intenção de manter o *status* das elites dominantes.

Existiam escolas de congregações religiosas destinadas ao sexo masculino e as escolas destinadas às meninas com interesses bem distintos quanto aos aspectos

formativos, como exposto anteriormente. A elite se privava da presença diária de seus filhos em seus lares, com a intenção de promover uma melhor formação que lhes permitisse o acesso ao ensino superior. Desse modo, tornar-se-iam habilitados a preencher as funções sociais e, desta maneira, manteriam o *status*.

Entretanto, existiam instituições escolares que funcionavam num regime de internato gerenciado pelo poder público. Suas funções eram bem distintas das escolas de jornada integral, destinada aos filhos das camadas mais abastadas da sociedade. Com a industrialização e o avanço da urbanização nas grandes cidades, ocorreu um crescimento do número de crianças abandonadas e adolescentes delinquentes. Em nome de resguardar a segurança e a ordem pública e como forma de preservar a sociedade da marginalidade, as crianças abandonadas e os jovens delinquentes eram acolhidos em internatos: reformatórios, colégios agrícolas, para receber uma formação moral e instrucional que lhes possibilitasse a reintegração na sociedade.

Os colégios agrícolas atendiam também em regime de internato. Neles eram fornecidos vestuário, alimentação, assistência médica e dentária, inteiramente gratuitos. Em função disso, na matrícula era dada preferência aos órfãos e desamparados, com idade entre 10 e 18 anos. Nessas escolas eram ministrados não só o ensino primário, mas também os ensinamentos básicos de agricultura e pecuária, procurando despertar nos alunos o gosto pela vida no campo.

De acordo com Paro, Anísio Teixeira¹⁰ apoiou-se na concepção da Escola Nova ao implantar o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em 1950, segundo a qual, “a escola é tida como instituição em condições de contribuir para a instauração de uma ordem social democrático-liberal. Isso só é possível formando-se o cidadão, o que significa incutir-lhe noções de direitos e deveres bem como desenvolver nos alunos valores como autonomia, iniciativa, responsabilidade, cooperação” (PARO, 1988, p. 191). Mais adiante será abordada a posição de Anísio Teixeira sobre a escola e a sua decorrente organização escolar.

A Escola de Tempo Integral atual tem como pressuposto suprir uma lacuna na política pública, tendo como propósito tanto a transmissão e elaboração do saber sistematizado, quanto a solução de problemas sociais localizados além dos limites da escola e

¹⁰ Anísio Teixeira (1900 a 1971), nascido em Caieté (BA), foi inspetor geral de ensino e diretor geral da Instrução Pública da Secretaria do Interior, Justiça e Instrução Pública da Bahia. Em 1935, tornou-se secretário da Educação e Cultura do Distrito Federal, lançando um sistema de educação global do primário à Universidade. Foi ainda membro do Conselho Federal de Educação, Reitor da Universidade de Brasília e recebeu o título de professor emérito da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Suas principais obras são: Educação pública: organização e administração (1935), Educação não é privilégio (1957), A educação é um direito (1968) e Pequena introdução à filosofia da educação (1968).

que não têm natureza propriamente pedagógica (assistência médico-odontológica, alimentação, dentre outras). É aquela que assume a responsabilidade pela educação em todos os aspectos. Além de elaborar e transmitir o saber científico, pretende abrandar os impactos das divergências sociais presentes na sociedade, contribuindo assim para a amenização de problemas sociais relacionados com a condição de pobreza da população. Portanto, a Escola de Educação Integral em Tempo Integral é um espaço educacional destinado à instrução e formação das crianças das camadas populares da sociedade.

1.2 Anísio Teixeira: o idealizador das Escolas Públicas de Tempo Integral

Ao se buscar a raiz da Escola Pública de Tempo Integral brasileira, inevitavelmente, faz-se necessário refletir e compreender a importância do pensamento, da ação e do alcance do legado intelectual de Anísio Teixeira no campo educacional brasileiro. Na medida em que se toma contato com sua obra, percebe-se a preocupação com a realidade da educação no Brasil:

[...] com a matrícula em muito superior a sua capacidade, a escola se divide em turnos, oferecendo ao aluno meio-dia escolar e, em muitos casos, um terço de dia escolar, com a conseqüente redução do programa.

Com o programa assim reduzido pela angústia de tempo, sofre ainda a escola uma administração centralizada e rígida, que lhe dificulta a adaptação a condições cada vez mais difíceis de funcionamento (TEIXEIRA, 1957, p. 46).

Em sua obra, constata-se também a aspiração para que a educação abrangesse amplas camadas da população, formando-as para o trabalho. Neste sentido, a escola deveria “ministrar uma educação de base, capaz de habilitar o homem ao trabalho nas suas formas mais comuns. Ela é que forma o trabalhador nacional em sua grande massa” (TEIXEIRA, 1957, p. 49).

Assim sendo, a educação escolar possibilitaria acesso amplo à cultura, proporcionando uma preparação adequada para o aperfeiçoamento do trabalho e o exercício da cidadania.

Homem será o que dele fizerem a sociedade e a educação escolar. A sociedade democrática só subsistirá se produzir um tipo especial de educação escolar, a educação escolar democrática, capaz de inculcar atitudes muito especiais e particularmente difíceis, por isto que contrárias às velhas atitudes milenárias do

homem. Terá de inculcar o espírito de tolerância, o espírito de investigação, o espírito de ciência, o espírito de confiança e de amor ao homem e o da aceitação e utilização do novo – que a ciência a cada momento lhe traz – com um largo e generoso sentido humano.

Nada disto é fácil porque nada disto foi jamais inculcado pela escola. E, em verdade, só poderá ser completamente inculcado, quando toda a sociedade efetivamente tiver essas atitudes e esses ideais. Mas como a sociedade gradualmente os vai incorporando, poderemos pela escola acelerar e expandir o processo de incorporação (TEIXEIRA, 1968, p. 32).

A participação de Anísio Teixeira ao longo da História da Educação brasileira é marcada por sua contribuição para os grandes movimentos desenvolvidos pelos intelectuais do país, no início do século XX.

O mais conhecido espaço de organização foi a Associação Brasileira de Educação, criada em 1924, sem vínculo com o Estado. Segundo Carvalho (1998, p.137), a ABE foi, nos anos de 1920, a principal instância de articulação do chamado movimento de renovação educacional no Brasil, agrupando os católicos e os pioneiros¹¹ numa mesma campanha em prol da educação. Mais tarde, após a Revolução de 1930, esse grupo de educadores iria se antagonizar.

As principais realizações que notabilizaram a ABE, como as Conferências Nacionais e as Semanas de Educação, foram, na década de 20, acontecimentos modulados pela retórica do ‘civismo’: a propaganda que delas se fez, os rituais que as constituíram efeturaram sempre a representação do movimento educacional como movimento cívico. Nelas, discursos e rituais representaram a Associação como congregação de homens de elite, esclarecidos, bem intencionados e por isso, devotados à ‘causa nacional’. As sessões de abertura de tais Conferências, como também a programação das Semanas de Educação, eram pontuadas de pronunciamentos e proclamações que entrelaçavam indissociavelmente fé e esperança nos destinos do país e devotamento à ‘grande causa da educação nacional’, numa operação que concomitantemente delineava, no avesso da figura do brasileiro-objeto da obra educacional redentora, a imagem do cidadão que deveria dela resultar (CARVALHO, 1998, p.137).

Em outubro de 1931, com a eleição de Anísio Teixeira e Carneiro Leão para a presidência da Associação, o grupo católico deixou a ABE. “É a partir desse momento que Anísio Teixeira transforma as conferências da ABE em palcos de polêmicos debates sobre educação nacional” (SILVA, 2002, p. 50).

¹¹ Segundo Carvalho, os católicos eram “setores militantes do laicato intelectual católico que haviam integrado a ABE nos anos vinte e que a abandonaram em 1932, passando a se articular na Associação dos Professores Católicos do Distrito Federal e no Centro D. Vital de São Paulo, inicialmente, e, a partir de 1943 na Confederação Católica Brasileira de Educação”. Já os pioneiros eram “alguns signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que tendo participado das Conferências Nacionais de Educação promovidas pela ABE e ocupado postos governamentais de técnicos empenhados na reforma dos sistemas estaduais de ensino, assumiram o controle da Associação Brasileira de Educação a partir de 1932” (1999, p.17).

Anísio Teixeira sofreu influência direta do pragmatismo norte-americano, a partir de sua primeira viagem aos EUA, em 1927, onde permaneceu durante alguns meses estudando e visitando instituições escolares. Voltou no ano seguinte aos Estados Unidos para estudar na Universidade da Columbia (Nova York) e pesquisar a organização escolar daquele país, adquirindo, assim, o título de Mestre em Educação. Durante este período, comungou das idéias pedagógicas e filosóficas de John Dewey¹² (1859-1952), de quem foi aluno, formando a base do pensamento filosófico que pôs em prática na educação pública brasileira, ao promover reformas educacionais e em sua participação nas discussões educacionais travadas a partir de então.

O movimento chamado de Escola Nova ganhou força nos anos de 1930, e Anísio Teixeira teve uma participação fundamental, principalmente na divulgação, em 1932, do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova¹³. O documento pregava a universalização da escola pública, laica e gratuita. Segundo Romanelli, o Manifesto dos Pioneiros representou

[...] uma tomada de posição ideológica em face do problema educacional. Reinvidicando uma ação firme e objetiva do estado, no sentido de assegurar escola para todos, contestando a educação como privilégio de classe, sem, contudo, recusar a contribuição da iniciativa particular, de cujo controle não deve o estado abrir mão [...] (1991, p.147).

Além de Anísio Teixeira, outros nomes de vanguarda assinaram esse Manifesto. Dentre eles, destacam-se Fernando Azevedo¹⁴ e Lourenço Filho¹⁵. A atuação destes intelectuais liberais, que ocuparam cargos técnicos e administrativos nos governos, foi marcada por compromissos e empenhos nas reformas do sistema escolar, buscando consolidar os ideais da Escola Nova. Tal atuação estendeu-se por décadas, e foi criticada por católicos defensores da escola particular tradicional e religiosa. O conflito entre liberais e católicos foi delimitado pelo *moderno x tradicional*, conforme afirma Carvalho:

¹² Filósofo, psicólogo e pedagogo liberal norte-americano, exerceu grande influência sobre a pedagogia contemporânea. Ele foi o defensor da Escola Ativa, que propunha a aprendizagem através da atividade pessoal do aluno. Sua filosofia da educação foi determinante para que a Escola Nova se propagasse por quase todo o mundo (Gadotti, 2004, p. 148).

¹³ A íntegra do Manifesto pode ser encontrada na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.65, nº150, maio/agosto 1984. p.407-425.

¹⁴ Fernando de Azevedo foi um dos reformadores do ensino do Distrito Federal, entre 1928-32, e redator do Manifesto dos Pioneiros.

¹⁵ Manoel Bergström Lourenço Filho (1897-1970), diretor geral do ensino do estado de São Paulo promoveu a reforma do ensino normal e profissional e criou ainda o Serviço de Psicologia Aplicada, uma biblioteca central de educação e o Instituto Pedagógico onde se realizaram os primeiros cursos de educação em nível superior. Um traço importante de seu pensamento e de sua ação é a inovação. Muitas vezes, foi pioneiro e destacadamente um reformador ou modernizador. Em seu pensamento, desde os anos 20, o ensino primário foi sua preocupação central. Algumas de suas obras: Introdução ao estudo da Escola Nova (1929), Tendências da educação brasileira (1940) e Organização e administração escolar (1963) (Gadotti, 2004, p. 241).

Os pioneiros atuaram de modo a enraizar os usos das expressões educação nova e escola nova nas práticas de reorganização da cultura e da sociedade de que faziam parte as políticas de remodelação da escola e de reforma estrutural do sistema escolar a que se lançavam. Já os católicos agiram em direção oposta: procuraram confinar os usos das expressões ao campo doutrinário da Pedagogia, de modo a instanciar o discurso pedagógico católico como juiz dos preceitos escolanovistas, evitando que sua introdução nas escolas tivesse o impacto transformador esperado pelos seus adversários (1999, p. 23).

Por intermédio das reformas estaduais, pode-se constatar como os preceitos da Escola Nova estavam enraizados. No caso do estado do Paraná¹⁶, em 1920, Miguel apresenta alguns indicativos dessas idéias da Escola Nova:

- 1- a educação escolar é entendida como modo de preparar os alunos para o trabalho na sociedade industrial – no caso do Paraná, embora a sociedade não se industrialize no período, projeta-se na educação o modelo urbano de vida social;
- 2- a Pedagogia passa a ser identificada como ciência pedagógica, fundamentando-se na Biologia, Psicologia e Sociologia e contando com o auxílio da Estatística para quantificar o fenômeno educativo e subsidiar a organização racional do sistema educacional;
- 3- é dada ênfase na observação e experimentação, valorizando a situação de “laboratório” no processo de ensino-aprendizagem, manifestada nas escolas de aplicação anexas às escolas normais;
- 4- identifica-se forte presença da Psicologia Diferencial, dando os fundamentos para a aplicação de métodos e técnicas de aprendizagem e para a homogeneização das turmas (1997, p. 61).

Fez-se necessário este recorte histórico da educação no Brasil para se buscar entender em que conjuntura se consolidou a concepção de educação integral e, com isso, relacioná-la com as raízes das Escolas de Tempo Integral. O conceito de Educação Integral obteve interpretações diferenciadas pelas mais distintas correntes de pensamento educacional:

É preciso notar que, embora a idéia de educação integral esteja presente em toda a obra de Anísio Teixeira, o autor não faz uso da expressão ‘educação integral’, talvez por não considerá-la precisa e, provavelmente, para evitar qualquer identificação com os integralistas que [...] usaram abundantemente, durante os anos 30, as expressões ‘homem integral’, ‘Estado Integral’ e ‘educação integral’ (CAVALIERE, 2004, p. 3).

¹⁶ “É comum autores referirem-se à reforma paranaense como a de Lysímaco Ferreira da Costa, em 1923. No entanto, ela fazia parte das modificações racionalizadoras implantadas no sistema educacional paranaense por Pietro Martinez, Inspetor Geral do Ensino (cargo correspondente, atualmente, ao Secretário da Educação). A seguinte referência do Inspetor atesta a afirmação: ‘tive a honra de ser escolhido dentre inúmeros professores do meu Estado para desempenhar neste rico e próspero Paraná, o cargo, em comissão, de Inspetor Geral do Ensino, com o fim especial de remodelar o aparelho escolar existente’” (Prieto Martinez, 1921, p. 3 apud Miguel). Mais informações sobre o Paraná, ver Miguel (1997).

Enfim, pode-se dizer que Anísio Teixeira é um dos pilares da Educação de Tempo Integral. Suas idéias filosóficas e pedagógicas, bem como suas vivências práticas, demonstram o seu compromisso com a educação. Esta educação deveria abranger o maior número possível de crianças, e isto é constatado em suas idéias e realizações, principalmente no campo da educação básica. Afinal, o país necessitava de mais e melhores escolas para atender uma parcela da população que estava sendo eximida de um direito básico.

Somente escolas destinadas a fornecer informações ou certos limitados treinamentos mecânicos podem ainda admitir o serem de tempo parcial.

A escola primária, visando, acima de tudo, a formação de hábitos de trabalho, de convivência social, de reflexão intelectual, de gosto e de consciência não pode limitar as suas atividades a menos que o dia completo. Devem e precisam ser de tempo integral para os alunos e servidas por professores de tempo integral (TEIXEIRA, 1957, p. 126).

Fundamentado nas idéias do movimento da Escola Nova, este autor procurou elaborar o seu projeto educacional para o antigo Distrito Federal, objetivando transformar o conjunto de escolas públicas em um sistema de ensino organizado e planejado de acordo com os princípios da escola progressiva, isto é, da escola formulada por John Dewey e Wiliam Killpatrik (CHAVES, 2002, p. 47).

Nessa reforma, cinco escolas passaram a funcionar em caráter experimental: Bárbara Otoni, Manuel Bonfim, México, Argentina e Estados Unidos. As três últimas escolas aqui citadas foram estruturadas por meio do sistema Platoon¹⁷. Conforme Chaves (2002), esse sistema enfocava as práticas educacionais no trabalho, no estudo e na recreação, abarcando amplamente a formação infantil. O aluno nas suas atividades diárias na escola não tinha sala fixa, movimentava-se entre as salas especiais a partir de seus interesses nos horários pré-determinados. As atividades eram desenvolvidas em sistema de rodízio.

A organização ficou a critério de cada realidade escolar. Houve escolas que optaram por oferecer três “pelotões”, que faziam o rodízio das atividades propostas. Por exemplo, o caso da escola México: o primeiro pelotão iniciava as atividades na escola às 07:30 da manhã e saía às 13:00; o segundo começava às 10:40 e terminava às 16:20, enquanto

¹⁷ Segundo Chaves (2002, p. 51-52), “O sistema Platoon foi concebido nos Estados Unidos, nos primeiros anos do século XX, e tinha como objetivo estruturar o ensino sob o ponto de vista do trabalho, do estudo e da recreação, uma vez que se acreditava que a educação deveria abarcar todos os aspectos da natureza infantil [...] o ensino previa um aumento do número de disciplinas, que teriam que ser ministradas em ambientes variados tais como parques recreativos, jardins, piscinas, salas de desenho e música, laboratórios, oficinas de carpintaria e mecânica e auditório, indicando que o projeto arquitetônico dessas escolas deveria ser idealizado em conformidade com essas novas exigências pedagógicas”. A autora destaca ainda que esse sistema caracteriza-se “como forma de organização administrativa, que não determinava as diretrizes da aprendizagem”.

o terceiro, em “regime de semi-internato”, iniciava as aulas às 07:30, estendendo-se até às 16:20 (CHAVES, 2002, p. 53).

A escola Argentina, por exemplo, sofreu uma reestruturação no espaço físico para se adequar a essa proposta, uma vez que, para garantir as exigências pedagógicas do próprio Sistema Platoon, fazia-se necessário que a escola possuísse boa ventilação, claridade e amplos espaços para estudar, brincar e trabalhar manualmente. Para isso, a Escola Argentina transformou algumas salas convencionais em salas especiais de desenho e trabalhos manuais, de música, estudos sociais, ciências e geografia. A biblioteca passou a ser a sala de literatura e o laboratório de ciências transformou-se em auditório.

Portanto, a nova Escola Argentina, ao ser pensada para abrigar o Sistema Platoon, estabelece um tipo de educação integral que, somado a esse sistema administrativo e ao projeto arquitetônico, se torna a própria síntese da proposta anisiana para as escolas do antigo Distrito Federal: um projeto cujos aspectos administrativos, pedagógicos e arquitetônicos mesclam-se de tal modo entre si que só podem ser compreendidos como parte de uma mesma proposta educacional (CHAVES, 2002/2003).

O novo método de aprender, segundo Chaves (2002), deixaria de ser por meio da simples memorização e configurar-se-ia como a aquisição de um novo modo de agir, implicando a própria modificação do comportamento e do pensamento. “Não se aprende senão aquilo que se pratica. Aprender é processo ativo de reagir a certas coisas, selecionar as reações apropriadas e fixá-las depois em nosso organismo. Não se aprende por simples absorção” (TEIXEIRA, 1930, p. 21).

1.2.1 A efetivação prática das idéias de Escola Pública de Tempo Integral de

Anísio Teixeira

Apenas na década de 1950, baseado nos preceitos da Escola Nova, foi efetivada a ampliação do tempo escolar na escola pública, tendo a preocupação de tornar a escola um espaço de instrução e também de formação integral. Tais espaços visavam construir noções de direitos e deveres, bem como promover o desenvolvimento nos alunos de valores, tais como autonomia, iniciativa, responsabilidade e cooperação.

Por isto mesmo, não pode ser uma escola de tempo parcial, nem uma escola somente de letras, nem uma escola de iniciação intelectual, mas uma escola, sobretudo prática, de iniciação ao trabalho, de formação de hábitos de pensar, hábitos de fazer, hábitos de trabalhar e hábitos de conviver e participar em uma sociedade democrática, cujo soberano é o próprio cidadão [...] Ler, escrever, contar e desenhar serão por certo técnicas a serem ensinadas, mas como técnicas sociais, no seu contexto real, como habilidades, sem as quais não se pode hoje viver. O programa da escola será a própria vida da comunidade, com o seu trabalho, as suas tradições, as suas características, devidamente selecionadas e harmonizadas (TEIXEIRA, 1957, p. 50).

O idealizador dessa proposta foi Anísio Teixeira, Secretário de Educação e Saúde do Estado da Bahia, que inaugurou no dia 21 de outubro de 1950, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), localizado no bairro da Caixa D'Água, um dos mais pobres de Salvador. Essa proposta visava suprir as necessidades básicas de educação dos alunos das camadas populares que careciam de uma nova política educacional, contribuindo para transformar a tendência de simplificação presente no sistema educacional brasileiro, conforme expresso no discurso proferido pelo próprio Teixeira no momento de inauguração do CECR:

É contra essa tendência à simplificação destrutiva que se levanta êste Centro Popular de Educação. Desejamos dar, de novo, à escola primária, o seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhe os seus cinco anos de curso. E desejamos dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive (TEIXEIRA, 1959, p.2. sic).

O projeto do Centro Educacional Carneiro Ribeiro foi inaugurado com suas instalações parcialmente construídas. Em seu discurso durante a inauguração deste centro, Teixeira frisou o montante de dinheiro necessário para o término. “O comêço que hoje inauguramos é modestíssimo: representa apenas um têrço do que virá a ser o Centro completo. Custará, não apenas os sete mil contos que custaram êstes três grupos escolares, mas alguns quinze mil mais” (TEIXEIRA, 1959, p.5). No entanto, o governo baiano não destinou a verba necessária para o término da construção do Centro, que levou mais de dez anos para a sua conclusão.

Em 1952, o Ministério da Educação, por intermédio do INEP, veio em auxílio, firmando com o Estado convênio no valor de cinco milhões, suplementados em épocas diversas em mais de um milhão e duzentos mil, além de fornecer, naquele ano, todo o equipamento, mobiliário e maquinaria, no valor aproximado de dois milhões de cruzeiros. A operação tornara-se mais fácil porque Anísio, também em

52, foi nomeado diretor do INEP, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (LIMA, 1978, s/p).

Em 1961, o projeto estava quase acabado. Na proposta inicial de funcionamento, eram quatro “escolas-classe” e uma “escola-parque” que compunham o Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Para que este projeto se tornasse economicamente viável, cada Escola Classe (localizada em bairros distintos de Salvador) teria que ter capacidade para mil alunos - 500 por turno e na Escola Parque, no turno oposto, estariam os 4.000 alunos das escolas-classe - 2.000 alunos por turno¹⁸ Os objetivos gerais dessas escolas eram:

- a) dar aos alunos a oportunidade de maior integração na comunidade escolar, ao realizar atividades que os levam à comunicação com todos os colegas ou com a maioria deles;
- b) torná-los conscientes de seus direitos e deveres, preparando-os para atuar como simples cidadãos ou líderes, mas sempre como agentes do progresso social e econômico;
- c) desenvolver nos alunos autonomia, a iniciativa, a responsabilidade, a cooperação, a honestidade, o respeito a si mesmo e aos outros (EBOLI, 1969, p. 20).

Para atender aos objetivos acima descritos, os alunos tinham na sua rotina diária, pela manhã, aulas com os conteúdos formais e, à tarde, freqüentavam a “escola-parque”, complementando sua educação com experiências esportivas, artísticas e recreativas, articuladas ao currículo da escola regular.

O pavilhão de trabalhos manuais, local no qual eram ministradas as oficinas como as de cerâmica, pintura ou madeira, compreendia uma área de 3.000 m² e possuía um pé-direito de mais de 15 metros de altura, decorado por painéis de artistas como Mário Cravo, Jenner Augusto e Carybé (Foto em anexo).

O referido Centro foi implantado numa área de 42.000 m² e, desde a sua criação, teve inúmeros problemas para a sua manutenção. O Complexo Educacional Carneiro Ribeiro passou por muitas dificuldades orçamentárias, mas não sucumbiu, em parte graças ao empenho dos funcionários, que improvisavam os almoços diários que faziam parte do projeto original, juntando à merenda escolar os vegetais colhidos na horta escolar. O Centro contou também com a colaboração de voluntários nas oficinas – entre os quais, as administradoras do complexo educacional, que tentavam completar o curto orçamento do Estado, vendendo os

¹⁸Informações obtidas no site <http://www.faced.ufba.br>.

produtos fabricados pelos alunos. A escola-parque se tornou apenas uma sombra do que costumava ser. No entanto, ela conseguiu manter, até os dias de hoje, a padaria-escola.

A partir de 1975, começaram os esforços para a restauração de suas instalações. Hoje, a Escola Parque é reconhecida pela UNESCO

como modelo educacional, possui teatro, restaurante, banco, quadra poliesportiva, oficinas de trabalhos manuais (tecelagem, marcenaria, pintura, costura). Existe um jornal e um programa radiofônico transmitido pelos alto-falantes instalados na escola, que fazem parte do setor socializante (<http://www.faced.ufba.br>).

A partir de 2002, a Escola Parque passou a ser constituída por diferentes núcleos temáticos, cada qual com uma finalidade pedagógica específica: Núcleo de Informação e Comunicação, Núcleo Artístico, Núcleo de Esportes, Núcleo de Artes Visuais e Núcleo de Projetos Especiais.

No Núcleo de Informação e Comunicação, são desenvolvidas as oficinas de informática educativa, manutenção de micro, rádio, sites, jornal, biblioteca, orientação de estudo, oficinas de leitura e escrita e arte de contar história. O Núcleo Artístico oferece dança, música, teatro, coral, teclado e piano. O Núcleo de Esporte, judô, karatê, futsal, ginástica olímpica e rítmica, vôlei e handebol. Já o Núcleo de Artes Visuais oferece oficinas para corte e costura, confeitaria, padaria, jardinagem, tecelagem, cerâmica, madeira, artes plásticas, metal e cartonagem. Recentemente, foi implantado o Núcleo de Projetos Especiais, que trabalha com a Escola de Pais e a psicologia educativa, estimulando habilidades e talentos.¹⁹

A concepção pedagógica defendida e aplicada por Anísio Teixeira em suas reformas estaduais e na implantação de seus projetos educacionais, ao longo da história da educação brasileira (tais como a defesa da escola pública e gratuita para todos, e a idéia de que a educação básica deveria se sustentar em três eixos centrais: as atividades de jogo-recreação e educação física; o trabalho, (estimulado a partir de) - exercícios práticos, incluindo aulas de marcenaria e de corte e costura; e o estudo propriamente dito), permite que se lance um olhar às experiências mais recentes de Educação de Tempo Integral, buscando verificar a influência e contribuição de suas idéias, direta ou indiretamente, nas propostas de Escola de Educação de Tempo Integral, ao longo dos últimos vinte anos.

¹⁹ Informações obtidas em consulta ao site <http://www.agecom.ba.gov.br>

1.3 Anos 1980: o fervilhar de experiências estaduais

A transição da década de 1970 para 1980 configurou-se em anos de intensos e importantes fóruns de debates das questões educacionais e sociais, na medida em que o país vivia o processo de redemocratização. Este período foi marcado pela crescente organização da sociedade civil; exemplo disso é a criação da Associação Nacional de Educação (ANDE), em 1979, do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), em 1979, e da Associação Nacional de Pós-Graduação (ANPEd), em 1978. Estas três entidades, a partir de 1980, tornaram-se responsáveis pela organização das Conferências Brasileiras de Educação (CBE), espaços destinados às amplas discussões e reflexões relacionadas ao campo educacional.

Com a retomada do processo democrático, a sociedade brasileira viveu uma intensa mobilização política, como, por exemplo, o fim da censura prévia e do Ato Institucional nº 5, a promulgação da Lei da Anistia, a criação de novos partidos (PMDB, PDS, PTB, PDT, PT e PP) e a realização das eleições para governadores e prefeitos municipais.

Essa nova organização partidária, nascida deste fervilhar de idéias, reflexões e movimentos, propiciou aos prefeitos e governadores eleitos²⁰, de oposição ao Governo Federal, implementar diretrizes de programas voltados ao atendimento à criança em idade escolar, em perspectiva diferente daquela que orientava o governo militar.

Assim, as escolas públicas de tempo integral surgiram como um modelo educacional, aspirando ser capaz de suprir as deficiências do sistema brasileiro de ensino, que trazia uma carga histórica de defasagem, de abandono e de pouco investimento, desde os tempos do Brasil Colônia, passando pelo Brasil Império e pela República.

1.3.1 Centro Integrado de Educação Pública: um sonho audacioso

Foi diante deste cenário político nacional que, no Rio de Janeiro, entre 1982 e 1985, Leonel Brizola²¹, então eleito Governador pelo Partido Democrático Trabalhista

²⁰ Como foi o caso de André Franco Montoro, em São Paulo, Leonel Brizola, no Rio de Janeiro, e o prefeito Roberto Requião, em Curitiba, dentre outros nas demais capitais.

²¹ Cabe ressaltar que o Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) é fruto de experiências anteriores do ex-governador do estado do Rio de Janeiro, Leonel de Moura Brizola. Quando exerceu o cargo de secretário de Obras do Estado, Prefeito de Porto Alegre e Governador do Rio Grande do Sul (1959-63), ele já havia

(PDT), e seu Vice-Governador e Secretário de Estado de Ciência e Cultura, Darcy Ribeiro²², elegeram a educação como meta prioritária de governo e passaram a desenvolver uma política educacional voltada, principalmente, às camadas populares.

Para tanto, foi criada uma comissão responsável pela elaboração do Programa Especial de Educação, que tomou medidas buscando a ampliação e universalização da educação. Este programa investiu esforços na implantação progressiva de uma nova rede de escolas com horário integral, sendo que a meta era de construir 500 Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs). Segundo Maurício (2003):

Essa proposta de escola baseou-se no diagnóstico feito por Darcy Ribeiro (1986) de que a incapacidade brasileira para educar sua população ou alimentá-la devia-se ao caráter de nossa sociedade enferma de desigualdade e de descaso por sua população. Como solução propôs uma escola de horário integral, como a que é oferecida nos países desenvolvidos, que pudesse evitar que a criança proveniente de famílias de baixa renda fosse condenada ao abandono das ruas ou à falta de assistência em lares em que são chamadas a assumir funções de adulto para que os pais possam trabalhar, tendo sua infância suprimida (MAURÍCIO, 2003, p. 1).

Configura-se uma nova compreensão de Escola de Tempo Integral. Essa escola teria como pressuposto preencher uma lacuna nas políticas públicas, tendo como propósito não só a transmissão e elaboração do saber sistematizado, mas também a solução de problemas sociais localizados além dos limites da escola e que não têm natureza propriamente pedagógica. E, assim, passaram a ser oferecidos aos alunos assistência médico-odontológica, alimentação, transporte coletivo grátis, dentre outros benefícios.

Com a implantação do referido programa, desencadeou-se uma ampla discussão sobre o tema, inclusive, de certa maneira, impelindo os demais políticos a voltarem a atenção para a educação popular. O PDT, no governo do Rio de Janeiro, por se apresentar como um governo democrático e popular, tornou-se o centro das discussões, pois seu plano político-partidário de governo para a educação era viabilizar, como foi dito anteriormente, a implantação de 500 CIEPs. A escolha da educação como meta prioritária, segundo o partido, era decorrente da “ideologia socialista-democrática do PDT. Essa ideologia que nos deu força

implantado um programa multiplicando as salas de aula. E dotou o Rio Grande do Sul de uma rede de ensino primário e médio que atingiu os mais longínquos e desassistidos municípios. Brizola sempre teve a preocupação voltada para o campo educacional, deixando claro que "sem educação não há desenvolvimento". http://www.pdt.org.br/personalidades/brizola_historia_4.htm#01

²² Darcy Ribeiro além de dedicar boa parte da vida à questão indígena, dedicou-se também à educação primária e superior. Criou a Universidade de Brasília, do qual foi o primeiro Reitor. Foi Ministro da Educação, no Gabinete Hermes Lima. Mais tarde, foi Ministro-Chefe da Casa Civil de João Goulart coordenando a implantação das reformas estruturais quando sucedeu o golpe militar de 64, que o lançou no exílio. Retornou ao Brasil, em 1976, e voltou a dedicar-se à educação e à política. Elegeram-se Vice-Governador do Estado do Rio de Janeiro (1982), foi Secretário da Cultura e Coordenador do Programa Especial de Educação, com o encargo de implantar os CIEPs. <http://www.pdt.org.br/personalidades/darcy.asp>

e coragem para abrir os olhos para ver e medir a gravidade do problema educacional brasileiro e, sobretudo a ousadia de enfrentá-lo com a maior massa de recursos que o Estado pôde reunir” (Ribeiro, 1986, p. 16).

Neste cenário, acadêmicos como Darcy Ribeiro (1986), Vanilda Paiva (1985), Miguel Arroyo (1988), Zaia Brandão (1989), Vitor Paro (1988), Luiz Antonio Cunha (1991), Ligia Martha Coelho (1996), Lúcia Maurício (1998), dentre outros, foram se posicionando contra ou a favor dessas políticas educacionais. O debate se deu através de revistas e editoras de expressão, abordando diferentes temas, dentre os quais pode-se destacar:

1. o aspecto populista/clientelista do projeto, revelando uma preocupação eleitoral maior que a pedagógica;
2. a qualidade ainda insuficiente do ensino em tempo parcial, inviabilizando a perspectiva da universalização do ensino fundamental em tempo integral;
3. o caráter excessivamente assistencial da proposta;
4. a implantação da jornada escolar de tempo integral em sua concepção e prática.

Para a concretização dessa proposta, fez-se necessário a construção de um prédio específico, que atendesse às diferentes necessidades educacionais dos alunos. Este também foi um tema que gerou muita polêmica, em função dos altos custos de investimento.

O CIEP teve seu projeto arquitetônico idealizado por Oscar Niemeyer, sendo composto por três blocos. O bloco principal foi construído com três andares: no térreo, funcionava o refeitório (com capacidade para 200 pessoas), o centro médico, a cozinha e o local para recreação. No primeiro andar localizavam-se as áreas de apoio, como supervisão, direção e administração, e também algumas salas de aulas. O segundo andar era formado, exclusivamente, por salas de aulas.

No segundo bloco, encontravam-se o ginásio de esporte, com sua quadra coberta de vôlei, basquete, futebol de salão, arquibancada e vestiários. Esse ginásio era também utilizado para apresentações teatrais, shows de música, festas etc.

O terceiro bloco, construído de forma octogonal, era composto pela biblioteca e, acima dela, as moradias para alunos-residentes.

Os CIEPs situavam-se nos bairros que concentravam as populações mais carentes dos municípios onde foram implantados no estado. Seu horário de funcionamento era das oito horas da manhã às cinco horas da tarde, com a capacidade para abrigar 1.000 alunos.

A criação dos CIEPs, nas gestões estaduais de 1983/86 e 1991/94, teve o apoio de estruturas criadas pelo governo estadual, os Programas Especiais de Educação (1º PEE e 2º PEE), cujo objetivo era dar suporte à implantação e ao gerenciamento dessas novas

escolas. O Programa Especial de Educação foi responsável por promover o aperfeiçoamento dos profissionais do magistério, tanto para os professores que já atuavam na rede estadual, quanto para aqueles que iniciaram atuação neste período. O aperfeiçoamento foi promovido através de programas de “Treinamento em Serviço e de Seminários da Ativação Pedagógica”, os quais contaram com vasto material de apoio didático, tanto para os CIEPs quanto para a rede comum (RIBEIRO, 1986, p.17). Assim, tendo como pano de fundo a valorização dos docentes, estes programas promoveram um conjunto de ações voltadas para construir um processo educativo de caráter popular. Segundo Ribeiro, “os professores foram sacrificados durante duas décadas de autoritarismo e eles se debatiam entre a apatia ou a descrença, recebendo salários incompatíveis com a dignidade da sua função social” (1986, p. 27).

No entanto, Cavaliere (2002, p. 93) afirma que, “os dois Governos que sucederam as referidas gestões interromperam os programas em curso, tendo sido a maior parte dessas escolas, nesses dois momentos, descaracterizadas em relação à sua proposta original”.

1.3.2 PROFIC – Programa de Formação Integral da Criança

Em 1986, na gestão do então governador André Franco Montoro (1983/87), foi implantado, no estado de São Paulo, o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC). Este programa estabeleceu parcerias tanto com as prefeituras municipais com suas instalações escolares, quanto com entidades da sociedade civil, tais como associações de bairro e entidades assistenciais, visando reduzir os elevados índices de repetência e evasão escolar verificados, principalmente, nas regiões de precariedade das condições econômicas das camadas populares. Objetivava ainda ampliar o tempo de permanência dos alunos nas escolas e prestar assistência às crianças matriculadas que, em geral, eram provenientes das camadas menos favorecidas.

Essas crianças receberiam atenção e desenvolveriam atividades no período contrário daquele em que estavam matriculadas na escola. As crianças matriculadas no período matinal receberiam atendimento no período vespertino e vice-versa, com atividades complementares como as artísticas, esportivas, de lazer, pré-profissionalizante e de reforço escolar.

Com o PROFIC, a escola deveria redefinir o seu papel que, além de ser um espaço destinado à instrução, passaria também a promover a formação integral dos alunos. A base desta proposta passava pela extensão do tempo destinado à instrução e ao desenvolvimento das atividades complementares. Tais atividades, que conformariam a atenção integral, foram postuladas como sendo aulas regulares, reforço escolar, alimentação e atividades diversificadas, voltadas para a complementação das atividades desenvolvidas nas escolas. A participação da criança no programa seria facultativa e a decisão caberia à família.

Segundo Giovanni e Souza (1999, p. 3), o PROFIC existiu de 1986 a 1993. Um dos objetivos deste projeto, além de promover a instrução e criar espaços para o desenvolvimento de atividades esportivas, artísticas e recreativas, (id, 1999, p. 8), era possibilitar, eventualmente, um reforço de aprendizagem. Neste sentido, a sua implementação fora das entidades educacionais tornava a educação nestes espaços voltada mais para a socialização e o cuidado do que propriamente para a escolarização, ganhando, com isso, uma conotação diferente da proposta da escola pública de tempo integral que funcionava no Rio de Janeiro e mesmo da escola pública de tempo integral idealizada por Anísio Teixeira.

Baseado na análise do programa PROFIC, desenvolvido na cidade de Assis, Paro afirmou ser possível a criação de espaços alternativos, uma vez que o trabalho educativo desenvolvido em outros espaços na comunidade, fora do ambiente da escola, ganhou outra dimensão, na medida em que nesses locais a interferência burocrática do Estado se tornou menor. No entanto, ainda segundo este autor, “o que se precisava” era “buscar formas de articular um trabalho educacional com crianças e adolescentes das camadas populares, de modo que esses” pudessem “aprender bem, sentindo-se bem na escola” (PARO, 1988, p.217).

No período de vigência do programa passaram pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo sete Secretários, cada qual com seu plano específico de política educacional para o Estado. O PROFIC sofreu muitas modificações, em função dessas mudanças políticas, refletindo a complexidade do processo de implementação de uma política governamental. Com isso, os resultados obtidos nesse processo não foram os esperados pela proposta inicial, mas, mesmo assim, o PROFIC sobreviveu.

1.4 Programas Nacionais

A implantação desses programas, desenvolvidos nos Estados do Rio de Janeiro e de São Paulo, gerou iniciativas semelhantes em todo o território nacional, tanto por parte de governos estaduais, quanto do governo federal.

A partir de 1990, o governo federal propôs desenvolver ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social para crianças e adolescentes. O modelo seguido teve as seguintes características: atendimento social integrado em um mesmo local; atendimento em tempo integral; envolvimento comunitário; desenvolvimento de programas de proteção à criança e à família; gestão descentralizada.

Em outubro de 1991, foi inaugurado, em Brasília, o primeiro CIAC – Centro Integrado de Apoio à Criança, fazendo parte do Projeto do Governo Fernando Collor de Melo, intitulado Minha Gente. Este centro previa o atendimento em creche, pré-escola e ensino de primeiro grau; saúde e cuidados básicos; convivência comunitária e desportiva. O projeto Minha Gente pretendia implantar 5.000 prédios pré-moldados, específicos para o funcionamento de escolas de ensino fundamental em horário integral, em todo território nacional.

Conforme Sobrinho e Parente (1995, p.5), a “prioridade dada às crianças e adolescentes se fundamenta na Constituição Federal de 1988 e em compromissos assumidos pelo governo brasileiro em diversos foros internacionais”²³.

A coordenação do programa era de responsabilidade da Secretaria de Projetos Especiais da Presidência da República. Porém, em 1992, com a extinção desta Secretaria, o Ministério da Educação e do Desporto (MEC), criou a Secretaria de Projetos Educacionais Especiais que assumiu a atribuição de gerenciar o projeto.

Em fevereiro de 1993, o MEC, dando continuidade aos CIACs, introduziu modificações na concepção desse projeto e mudou sua denominação. Dessa forma, lançou o Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA)²⁴ que foi

²³ Dentre tais foros, destaca-se o Encontro Mundial de Cúpula pela Criança, realizado na sede das Nações Unidas, em 1990, no qual foi aprovada a Declaração Mundial sobre a Sobrevivência, a Proteção e o Desenvolvimento da Criança e adotado o Plano de Ação para a sua implementação nos anos 90.

²⁴ O PRONAICA é um programa do Ministério da Educação e do Desporto criado para coordenar o desenvolvimento de ações de atenção integral à criança e ao adolescente, de forma descentralizada, articulada e

desenvolvido nos Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC). Em parceria com várias prefeituras municipais do interior do Brasil, este programa continuou adotando o atendimento integral à criança como forma alternativa para o desenvolvimento dessa população. O trecho do documento do MEC que institui o PRONAICA explana a situação educacional no contexto econômico e social da realidade nacional na época, justificando a implantação do programa:

O sistema educacional brasileiro, em que pese a já reconhecida capacidade de expandir significativamente o número de vagas não foi capaz de atender integralmente a essas novas e distintas necessidades de sua clientela urbana. O que sem dúvida é uma das razões a explicar os insatisfatórios níveis de eficiência da educação fundamental, que se refletem em percentuais elevados de ‘fracasso escolar’.

Recentemente encontrou resposta ousada e inovadora a esse desafio: através da filosofia de atenção integral à criança e ao adolescente procura-se reverter a tendência de inadequação da escola às novas características da demanda, proposta institucionalizada no Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA).

[...] Os centros de atenção à criança e ao adolescente foram concebidos para oferecer todos os cuidados requeridos pelo público infantil e juvenil e suas famílias. Mais que unidades físicas, constituem o local em que se exercita uma proposta pedagógica abrangente, que articula ações de saúde, higiene, alimentação, cultura e lazer, entre outras, às atividades especificamente escolares, com fim de educar e também proteger, amparar e preparar a clientela para o convívio social.

Cada CAIC deve funcionar como núcleo de referência educativa dotado de autonomia que lhe propicie encontrar soluções pedagógicas próprias e auto-renováveis. Deve transformar-se em centro de excelência em educação popular, privilegiando uma visão educacional aberta e plural, sensível às diversidades culturais regionais e locais (MEC, 1993, p. 33-35).

Para Sobrinho e Parente (1995, p.7), a diferença entre CIAC e CAIC passa pelo seguinte entendimento: “a denominação adotada pelo Projeto Minha Gente (CIAC), destacava-se a característica arquitetônica do centro integrado”. No caso dos CAICs, “a tônica desloca-se para o atendimento integral, que requer a adoção de pedagogia própria, independente do espaço físico a ser utilizado”.

Embora este programa vislumbrasse a implantação de 5.000 unidades, o quadro abaixo retrata que a evolução do programa ficou aquém do programado.

Região	Programado	Autorizado	Em Obra	Concluído	Inaugurado	Suspense	Total
Norte	3	3	3	-	-	-	9
Nordeste	14	18	37	24	16	-	109
Centro-Oeste	10	5	14	1	9	-	39
Sudeste	26	15	69	32	25	2	169
Sul	11	6	25	24	31	-	97
Brasil	64	47	148	81	81	2	423

Quadro 1: Evolução da Implantação dos CAICs por Região do Brasil

Fonte: SOBRINHO E PARENTE (1995, p.23).

Convenções: Programado (previsto, ainda não autorizado). Autorizado (autorizado, obra não concluída).

Em obras (avanço físico entre 1% e 99%). Suspense (obra suspensa). Concluído (avanço físico 100%, ainda não inaugurado). Inaugurado (concluído e inaugurado pelo MEC).

Conforme a análise desenvolvida por Paro (1988), as escolas públicas de tempo integral do Brasil estão voltadas para a população de baixa renda, são mantidas pelo poder público e requerem condições especiais necessárias para o seu funcionamento. A manutenção de uma escola nesses moldes implica num investimento muito alto, pois é de fundamental importância um espaço adequado para o desenvolvimento das diversas atividades, bem como os recursos a serem destinados para a manutenção da assistência médico-odontológica, a aquisição de alimentos e, principalmente, a contratação de profissionais qualificados.

1.5 O tempo ampliado da jornada escolar no Paraná

A jornada escolar ampliada nas escolas do Paraná teve sua origem no século XIX, na medida em que o Estado tomava para si a responsabilidade da educação, sofrendo a influência do sistema de ensino europeu. Por mais que os governos atuais insistam em afirmar que esta é uma proposta inovadora, deve-se ressaltar que tal iniciativa foi uma prática implementada ao longo da história da educação, não só no município de Curitiba, como também em outras localidades no estado do Paraná e em outros estados brasileiros. Porém, não em caráter universal e democrático.

É interessante observar que, na história dos tempos escolares no Paraná, a educação em tempo ampliado esteve presente em diferentes momentos. No Regulamento de ordem geral para as escolas da instrução primária, preparação, organização do professorado,

condições e normas para o ensino particular, primário e secundário da Província do Paraná, de 8 de abril de 1857²⁵, a jornada escolar era dividida em dois períodos: o período da manhã iniciava às 9:30 e encerrava ao meio-dia e o período da tarde, tinha o seu início às 14:30 e terminava às 17:00. Mas, para cada turno havia um grupo de alunos. Não eram os mesmos alunos que freqüentavam a escola nos dois períodos. Este horário de funcionamento das escolas permaneceu até que o então Vice-Presidente da Província do Paraná sancionou a Lei nº 352, de 1873²⁶, na qual estipulava a jornada escolar em um turno diário que iniciava às 9:00 e finalizava às 14:00. Segundo supõe Arco-Verde, tal medida provavelmente interferiria na rotina das famílias e nos hábitos culturais das crianças, na medida em que havia a tradição de fazer as refeições em família. Em 1º de setembro de 1874, foi assinado o Regulamento da Instrução Pública da Província do Paraná, que voltava a fixar a jornada escolar em dois turnos diários, com duas horas e meia para cada turno.

Faz-se necessário considerar que as leis expressam a posição do Estado e, segundo Miguel (1999, p. 88), a legislação escolar traduz o “resultado do jogo das forças sociais que acontecem nos planos econômico-político e cultural na qual a educação pública se insere”.

Um exemplo do que foi exposto por Miguel, pode ser observado no Regulamento Orgânico da Instrução Pública do Estado, assinado em 16 de julho de 1876²⁷. Este documento ao estipular diferenças de jornada escolar reflete as diversidades do contexto social, rural e urbano, nesta época. O horário das escolas foi assim determinado pelo regulamento: nas vilas, povoados e bairros, das 9:00 às 15:00, perfazendo seis horas. Nas cidades, das 9:00 às 12:00 e das 13:00 às 16:00, totalizando sete horas.

Muitas outras mudanças foram decretadas na instrução pública do estado através dos regulamentos. Uma delas foi estabelecida no Decreto nº 35, de 9 de fevereiro de 1895 (ARCO-VERDE, 2003, p. 87), que estipulou a carga horária de cinco horas diárias, mas, com horário diferenciado conforme a estação climática. No inverno, as aulas iniciavam às 10:00 e encerravam às 15:00, enquanto que, no verão, as atividades escolares iniciavam às 9:00 e iam até às 14:00.

²⁵ Regulamento de Ordem Geral para as escolas da instrução primária, preparação, organização do professorado, condições e normas para o ensino particular, primário e secundário da Província do Paraná, de 8 de abril de 1857. In: Coletânea da documentação educacional paranaense no período de 1854 a 1889. MIGUEL, M.E.B. (org). Campinas, SP: Autores Associados; SBHE, 2000. (Documentos da educação brasileira), p. 20-35.

²⁶ Lei nº352, de 15 de abril de 1873. In: Coletânea da documentação educacional paranaense no período de 1854 a 1889. MIGUEL, M.E.B. (org). Campinas, SP: Autores Associados; SBHE, 2000. (Documentos da educação brasileira), p. 167.

²⁷ Regulamento Orgânico da Instrução Pública, de 16 de junho de 1876. Deap-DPAP. Regulamento Orgânico da Instrução Pública da Província do Paraná. Typografia da Viúva Lopes, 1876. p. 3-35

É interessante observar que existiam diferenças, inclusive em relação à idade. Para os alunos com idade até nove anos, o Regulamento previa que os exercícios escolares seriam desenvolvidos nas três primeiras horas de trabalho, pela manhã, depois eram dispensados. A autora não retrata maiores informações, porém acredita que essa medida assinalava a necessidade de levar em consideração a idade e o ritmo de aprendizagem ao determinar os horários de funcionamento diário de um estabelecimento escolar (ARCO-VERDE, 2003, p. 88).

Na medida em que a sociedade paranaense foi se consolidando e se desenvolvendo, o percentual de alunos em idade escolar foi crescendo mais do que a quantidade de escolas, gerando um grande número de crianças privadas do direito ao ensino. “A demanda sempre se apresentou maior que a oferta de vagas educacionais, implicando não-continuidade das propostas que privilegiavam uma escola com tempo maior de atendimento diário, como se fazia em épocas passadas que atendiam um número seletivo e menor de alunos” (ARCO-VERDE, 2003, p.134).

A jornada escolar passou a ter dois ou até três turnos, correspondendo, assim, aos anseios da sociedade industrial que se forjava e carecia de uma população escolarizada para esse novo modelo social.

No entanto, a Escola de Tempo Integral em Curitiba voltou a tornar-se uma realidade a partir da década de 1960, quando o município assumiu a educação primária. Até então, o serviço escolar oferecido pelo Município de Curitiba restringia-se, basicamente, no investimento de construção de unidades escolares que eram gerenciadas pela rede estadual de ensino.

Finalizando, a partir desse resgate, pode-se afirmar que a Educação em Tempo Integral, de modo geral, não foi considerada prioridade na trajetória educativa no país. Várias diretrizes educacionais que contemplavam a ampliação do tempo escolar foram implantadas, porém, sua continuidade sofreu rupturas, principalmente, pelas mudanças de gestores governamentais.

II AMPLIAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA

Somente escolas destinadas a fornecer informações ou certos limitados treinamentos mecânicos podem ainda admitir o serem de tempo parcial. A escola primária, visando, acima de tudo, a formação de hábitos de trabalho, de convivência social, de reflexão intelectual, de gosto e de consciência não pode limitar as suas atividades a menos que o dia completo. Devem e precisam ser de tempo integral para os alunos e servidas por professores de tempo integral (TEIXEIRA, 1957, p. 126).

O ano de 1963 pode ser considerado como um marco na história da educação no município de Curitiba, pois configura o surgimento da Rede Municipal de Educação (RME), gerenciada pelo poder público local.

Pelo Decreto Municipal nº 1.273, de 12/09/1963, o Prefeito Ivo Arzua Pereira transformou a antiga Escola Isolada da Vila Pimpão, de responsabilidade da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná, em Grupo Escolar Papa João XXIII, a primeira escola a ser administrada pela RME.

Essa medida fez parte de um projeto maior de urbanização e modernização da cidade de Curitiba que teve seu início com o Plano Agache (1943). O renomado urbanista e arquiteto francês Donat-Alfred Agache (fundador da Sociedade Francesa de Urbanismo) chegou à cidade para propor um plano que desse uma nova ordenação a seu espaço urbano. O chamado Plano Agache estabelecia como prioridades o saneamento, descongestionamento de vias e a estruturação de centros para permitir o desenvolvimento da vida social e comercial.

A proposta de urbanização e modernização da cidade foi retomada em 1964 com a elaboração do Plano Preliminar de Urbanismo. Este plano visava a melhoria da qualidade de vida urbana da cidade, através de um modelo linear de expansão urbana, almejando com isso transformar a cidade em um centro de referência. Os gestores do planejamento urbano de Curitiba pretendiam torná-la uma cidade modelo.

Os objetivos básicos eram:

- mudar a conformação radial de expansão da cidade para uma conformação linear, integrando transporte, sistema viário e uso do solo;
- descongestionar a área central e preservar o centro tradicional;
- conter a população de Curitiba dentro dos seus limites físico-territoriais;
- criar um suporte econômico ao desenvolvimento urbano;
- propiciar o equipamento global da cidade (CURITIBA, 2002, p. 18).

O Plano Preliminar de Urbanismo era resultado de uma proposta encaminhada por um grupo de urbanistas ligados à Universidade Federal do Paraná ao então prefeito Ivo Arzua Pereira, que buscou os recursos necessários na Companhia de Desenvolvimento do Paraná (Codepar) para viabilizar o projeto. As empresas responsáveis por dar andamento ao projeto do Plano Diretor foram a Sociedade Serete de Estudos e Projetos Ltda. e Jorge Wilhelm Arquitetos Associados. Segundo o então Prefeito Ivo Arzua,

De nada adianta encomendarmos um plano a profissionais competentes sem o acompanhamento - tanto na elaboração como na definição das linhas principais - do pessoal que vai executá-lo. Por esta falta é que muitos planos ficam engavetados.

Porque os encarregados de executá-los não os conhecem e não acreditam neles (ARZUA in: www.ippuc.org.br/ippuc/index_criacaoippuc.htm).

Nesse período, foi instituída a Assessoria de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (APPUC), órgão responsável pela coordenação dos trabalhos propostos pela Sociedade Serete. Este órgão, em 1965, se transformou no atual Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC, www.ippuc.org.br/ippuc/index_criacaoippuc.htm). Entre as atribuições do IPPUC, definidas pela Lei nº 2.660/65, estavam:

- Elaborar e encaminhar ao Executivo anteprojeto de Lei, fixando o Plano Urbanístico de Curitiba.
- Promover estudos e pesquisas para o planejamento integrado do desenvolvimento do Município de Curitiba.
- Apreçar projeto de Lei ou medidas administrativas que possam ter repercussão no desenvolvimento do Município.
- Criar condições de implementação e continuidade que permitam uma adaptação constante dos planos setoriais e globais às realidades dinâmicas do desenvolvimento municipal.
- Coordenar o planejamento local com diretrizes do planejamento regional e estadual (http://www.ippuc.org.br/ippuc/index_criacaoippuc.htm).

Em 1966, foi aprovado o Plano Diretor e, dentre as diretrizes básicas, encontravam-se: “a hierarquização do sistema viário, o zoneamento de uso do solo, a regulamentação dos loteamentos, a renovação urbana, a preservação e revitalização dos setores históricos tradicionais e a oferta de serviços públicos e equipamentos comunitários” (IPPUC. id).

Entretanto, foi somente na década de 1970, que efetivamente o Plano Diretor começou a ser implantado. Ao ser nomeado prefeito do município de Curitiba, para a gestão 1971-74, o arquiteto Jaime Lerner, ex-presidente do IPPUC entre 1969 e 70, tomou a decisão de pôr em prática o Plano Diretor, do qual participou diretamente das discussões e de sua elaboração. Oliveira (2001), embasado em pesquisa realizada pelo IUPERJ, assinala o período 1966-70 como a fase em que “se deu o conflito de visões e prioridades entre os projetos elaborados” pelo IPPUC e as “obras efetivamente realizadas pela administração municipal”. Ainda, segundo o autor, essa fase conhecida como “período da ‘geladeira do IPPUC’”, foi considerada “muito importante porque o esvaziamento a que foi submetido permitiu que o Instituto elaborasse os principais projetos que seriam implementados no período subsequente” (OLIVEIRA, 2001, p. 99).

O órgão municipal responsável pela coordenação urbanística da cidade (IPPUC) implantou projetos em parceria com as Secretarias Municipais de Educação, da Criança, do Bem-Estar Social, da Saúde, da Cultura e dos Esportes. O IPPUC, no uso de suas atribuições, estabeleceu a divisão do município em setores educacionais, seguindo as determinações do Art. 61º da Lei do Plano Diretor. Conforme essa Lei, previa-se a criação de Centros Educacionais com “localização geográfica no centro de cada setor para servi-lo de sede”. No §2º desta lei, estava determinado que dever-se-ia prover de escolas as comunidades com 2.500 a 5.000 habitantes, e sempre que possível as unidades escolares deveriam ser instaladas junto às unidades de saúde, objetivando a criação de Centros Comunitários (CURITIBA, 1968, p. 2).

Seguindo essas determinações, em 1965, o Decreto Municipal nº 907 transformou o Grupo Escolar Papa João XXIII em Centro Experimental. Este centro fazia parte de uma visão estratégica da prefeitura em promover uma política educacional voltada ao atendimento integrado à criança, pois além da oferta educacional seria proporcionada assistência com serviços de saúde, cultura e lazer.

De acordo com relatórios do Departamento do Bem Estar Social, o Centro Experimental Papa João XXIII era composto pelo Grupo Escolar, pelo Centro de Artes Industriais e pelo Clube de Interesses. Compunham ainda este Centro, a Biblioteca Comunitária e a Unidade Sanitária, que funcionavam em prédios da Prefeitura, em convênio com as Secretarias da Educação e da Saúde.

O Centro Experimental Papa João XXIII oferecia o ensino primário em cinco anos, ofertando ao aluno atividades extra-classe que se realizavam em diversos setores do Centro (Centro de Artes Industriais, Clube de Interesses, Biblioteca Comunitária e a Unidade Sanitária). A oportunidade de participar dessas atividades era expandida a toda comunidade local interessada. Atualmente, o Centro Experimental Papa João XXIII, após passar várias reformulações, compõe o quadro de escolas regulares do ensino fundamental da RME.

Conforme informações do Departamento do Bem Estar Social, descreve-se a seguir as funções e as atividades desenvolvidas em cada setor que compunha o Centro Experimental.

1. Centro de Artes Industriais – O curso de artes industriais tinha a finalidade de “educar pelo trabalho e para o trabalho”. Objetivava desenvolver no aluno, “atitudes favoráveis à aceitação dos princípios racionais do trabalho e abrangia técnicas básicas em madeira, metal, eletricidade e cerâmica e os setores considerados complementares:

fiação; cestaria-tecelagem; artes gráficas; encadernação; couro; desenho; teatro de fantoches” (CURITIBA, 1968, p. 11). Conforme informações do Departamento do Bem Estar Social, o corpo docente que desenvolvia as atividades neste setor era constituído por professoras normalistas com curso de especialização no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) ou em escolas credenciadas (CURITIBA, s/d, p. 6).

2. Clube de Interesses – Englobava diversos tipos de projetos, assim especificados:

a) Clube de Dona de Casa – Tinha a finalidade de congregar as donas de casa e jovens da comunidade, proporcionando cursos de preparação para a função de dona de casa, procurando melhorias na qualidade de vida. Para tanto, foram oferecidos os cursos de corte e costura, artes aplicadas, culinária, crochê e tricô, clube de alfabetização, clube de leitura e decoração do lar. Além desses cursos, foram ofertados também cursos de educação sanitária, coral, festas e comemorações, palestras sobre datas cívicas e religiosas, confecção de cartazes e exposições.

b) Clube Agrícola – As atividades desenvolvidas neste clube buscavam despertar nos alunos e jovens da comunidade o gosto pelas “coisas da terra”, ensinando-lhes técnicas de manejo de trabalho na terra, alimentação, horticultura (com distribuição de sementes) e avicultura.

c) Clube de Recreação Orientada – Tinha o intuito de desenvolver hábitos saudáveis nos alunos e jovens da comunidade, contribuindo para o equilíbrio do organismo e da personalidade dos que dele participavam, buscando assim promover um aproveitamento sadio das horas de lazer.

d) Clube de Leitura – Organizado como atividade complementar da disciplina de português, este clube visava habilitar os alunos a se expressarem com desembaraço e a lerem com expressão e fluidez, despertando-lhes o gosto pela boa leitura e o interesse pela pesquisa.

3. Biblioteca Comunitária – Atendia a toda comunidade do bairro nos seus trabalhos de pesquisa, estimulando a leitura na medida em que mantinha um sistema de empréstimo de livros.

4. Unidade Sanitária – Propiciava educação sanitária, atendimento odontológico e medicina preventiva e curadora, visando contribuir para a melhoria das condições de saúde.

Pode-se assim dizer que se vislumbrava aí a volta do atendimento em horário integral à criança em idade escolar, marcando a história educacional curitibana com o surgimento de novos programas. O atendimento era em horário integral, mas a criança não estava em uma escola de tempo integral. Porém, de acordo com Ratto: “O compromisso

firmado é o de oferecer uma formação que se pretende ser completa, abrangendo a criança em todas as suas potencialidades, necessidades e interesses” (1994, p.75).

Para Arco-Verde (2003), as Escolas Integradas fizeram parte desses programas educacionais, que tinham como questão central a ênfase na alfabetização (leitura, escrita, raciocínio e socialização), na formação científica e na preparação para o exercício de vocações, sendo desenvolvidas também atividades de artes industriais, orientação comercial e economia doméstica.

A cada mudança na administração municipal, prefeito e equipe administrativa, os programas foram sofrendo modificações. Mas, enquanto geridos pelo IPPUC, mantiveram uma mesma linha. Outros projetos foram surgindo, absorvendo propostas já existentes. Foi o caso dos Núcleos Comunitários, compostos pela escola e pelas unidades de saúde e de serviço social. Arco-Verde afirma que a proposta dos Núcleos Comunitários “ocupou lugar de destaque na política educacional, na medida em que almejava romper com os problemas de fracasso escolar e carência nutritiva, falta de boas condições de saúde e de estimulação da criança. Assim, com a oferta desses serviços à comunidade, estes núcleos teriam grande importância no enfrentamento das questões sociais” (2003, p. 164).

Neste sentido, a criança tornava-se a propulsora de novos hábitos, na medida em que repassava para a família as experiências vividas no espaço escolar. Desta forma, segundo Ratto (1994), por meio da criança, tanto os pais como a comunidade geral estariam envolvidos direta ou indiretamente neste processo, pois qualquer projeto educacional estaria fadado ao insucesso se a família não fosse atingida.

Em 1975, foi implantado o Projeto de Atividades Extra-Curriculares, seguindo a intenção de ofertar atividades no turno contrário às atividades escolares. As atividades compreendiam as áreas de artes plásticas, pré-escolar, biblioteca, expressão musical e atividades agrícolas. Os professores especializados trabalhavam nos Módulos Esportivos de Educação Física e nas salas de leitura existentes nas escolas.

As políticas educacionais desenvolvidas nas décadas de 1960 e 1970 foram, segundo Ratto (1994), marcadas por forte influência norte-americana e seguiram as orientações do Conselho Interamericano Econômico e Social (CIES), órgão da Organização dos Estados Americanos (OEA), responsável por financiar, coordenar e supervisionar tais programas. Ainda segundo essa autora, o CIES estabelecia, em seu primeiro item:

“1- Recomendar aos governos dos Estados membros que promovam, no sentido mais amplo, programas locais, regionais e nacionais, de desenvolvimento integral da comunidade, que cubram áreas urbanas e rurais, inclusive indígenas, com objetivo de alcançar a participação ativa e consciente da população em geral na execução dos programas incluídos na planificação do desenvolvimento econômico e social de cada

um dos países, especialmente nos campos da reforma agrária, habitação, saúde pública, cooperativas, escolas, bibliotecas, estradas, serviços públicos e educação da comunidade” (grifo no original. Relatório de 1963 *appud* RATTO, 1994, p. 88).

Essas políticas educacionais que davam ênfase à comunidade, como foi o caso dos Centros Comunitários e Núcleos Comunitários fizeram parte das orientações firmadas pelo acordo internacional “Carta de Punta del Este”, conhecido também como “Aliança para o Progresso”. Esse acordo financiava e propunha, para os países Latino-americanos envolvidos, reformas educacionais, política social e econômica. No campo educacional destaca-se o acordo MEC-USAID, convênio realizado a partir de 1964, durante o regime militar brasileiro, entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID). Tinha o objetivo de implantar o modelo norte-americano, reestruturando a educação pública no país.

Embora o objeto de estudo desta dissertação seja analisar as propostas de escolas de tempo integral na rede municipal de ensino de Curitiba, no período de 1986 a 1994, o levantamento histórico dos programas que visavam a ampliação do atendimento à criança em idade escolar, abordado anteriormente, foi importante para vislumbrar a trajetória das mudanças de diretrizes no trabalho pedagógico e a sua contribuição na organização dos programas que, atualmente, são desenvolvidos. Esses programas, principalmente os CEIs, tiveram suas bases, de certa maneira, alicerçada ao Plano Diretor, uma vez que o ex-prefeito Jaime Lerner, arquiteto que participou diretamente das discussões e da elaboração desse plano, ao ser pela terceira vez prefeito do município de Curitiba, continuou a implantar programas educacionais que buscavam, de certa forma, o desenvolvimento que considerasse o atendimento à criança.

2.1 Expansão da Escola de Tempo Integral

Os subsídios críticos de pedagogos e intelectuais nas discussões do pensamento pedagógico contemporâneo contribuíram para a viabilização das iniciativas de governos estaduais e municipais, em vários estados e municípios do Brasil, nas décadas de 1980 a 1990, implementando políticas educacionais que ampliavam o tempo da jornada escolar, passando-o de quatro para seis ou oito horas diárias.

Empreendimentos educacionais, como a ampliação da jornada escolar, fizeram parte de um momento político nacional no qual se reivindicavam mudanças no sistema de ensino. Essas políticas educacionais foram posteriormente contempladas na Lei de Diretrizes e Bases, nº 9.394/96, promulgada em 1996. O Art. 34º do Capítulo II – Seção III – Do Ensino Fundamental aponta para a ampliação da jornada diária de permanência na escola:

Art. 34º. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 2º. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

Portanto, a LDB estabelece uma orientação para que governos municipais e estaduais, munidos de vontade política investissem de forma responsável na educação, buscando recursos e parcerias na ampliação do tempo de permanência da criança na escola.

Pode-se inferir que a busca da melhoria da qualidade de ensino pelo aumento da carga horária só seria possível quando, de fato, fosse efetivado o que está previsto em lei. Entretanto, a qualidade de ensino não pode ser reduzida apenas à questão do tempo de permanência na escola, devendo estar associada também a outros fatores como: formação dos professores, condições do espaço escolar, dentre outros fatores que implicam nas propostas de organização das escolas – problema de investigação desta dissertação.

2.2 Plano de Educação de Curitiba - Gestão Roberto Requião – 1985/1988

Como foi destacado anteriormente, as décadas de 1980 e 1990 foram ricas no surgimento de empreendimentos educacionais ditos inovadores, em alguns estados do Brasil (PROFIC/SP, CIEPs/RJ). Essas iniciativas, que acompanharam o movimento de redemocratização da sociedade brasileira, tinham um grande desafio: diminuir os altos índices de evasão e reprovação, e recuperar a educação. Para tanto, concentraram suas ações no atendimento de crianças e adolescentes das parcelas mais carentes da população brasileira.

Uma das diretrizes da política educacional do governo municipal de Curitiba, durante a gestão Roberto Requião (PMDB), entre 1986 e 1988, apontava para a ampliação do atendimento escolar às comunidades carentes. Segundo o Plano de Educação

elaborado pelo governo, essa diretriz era considerada como uma “forma de pagamento da dívida social para com a classe trabalhadora” (PMC/SME, 1986, p. 7). Esta gestão se propôs a promover medidas pedagógicas, políticas e administrativas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino, em dois aspectos. Uma medida seria o atendimento escolar a todas as crianças e a outra seria a de dar oportunidade à parcela excluída da população de ter acesso ao saber universal. Para implantar um projeto desta magnitude, previa-se um trabalho democrático e coletivo, com a participação de toda a comunidade escolar, com seus professores, cantineiras, serventes, secretárias e também os pais e alunos.

Desta forma, a meta número um, proposta por essa gestão, era a garantia da escolarização básica de boa qualidade. O alcance desta meta se daria com o amplo acesso à educação de um número maior de crianças e, sobretudo, a sua permanência no ambiente escolar. Para atingir tal meta, a Secretaria Municipal da Educação propôs o desenvolvimento de alguns programas, tais como:

- Implantação do Currículo Básico na Rede Municipal de Ensino.
- Implantação do Ciclo Básico de Alfabetização.
- Valorização dos Recursos Humanos.
- Educação Especial.
- Educação de Jovens e Adultos.
- Expansão da Rede Municipal de Ensino e garantia da estrutura básica ao funcionamento das unidades escolares e recreativas.
- Redimensionamento da política de pessoal.

A Secretaria Municipal da Educação entendia que a melhoria da qualidade e a democratização do ensino passavam pela implantação de um conjunto de medidas educacionais que, interligadas, atingiriam os objetivos de transformar as práticas sociais excludentes, principalmente, para a camada mais carente da população. Para tanto, outras metas foram traçadas, como, por exemplo, a educação especial, educação de jovens e adultos e o atendimento à criança em idade pré-escolar. Para o governo (municipal) de Requião, a pré-escola deveria “ser considerada enquanto prioridade histórica e fundamentada na importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento do indivíduo” (CURITIBA, 1986, p. 34).

Assim, a oportunidade de acesso à educação ficaria estendida a uma parcela maior e os esforços viriam não somente pelo avanço do atendimento à demanda escolar, mas também pela ampliação do tempo de permanência do aluno no ambiente escolar,

possibilitando uma “formação mais completa do aluno” e melhorando, assim, seu desempenho escolar (CURITIBA, 1986, p. 39).

2.2.1 Projeto Piloto de Educação Integrada em Período Integral

No sentido acima descrito, esta gestão traçou como compromisso político a Implantação da Escola Integrada em Período Integral (ETI) na Rede Municipal de Ensino, pois considerava a “Educação um dever do Estado e um dos instrumentos sociais e políticos de relevante papel no processo de redemocratização do país” (CURITIBA, 1986, p. 40).

Inicialmente, a Secretaria Municipal de Educação tinha previsto como meta a implantação de dez unidades de educação integrada em período integral. O principal critério para a seleção das escolas que iriam passar a ser Escola de Tempo Integral foi a situação sócio-econômica da comunidade escolar, localizada na periferia da cidade e composta por famílias com baixo nível de renda. Outro critério levado em consideração foi o alto índice de reprovação e evasão escolar.

Investiu-se, então, numa nova proposta educacional que objetivava superar a visão de educação que vinha se efetivando na rede municipal. Com a implantação das ETI, considerada por essa gestão como uma inovação educacional, a escola enquanto uma instituição de ensino deveria responder aos interesses da maioria da população. E sua concretização, segundo as diretrizes do projeto piloto, apresentava-se como fruto do “resultado de um comprometimento político de seus educadores” (CURITIBA, 1986, p. 28).

Percebe-se ainda nesses pressupostos o importante papel do docente no processo educativo: “o educador será o articulador dos conceitos e interesses difusos das camadas populares e expressos pelo senso comum, em uma concepção ‘unitária’, ‘coesa’, ‘coerente’, da educação que lhes convém”. Essa concepção de educação tinha como finalidade preparar os alunos para o exercício da cidadania. Para tanto, “não é qualquer concepção de educação que serve, mas aquela que corresponde às exigências e expectativas das classes a que se destina” (CURITIBA, 1986, p. 28).

Fez-se necessário refletir e investir esforços para a superação da visão de educação presente na Rede Municipal na história recente. Para tanto, a escola haveria de se transformar e a proposta da gestão municipal seria pela construção de uma escola crítica.

Tratou-se de uma transformação no seu contexto geral, que abrangeu as formas de organização interna quanto aos horários, organização das turmas, seleção de professores, planejamento, grade curricular, conteúdos, materiais didáticos, sistema de avaliação, as relações da escola com a família e a comunidade, enfim, tudo o que acontecia na escola.

Nesta nova escola é fundamental que se aprenda a ler e a interpretar e não a detectar; a escrever e não a copiar; a raciocinar e não apenas memorizar, a compreender a organização do espaço geográfico e não a simples descrição dos acidentes geográficos, a compreender o espaço e o tempo histórico e não a simples memorização de fatos e datas. Através de uma pedagogia histórico-crítica se reverterá o papel da educação escolar e o seu eixo será a preocupação para o exercício da cidadania de todos os brasileiros (CURITIBA, 1986, p. 29).

De acordo com os documentos consultados referentes à política educacional a ser implantada na RME e ao projeto das ETIs, pôde-se constatar que esta gestão, ao se posicionar favorável à aplicação prática da pedagogia histórico-crítica, visava basicamente desenvolver no aluno uma percepção do conjunto da realidade que o cercava, com todas as suas contradições e, assim, capacitá-lo a fazer relações entre os conteúdos que a escola ensinava e sua realidade concreta, pois, concebiam, assim, que a educação não se apresentava como “produto historicamente acabado, mas como fruto do próprio movimento da história”. “Desse modo, a relação pedagógica é compreendida no âmbito das relações sociais e a ação política do educador se fará a partir de sua prática pedagógica” (CURITIBA, 1986, p. 28)

Foto 1: Fachada de uma ETI.



Foto 2: Estrutura física do prédio de uma ETI.



Para essa nova escola, o princípio norteador da ação educativa seguia a adoção dos seguintes fundamentos básicos:

Uma metodologia de ensino deve articular, de modo coerente, concepções educacionais sobre objeto de ensino com as atividades desenvolvidas na sala de aula. Nesta articulação qualquer orientação metodológica, que tenha por objetivo melhorar a qualidade do ensino, tem de se apoiar em três idéias básicas: ‘para que ensinamos’, ‘o que ensinamos’ e ‘ como ensinamos’ (CURITIBA, 1986, p. 29).

Na implantação desta política educacional, fez-se necessária a construção/transformação das escolas, que passaram a ser denominadas de Escolas de Tempo Integral (ETI). Foram um total de oito ETIs, localizadas em bairros da periferia de Curitiba: ETI Erasmo Pilotto (Boa Vista), ETI Adriano G. Rubini (Fazendinha), ETI Francisco Frischmann (Pinheirinho), ETI do Expedicionário (Novo Mundo), ETI Antonio Pietruza (Tatuquara), ETI José Lamartine (Pinheirinho), ETI Cláudio Abramo (Capão Raso), ETI Belmiro César (Fany). Estas escolas tinham por objetivos:

Ampliar o universo cultural do aluno; redefinir o compromisso político do educador com as crianças das classes populares; elevar o índice de aprovação e diminuir o índice de evasão da população escolar; integrar as escolas de formação do educador com a prática pedagógica concreta; equipar as escolas com recursos materiais e humanos que possibilitem o desenvolvimento das atividades artísticas, recreativas e de sobrevivência (CURITIBA, 1986, p. 1).

Esta nova concepção de escola foi planejada para atender as crianças das camadas carentes da população, dando-lhes a oportunidade de vivenciar “atividades diversificadas de lazer, recreação, oficinas culturais (compreendendo as áreas de matemática,

literatura, ciências), atividades do cotidiano, tarefas orientadas e artes” (Curitiba, 1986, p. 35). Tais procedimentos didáticos tinham o objetivo de enriquecer os conteúdos desenvolvidos diariamente na escola, fazendo a ligação com as atividades curriculares que integravam as diretrizes municipais da educação básica. O Projeto Piloto de Educação Integrada apresentava a seguinte idéia central:

Se a finalidade básica da escola é ensinar a ler, escrever e contar, pode-se concluir que a educação integrada é aquela que vai além dos mecanismos da leitura, da escrita e da contagem. Ela se ocupa com ‘o que ler’, ‘o que escrever’ e ‘o que contar’(CURITIBA, 1986, p. 29).

Conforme a proposta pedagógica apresentada no referido Projeto Piloto, as organizações das atividades escolares das ETIs, além das atividades básicas obrigatórias do ensino regular, ofertaram também atividades diversificadas em forma de oficinas, tais como:

- Artes – as atividades artísticas objetivavam a criatividade como forma de expressão e comunicação. Estimulavam a imaginação, a vontade, a emoção, bem como a reflexão através da pintura, música, cerâmica, teatro, dança, dentre outras formas artísticas de expressão.
- Cotidiano – atividades de marcenaria, horticultura, tipografia, confecção, culinária, dentre outras que pudessem servir para resolver problemas do dia-a-dia.
- Recreação – entendia-se que o horário destinado à recreação gerava a oportunidade de ações e opções diversificadas e prazerosas de atividades recreativas que contribuíssem para o desenvolvimento corporal, psíquico e mental. Compreendia-se que a atividade recreativa deveria ser livre e espontânea, cabendo ao professor oferecer atividades variadas (físicas e intelectuais), “buscando uma compensação das demais tarefas da criança e o emprego útil do tempo de lazer de forma criativa e num clima de cooperação mútua” (CURITIBA, 1986, p. 35).
- Literatura – o objetivo desta oficina era oportunizar à criança o contato com o mundo literário, abrindo espaço para aquisição da leitura e escrita. Através desta aquisição, o aluno desenvolveria a capacidade de “ler” o mundo, ampliando a visão crítica da realidade.

- Matemática – esta oficina se dava num espaço específico, porém, trabalhava com os mesmos conteúdos do ensino regular, aprofundando os experimentos de forma lúdica.
- Ciência – no desenvolvimento desta oficina o aluno teria acesso ao saber científico. Através da observação e da experimentação no dia-a-dia, buscava-se também elaborar o seu conhecimento e comparar com o saber científico sistematizado.

O sucesso desta nova proposta e a garantia de tornar o ensino municipal de boa qualidade, segundo seus gestores, passava pela preparação adequada do pessoal envolvido. Para isto, deu-se ênfase à

Participação de todos os professores e do pessoal administrativo na discussão de pressupostos teóricos, no sentido de assegurar um desenvolvimento coerente no processo de implantação. Numa segunda etapa, haverá treinamento de caráter específico, dividido em níveis e funções. Propõe-se, também, debates periódicos, gerais e específicos, onde a troca de informações e experiências tem por objetivo a democratização das relações dentro da escola (CURITIBA, 1986, p. 38).

Seguindo este propósito, a SME concebia como de fundamental importância o papel desempenhado pelo docente no processo educativo. Para tanto, comprometeu-se em criar espaços para a discussão dos pressupostos teóricos e oportunidade de troca de experiências.

Como um dos critérios considerados para a ampliação do atendimento escolar às comunidades carentes, com base nas Escolas de Tempo Integral, foi o alto índice de reprovação e evasão escolar, a Secretaria Municipal de Educação e seus órgãos competentes necessitaram do acompanhamento dos dados referentes aos índices de rendimento escolar para a avaliação da atuação das escolas integradas em período integral. Os dados eram considerados como “subsídios para nortear os trabalhos a serem desenvolvidos pelo grupo coordenador do projeto, permitindo o acompanhamento do processo escolar e possibilitando novas orientações e reformulações, quando necessário” (CURITIBA, 1986, p. 38).

2.3 Avaliação das ETIs pela gestão Jaime Lerner

Em janeiro de 1989, com a nova composição no Governo Municipal de Curitiba, foi formada uma comissão para estudar a situação das Escolas de Tempo Integral, visto que a nova gestão tinha como intuito a implementação do projeto de ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, implantando os CEIs.

A comissão formada elaborou um Relatório²⁸, após visitas às Escolas de Tempo Integral, no qual constam os critérios que a gestão anterior estabeleceu para a construção/transformação das escolas que atenderiam aos alunos em tempo integral. Este relatório questionava o critério de “área livre” (m²), o qual previa que as escolas com maior espaço físico seriam contempladas com a ampliação do horário escolar. Ficou registrado neste relatório, o caso de duas escolas que estavam nos planos iniciais e que tinham um terreno apropriado para a expansão do espaço físico, porém, não foram envolvidas no projeto. Inclusive, quatro escolas tiveram a construção completa das estruturas necessárias para seu funcionamento. No entanto, as justificativas para essa modificação de critério não foram esclarecidas nesse documento.

O projeto inicial abarcava dez escolas²⁹ que se beneficiariam desse programa educacional, segundo dois critérios básicos: a situação sócio-econômica da comunidade (renda familiar até três salários mínimos) e a localização em “bolsões de pobreza”. No entanto, dentre essas dez escolas, somente em uma delas (a Escola Municipal Moradias de Belém, atualmente E. M. Germano Paciornick) o projeto foi concretizado.

Constam do citado Relatório dados referentes também ao custo de material permanente e de consumo, constatando o “alto custo” (CURITIBA, 1989, p.62) para o funcionamento das oficinas, do refeitório, do laboratório fotográfico, enfim, dos materiais necessários para o efetivo desenvolvimento da proposta. Outro ponto apresentado como “alto custo” na proposta de escola de tempo integral estava relacionado à alimentação. Segundo esse documento, eram “servidas de três a cinco refeições ao dia, variando este número de uma escola para outra”. Afirma ainda o documento que não existia “um único parâmetro para todas as escolas” (SME, 1989, p. 62). Quanto ao número de funcionários e professores, em relação

²⁸ Relatório da Comissão para estudar a situação das ETIs. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Arquivo. Caixa nº 544. Vol. 1. Documento nº 086, 1989.

²⁹ As escolas Pedro Dallabona, Moradias Belém, Cerro Azul, Rio Negro, Francisco Hubert, Nova Esperança, Araucária, Palmas, Pinheirinho e João Cruciane fizeram parte do projeto inicial.

aos alunos atendidos, o relatório apresenta os seguintes dados: 7 alunos por funcionário e 8,5 alunos por professor.

Com base nas visitas realizadas em janeiro de 1989, às Escolas de Tempo Integral em funcionamento, a Comissão de Avaliação do programa educacional fez algumas considerações:

- as equipes pedagógicas e administrativas das escolas não tinham conhecimento dos motivos da existência da Escola Integral, ficando, assim, sem condições para direcionar os trabalhos;
- não houve uma prévia preparação com a comunidade sobre o funcionamento das escolas integrais;
- a Escola Francisco Frischmann tinha a necessidade urgente da instalação de uma escola de 5^a a 8^a, portanto, a escola de tempo ampliado não correspondia aos anseios da comunidade;
- não houve critério para matrícula, nem um levantamento da real necessidade da criança permanecer em horário integral. Segundo a Comissão, não existia controle documentado;
- não houve uma obrigatoriedade da permanência da criança o dia todo nas escolas, ocasionando atendimento a um mínimo de alunos;
- existência de plano curricular elaborado anteriormente ao surgimento das ETIs;
- em 1988, não foi feita avaliação dos alunos e dos professores das oficinas;
- não havia uma proposta única;
- eram duas escolas em uma;
- o assessoramento era dado separadamente: o ensino regular, pela divisão de aperfeiçoamento, e as oficinas, pelo grupo tarefa das escolas integrais;
- havia maior número de professores para as oficinas do que para o ensino regular e a seleção só era feita para professores que atuavam em oficinas, supervisores e orientadores;
- a alimentação era de primeira qualidade e em grande quantidade, mas não era ofertada aos funcionários e professores;
- em função das dificuldades de operacionalização, o banho dos alunos não foi implantado, apesar das instalações.

Diante de tais constatações, o relatório propôs um conjunto de medidas que deveriam ser adotadas para uma efetiva mudança no redirecionamento do processo de implantação e acompanhamento das ETIs, conforme exposto a seguir:

- revisar o organograma das ETIs, sugerindo a sua vinculação ao Departamento de Ensino, como as demais unidades escolares de Rede Municipal de Ensino;
- preparar todos os professores, funcionários do setor administrativo e demais profissionais envolvidos no projeto da Educação Integral, na discussão dos pressupostos teóricos, no sentido de assegurar um desenvolvimento coerente no processo de sua implantação;
- fazer acompanhamento sistemático documentado, para posterior avaliação do retorno da aplicabilidade das escolas em período integral, total ou gradativamente;
- elaborar ou reorganizar o plano curricular adequado à estrutura e ao funcionamento da escola em período integral (ensino regular e oficinas);
- reparar os prédios onde funcionam o ensino regular;
- melhorar a redistribuição do espaço físico exterior para área de lazer;
- tornar a frequência obrigatória para os alunos no período integral;
- reavaliar os critérios de lotação do pessoal a partir da avaliação pedagógica da proposta;
- reavaliar e redistribuir o material permanente, de consumo e alimentação, necessário para um bom funcionamento das escolas;
- acompanhar e manter as condições físicas, materiais e humanas, de preferência periodicamente;
- avaliar o funcionamento das oficinas quanto aos aspectos pedagógicos;
- aprofundar o estudo sobre a indisciplina dos alunos que freqüentam as ETIs;
- estudar e definir as responsabilidades quanto ao banho, almoço e espaço para uso do aluno de forma livre;
- fazer uma experiência-piloto com aquelas escolas que têm condições (humanas e materiais) de funcionamento, ficando sob a responsabilidade da SME o acompanhamento das propostas e a avaliação e decisão sobre o projeto;

- manter na SME um grupo responsável pelo acompanhamento das ETIs (SME, 1989, p. 70-71).

A partir dos dados coletados, a Comissão que avaliou as ETIs chegou à conclusão que as verbas que lhes eram destinadas não eram suficientes para que se iniciasse o verdadeiro salto de qualidade no atendimento escolar:

[...] se analisarmos o custo para o funcionamento de uma Escola em período integral, ressalta quase a inviabilidade de manutenção das mesmas se considerarmos que a verba da educação destina-se à manutenção de 102 unidades escolares que compõem a Rede Municipal de Ensino (CURITIBA, 1998, p. 61).

A partir dessa constatação, concluiu também que se fazia necessário rever as prioridades de atendimento das escolas de tempo integral, na medida em que existia efetivamente falta de pessoal, de material e de condições físicas na grande maioria das escolas da Rede Municipal de Ensino.

2.4 Plano de Educação de Curitiba - Gestão Jaime Lerner – 1989/1992

O Plano Municipal do Município de Curitiba - Gestão Jaime Lerner - 1989/1992 foi fruto do processo avaliativo da realidade encontrada na Rede Municipal de Educação, mencionado no item 2.3. O novo Plano sugeria alternativas para solucionar situações que requisitavam encaminhamentos urgentes.

Para elaborar este Plano, a Secretaria Municipal da Educação promoveu o 1º seminário interno, entre os meses de agosto a novembro de 1989, com todos os servidores atuantes no setor central. O objetivo do seminário foi definir diretrizes de trabalho, apresentadas no Plano de Ação, elaborado como resultado desse debate. Neste Plano, foram estabelecidas também metas e programas a serem viabilizados para solucionar os principais problemas relacionados à Educação Municipal.

A etapa subsequente à elaboração do plano foi a sua apresentação aos diretores, supervisores escolares e orientadores educacionais de todas as escolas municipais, que, a partir daí, puderam contribuir com questionamentos e sugestões advindas de seus estabelecimentos de trabalho.

Dentre as oito metas estabelecidas para a Educação Municipal nesta gestão, destacaram-se as metas 1, 2 e 3 que serão abordadas a seguir:

Meta 1 – *Organização de um ensino básico de qualidade, que priorize a ação pedagógica comprometida com a democratização da sociedade brasileira, a universalização do saber e o resgate da confiabilidade da escola pública (CURITIBA, s/d, p.13).*

O compromisso na busca de um ensino de qualidade passa pelo acesso e permanência de um maior número de crianças à escola. Para tanto, fez-se necessário empreender esforços na garantia de condições específicas, materiais e físicas, para o desempenho das funções desenvolvidas pelos profissionais da educação, além de promover esforços na valorização desses profissionais, dando-lhes o seu devido valor. Segue abaixo, um rol de medidas balizadoras necessárias para o sucesso no alcance da meta.

- consolidação do ensino básico;
- condições físicas e materiais da Rede Municipal de Ensino compatível com o progresso educacional;
- priorização da alfabetização como processo de construção do conhecimento, no qual a língua seja vista como fator de interação;
- consolidação do Parque de Ciências de Curitiba como pólo de produção e socialização de conhecimentos de matemática, química, física e biologia, principalmente no 1º grau, atendendo às escolas e à comunidade em geral;
- análise e redimensionamento da estruturação dos serviços desenvolvidos pela Secretaria Municipal da Educação quanto à integração escola-comunidade;
- política de recursos humanos viabilizador de condições adequadas ao trabalho dos profissionais da Educação (CURITIBA, s/d p.14 - 17).

Meta 2 – *Implantação gradativa dos Centros de Educação Integral e efetivação das escolas de tempo integral (CURITIBA, s/d p.13).*

Com esta proposta, a Secretaria Municipal de Educação contava com mais uma alternativa para promoção do ensino de qualidade, oportunizando o aprofundamento do conhecimento, na medida em que se caracterizava como uma ação complementar ao ensino regular, e não como uma solução de caráter assistencial e moral (CURITIBA, s/d p.23).

Para isto, fazia-se necessário:

- a definição da política de funcionamento dos Centros de Educação Integral;

- a elaboração da proposta político-pedagógica adequada aos Centros de Educação Integral;
- a revisão da proposta político-pedagógica das escolas integrais, a partir de suas práticas de trabalho;
- a adequação dos recursos físicos, materiais e humanos para a implantação dos Centros de Educação Integral e efetivação das escolas de tempo integral existentes;
- o acompanhamento e assessoramento ao trabalho pedagógico com vistas à avaliação contínua do processo (CURITIBA, s/d p.23).

Como medidas indispensáveis para a viabilização da meta 2, encontram-se:

- promoção de estudos, debates, assessoramentos e consultoria para os profissionais de Educação que atuam nas escolas com extensão de carga horária;
- constituição de grupo de trabalho para estudo, discussão e definição da proposta político-pedagógica para os Centros de Educação Integral;
- realização de projeto de acompanhamento ao trabalho do CEI;
- constituição de grupo, com representantes das escolas, para estudos, discussão e definição da proposta pedagógica para as escolas de tempo integral;
- promoção de semana de estudos pedagógicos específica para os profissionais que atuam em escolas com extensão de carga horária;
- estudo e definição dos critérios de seleção e lotação de pessoal para os Centros de Educação Integral e escolas de tempo integral;
- designação de grupo na Secretaria Municipal da Educação responsável pela organização e viabilização dos CEIs;
- constituição de comissão inter-secretarial, visando a agilização da proposta político-pedagógica dos Centros de Educação Integral;
- compatibilização entre a proposta político-pedagógica dos Centros de Educação Integral, contemplando as especificidades inerentes à sua prática (CURITIBA, s/d p.24).

Meta 3 – Desenvolvimento da Educação Ambiental como um processo desencadeador da construção de novos conceitos e valores e da transformação das relações dos homens entre si e com a natureza (CURITIBA, s/d p.25).

A Educação Ambiental, nesta gestão, teve papel de destaque, pois era entendida como parte do processo educativo, na medida em que oportunizava a compreensão da relação do homem com o ecossistema e de seu papel na interferência do ambiente. Constava no Plano Municipal que o conceito e as atividades que envolvem a educação ambiental deveriam permear os conteúdos das demais áreas do conhecimento. Para tanto, o Plano Municipal de Educação previa:

- a implantação do Programa de Educação Ambiental da Rede Municipal de Ensino, considerando a legislação pertinente, em ação conjunta com a Secretaria Municipal do Meio Ambiente;
- o assessoramento, acompanhamento e consultoria permanente;
- a avaliação e realimentação do Programa de Educação Ambiental (CURITIBA, s/d p.25).

Esse plano considerava a educação como um compromisso a ser cumprido, visando a construção da “Curitiba do 3º Milênio”, como um fator primordial na democratização da sociedade. A prática pedagógica proposta no plano tinha como

fundamentação teórica a Pedagogia Histórico-Crítica (PMC, 1992). O embasamento teórico está explícito tanto no Plano Municipal quanto na Proposta Pedagógica para os Centros de Educação Integral. Assim, a educação, vista “como uma das condições indispensáveis para a democratização da sociedade”,

possibilita às classes trabalhadoras socialmente marginalizadas o acesso ao saber historicamente acumulado e sistematizado, que as instrumentaliza para a participação da cidadania. A apropriação do saber, a formação da consciência crítica e o preparo para o exercício da cidadania são fatores essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e democrática (PMC, mimeo, gestão 1989- 1992, p. 9).

A Pedagogia Histórico-Crítica como concepção pedagógica norteadora das práticas educativas apresenta uma prática que possibilita aos alunos tornarem-se participativos na construção e elaboração dos conhecimentos, apurando sua visão crítica. No Plano Municipal de Educação consta que

Esta postura da mantenedora, embasada na Pedagogia Histórico-Crítica, abre espaços para a discussão, a análise e a liberdade de ação, convergindo para a efetiva autonomia das escolas e a reapropriação do saber fazer pelos professores, necessidade imediata para uma percepção mais crítica e menos assistencialista quanto à importância e o valor do seu trabalho (PMC, mimeo, gestão 1989- 1992, p. 10).

Entre 1989 e 1992, com a mudança na administração municipal, o prefeito Jaime Lerner promoveu uma intensa implantação, por toda a periferia da cidade de Curitiba, dos Centros de Educação Integral (CEI). O objetivo desta política educacional, segundo seus executores, era o de “dar um salto qualitativo”, em relação à educação pública. Para isso, viabilizou-se a ampliação do espaço físico, por meio da construção de um novo prédio junto ao já existente, com o intuito de possibilitar a permanência da criança num período de oito horas diárias na escola.

Segundo documentos consultados no arquivo municipal, os CEIs foram legalmente referendados com base em decretos e pareceres, tais como:

- Parecer nº 172/92, de 07/06/92, do Conselho Estadual de Educação (CEE): aprova a proposta pedagógica dos Centros de Educação Integral. A proposta foi elaborada conjuntamente com a Universidade Federal do Paraná, através do Centro de Assessoramento Pedagógico (CEAPE).
- Parecer nº 201/92, de 04/09/92, do CEE: define “denominação específica para os estabelecimentos que ministram ensino de 1º grau, na rede municipal de ensino, com a duração de 8 (oito) horas diárias...”. Neste

caso, as oito ETIs que estavam em funcionamento na RME neste período, com a aprovação desse parecer passaram a serem designadas de CEI.

- Decreto nº 543/92, de 06/08/92, do Executivo Municipal: regulamenta as atribuições dos Chefes de Apoio dos CEIs. Delimita como principal atribuição desse serviço a coordenação da execução das atividades propostas no Complexo II, adequando-as e relacionando-as com as ações desenvolvidas no Complexo I.

O Conselho Estadual de Educação, em 1992, ao analisar a proposta pedagógica de implantação dos CEIs, através dos pareceres e do decreto acima mencionados, considerou que o aumento da jornada escolar diária emergia como sinal de progresso na melhoria da qualidade do ensino. Entretanto, a efetivação desse avanço ocorreria se esta ampliação estivesse articulada num plano de trabalho que envolvesse a escola.

A estruturação do trabalho pedagógico ocorreu com a organização dos conteúdos do currículo básico a serem ministrados num turno de quatro horas e para as três horas restantes a elaboração de um planejamento voltado a possibilitar a vivência de diversas linguagens culturais (corporal, artística, educação ambiental, informática e mídia).

Essa organização foi concebida, levando em consideração a realidade conjuntural da sociedade no final do século XX. Nesse contexto, a escola assumia um papel fundamental

cuja função precípua é de, ao mesmo tempo em que transmite a herança cultural, preparar as novas gerações para enfrentar o mundo futuro. No entanto, ao ver-se no limiar do terceiro milênio, a humanidade entende que o amanhã já chegou e a tarefa da escola é preparar o homem-aluno para o futuro que já é presente (CURITIBA, 1992, p. 26).

A escola mergulhou, portanto, num cenário de grandes desafios, e um deles era o de “preparar o aluno para o atual momento, bem como preparar o aluno para que pudesse exercer seu direito de cidadão” (CURITIBA, 1992, p. 26).

Sendo assim, este desafio foi encarado pela Prefeitura de Curitiba na forma da efetivação de uma proposta educacional diferenciada. De acordo com essa proposição, a educação nos Centros de Educação Integral deveria ter como objetivo central “a instrumentalização do indivíduo, através da garantia do acesso ao saber elaborado, articulado com o saber popular, para que o mesmo possa atuar na sociedade como agente de transformação” (CURITIBA, 1992, p. 21).

Conforme esse documento, a transformação social se dava com a educação, com o saber elaborado e construído no decorrer das atividades desenvolvidas nas escolas, dando condições aos filhos dos trabalhadores para que pudessem refletir, agir e exercer efetivamente a sua cidadania.

Foi com essa visão de educação que a administração municipal de Curitiba, por meio da Secretaria Municipal de Educação formou a Coordenadoria Especial do Programa de Implantação dos Centros de Educação Integral que, juntamente com a Comissão Intersecretarial, traçou as diretrizes norteadoras e coordenou a implantação do programa.

Esse Programa previa a ampliação da carga horária, como recurso para atingir as metas traçadas para uma educação que sofria com os altos índices de reprovação, evasão escolar, entre tantos outros problemas que atingiam a educação brasileira. O quadro abaixo revela dados da realidade educacional da Rede Municipal de Ensino de Curitiba entre 1988/1990.

Ano	Nº total de matrículas	Alunos aprovados		Alunos retidos		Alunos evadidos		Total de alunos evadidos e repetentes	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1988	46.495	34.489	77	10.825	23	3.290	7	14.115	30
1989	47.419	35.686	76	11.489	24	2.829	6	14.318	30
1990	49.096	36.989	78	10.740	22	2.608	6	13.348	28

Quadro 2: Evolução de matrícula, aprovação, retenção e evasão de alunos, na Rede Municipal de Ensino – 1988/1990.

Fonte: SME (1992).

A partir das análises dos dados mostrados nesse quadro e tendo por base, especificamente, o alarmante índice de evasão e repetência, a Administração Municipal propôs as seguintes ações para reverter esse cenário:

- Repensar a prática pedagógica a partir do contexto social brasileiro atual.
- Buscar alternativas pedagógicas que viabilizem a melhoria do processo ensino-aprendizagem, a partir de experiências bem sucedidas.
- Repensar o tempo efetivamente utilizado no processo ensino-aprendizagem.
- Investir na formação do profissional de educação, de acordo com as necessidades da prática escolar.
- Efetivar o compromisso político do educador com a criança da classe trabalhadora.
- Subsidiar a prática com uma teoria coerente com o momento histórico-social.

- Envolver diversos segmentos representativos da comunidade no trabalho escolar.
- Repensar a prática escolar a partir do empobrecimento e da falta de condições da classe trabalhadora acessar bens culturais (CURITIBA, 1992, p. 19).

Na busca de alternativas que alterassem esse quadro e considerando o projeto experimental desenvolvido no Centro de Educação Integral Doutel de Andrade, localizado no bairro Boa Vista e inaugurado em março de 1991, formou-se um grupo de discussão para análise das experiências desenvolvidas neste CEI. Esse grupo foi composto por representantes dos professores da Rede Municipal de Ensino, de setores da Educação, da Coordenadoria de Implantação dos Centros de Educação Integral e da Universidade Federal do Paraná, através do Centro de Assessoramento Pedagógico (CEAPE). O resultado dessas reuniões e discussões foi a elaboração da proposta pedagógica que serviu de referência para os próximos CEIs a serem implantados.

A partir daí, tendo como parâmetro o projeto piloto, ampliou-se o número de Centros de Educação Integral em funcionamento, dando atendimento a alunos de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, conforme quadro abaixo:

Data	Nº de CEIs inaugurados
Março 1991	01
Março 1992	01
Mai 1992	01
Agosto 1992	09
Setembro 1992	12
Outubro 1992	01
Fevereiro 1993	04
Total	29

Quadro 3: Evolução do processo de implantação dos CEIs, em Curitiba – 1991/93.

Fonte: ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, caixa 847, volume 1.

Observa-se, no Quadro 3, uma expansão significativa das unidades escolares no ano de 1992, último ano da gestão de Jaime Lerner; a gestão seguinte deu continuidade ao programa, implantando mais quatro CEIs em 1993.

Em relação à proposta pedagógica, todos os CEIs passaram a funcionar seguindo diretrizes pedagógicas específicas embasadas teoricamente na Pedagogia Histórico-

Crítica, que visava orientar o trabalho educacional numa linha crítica e transformadora. Conforme Saviani (1991), mentor desta pedagogia, os filhos da classe trabalhadora têm necessidade da escola para ter acesso ao saber culto, ao saber sistematizado, para que possam, de posse de tal condição, concorrer no mercado de trabalho, e contribuir para a transformação da própria sociedade capitalista em uma perspectiva crítica, sem, no entanto, objetivar a superação da sociedade capitalista.

No entanto, embora a Pedagogia Histórico-Crítica tenha fundamentado a proposta educativa naquele período, restringiu-se à abordagem dos conteúdos.

2.4.1 Proposta pedagógica dos Centros de Educação Integral (CEIs)

De acordo com a proposta pedagógica apresentada nas Diretrizes Gerais de implantação dos CEIs, o trabalho com os alunos, em período integral, deveria entender a criança como um ser que se completa, entender o aluno “enquanto indivíduo concreto, que possui uma bagagem de conhecimentos e determinada visão de mundo (CURITIBA, 1990, p.2). Para tanto, o aluno “terá um **espaço** para ampliar e aprofundar conhecimentos, instrumentalizando-se, por meio de situações concretas, lúdicas e criativas, para tornar-se cidadão crítico, ativo e participante no seu meio (CURITIBA, 1990, p.2. Grifo nosso).

Este espaço foi idealizado e concretizado na construção dos CEIs, sendo sua prática e organização efetivadas segundo a Proposta Pedagógica de 1992, que se propunha a:

Oferecer um **novo espaço** para a plena realização da infância e para a conquista da cidadania. Um **espaço** que permita a construção do conhecimento baseada nas relações, na análise e síntese com profundidade, para que possamos efetivar a apreensão da herança cultural e a interiorização de uma visão mais crítica e reflexiva (CURITIBA, 1992, s/n. Grifo nosso).

Segundo os gestores municipais, a efetivação desta proposta passaria pela construção de um espaço físico apropriado. Assim, foi construído um anexo chamado de Complexo II, a uma escola já existente, denominada Complexo I. Portanto, CEI é uma unidade escolar composta de duas estruturas físicas distintas, o Complexo I e o Complexo II.

O Complexo I constitui-se num espaço previamente construído. Esta edificação contava com salas de aulas convencionais, nas quais eram ministrados, no período

de quatro horas diárias, os conteúdos do currículo básico ou do chamado ensino regular, tais como português, matemática, história, geografia e ciências.

No Complexo II ocorria a complementação da carga horária, pois nele o aluno permanecia mais três horas por dia. Os conteúdos propostos para o desenvolvimento das atividades a serem trabalhadas no complexo II seguiam orientação das diretrizes do Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino, embasados nos seguintes pressupostos teóricos e metodológicos:

- ampliação do tempo, mantendo a mesma concepção do ensino regular no desenvolvimento das atividades com os alunos;
- processo investigativo, ampliando a capacidade criadora, com ludicidade e sistematização na busca da formação de um aluno crítico, ativo e participante;
- processo de construção do conhecimento, utilizando o jogo e o brinquedo.
- proporcionar a troca de experiência e o contato direto da criança com seu meio físico, humano, sociocultural e histórico.

O Complexo II tratava-se de uma edificação vertical especialmente construída, com uma concepção arquitetônica específica, feita de concreto pré-moldado, envidraçada, possibilitando bastante iluminação natural, e composta por quatro torres: uma era destinada à escada, outras duas aos banheiros feminino e masculino, e outra que servia de almoxarifado. Este prédio era composto por três pisos e possuíam amplos espaços que permitiam a realização de diversas atividades pedagógicas.

Foto 3: Fachada de um CEI inaugurado em 1992.

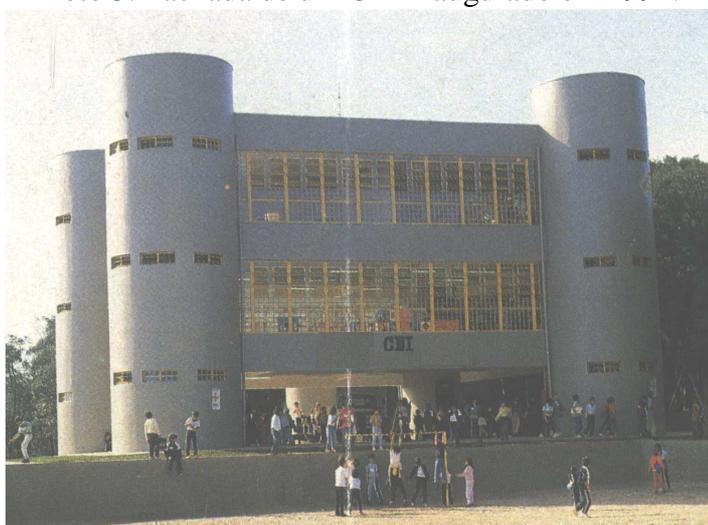


Foto retirada do folder de propaganda dos CEIs.

Foto 4: Estrutura física do prédio de um CEI após reforma.



O primeiro piso constitui-se num espaço destinado à cultura corporal. Os conteúdos a serem trabalhados neste piso estavam contidos na proposta de Educação Física do Currículo Básico (Jogo, Ginástica, Dança e Esportes). É importante observar a relevância que têm as manifestações da cultura corporal na formação integral do educando, na medida em que, segundo a proposta pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, “colaboram para que o afetivo não se oponha ao racional, mas para que se completem. Esta cultura corporal é também fator de desenvolvimento da consciência à prática corporal permanente, tornando-se um dos instrumentos de vida social, unindo o homem à coletividade” (CURITIBA, 1992, p. 32). Esse piso, no início, além do trabalho de Educação Física, era utilizado como refeitório. Posteriormente, foram sendo construídos os refeitórios em cada unidade escolar.

Foto 5: Atividade desenvolvida no 1º piso.

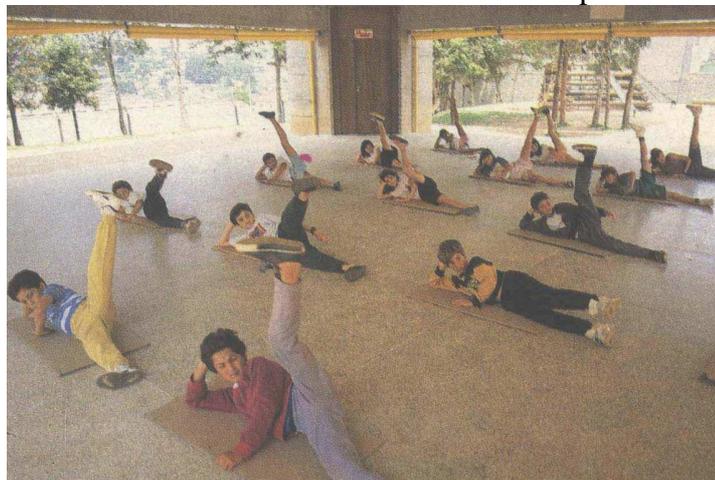


Foto retirada do folder de propaganda dos CEIs.

O segundo piso era um espaço destinado ao desenvolvimento da cultura artística. Os pressupostos também estavam contidos no currículo básico, especificamente na proposta de Educação Artística. A cultura artística tinha sua importância referendada “porque ela provoca, cultiva e organiza empatias do aluno em relação ao seu meio, fazendo com que ele reaja de modo vivo à existência das pessoas, dos animais, das coisas, relacionando passado, presente e futuro” (CURITIBA, 1992, p. 33).

Foto 6: Atividade realizada no 2º piso.



Foto retirada do folder de propaganda dos CEIs.

No terceiro piso houve uma divisão do espaço físico para dar condições de desenvolver atividades ligadas à cultura da multimídia, à educação ambiental e à cultura informática. A multimídia “tem de se tornar matéria de ensino”, segundo o documento que contém a proposta pedagógica. Isso ocorreria fornecendo aos alunos condições intelectuais para que, utilizando-se desses conhecimentos adquiridos, pudessem fazer uma leitura crítica da realidade, que perpassa os meios de comunicação, tanto os meios impressos (livros de bolso, revistas, quadrinhos, jornais, cartazes e malas diretas) quanto os eletrônicos (discos, rádios, televisão e cinema) (CURITIBA, 1992, p. 33-34). A educação ambiental, como conteúdo programático, buscava uma conscientização não só da “ecologia natural” – noções básicas sobre os animais, a vegetação, paisagem natural –, mas também da “ecologia social”, que abordava questões relativas ao desequilíbrio demográfico e à participação e responsabilidade do ser homem na degradação dos recursos naturais e da poluição. A cultura da informática, enquanto conteúdo programático, previa o uso dos computadores no processo educativo, tanto pelos alunos como pelos professores “como novos e poderosos instrumentos

de trabalho, de ensino, um meio, e não um fim em si mesmo” (CURITIBA, 1992, p.36). Ainda segundo a proposta pedagógica, esses conteúdos de multimídia, ecologia e informática propiciavam o aperfeiçoamento de uma visão crítica de participação na sociedade.

Foto 7: Atividade de educação ambiental realizada no 3º piso.

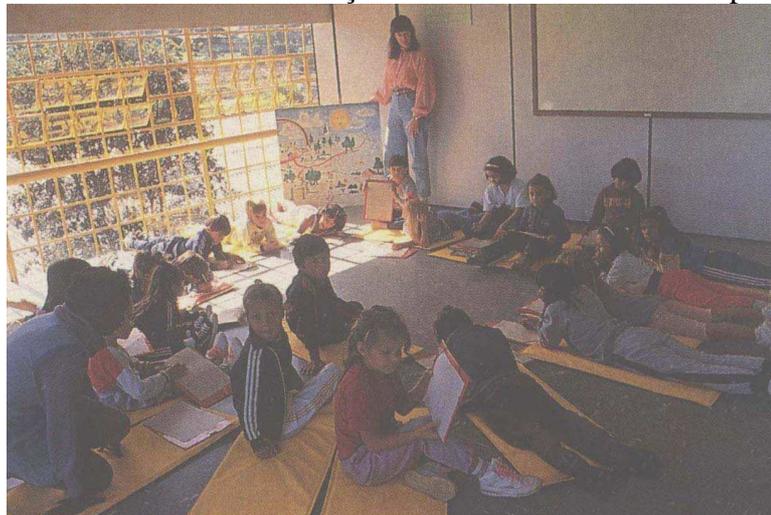


Foto retirada do folder de propaganda dos CEIs

Foto 8: Atividade de mídia realizada no 3º piso



Foto retirada do folder de propaganda dos CEIs.

Apesar da política educacional do município prever, desde 1989, a implantação do programa dos Centros de Educação Integral, somente no final da gestão do prefeito Jaime Lerner, durante o ano de 1992 é que foram inaugurados 24 CEIs.

Em 1993, houve a eleição de novo gestor municipal, vencendo Rafael Greca, o qual era da mesma legenda partidária do ex-prefeito. A partir de então, o novo prefeito deu continuidade, ou seja, efetivamente implantou esse programa educacional, seguindo as diretrizes educacionais traçadas para os recém inaugurados CEIs e concluiu as obras de mais quatro CEIs que estavam ainda em processo de construção.

Para tanto, esta gestão incumbiu o Serviço de Estrutura e Funcionamento ao Ensino Integral (SEFEI), departamento ligado à SME, como o órgão responsável em dar todo o suporte técnico pedagógico e administrativo para os CEIs em funcionamento e para os que ainda viriam a ser inaugurados.

Este primeiro ano de gestão foi também o primeiro ano de funcionamento e implantação prática da proposta de ampliação do tempo escolar. A estrutura física e a proposta pedagógica foram as mesmas para os diversos CEIs, que estavam cada qual inseridos nos mais diversos contextos, com suas especificidades e cada um com suas necessidades. Neste sentido, alguns problemas que dificultavam o funcionamento, a contento, desses estabelecimentos de ensino, ficaram evidenciados. Entre eles, pode-se destacar:

- a compreensão da concepção teórica da proposta por parte dos professores, equipe pedagógica e comunidade;
- a obrigatoriedade da frequência do aluno no período integral;
- a falta de espaço adequado para as refeições;
- a acústica do prédio, principalmente no segundo piso, pois se trata de um espaço muito amplo e sem divisórias.

Estas dificuldades de encaminhamento da proposta levaram todas as pessoas envolvidas e comprometidas com o processo a se mobilizarem na busca de soluções. E essa busca resultou na construção de uma nova proposta pedagógica que será abordada no próximo item.

2.5 Proposta Pedagógica dos CEIs na Gestão Rafael Greca

A proposta pedagógica desta gestão, segundo consta no próprio documento, foi fruto de um “Círculo de Estudos” que envolveu as equipes pedagógico-administrativas das

escolas de tempo integral, entre os meses de julho a novembro de 1995. A coordenação deste evento sob a responsabilidade do Serviço de Atendimento ao Ensino em Tempo Integral (SAETI) tinha como finalidade promover uma “reflexão coletiva” com todos os segmentos envolvidos no processo ensino-aprendizagem e, com isso, conhecer profundamente a realidade dos CEIs e das ETIs, com vistas à superação dos problemas que comprometiam o seu funcionamento.

Esse “Círculo de Estudos” oportunizou a reflexão coletiva sobre os pressupostos filosóficos, psicológicos e metodológicos que embasavam as propostas dos CEIs, tentando assim promover uma coesão das propostas dos CEIs e das ETIs, respeitando as particularidades específicas de cada unidade escolar.

Neste sentido, para a viabilização da estrutura de ensino em tempo integral, fazia-se necessário a compreensão dos princípios norteadores que embasavam essa proposta:

- a compreensão da dimensão político-pedagógica do trabalho do educador;
- o compromisso coletivo com a qualidade do ensino através da participação da comunidade escolar na definição e execução do projeto político-pedagógico da escola;
- a valorização da escola como instituição responsável pela difusão do saber historicamente acumulado;
- a viabilização do processo de transmissão/assimilação crítica do conhecimento, através de uma didática contextualizada social e historicamente;
- o entendimento da extensão da carga horária do aluno, como possibilidade de ampliar as oportunidades de aquisição do conhecimento sistematizado;
- a gestão colegiada como forma de democratização das decisões e de condução do processo educativo.

Para tanto, foram traçados encaminhamentos metodológicos diferenciados, respeitando as especificidades de cada estrutura de ensino, na medida em que, na rede municipal de ensino, existiam duas propostas distintas de escolas de tempo ampliado: as ETIs e os CEIs.

Em relação aos conteúdos curriculares a serem trabalhados nas instituições de ensino de tempo integral, o encaminhamento metodológico tinha como pressuposto a necessidade de “sistematizar a maneira como está sendo construída e entendida a articulação forma-conteúdo, bem como apontar sugestões para que esta relação adquira caráter histórico-social enquanto prática pedagógica” (CURITIBA, 1986, p. 21). Seguindo essa orientação, as escolas trabalhariam com os alunos objetivando a totalidade de sua formação.

Isto se tornaria possível se as escolas de tempo integral, além do tempo destinado ao desenvolvimento das atividades propostas no currículo básico, priorizassem outras áreas do conhecimento. Exemplo disso são as áreas que priorizam as formas de Linguagem (Língua Portuguesa, Cultura das Mídias, Educação Artística e Literatura); ou as áreas que priorizam as formas de relação do homem com os outros homens e dos homens com a natureza (Ciência, História, Geografia, Matemática); e ainda as áreas que priorizam as formas de relação do homem consigo mesmo, dos homens com os outros homens e dos homens com a natureza (Educação Física, Educação Ambiental, Filosofia, Ensino Religioso). Destaca-se a necessidade da inter-relação entre as áreas dos conhecimentos no decorrer do desenvolvimento das atividades.

Os demais componentes curriculares que caracterizavam a extensão da carga horária das escolas de tempo integral, tais como Educação Ambiental, Cultura das Mídias, Cultura Literária, Laboratório de Ciências, Laboratório Fotográfico, Laboratório de Informática, mantiveram a continuidade metodológica da proposta pedagógica anterior. No entanto, a SME procurou promover, através de discussões, uma maior clareza dos pressupostos teóricos, norteadores do processo educativo, que encontravam-se coerentes com a pedagogia expressa no currículo básico da RME.

***III CONTINUIDADES E DESCONTINUIDADES DE UM
PROJETO EDUCATIVO***

Educar em vez de instruir, formar homens livres em vez de homens dóceis; preparar para um futuro incerto e desconhecido em vez de transmitir um passado fixo e claro; ensinar a *viver* com mais inteligência, com mais tolerância, mais finamente, mais nobremente e com maior felicidade, em vez de simplesmente ensinar dois ou três instrumentos de cultura e alguns manuaizinhos escolares (TEIXEIRA, 1930, p.11).

Neste terceiro capítulo, tomando por base os programas educacionais apresentados no capítulo anterior e as informações coletadas nos depoimentos das professoras que trabalham nos CEIs pesquisados, buscar-se-á verificar as modificações sofridas pelas propostas no decorrer do processo de implantação, organização física e pedagógica das escolas para abrigar as propostas, bem como os programas de preparação dos professores para atuarem nas Escolas de Tempo Integral em cada gestão municipal.

Foram investigados três CEIs, e coletados depoimentos de sete professoras. Os CEIs escolhidos foram chamados CEI 1, CEI 2 e CEI 3.

O CEI 1, onde foram coletados depoimentos de duas professoras, foi implantado na gestão Roberto Requião, sendo originalmente denominado de ETI, mas com a expansão do número de escolas de tempo ampliado passou a ser denominada de CEI.

No CEI 2, constituído na gestão Jaime Lerner, mais três professoras concederam depoimentos e no CEI 3, inaugurado na gestão Rafael Greca, foram concedidos dois outros depoimentos. A diferença no número de depoimentos entre as unidades escolares decorre do principal critério estabelecido para a pesquisa de campo: obrigatoriamente, as entrevistas com coleta de depoimentos deveriam ser realizadas com professores que tivessem vivenciado o processo de implantação dos programas de ampliação do horário escolar nos estabelecimentos selecionados. Para preservar a identidade das professoras que participaram das entrevistas seus nomes foram substituídos por letras.

3.1 Da proposta planejada à realidade concreta

A primeira proposta de ampliação do tempo de permanência da criança no ambiente escolar implantado pela SME, denominada ETI, tinha como determinação geral de funcionamento que, pela manhã ou à tarde, houvesse o chamado ensino regular, com os conteúdos de português, matemática, história e geografia, e, no período contrário, seriam realizadas as oficinas.

Conforme os depoimentos das professoras do CEI 1, relatam que:

No primeiro ano, foi assim: de manhã, as áreas e, à tarde, as oficinas. Aí, no ano seguinte, acharam que assim não estava muito bem, dividiram. Tinha um pouco de manhã, um pouco à tarde, as áreas (Professora B, do CEI 1).

No início, até funcionou assim, houve depois uma época que a gente optou e não trabalhou em oficinas (Professora A, do CEI 1).

Essas declarações demonstram que a implantação e o funcionamento do projeto das ETIs, no seu primeiro ano, foram desenvolvidos de acordo com as determinações e orientações da SME. Cabe destacar que as orientações gerais da SME eram iguais para todas as escolas que faziam parte do projeto de educação integrada em tempo integral (ETI). Sabe-se, porém, que a cada ano houve mudanças na rotina diária para adequá-la à realidade da comunidade escolar:

A cada ano que foi passando, houve mudanças bem significativas nas oficinas, que resultou no que é hoje, a escola de tempo integral que está dividindo as áreas, completamente diferente da primeira proposta (Professora B, do CEI 1).

Essas formas de organização das atividades pedagógicas foram implementadas a partir das necessidades sentidas pelos profissionais da escola, buscando resolver as dificuldades diárias. A professora A do CEI 1 relata que era “uma comunidade assim, difícil, de crianças agitadas e acostumadas a ficarem soltas. Então, pra você impor normas, regras e limites, era complicado”. Dessa forma, a organização escolar sofreu modificações. Afinal, cada escola possuía as suas particularidades e estava inserida em um contexto diferenciado, necessitando adaptar-se à realidade daquela comunidade e também visando atender melhor aos objetivos dessa nova forma de organização escolar.

O novo governo municipal de Jaime Lerner formou uma comissão de avaliação para estudar a situação das Escolas de Tempo Integral. Esta comissão, depois de visitar as ETIs, concluiu, dentre outras coisas, que esta forma de organização escolar era de “alto custo”. O funcionamento das oficinas, do refeitório, do laboratório fotográfico, assim como os materiais necessários para o efetivo desenvolvimento da proposta, tornava-a “inviável”, pois requeria investimentos muito altos para um número de alunos aquém das capacidades estruturais das escolas. Segundo a comissão, isto teria ocorrido porque não houve uma obrigatoriedade da permanência da criança o dia todo nas escolas, ocasionando, o atendimento a um mínimo de alunos.

Sendo assim, a nova gestão municipal empenhou-se em ampliar o número de escolas com esse formato pedagógico, isto é, escolas em que a criança passa a ter o dia completo de atividades escolares. Para tanto, implantou os Centros de Educação Integral (CEI). Esta nova proposta de ampliação do tempo de permanência da criança no ambiente escolar introduzida pela SME, propunha, por exemplo, viabilizar: (i) a construção de um

prédio, que fosse de baixo custo, específico para o desenvolvimento das atividades propostas pelo programa; (ii) o estabelecimento da obrigatoriedade de permanência do aluno o dia todo na escola; (iii) a preparação de todos os professores, funcionários do setor administrativo e demais profissionais envolvidos no projeto da Educação Integral na discussão dos pressupostos teóricos, no sentido de assegurar um desenvolvimento coerente durante o processo de sua implantação.

Dessa maneira, pode-se supor que essa nova estrutura de escola teria por finalidade suprir as falhas do projeto anterior, ampliar a oferta de vagas, reduzir os custos operacionais e, sobretudo, proporcionar à criança em idade escolar um ensino de melhor qualidade.

Para a efetivação dessas medidas, consta nos documentos consultados no Arquivo Público Municipal que a SME promoveu discussões com representantes dos professores da RME, com a Coordenadoria de Implantação dos Centros de Educação Integral e com professores da Universidade Federal do Paraná, através do Centro de Assessoramento Pedagógico (CEAPE), como forma de preparar, organizar e implantar os CEIs.

Cabe, mais uma vez, destacar que este programa educacional efetivamente se concretizou, novamente, no final de mais uma gestão municipal. Porém, neste caso, o que garantiu o avanço, a concretização e a real consolidação do programa foi a eleição do prefeito Rafael Greca, candidato da mesma legenda partidária do prefeito Jaime Lerner.

O processo de implantação dos CEIs, apesar de ter promovido na RME momentos de intensa e rica discussão, acabou por repetir alguns entraves já detectados no projeto anterior.

Nos depoimentos dados pelas professoras entrevistadas, que vivenciaram esse processo, ficou em evidência que não houve a efetiva participação de todos os envolvidos no processo educacional. Inclusive, sob a ótica de algumas professoras, a escolha da escola para funcionar em tempo integral foi feita sem consulta à comunidade escolar, como podemos observar nos depoimentos abaixo:

Não sei como dizer como foi o processo, não era envolvida. A gente era professora só, não sei te dizer sobre o processo de implantação do CEI (Professora B, do CEI 2).

Eu sempre brinco que professor é o último a saber, é aquele que vai trabalhar com o aluno, mas... (Professora B, do CEI 1).

Quando o pessoal que estava aqui soube, houve uma rejeição, porque tanto a comunidade como os professores acharam que não era um local ideal para ser uma escola integral, a comunidade não comportava. Caiu pros professores que estavam aqui como uma bomba (Professora A, do CEI 3).

Foi muito triste, porque nós tínhamos espaços de pomar, espaços de horta e, de repente, íamos ter o integral. Aí justificaram de “n” formas. Que é interessante, que é bom. De repente, chegaram depois de um tempo, máquinas, etc. Demoliram, arrancaram todas as árvores. Tiraram as árvores, claro, plantaram fora, mas sem um trabalho. A gente tentou fazer um trabalho com a comunidade pra proteger aquelas árvores, mas não foi a coisa assim benquista. O povo não gostou. As crianças, inclusive, ficavam tristes porque viam aquela demolição. Daí, depois construíram e, até hoje, o prédio não é coisa que preste. A gente está sempre fazendo reforma (Professora C, do CEI 2).

Estes dados coletados nos depoimentos demonstram que, na realidade, a discussão do programa e a capacitação para o desempenho das funções na escola de tempo integral não envolveu todos os professores. Eles indicam certa divergência quanto às informações expressas nos documentos da SME, mostrando justamente a ausência de uma ampla discussão no processo de implantação dessas escolas.

Outros depoimentos evidenciam que, a partir da transformação da escola em CEI, com a construção do Complexo II, esta instituição escolar passou a ser vivida pelos próprios professores como duas escolas em uma. Inclusive, os professores do Complexo I sentiram-se inseguros e temerosos com o desconhecido:

Porque nós não sabíamos realmente o que ia acontecer e a realidade nossa é a mesma hoje. Nós estamos aqui com o Complexo II e não temos infra-estrutura, material adequado, tantas coisas que foram colocadas vai ser assim, tudo que estava escrito, na verdade, a gente sabe que não foi colocado, né? Ninguém aceitava, houve uma rejeição. Porque nós não sabíamos realmente o que ia acontecer. Então, em termos de escola, foi uma coisa assim que não foi consultado nem a comunidade nem os profissionais. Foi implantado, se escolheram algumas escolas, a nossa foi uma das escolhidas. A reação dos professores foi essa, o que vão fazer, aonde, primeiro que nem espaço físico se você for olhar nós não temos, espaço físico que comporta (Professora A, do CEI 3).

A SME promoveu no período de implantação dos CEIs inúmeros cursos de capacitação com temas relativos à escola de tempo integral³⁰. Porém, quem realmente participou desses momentos foram os novos professores que ingressaram no quadro pedagógico da escola, especificamente, aqueles que iriam trabalhar no Complexo II. Dessa forma, por serem novos na escola e por serem contemplados com cursos de formação, esses professores, que entraram para trabalhar no Complexo II, sentiram-se discriminados e rejeitados pelos próprios colegas de trabalho, conforme pode-se perceber pelo conteúdo das declarações apresentadas abaixo:

³⁰ As informações sobre os cursos de capacitação voltados para qualificar os profissionais que atuavam nas escolas de tempo integral serão expostos no item 3.3.

Tinha bastante dificuldade com as pessoas que já estavam na escola, muita gente não aceitava, não gostava. A gente chegou. Muita gente nova, daí, porque a escola era pequena, tinha poucos professores, chegaram assim numa leva assim grande. A gente nem tinha muito contato, elas não conversavam com a gente também, foi muito difícil essa parte, assim, sabe? E a escola não tava assim totalmente preparada. Então, ninguém sabia como tinha que estar funcionando exatamente, como era, sabe? (Professora A, do CEI 2).

As pessoas que vieram para cá para trabalhar sentiram esse clima pesado, e durante a implantação foi difícil até a convivência com as pessoas que vieram para cá para implantar, com as que já estavam na escola. Porque nós não sabíamos realmente o que ia acontecer e a realidade nossa é a mesma hoje, nós estamos aqui com o Complexo II e não temos infra-estrutura, material adequado. Tudo que estava escrito, na verdade, a gente sabe que não foi colocado, né? (Professora A, do CEI 3).

Durante o processo de implantação dos CEIs, muitos foram os momentos de discussão e preparação para os professores que trabalhavam no Complexo II. Acreditava-se que, em função da quantidade de CEIs que foram inaugurados em tão pouco tempo (24 em apenas um ano), a Secretaria agilizaria a contratação de um número grande de profissionais capacitados e informados para esse novo formato de escola. Porém, a rotatividade dos professores nos CEIs era muito grande e comprometia a formação de um quadro de professores capacitados. O depoimento da professora A do CEI 2 revela as dificuldades dessa rotatividade: “Todo ano chega gente nova, ninguém quer pegar o integral, chegava o pessoal e fazia cursos o ano todo, se preparava e no outro ano ia embora. No ano seguinte chegava professores novos, faziam cursos e iam embora”. Essa informação retrata, portanto, que a formação de um quadro de professores capacitados e comprometidos com o CEI estava em permanente processo de iniciação.

Entende-se, com isso, que os professores dos Complexos I e II deveriam ter tido oportunidades iguais de capacitação, sem distinção entre os complexos, pois os CEIs representavam uma proposta educacional única.

No entanto, não foi este o entendimento e a postura de muitos profissionais da educação frente a essa nova organização escolar: “uma parte é regular, outra parte é integral. Há muita discussão, porque daí a escola integral funciona de um jeito e a regular de outro. Então, você tem duas escolas diferentes dentro da mesma escola” (Professora A, do CEI 2).

Pode-se presumir que uma das causas para que isso acontecesse tenha sido a generalização da implantação dos CEIs, isto é, a estrutura física e as orientações pedagógicas eram semelhantes para todas as escolas que passariam a funcionar em tempo integral. Dessa forma, acredita-se que este programa não levou em conta as particularidades do contexto em que cada comunidade escolar estava inserida.

Assim, através dos dados colhidos nos depoimentos, pode-se inferir que na primeira oportunidade cada novo CEI teve que modificar suas práticas pedagógicas, visando se adequar às necessidades da comunidade: “o projeto inicial foi todo embora. Já foram várias situações que aconteceram, mas o ideal ainda não foi achado” (Professora A, do CEI 2).

Da proposta planejada à realidade concreta, muitos obstáculos foram ultrapassados. Nesse sentido, concorda-se com Paro quando afirma que “tal transformação só se dará na medida em que a escola ‘contaminar-se’ de tudo o que diz respeito à comunidade a que serve: seus problemas, seus interesses, a presença constante de seus membros com suas opiniões e sugestões” (1988, p.228).

A situação até aqui descrita em relação ao processo de implantação dos CEIs revela, em primeiro lugar, que a generalização dessa proposta educacional, isto é, de uma proposta única para todos os CEIs do município aparece como um indicador problemático. Demonstra também que a descon sideração das particularidades de cada espaço escolar gerou grandes modificações na rotina diária dos CEIs. O resgate dessas mudanças e a forma de organização física e pedagógica dos CEIs para abrigar essas propostas serão abordados no item 3.2.

Destaca-se que a gestão do prefeito Roberto Requião, que tinha como meta “a implantação gradativa do projeto ‘Educação Integrada em Período Integral’” (CURITIBA, 1985, p.39), implantou oito ETIs, representando 7,9% do total de escolas existentes no final de sua gestão. Quanto à gestão Jaime Lerner, que definiu “como meta prioritária do Município de Curitiba a transformação gradativa das escolas de tempo parcial da Rede Municipal de Ensino, em escolas de tempo integral” (CURITIBA, 1992, p.17), implantou 25 CEIs, aumentando o percentual para 30% do total de escolas da RME. A gestão do ex-prefeito Rafael Greca, como já foi exposto anteriormente, deu continuidade à política da gestão anterior, concluindo a construção dos quatro CEIs que estavam em fase de acabamento e implantando efetivamente esse programa. Assim, no ano de 1994, a RME era composta de 117 escolas, sendo que desse total 37 eram CEIs, equivalendo a 31,6%. Esses dados mostram que as metas de expansão das escolas de tempo integral, viabilizando a ampliação da jornada diária, não se tornaram realidade para toda a RME.

Tal fato criou, segundo Arco-Verde (2003, p.167), uma “sub-rede” ou uma rede paralela de ensino e, a partir de então, a RME passou a suprir os 37 CEIs recém-criados com material didático e um quadro de profissionais de forma diferenciada das demais 80 escolas. A criação dessa rede de ensino paralela gerou conflitos com as escolas regulares, uma vez que algumas destas sofriam com a precariedade de material didático, a falta de pessoal e,

inclusive, com instalações físicas inadequadas. Essas contestações, referentes à rede paralela, estavam relacionadas aos altos custos com a manutenção de materiais para a realização das atividades pedagógicas e com alimentação (a criança do CEI recebia, no mínimo, três refeições diárias), bem como com o número de profissionais qualificados para o desempenho das funções.

Apesar destes conflitos, a expansão do horário escolar enquanto uma política educacional, compromisso assumido pelos gestores municipais de 1985 a 1992, teve como consequência o incentivo à reflexão sobre a prática educativa por parte dos profissionais da RME.

3.2 A organização da escola na implantação do CEI

Ao analisar-se a organização necessária para o desenvolvimento da proposta de ampliação do tempo escolar, ou seja, como a escola se adaptou à proposta, deve-se inicialmente destacar que os CEIs, através da concepção arquitetônica dos prédios especialmente construídos para esse fim, apresentavam-se à comunidade e à escola como uma nova proposta. Segundo consta na proposta pedagógica da SME:

Trata-se de uma escola de novo tipo, que tem por base o trabalho como princípio educativo, onde alunos e professores podem desenvolver sua criatividade científica e artística. Procura levar os alunos à posse do conhecimento, à criatividade artística e à pesquisa científica, através do acesso aos instrumentos e conteúdos dos múltiplos saberes (CURITIBA, 1992, p. 30).

As expressões “*escola de um novo tipo*,” bem como “*trabalho como princípio educativo*” demonstram a influência do pensamento de Gramsci, na proposta colocada em ação nos CEIS.

Gramsci entende o trabalho como atividade teórica e prática do homem. Assim, para Gramsci, segundo Manacorda, o adjetivo teórico e prático “remete-nos à unidade do trabalho intelectual e manual, e faz dessa atividade teórico-prática o instrumento através do qual a ordem social é introduzida na ordem natural” (Manacorda, 1990, p.244).

O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. O conceito do equilíbrio

entre ordem social e ordem natural sobre o fundamento do trabalho, da atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo (Gramsci, 1968, p.130).

O processo educativo sob esta ótica é a tarefa de educar pelo trabalho e não para o trabalho, essa forma, o processo educativo é a construção da formação homem em sua totalidade, o trabalho como processo educativo tem que contribuir para a formação de homens plenos.

Percebe-se também influência do pensamento gramsciano na proposta pedagógica dos CEIs ao se falar escola de novo tipo. Gramsci defendia a idéia de um novo tipo de escola, que era a “escola unitária”³¹.

Ao propor a escola unitária, Gramsci acreditava que conduziria as camadas mais pobres da população à superação do estado de ignorância, através do desenvolvimento intelectual e prático, dando bases para a escolha profissional. Porém, previa, segundo Manacorda (1990, p.158).

ser necessário um aumento orçamentário estatal para a escola, considerando-se a ampliação que ela teria, em termos de edificações, de material didático no sentido amplo, de corpo docente: a relação numérica mestres-professores parece-lhe, de fato, determinante com relação aos objetivos de eficiência da escola.

Como se vê, para Gramsci essa escola de tipo novo passaria obrigatoriamente por uma estrutura física diferenciada, da mesma forma como a proposta dos CEIs.

A estrutura física dessa “escola de novo tipo”, na proposta referida (CEIs) era composta por três pisos, cada qual com 144 m². Cada piso tinha a capacidade de comportar 105 alunos, divididos em três grupos, praticando atividades diversificadas. O espaço escolar e a organização da rotina diária dos alunos eram vinculados diretamente ao projeto planejado. Desta forma, os CEIs foram planejados e construídos especificamente para atender a todos os alunos em tempo integral, independente do porte físico da escola. Assim, tanto o CEI 2 quanto o CEI 3 apresentaram inúmeros problemas que dificultavam a aplicação da proposta pedagógica, tal como havia sido determinado pela SME.

³¹ Para Gramsci a escola unitária é escola de trabalho intelectual e manual (técnico, industrial); seu objetivo é a formação dos valores fundamentais do humanismo, isto é, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias tanto para os estudos posteriores como para a profissão; que a instrução das novas gerações e das gerações adultas se apresentam sempre para ele como uma série contínua; que para ele nenhuma profissão está privada de conteúdos e exigências intelectuais e culturais e ainda, que a vida moderna implica num novo entrelaçamento entre ciência e trabalho [...] MANACORDA (1990, p.163).

Um aspecto importante foi a imposição da obrigatoriedade da permanência dos alunos em horário integral. Esta medida gerou grandes problemas em função do grande número de alunos. Uma das professoras do CEI 2 revela: “bem no começo eram quatro turmas por piso, doze turmas ao todo, aí não deu certo”. Neste CEI eram atendidas aproximadamente 120 crianças por piso. Os entraves para atender este elevado número de alunos não foram constatados somente nessa unidade escolar, tendo ocorrido também nas escolas de grande porte, contribuindo, assim, para desgastar a credibilidade do novo programa:

As crianças aqui da comunidade, elas acabavam não mais estudando aqui e acabavam procurando até as escolas do Estado, que era próxima, mas, era ensino regular. Então, eles acreditavam que o ensino era melhor (Professora B do CEI 3).

Outro importante aspecto destacado nos depoimentos refere-se à estrutura física do Complexo II, principalmente, ao segundo piso. Este espaço, destinado às atividades artísticas, constituía-se em uma área sem divisórias, mobiliado com cubos coloridos que serviam de mesas ou bancos, estantes em fibra de vidro e colchonetes coloridos. Em função de problemas ligados à acústica do piso, as atividades pedagógicas não apresentavam as condições adequadas para a sua realização nesse local. Com a obrigatoriedade de permanência do aluno na escola, o CEI 2 alocava quatro turmas, totalizando, aproximadamente, 120 alunos e o CEI 3 possuía três turmas, com quase 90 alunos. Essa quantidade de alunos, num espaço de 144 m², inviabilizava a realização das atividades diversificadas. O depoimento a seguir retrata tais dificuldades:

A acústica era terrível [...] nem tinha como separar, não tinha divisória, elas tinham que trabalhar em grupos, três turmas no mesmo piso, era humanamente impossível. Eu acredito que, quando foi implantado, no papel estava muito bonito (Professora A do CEI 3).

Pode-se inferir que, devido aos limites relacionados ao espaço físico escolar, as atividades pedagógicas ficaram muito prejudicadas. De acordo com os depoimentos das professoras, era humanamente impossível trabalhar nesse espaço, nas condições existentes. Para solucionar os problemas pedagógicos criados pela falta de adequação do ambiente, a direção da escola, a pedido da comunidade escolar, solicitou diversas medidas ao Serviço de Estrutura e Funcionamento ao Ensino Integral (SEFEI). Dentre essas sugestões, pode-se destacar a colocação de divisórias no segundo piso e a não obrigatoriedade da frequência dos

alunos. A partir da adoção dessas medidas, a proposta original do CEI sofreu uma grande mudança. O depoimento da professora do CEI visitado deixa isso muito claro:

É que hoje a gente não usa mais o piso. A nossa escola teve toda uma mudança. Hoje em dia nós temos o pré, lá. Foram feitas daí salas, porque o ambiente não é propício, não tem acústica para a voz do professor. Foram divididos em salas lá em cima, o segundo era tudo aberto. Agora a gente tem quatro salas no piso e no terceiro também. Agora tem salas (Professora A do CEI 2).

O CEI 1, originalmente denominado de ETI, fazia parte do Programa de Educação Integrada em Tempo Integral, criado e inaugurado em 16/12/1988, pelo Decreto 491/88, na gestão do prefeito Roberto Requião. Esta escola teve a sua estrutura física construída especificamente para abrigar uma escola de tempo integral, uma vez que no local não existia uma unidade escolar. Em seu depoimento, a professora B do CEI 1 afirma: “essa escola já iniciou assim, ela foi construída para isso, como escola integral”. Isto indica que não foi concebida como um anexo a uma escola pré-existente, como aconteceu em outras unidades escolares. Nesse mesmo depoimento, a professora relata: “eu, na época, tinha um padrão aqui e um padrão na outra escola. A outra escola era regular e foi construído do lado um prédio como esse aqui. Então, trabalhava num prédio com o regular e no outro prédio com o integral. Lá deu para perceber, assim, que as professoras ficavam muito inseguras e ansiosas” e se perguntavam “mas como que vai ser?”.

Como essa escola foi projetada especialmente para funcionar, desde o início, de modo integral e como todos os professores eram novos nesta unidade escolar, pode-se supor que esta escola não enfrentou um processo de rejeição e discriminação, pois as professoras que vieram para esta escola “já vieram sabendo que vinham para uma escola integral, não foi uma coisa que mudou aqui. A partir de agora, vai ser integral. Sempre foi integral” (Professora B do CEI 1).

Portanto, esta escola é constituída por uma única estrutura física e possui atualmente as seguintes dependências: sala de diretoria, sala de secretaria, sala de professores, biblioteca, videoteca, quadra de esportes coberta, quadras poli esportivas ao ar livre, cancha de futebol de areia, parque infantil, cozinha, refeitório, sala para TV e vídeo, 11 salas de aulas, laboratório de informática com 28 microcomputadores e impressoras disponíveis aos alunos e professores. Destaca-se aqui que essa infra-estrutura do CEI atende um total de 350 alunos, distribuídos em doze turmas. Nesse CEI, somente as duas turmas de quarta série são dispensadas do horário integral. As demais permanecem na escola por oito horas consecutivas, diariamente.

O CEI 2, instalado na gestão Jaime Lerner, foi criado em 11/07/1974, pelo Decreto 561/74. Desde então, essa escola funcionou ininterruptamente, até que, em 18/09/92, ocorreu a inauguração do Complexo II, junto à escola pré-existente. Com a nova construção, a escola passou a constituir-se em mais um CEI, oferecendo ensino de 1ª a 4ª série em atendimento ampliado aos alunos.

A escola, após várias reformas, conta atualmente com as seguintes instalações: sala da diretoria, secretaria, sala de professores, biblioteca, laboratório de informática com 33 microcomputadores e impressoras disponíveis aos alunos e aos professores, quadra de poli esportiva coberta, 23 salas de aulas, sendo que oito salas estão no Complexo II. Com isso, o segundo e o terceiro pisos foram transformados em salas de aulas. Hoje, funciona com onze turmas integrais e doze regulares, atendendo, no total 682 alunos.

No prédio pré-existente já tinha um refeitório, de porte pequeno, que não comportava o número total de alunos a serem atendidos no horário de almoço. O depoimento da professora A do CEI 2 retrata a dificuldade cotidiana enfrentada pela escola para servir as refeições: “a gente tem um refeitório pequeno, então, a gente tem que colocar as crianças, tirar as crianças, coloca criança, tira criança. Essa parte assim é bem complicada”. Mesmo diante de tantas dificuldades, não foi projetada a construção de um espaço mais amplo para refeições que comportasse um número maior de alunos. A professora continua: “não é como outras escolas que acontece: senta todo mundo, almoça e sai”. Estas outras escolas às quais professora refere-se (CEIs que não fizeram parte desse estudo), são de grande porte e tinham grande área externa; nestes casos a dificuldade em servir as refeições diárias foi superada com a construção de um refeitório.

As crianças ficavam um período no Complexo I, tendo aulas normais, daí então, elas tinham oficinas no Complexo II. Tinham várias oficinas: artes, mídia, educação ambiental, várias oficinas. Mas era bastante complicado, porque era muito agito assim, as crianças eram assim muito agitadas (Professora A, do CEI 2).

O Complexo II do CEI 3 teve sua inauguração no dia 11/09/1980, na gestão de Rafael Greca, com base no Decreto 778/80. Atualmente, funciona com seis turmas integrais e sete regulares, atendendo no total 529 alunos. A estrutura física que hoje compõe esse Centro de Educação Integral é a seguinte: sala da diretoria, secretaria, sala de professores, laboratório de informática com 18 microcomputadores e impressoras disponíveis aos alunos e professores, quadra poli esportiva coberta, 13 salas de aulas, sendo seis salas no Complexo II. Tal como o CEI 2, o segundo e o terceiro pisos sofreram modificações em sua

estrutura interna: o segundo piso foi transformado em refeitório e duas salas de aula e no terceiro foram instaladas divisórias para a demarcação do restante das salas de aula.

Os três CEIs escolhidos para este estudo possuem aparelhos de televisão em todas as salas de aula e contam com uma central com videocassete e aparelhos de som. Cabe ainda destacar que os equipamentos de informática estão interligados na rede mundial de informática (Internet).

A partir dos dados coletados, tanto nos depoimentos quanto na secretaria desses CEIs, montou-se o quadro a seguir.

Características	CEI 1	CEI 2	CEI 3
Gestão de governo	Roberto Requião	Jaime Lerner	Rafael Greca
Prédio	Bloco único	Anexo	Anexo
Total de alunos	350	692	529
Relação alunos / piso	Não	120	90
Turmas integrais	10	11	6
Turmas regulares	02	12	7
Salas de aulas	11	23 8 no Complexo II	13 6 no Complexo II
Refeitório	Sim	De pequeno porte	No segundo piso
Quadra	Coberta	Coberta	Coberta
Laboratório de informática	Sim	Sim	Sim
Computador/internet	28	33	18
Sala de professores	Sim	Sim	Sim
Sala da diretoria	Sim	Sim	Sim
Secretaria	Sim	Sim	Sim
Televisão nas salas de aula	Sim	Sim	Sim

Quadro 4: Resumo comparativo das características dos três CEIs pesquisados

Fonte: Pesquisa de campo, março de 2006.

Dessas três unidades escolares, somente o CEI 1 trabalha basicamente com todas as turmas integrais, com exceção da quarta série que é dispensada de permanecer em horário integral. As demais escolas visitadas são mistas em sua organização, atendendo turmas regulares e integrais num mesmo período, sendo a maior parcela composta de turmas regulares.

Com base nestas informações, é possível supor que a solução para a superação das dificuldades encontradas nos primeiros anos de implantação desses CEIs passou pela diminuição do atendimento do número de alunos, pela instalação de divisórias no segundo e terceiro pisos do Complexo II e também pela construção de refeitórios. No caso do CEI 2 e do CEI 3, por se constituírem em escolas de grande porte, foi instituída a não obrigatoriedade da permanência de todos os alunos em período integral, pois possuíam um

número elevado de alunos para desenvolver adequadamente as atividades pedagógicas programadas para esse espaço.

3.3 As políticas de preparação dos professores na Rede Municipal de Curitiba

Faz-se necessário destacar aqui que a formação profissional³² dos educadores constitui-se numa peça fundamental para o bom funcionamento do sistema escolar, pois a apropriação do conhecimento na escola efetiva-se com base nos processos de interação entre professor-aluno, aluno-aluno e professor-professor. Nestas formas de interação, o professor desempenha um papel ativo, coordenando e orientando os alunos, ajudando-os a superar os entraves que surgem ao longo do processo de construção e apropriação do saber.

Uma das diretrizes norteadoras contidas na proposta pedagógica dos CEIs, e considerada como fundamental, era a síntese entre educação/instrução. Segundo consta nesse documento, através da síntese educação/instrução “o aluno pode conhecer os rudimentos das ciências e artes, tendo acesso a tudo o que a humanidade criou. E a cultura geral que dá ao homem condições para que ele crie” (CURITIBA, 1992, p.31).

Para concretizar a integração entre educação/instrução, entende-se que o trabalho do professor tem um papel fundamental neste processo. Segundo Gramsci:

O nexó entre educação/instrução somente pode ser representada pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o mestre é consciente do contraste entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo e de cultura representado pelos alunos, sendo também consciente de sua tarefa [...] (GRAMSCI, 1968, p.131).

Neste sentido, a formação qualificada desse profissional torna-se indubitavelmente imprescindível para o desempenho de suas funções. E, acima de tudo, em função das características específicas das Escolas de Tempo Integral, fazia-se necessário um quadro de profissionais com qualificação diferenciada e comprometida com sua proposta. A professora A, do CEI 2 destacou a importância da preparação do profissional que atua na escola de tempo integral:

Às vezes, a professora se preparou todo o curso de pedagogia, tudo para você vir dar aula, né? Dar aula normal, de português, matemática. Chega aqui você tem que dar uma oficina de xadrez, oficina de artes, oficina de música e o professor não gosta. Os que vêm de artes, que têm habilidades para artes, esses ficam. Esses que vêm

³² Formação profissional é aqui entendida também como qualificação ou capacitação continuada.

preparados para dar aula normal, esses não ficam, eles vão procurar outra escola que seja regular para dar a aula deles normal, não essas coisas diferentes. O professor gostar do que está fazendo, o professor que gosta de dar xadrez, esteja aqui para dar xadrez. Coisas diferentes como balé, capoeira, coisas que crianças gostam, judô...

Diante do depoimento acima, pode-se perceber a necessidade de se criar as condições favoráveis para oferecer aos professores os elementos necessários a uma atuação crítica, democrática e reflexiva.

Os professores eram preparados, tinham cursos, até a gente na época passou por uma prova para atuar na oficina em que a gente desejava. Foi isso justamente, a gente era chamada lá, era selecionada, aí recebia o preparo nas permanências para atuar (Professora A, do CEI 1).

Os professores, para vir para uma escola integral, pelo menos no caso aqui, os professores passaram até por uma entrevista e uma escolha. Até teve uma prova, aí as professoras foram selecionadas e depois passaram por uma entrevista para ver se tinham vontade, por que queriam vir para a escola (Professora B, do CEI 1).

Os depoimentos apresentados nas entrevistas foram marcantes nesta escola visitada, pois as próprias professoras afirmaram ter tido acesso a uma preparação condizente com as funções a serem desempenhadas. Percebe-se, assim, que o processo de preparação era específico para a função que iam desempenhar nas diferentes oficinas existentes na escola, naquele momento. Segundo a professora A, do CEI 1: “Foi a época em que a gente mais... que nem no meu caso, eu fiz vários cursos na área, foi muito enriquecedor”. Tomando-se por base este depoimento, é possível deduzir que esta professora foi contemplada com essa oportunidade, pois fazia parte do quadro de professores que implantaram a proposta de Escola de Tempo Integral. Porém, os professores admitidos para ministrar aulas nesta mesma escola, no ano seguinte, vivenciaram uma realidade um pouco diferente:

Aconteceu o seguinte aqui na escola: as professoras que vieram selecionadas para trabalhar nas oficinas acabaram pegando o regular. Inclusive as professoras que tiveram treinamento, tudo, como eu já tinha falado, elas, as que vieram treinadas para oficinas no ano seguinte trocaram, pegaram regular, e as que estavam na verdade para o regular acabaram pegando oficinas, inclusive foi o meu caso. Eu não cheguei a ter esse treinamento anterior. Aí, na medida em que foi acontecendo, a gente foi tendo cursos, mas, assim já, como se diz, com o bonde andando, já com a mão na massa e a gente foi levando assim meio pela intuição, né? (Professora B, do CEI 1).

Como o projeto da ETI foi implantado no final da gestão Roberto Requião, a mudança mais significativa, neste período, foi reflexo justamente da mudança do gestor municipal. Neste momento, houve uma redução no processo de capacitação profissional e no fornecimento de materiais de apoio para as atividades desenvolvidas nas oficinas.

A professora que passou pelo treinamento anterior à implantação afirma que “depois parou, houve uma época que parou e nós não tivemos mais cursos” (Professora A, do CEI 1). Este dado pode ser constatado no quadro abaixo:

	1985	1986	1987	1988	1989	1990
Total de cursos realizados para os professores da RME	61	66	77	154	159	130
Total de cursos específicos para os professores dos CEIs	0	1	8	15	2	1

Quadro 5: Evolução dos cursos ofertados pela RME, entre 1985 e 1990

Fonte: ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL.

Destaca-se neste quadro que, em 1989 e 1990, nos primeiros anos da gestão Jaime Lerner, houve uma brusca queda no número de cursos destinados às Escolas de Tempo Integral, representando um agravante na concretização e sucesso do programa Escola Integrada em Período Integral.

Além da falta de cursos, recursos e infra-estrutura adequadas, as ETIs, a partir de 1992, por força de um Parecer do Conselho Estadual de Educação, passaram a ser designadas Centro de Educação Integral, fazendo parte do quadro de escolas integrais da RME. No entanto, devido às suas características físicas e à persistência dos professores que nelas atuavam, essas ex-ETIs continuaram desenvolvendo as atividades pedagógicas de maneira diferenciada das diretrizes determinadas para os CEIs, porque as particularidades da estrutura física não permitiriam seguir tais orientações.

No caso anterior, a escola foi totalmente planejada e construída para abrigar a Escola de Tempo Integral, diferentemente de outras realidades em que foram construídas ao lado de uma sede já existente com um quadro de professores formados. Foi o caso dos professores pertencentes ao CEI 2 e ao CEI 3, que vivenciaram essa realidade. Um depoimento coletado numa das escolas escolhidas demonstra os obstáculos de adaptação e relacionamento entre os professores.

Assim, tinha bastante dificuldade com as pessoas que já estavam na escola, muita gente não aceitava, não gostava. A gente chegou, muita gente nova, daí, porque a escola era pequena e tinha poucos professores, chegaram assim numa leva assim grande. Daí a gente nem tinha muito contato, elas não conversavam com a gente também, foi muito difícil essa parte, assim, sabe? E a escola não tava assim totalmente preparada. Então, ninguém sabia como funcionava exatamente, como era, sabe? (Professora A, do CEI 2).

Como já existia uma organização na escola, este novo projeto causou certo desconforto pelo aumento significativo do grupo de professores. “Há uma divisão até hoje, hoje a gente tenta fazer uma integração, mas ainda é difícil [...] Então, houve realmente uma

rejeição e até hoje estamos tentando, sempre, a cada ano a gente percebe que a escola está tentando uma forma de se adaptar a essa realidade de escola integral” (Professora A, do CEI 3).

Quanto à capacitação desses novos professores, o depoimento apresentado a seguir mostra que essa preparação aconteceu simultaneamente à implantação. “A gente já começou trabalhando as oficinas e no decorrer do ano foi acontecendo os assessoramentos” (Professora A, do CEI 2). Deve-se destacar também que esse novo momento na rotina da escola criou, como foi apontado acima, uma “rejeição” a esses novos profissionais e uma divisão no grupo de professores. Porém, o Complexo I e Complexo II fazem parte de uma mesma escola, que passou a funcionar em regime de tempo integral.

No entanto, os cursos de preparação foram específicos para os professores destinados a desempenhar funções no Complexo II, ou seja, que fossem trabalhar com as oficinas. Em geral, os professores que ministravam aulas no Complexo I não tiveram a preparação para atuar nesse novo modelo de educação: “Não, eu não. Já fiz vários cursos, tudo direcionado para determinada área, eu escolhia o curso. Mas fazer um curso pra preparar pra escola de tempo integral, não. Eu nunca tive” (Professora B, do CEI 2).

O quadro a seguir nos dá uma visão da quantidade de cursos ofertados pela RME aos professores que trabalhavam nos CEIs, no período 1985 a 1994. Neste quadro fica em evidência o fervilhar de momentos de capacitação profissional em 1988, último ano da gestão Roberto Requião; 1991/92 dois últimos anos da gestão Jaime Lerner e 1993 primeiro ano da gestão Rafael Greca.

Gestão	Ano	Nº de escolas da RME	Cursos para os professores da RME	Nº de CEIs	Cursos específicos para professores dos CEIs
Gestão Requião	1985	88	61	0	0
	1986	94	66	0	1
	1987	94	77	1	8
	1988	101	154	6	15
Gestão Lerner	1989	101	159	8	2
	1990	101	130	8	1
	1991	107	124	9	13
	1992	110	277	33	33
Gestão Greca	1993	115	129	37	13
	1994	117	137	37	3

Quadro 6: Evolução do número de escolas e CEIs e dos cursos ofertados pela RME, entre 1985 e 1994

Fonte: ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL.

Tomando-se por base 1992, ano de maior oferta de cursos (277 no total), verifica-se que, aproximadamente, 12% (33 cursos) foram específicos para professores que trabalham nos CEIs. De acordo com a sistematização apresentada no Quadro 5, pode-se

constatar que tais cursos foram, na sua maioria, destinados aos professores que ministravam atividades do Complexo II.

Temas dos Cursos	Público alvo	Local de trabalho
Educação Física no contexto do CEI	Prof. Ed. Física	1º piso
Educação Física no contexto do CEI	Prof. Ed. Física	1º piso
Educação Física - reflexão teórico prática na proposta do CEI	Prof. Ed. Física	1º piso
Criação e confecção de fantoches	Prof. dos CEIs	2º piso
Literatura infantil - pão e poesia	Prof. dos CEIs	3º piso
O prazer de brincar	Prof. dos CEIs	2º piso
Os <i>mass media</i> - difusores da cultura primeira	Prof. dos CEIs	3º piso
Os <i>mass media</i> - códigos e imagens	Prof. dos CEIs	3º piso
Trabalhando o jornal e os quadrinhos na educação	Prof. dos CEIs	3º piso
A cinemateca – escola e realidade	Prof. dos CEIs	3º piso
Meio ambiente - relação homem	Prof. dos CEIs	3º piso
Seminário de qualificação de pessoal para os CEIs - 1ª fase	Prof. dos CEIs	Geral
TV Educativa: os meios de comunicação de massa	Prof. dos CEIs	3º piso
Comunicação e publicidade	Prof. dos CEIs	3º piso
Origami dobradura de papel	Prof. dos CEIs	2º piso
A cidade e o meio ambiente	Prof. dos CEIs	3º piso
Jogo – dança	Prof. dos CEIs	1º piso
<i>Mass media</i> e educação	Prof. dos CEIs	3º piso
A cidade e o meio ambiente	Prof. dos CEIs	3º piso
A cidade e o meio ambiente	Prof. dos CEIs	3º piso
O currículo básico em questão	Prof. do CEI 1	Geral
Práxis da Educação Física nas Escolas em Tempo Integral	Prof. Ed. Física	1º piso
Ação do professor: compromisso e limite	Prof. dos CEIs	Geral
Desenvolvimento do processo criativo	Prof. dos CEIs	Geral
Desenvolvimento do processo criativo	Prof. dos CEIs	Geral
O folclore em questão	Prof. dos CEIs	1º/2º pisos
Cerâmica: conhecimento, trabalho e expressão	Prof. dos CEIs	2º piso
Multimídia	Prof. dos CEIs	3º piso
Expressão corporal	Prof. dos CEIs	1º piso
Expressão corporal	Prof. dos CEIs	1º piso
Impostação vocal	Prof. dos CEIs	Geral
Impostação vocal	Prof. dos CEIs	Geral
Educação Artística – uma questão de compromisso	Prof. de Artes	2º piso

Quadro 7: Relação dos cursos específicos para os professores dos CEIs realizados pela RME em 1992

Fonte: ARQUIVO GERAL DA SME.

Nota: Geral significa que o curso foi destinado a todos os professores do Complexo II, independente de qual piso desenvolvia a atividade.

Baseando-se nos dados acima expostos, pode-se perceber que foram ofertados cursos de embasamento geral do trabalho (teórico e prático) para professores das escolas de tempo integral, além dos cursos destinados a atender às demandas dos professores que ministravam atividades no primeiro, segundo e terceiro piso,

Em função de suas características específicas, entende-se que as escolas de tempo integral necessitam de profissionais com qualificação diferenciada e comprometida

com a proposta de horário integral. Neste sentido, Coelho (2002) ressalta a importância da ampliação do tempo de trabalho para o professor, possibilitando momentos de reflexão coletiva sobre a prática pedagógica que desenvolve em um único local de trabalho. A relevância da dedicação exclusiva do trabalho do professor é enfatizada pela professora A, do CEI 1 no depoimento abaixo:

Porque daí, a gente tem o tempo de passar, de trabalhar as áreas dos conhecimentos e também de fazer aquele vínculo, de ser amiga da criança, de orientar, de trabalhar os valores, que hoje em dia são estão esquecidos. E eles passam aqui nove horas e muitos não têm uma mãe para conversar, para perguntar como foi o dia, para orientar. Então, a gente acaba fazendo não só a função do professor, mas é legal isso, porque a gente aprende com eles, com o que eles trazem na bagagem deles e a gente também tem essa oportunidade, pelo tempo maior, de prepará-los melhor assim.

A necessidade da ampliação do trabalho do professor em tempo integral numa mesma instituição escolar é relatada e entendida como necessária por professores e intelectuais atuais. Bem como já foi destacada por Anísio Teixeira, que deixou claro em seus escritos que as escolas “devem e precisam ser de tempo integral para os alunos” e “servidas por professores de tempo integral” (TEIXEIRA, 1957, p. 126). Este autor acreditava que os professores, tendo a sua carga de trabalho também integral na mesma escola, tornariam mais completa a função da Escola de Tempo Integral.

Foi com esse intuito que o governo do estado do Rio de Janeiro desenvolveu, a partir de 1985, um projeto de formação em serviço, considerado por Monteiro (2002) como um “projeto inovador”. De acordo com as análises apresentadas por essa autora, em cada CIEP existiam até 18 turmas em tempo integral, com dois professores por turma. Cada profissional tinha oito horas diárias de trabalho, assim distribuídas:

De 8 às 11 da manhã, uma das professoras assumia a turma e a outra se dirigia para a sala onde se reunia com as demais 17 colegas para 3 horas de estudos. Às 11 horas ela se dirigia para a turma e, juntamente com a colega que ali estava, coordenava as atividades com as crianças, inclusive o almoço e o descanso. Às 14 horas, a professora que ficara com a turma de manhã retirava-se para estudar com as demais 17 professoras que haviam ficado com as turmas pela manhã, e a colega assumia a turma até o final da tarde (MONTEIRO, 2002, p. 158).

Monteiro destaca ainda que essa experiência demarca a validade da formação continuada no ambiente de trabalho, pois permite incorporar os saberes dos docentes na prática diária, amenizar as impotências diante das dificuldades externas ao processo educativo e, a partir dos espaços de reflexão, avançar na organização coletiva para o desenvolvimento de um trabalho educativo digno para a escola pública que ainda “não se conseguiu viabilizar em sua plenitude” (MONTEIRO, 2002, p. 148).

A escola, instituição responsável pela transmissão cultural e socializadora das crianças e jovens, de modo sistemático, sofreu esse impacto de forma dramática, impacto esse que tem se expressado através do fracasso dos alunos, que parecem não serem capazes de aprender o que lhes é ensinado; dos professores que parecem não saber ensinar ou lidar com alunos que são portadores de padrões culturais diferentes; da escola em si mesma, que parece continuar a desenvolver a tantas vezes denunciada reprodução social, ampliando formas de exclusão social (Id. p. 148).

Portanto, o papel do professor apresenta-se muitas vezes como reflexo da função da escola no contexto sócio-econômico e político em que está inserida. Assim, faz-se necessário criar um suporte de orientação pedagógica que ofereça ao professor subsídios para atuar de maneira democrática, crítica e reflexiva.

Tendo como base esse raciocínio, Machado (2002) acredita que se faz necessário criar uma “rede multidisciplinar” que auxilie os professores no desempenho das atividades. Essa autora avalia que essa forma de organização possa promover as condições necessárias para que os professores tenham uma capacitação continuada e formar educadores com uma prática reflexiva, capazes de desempenhar adequadamente suas funções no cotidiano do ambiente escolar:

[...] práticas de formação contínua, organizadas em torno dos professores individuais podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores (NÓVOA, 1995, p. 27).

No entanto, Coelho (2002) destaca que as condições de trabalho no ambiente escolar exigem muita responsabilidade, principalmente no ensino fundamental. Cabe ao professor desempenhar múltiplas tarefas, necessitando ser “multidisciplinar, multipedagógico, multicultural”.

Sendo assim, cada vez mais se requer desse profissional um amplo leque de conhecimentos e informações, amparado por um processo de capacitação que supra o desempenho de suas funções. Para Nóvoa (1995), a superação dessas dificuldades encontradas no processo educacional passa não só pela reciclagem, mas também pela qualificação dos profissionais do setor, que estão sobrecarregados de outras atribuições em suas atividades profissionais. Pode-se dizer que está ocorrendo uma “inflação de tarefas diárias e uma sobrecarga permanente de atividade”, extrapolando, inclusive, as funções pedagógicas, como “administração e gestão escolar, orientação escolar e profissional, educação de adultos”, alimentação, higiene etc.

Dessa maneira, o sistema educacional se torna frágil e debilitado. Para tanto, uma maneira de superar essa deficiência é tornar disponíveis espaços na carga horária do professor para a formação continuada no ambiente de trabalho, numa perspectiva de uma organização coletiva da prática pedagógica na própria escola. Sendo assim, Nóvoa (1995) entende que se faz necessário “(re)encontrar espaços”, formar “redes de (auto)formação”, buscando o aprimoramento coletivo dos requisitos próprios para a carreira de educador.

Neste caso, Cavaliere apresenta a experiência de práticas coletivas durante a vigência do Programa Especial de Educação (PEE), executado no Rio de Janeiro, onde foram executadas as seguintes ações:

[...] a criação de uma rede de professores orientadores ligados a uma coordenação pedagógica em nível central; a incorporação efetiva do horário semanal coletivo de estudo e planejamento para todos os professores; o planejamento integrado, isto é, realizado a partir de encontros sistemáticos de todos os profissionais da escola para a definição das linhas gerais do trabalho; a participação de não docentes tais como animadores culturais e agentes de saúde no planejamento pedagógico integrado; a figura do diretor adjunto pedagógico, compondo com os professores orientadores uma equipe de direção pedagógica. Ao lado da função de refletir sobre a prática e melhor organizar o trabalho pedagógico, essas práticas constituíram verdadeiros processos de formação continuada dos profissionais dessas escolas (CAVALIERE, 2002, p. 106).

Ao se tomar como base as ações desenvolvidas no Rio de Janeiro com o intuito da formação dos professores, e lançar-se um olhar mais focado na realidade curitibana, veremos que a Prefeitura Municipal de Curitiba, desde 1987, vem implantando programas educacionais de ampliação da jornada escolar, transformando alguns estabelecimentos escolares em escolas de tempo integral. Nesses diferentes programas municipais, ficou sempre em evidência o importante papel do professor. Para tanto, a SME oferta, anualmente, diversos cursos de capacitação, teóricos e práticos e, além disso, promove, semestralmente, a semana pedagógica para toda a RME.

Há que se reconhecer o professor como um sujeito de um fazer e um saber. O professor como sujeito da prática pedagógica, que centraliza a elaboração crítica (ou a - crítica) do saber na escola, que mediatiza a relação do aluno com o sistema social, que executa um trabalho prático permeado por significações – ainda que concretizado numa rotina fragmentada. Sujeito de um fazer docente que precisa ser respeitado em sua experiência e inteligência, em suas angústias e em seus questionamentos, e compreendido em seus estereótipos e preconceitos. Sujeito que deve ser reconhecido como desempenhando papel central em qualquer tentativa viável de revitalizar a escola (pública), pois se é sujeito, é capaz de transformar a realidade em que vive (SILVA, 1998, p.38).

Essa consciência de seu papel é um exercício constante que os professores devem fazer, procurando buscar alternativas de ação para enfrentar dignamente os fracassos do dia-a-dia de suas funções.

Destaca-se também, que a RME oportuniza a todos os professores, independente do tipo de organização escolar, um turno de quatro horas semanais voltado para a preparação, discussão com seus pares, organização das atividades e também para participação em cursos ofertados pela SME. Dessa forma, reforça a formação continuada no próprio espaço escolar, alargando o vínculo com o coletivo dos profissionais que atuam nesse espaço de educação, possibilitando o aprimoramento conjunto do processo de avaliação das ações diárias que buscam superar as dificuldades práticas de atuação junto aos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os objetivos que nortearam esta dissertação, buscou-se, passo a passo, aprofundar os temas e vencer cada etapa proposta. Para tanto, inicialmente, traçou-se a evolução do ensino de tempo ampliado, ao longo da história educacional brasileira. A partir desse resgate, pode-se afirmar que a Educação em Tempo Integral, de modo geral, não foi considerada prioridade na trajetória educativa no país. Várias diretrizes educacionais que contemplavam a ampliação do tempo escolar foram implantadas, porém, sua continuidade sofreu rupturas, principalmente, pelas mudanças de gestores governamentais.

Darcy Ribeiro, idealizador das escolas de Tempo Integral no Rio de Janeiro, deixou uma semente importante na educação do Rio. Semente que, por sua vez, havia sido plantada por Anísio Teixeira, anos antes, em sua busca por uma concepção prática de educação escolar integral. A rejeição das elites a esse tipo de instituição, nos dois momentos, foi drástica. Mas, a escola de qualidade para as camadas populares, numa sociedade estruturada sobre a exclusão como a nossa, não será mesmo feita de consensos (COELHO e CAVALLIERE, 2002. p.10).

Esse fator pode, de certa maneira, justificar a qualidade da educação em tempo integral e as dificuldades para os avanços de diretrizes dessa magnitude no cenário educacional brasileiro. Além disso, cabe ressaltar que o desenvolvimento dos programas implantados sofreu influências de fatores econômicos, políticos e administrativos.

Porém, faz-se necessário entender que a escola em tempo integral é uma dívida social do sistema educacional brasileiro e tem que ser resgatada. Implementar a Educação em Tempo Integral como uma modalidade educativa para as crianças das camadas sociais cada vez mais excluídas do acesso ao conhecimento historicamente produzido, possibilitará um crescimento na formação acadêmica das crianças, no que se refere aos aspectos cognitivos, bem como afetivos, lúdicos, artísticos etc. Para Cabral (2002, p.230), “as famílias das classes trabalhadoras exigem e necessitam de escolas para seus filhos, escolas estas que levem em conta esse manancial de experiências multifacetadas”. Ressalta-se, porém, que essa melhoria na qualidade educacional depende diretamente das condições necessárias ofertadas pelos órgãos responsáveis pela administração.

Ainda, segundo essa autora, “trabalhar, pela democratização e melhoria de acesso, é defender com ‘unhas e dentes’ um direito da população e um dever do Estado, através da educação pública” (2002, p.230).

Ao reconstruir a trajetória dos programas de escolas de tempo integral na rede municipal de ensino, observou-se que aspectos sociológicos, políticos, pedagógicos e administrativos interferiram diretamente na implementação e consolidação das diretrizes educacionais. Percebeu-se também que para a efetivação desses programas educacionais faz-se necessário muito mais que um compromisso político partidário.

Deve-se destacar que esta modalidade educacional requer obrigatoriamente um investimento financeiro muito grande, seja com infra-estrutura física e material, necessário na efetivação de um programa pedagógico para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, seja com um quadro técnico de profissionais qualificados.

Após a análise dos programas educacionais de tempo integral implantados na RME, a partir de 1985, nas gestões de Roberto Requião, Jaime Lerner e Rafael Greca, têm-se as seguintes considerações em resposta às indagações feitas no início da dissertação.

Todas as propostas sofreram modificações ao saírem do papel e se tornarem realidade na comunidade em que foram implantadas. Deve-se destacar que as propostas foram construídas tendo como base um projeto piloto. Para o desenvolvimento desses projetos pilotos foram ofertados as condições materiais e o suporte pedagógico e administrativo necessários para o seu sucesso. No entanto, conforme cresceu o número de escolas que ofertavam o ensino em tempo integral, esse tipo de apoio não aconteceu com a mesma intensidade e as dificuldades foram surgindo de forma significativa.

Inicialmente, o foco de investigação se ateu aos aspectos da implementação e estruturação das diretrizes educacionais. O programa da Gestão Roberto Requião (ETI) implantou efetivamente oito unidades de educação integrada em período integral. Este programa teve uma boa estruturação física, os prédios construídos eram adequados com a proposta de oficinas, traçadas como meta no plano preliminar e, também, essas unidades escolares foram bem equipadas. Desta forma, as atividades desenvolvidas tiveram, nos seus primeiros anos, todo o apoio didático pedagógico necessário para o desenvolvimento das atividades previstas.

As mudanças que se seguiram nas ETIs aconteceram em função da troca do administrador municipal. O novo prefeito, de certa forma, deu continuidade à ampliação do tempo escolar. Contudo, esta continuidade se deu, implantando uma outra proposta de escola de tempo integral, com estruturas físicas bem diferentes. A visão arquitetônica dessa nova gestão buscava, além de uma nova concepção de espaço escolar, um barateamento das obras.

A gestão Jaime Lerner, no ímpeto de implantar os 30 CEIs, não privilegiou um ponto primordial: a realidade de cada comunidade educacional, isto é, houve uma

generalização da proposta. O que se comprova pelos inúmeros problemas surgidos no primeiro ano de atividade e já expostos no capítulo anterior. Aqui se pontuam alguns problemas, tais como: espaços com péssima acústica; concentração de um grande número de crianças num só piso; falta de espaço exclusivo para as refeições.

A partir destes entraves, as escolas procuraram organizar-se de modo a amenizar e abrigar, da melhor maneira, a proposta. Assim, solicitaram junto aos órgãos competentes diversas medidas: divisórias no segundo piso; redução no número de alunos atendidos; adequação de espaços para refeições, dentre outras. Essas adaptações e modificações foram necessárias em função do distanciamento do projeto proposto em relação à realidade concreta.

Um dos pontos cruciais para o sucesso de um projeto é a preparação de um quadro de professores capacitados e comprometidos com a proposta. Refletir sobre a escola de tempo integral significa pensar, por exemplo, que tipo de profissional precisa ser formado, qual o seu regime de trabalho e como instituí-lo. Os depoimentos das professoras das escolas investigadas confirmam essa idéia.

Destaca-se ainda que os programas de ampliação do tempo escolar implantados pela RME, foram acompanhados de políticas de preparação dos professores. Porém, tais políticas não foram totalmente eficazes, na medida em que as dificuldades práticas do dia-a-dia desmotivaram grupos de professores formados para este tipo de educação. Isto criou um permanente rodízio de profissionais e, assim, a cada ano, era necessário um novo período de adaptação e capacitação de novos professores, não havendo possibilidades para um aprofundamento das problemáticas ligadas à educação em tempo integral.

A consolidação de uma estrutura nova dos tempos e espaços da escola, passa, sem dúvida, pelo desenvolvimento profissional do professor. No entanto, isto não acontece efetivamente sem o empenho pessoal do profissional, mesmo que ele participe de inúmeros cursos, palestras, seminários etc. A motivação e o gosto pela profissão são peças fundamentais no processo de formação pessoal. Assim, essa consciência de seu papel profissional apresenta-se como fundamental e o compromisso com uma educação de qualidade é um exercício constante dos professores, procurando alternativas de ação para vencer desafios e enfrentar dignamente o dia-a-dia de seu trabalho, na busca de um ensino de qualidade.

Diante dessas evidências quanto à relevância da preparação do professor para o trabalho numa escola de tempo integral e à sua formação acadêmica, evidencia-se que, além da capacitação profissional feita pela Prefeitura Municipal, torna-se necessário que os

cursos de formação de professores, no âmbito universitário, incluíam o tema Educação Integral na grade curricular.

Cabe ainda destacar que as propostas de ampliação do tempo escolar implantadas em Curitiba parecem ter sido inspiradas, a princípio, pelo ideal de Anísio Teixeira, ou seja, o de oferecer às crianças provenientes das camadas populares, uma educação pública de qualidade em tempo ampliado. Esta ampliação do tempo escolar se configurou como uma das questões relevantes para a qualidade da escola pública.

No entanto, de maneira muito contraditória, os documentos das propostas analisadas, embora tenham se estruturado sobre a premissa básica do ideal de educação em tempo integral de Anísio Teixeira, adotaram como base teórica outras teorias educacionais conforme elas se faziam presentes no panorama educacional, notadamente a pedagogia Histórico-Crítica. Mais ainda, ao comparar esses documentos com a realidade da implantação percebe-se a contradição entre a proposta e o que se efetivou.

Por exemplo, na proposta da Gestão Jaime Lerner, a fundamentação teórica subsidiou-se na Pedagogia Histórico-Crítica. Porém, a proposta arquitetônica dos prédios e a sua disponibilidade dos pisos não eram coerentes com tal proposta.

Rafael Greca, embora pertencente ao mesmo partido de Jaime Lerner na ocasião (PDT), não procedeu à implantação da proposta educacional que considerava a pedagogia Histórico-Crítica.

Jaime Lerner parece haver se inspirado teoricamente nas propostas de Darcy Ribeiro, influenciadas por Anísio Teixeira. O que se verifica é que as propostas, embora tenham sido inspiradas por educadores realmente comprometidos com a melhoria da educação pública, foram limitadas por questões econômicas e políticas. Não bastaram as fundamentações teóricas das propostas e os projetos arquitetônicos para viabilizar o sucesso dessas propostas. Outras causas atrapalharam o êxito completo da implantação das Escolas em Tempo Integral, como bem apontaram os depoimentos das professoras.

No entanto, reafirma-se que as políticas educacionais de ampliação da jornada escolar caracterizaram-se como projetos ousados e onerosos: ousados, diante de tantas necessidades ainda não solucionadas no âmbito das escolas de tempo regular; onerosos, pois requerem melhorias das condições materiais e profissionais para o trabalho educativo de qualidade, que necessitam, obrigatoriamente, de um grau de comprometimento e conscientização das autoridades dirigentes, bem como de todos os envolvidos no processo ensino aprendizagem. É, portanto, um grande desafio a busca de um tempo escolar que prime pela qualidade do trabalho educativo e pela formação de alunos plenos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. **A arquitetura do tempo escolar na cultura escolar**: um estudo sobre os centros de educação integral de Curitiba. Tese de doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica – PUCSP, 2003.

ARROYO, Miguel Gonzales. **O direito ao tempo de escola**. Cadernos de pesquisa. São Paulo. n° 65, p. 3-10, maio 1988.

AUGRAS, Monique. **Historia oral e subjetividade**. In: O. R. M. von Simson (org.). Os desafios contemporâneos da história oral. Campinas: Centro de memória – Unicamp, 1997.

BLOCH Marc. Leopold Benjamin. **Apologia da história, ou, O ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001.

BRANDÃO, Zaia. **A escola de 1º grau em tempo integral: as lições da prática**. Educação & Sociedade. São Paulo. v. 10, n° 32, p. 116-129, abr. 1989.

CABRAL, Magda Elaine Sayão Capute. **Construindo a escola de tempo integral: um cotidiano e seus desafios**. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Vilela. (org). Educação brasileira e(m) tempo integral. Petrópolis: Vozes, 2002.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira da Educação (1924-1931)**. Capítulo 3: O entusiasmo pela educação na cidade invadida pela fábrica. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco / EDUSF, 1998.

_____ **O território do consenso e a demarcação do perigo: política e memória do debate educacional dos anos 30**. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org). Memória Intelectual da Educação Brasileira et al. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco / EDUSF, 1999.

CAVALIERE, Ana Maria Vilela. **A Educação Integral na obra de Anísio Teixeira**. In: VI Jornada de Pesquisadores do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ, 2004, Rio de Janeiro, Jornada de Pesquisadores do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ, 2004.

CELLA, Lucia. **Histórias do Coração: edição comemorativa dos 80 anos do Colégio Sagrado Coração de Jesus**. Curitiba: Ed. Moderna, 2000.

CHAVES, Miriam Waidenfeld. **Educação integral: uma proposta de inovação pedagógica na administração escolar de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro dos anos 30**. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Vilela. (org). Educação Brasileira e(m) tempo integral. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____ **A educação integral e o sistema Platoon**: a experimentação de uma nova Proposta pedagógica no antigo Distrito Federal nos anos 30. Vol. 7, nº 02 set/fev 2002/2003- Disponível: <<http://www.faced.ufjf.br/educacaoemfoco/integraartigo.asp?p=13,8>> Acesso em: 14 set. 2005.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Vilela. (org). **Educação Brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____ **Educação integral e integralismo nos anos 30: a vez (e a voz) dos periódicos**. In: III Congresso Brasileiro de História da Educação, 2004, Curitiba. A educação escolar em perspectiva histórica (anais), 2004. p. 1-17.

_____ **Educação integral: Concepções e práticas na educação fundamental**. In: 27a. Reunião Anual da ANPEd, 2004, Caxambu. Sociedade, democracia e educação: Qual universidade?, 2004. p. 1-19.

_____ **Integralismo, anos 30: Uma concepção de educação integral**. In: V Jornada do Histedbr - História, Sociedade e Educação no Brasil, 2005, Sorocaba, São Paulo. Instituições escolares brasileiras: História, historiografia e práticas, 2005. p. 01-15.

CUNHA, Luiz Antonio. **Estado, educação e democracia no Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, EDUFF. FLACSO.

CURITIBA. Prefeito (1967-1971: Sabbag) **Relatório anual de 1967, apresentado pelo prefeito Omar Sabbag à Câmara Municipal de Curitiba**. Vol. 2. Curitiba, 1968.

_____ **Plano de Educação**. Caixa nº 501 vol. 4, 1968.

_____ **Decreto Municipal nº399, de 16 de abril de 1973**. Aprova o Regulamento dos Núcleos Comunitários. Diário Oficial do Estado.

_____ **Plano de Educação do Município. Gestão 1986/88**. Curitiba: PMC. 1986.

_____ **Projeto Piloto de Educação Integrada em Período Integral.** Curitiba. Mar-1986.

_____ **Relatório da comissão para estudar a situação das ETIs.** Departamento de Arquivo. Caixa nº 544. vol. 1. Documento nº 086, 1989.

_____ **Plano Municipal de Educação. Gestão 1989/92.** Mimeo.

_____ **Proposta Pedagógica dos Centros de Educação Integral.** Coordenadoria Especial de Implantação dos Centros de Educação Integral. Curitiba, 1992.

_____ **Plano de Educação do Município. Gestão 1993/96.** Curitiba: PMC. 1993.

DUTRA, Luiz Henrique de Araujo. **A introdução à teoria da ciência.** 2ª edição. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2003.

ÉBOLI, Maria Terezinha Moraes de Mello. **Uma experiência de educação integral:** Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Rio de Janeiro: IBGE, 1969.

ESCOLA PARQUE

_____ Disponível: <<http://www.faced.ufba.br/crat/programa.html#Programa>> Acesso em: 14 abr. 2005.

_____ Disponível: <http://www.agecom.ba.gov.br/exibe_noticia.asp?cod_noticia=10577> Acesso em: 23 abr. 2005

FERREIRA, Mareita de Moraes. **História Oral: um inventário das diferenças.** In: Marieta de Moraes Ferreira. (Org.). *Entre-vistas: abordagens e usos da história oral.* 1 ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getulio Vargas, 1994, v. 1, p. 1-13.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

_____ **História das idéias pedagógicas.** São Paulo: Ed. Ática, 2004.

GALLO, Silvio **A educação integral numa perspectiva anarquista**. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Vilela. (org). Educação Brasileira e(m) tempo integral. Petrópolis: Vozes, 2002.

GIOVANNI, Geraldo di; SOUZA, Aparecida Neri de. **Criança na escola? programa de formação integral da criança**. Campinas: Educação & Sociedade vol. 20 n° 67, ago. 1999.

GHIRALDELLI, Paulo Junior. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1990. – (Coleção Magistério – 2° grau. Série formação do professor).

GOMES, Candido Alberto; DINI, Renzo. **Os centros de educação integral do município de Curitiba**. Brasília: INEP, 1992.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

INSTITUTO DE PLANEJAMENTO E PESQUISA URBANA DE CURITIBA. **Curitiba, planejamento um processo permanente**. Curitiba: IPPUC, 2002.

_____. **IPPUC 20 anos de planejando Curitiba com você**. Edição comemorativa. Curitiba: IPPUC, 1985.

_____. Criação do IPPUC. Disponível em: <http://www.ippuc.org.br/ippuc/index_criacaoippuc.htm>. Acesso em: 27 out. 2005.

KUBO, Elvira. **A legislação e a instrução pública de primeiras letras na 5ª Comarca da província de São Paulo**. Curitiba: Biblioteca Pública do Paraná - Secretaria de Estado, da Cultura e do Esporte, 1986. (Coleção Memória).

LIMA, Hermes. **Anísio Teixeira: estadista da educação**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1978.

MACHADO, Flora Prata. P. **Escola de horário integral: dia a dia concretizando utopias**. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Vilela. (org). Educação Brasileira e(m) tempo integral. Petrópolis: Vozes, 2002.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. **Escola Pública de tempo Integral: O que se lê, o que se vê**

UNESA ANPEd 26º Reunião Anual Poços de Caldas. **GT: Ensino Fundamental nº13.** 2003.

MIGUEL, Maria Elisabeth. Blanck. **A pedagogia da Escola Nova na formação do professor primário paranaense: início, consolidação e expansão do movimento.** Tese de doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica – PUCSP. 1992.

_____**A formação do professor e a organização social do trabalho.** Curitiba: Ed. da UFPR, 1997.

_____**O significado da educação pública no Império.** In: FARIA Fº, Luciano Mendes de (org) Pesquisa em História da Educação: perspectiva de análise, objetos e fontes. Belo Horizonte: Ed. H&G, 1999.

_____**Campinas, SP: Autores Associados; SBHE, 2000.** (Documentos da educação brasileira), p. 20-35.

_____**O Pensamento pedagógico de Gramsci.** Revista Histedbr On Line, UNICAMP, nº 09, 2003, p. 01-15.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Linhas programáticas da educação brasileira – 1993-94.** Brasília, 1993.

MONTEIRO, Ana Maria. **A formação de professores nos CIEPs: a experiência do curso de atualização de professores para escolas de horário integral no Estado do Rio de Janeiro – 1991/1994.** In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Vilela. (org). Educação Brasileira e(m) tempo integral. Petrópolis: Vozes, 2002.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república.** São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissional docente.** In: Os professores e sua formação. Lisboa: D.Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Márcio de. **A Trajetória do discurso ambiental em Curitiba.** Revista de Sociologia e Política nº 16: 97-106. Jun.2001.

PAIVA, Vanilda. **Que política educacional queremos? Educação & Sociedade.** Campinas. nº 21. 1985.

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

PARTIDO DEMOCRÁTICO TRABALHISTA – PDT. Disponível em: <http://www.pdt.org.br/personalidades/brizola_historia_4.htm#01> acesso em: 26 set.2005.

RATTO, Ana Lucia Silva. **Origem e desenvolvimento da rede escolar da prefeitura municipal de Curitiba – 1963-1979**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 1994.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. **Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova**. Brasília, v.65, nº150, maio/agosto, p.407-425. 1984.

RIBEIRO, Darcy. **O Livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

RISCHBIETER, Luca. **Idéias antigas e criticadas, mas que até hoje não tiveram seu grande potencial transformador explorado**. Disponível em http://www.educacional.com.br/pais/glossario_pedagogico/escola_nova.asp. acesso em: 30 set.2006

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 14. Petrópolis: Vozes, 1991.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SILVA, Graziela Moraes Dias da. **Sociologia da sociologia da educação: caminhos e desafios de uma policy science no Brasil (1920-1979)**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

SOBRINHO, José Amaral; PARENTE, Marta Maria de Alencar. **CAIC: Solução ou Problema?** Brasília — DF, Serviço Editorial. 1995. Disponível em <<http://www.ipea.gov.br/>> Acesso em: 17 set. 2006.

TEIXEIRA Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Editora Livraria José Olympio, 1957.

Educação é um direito. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

_____ **Centro Educacional Carneiro Ribeiro.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, vol. 31, nº 73, jan./mar. 1959. p. 78-84. Disponível em: <<http://www.prossiga.br/anisioteixeira/artigos/cecr.htm>>. Acesso em: 15 set. 2005.

_____ **O manifesto dos pioneiros da educação nova.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, vol. 65, nº 150, maio/ago. 1984. p. 407-425.

TRINDADE, Etelvina Maria de Castro. **Clotildes ou Marias:** mulheres de Curitiba na primeira república. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, 1996.

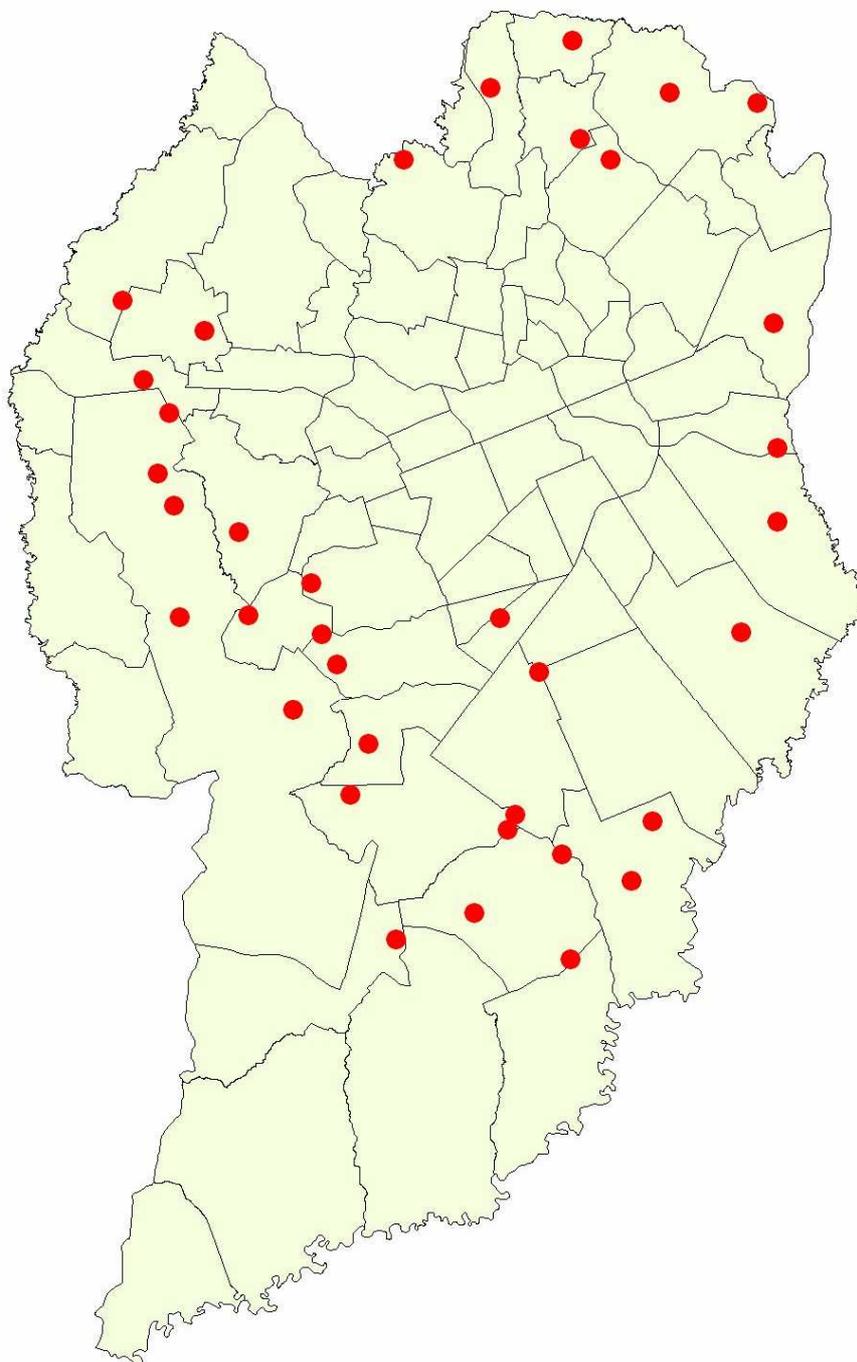
TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **Estudando as lições de coisas:** análise dos fundamentos filosóficos do método de Ensino Intuitivo. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

VILLA, Mariano Moreno. **Dicionário de pensamento contemporâneo.** São Paulo: Paulus, 2000.

ANEXOS

Anexo A – Mapa com a localização dos 36 CEIs.



Fonte: IPPUC / 2006

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)