

SÉRIE INOVAÇÕES EDUCACIONAIS



5

OS **C**ENTROS DE
EDUCAÇÃO
INTEGRAL
DO **M**UNICÍPIO
DE **C**URITIBA

MEC

INEP

crie

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

PRESIDENTE DA REPÚBLICA
Itamar Franco

MINISTRO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO
Murílio Avellar Hingel

SECRETÁRIO EXECUTIVO
Antonio José Barbosa

DIRETOR DO INEP
Divonzir Arthur Gusso

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS
E PESQUISAS EDUCACIONAIS

OS CENTROS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DO MUNICÍPIO DE CURITIBA

Candido Alberto Gomes
Renzo Dini

Brasília
1994

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS - INEP

COORDENADOR DE ESTUDOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS
Tancredo Maia Filho

CENTRO DE REFERÊNCIAS SOBRE INOVAÇÕES EDUCACIONAIS
Leilah Bormann Zero
Luiza Masae Uoma
Míriam R. N. Pereira
Moima do Prado Pereira

SOCIEDADE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO COMPARADA - SBEC

PRESIDENTE: Candido Alb.rio Gomaí

CONVÊNIO INEP - PNUD PROJETO BRA 92/003

GERENTE DO PROGRAMA EDITORIAL
Arsenio Canísio Becker

REVISÃO
Giilene Caixeta
José Adelmo Guimarães

PROJETO GRAFICO
Ateliê 7

INEP • Gerência do Programa Editorial
Campus da UnB, Acesso Sul-Asa Norte, 70910-900, Brasília, DF
Tel: (061) 347-8970-Fax: (061) 273-3233 - Telex: 612459 Rede:
(061) 347-199S - Mail: postmaster @ inep.br

C397c Os centros de educação integral do município de Curitiba / Candido
Alberto Gomes, Renzo Dini. - Brasília: INEP, 1994. (Série inovações
educacionais; 5)
56 p.
1. Centro de educação integral - Curitiba. 2. Ciclo básico de primeiro
grau. I. Gomes, Condido Alberto. II. Dini, Renzo. III. Série.



PRESENTAÇÃO

Com a publicação destes Estudos de Caso inicia-se uma nova série de publicações do **INEP**, destinada a disseminar os produtos do Centro de Referências sobre Inovações e Experimentos Educacionais (CRIE), realizados no contexto do Projeto BRA/92/003 apoiado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

São objetivos deste projeto a identificação, o estudo e a difusão de iniciativas tanto no setor público como aquelas geradas por diferentes organizações sociais que buscam superar alguns dos problemas educacionais enfrentados pelo País. E, a partir das aprendizagens desse processo, subsidiar políticas públicas corretivas ou incentivadoras de inovações qualitativas no ensino e em sua gestão.

Um dos primeiros passos do Projeto em face da evidente insuficiência de mecanismos regulares de monitoramento de situações educativas locais foi implementar um Banco de Dudos para registrar a vigência, as características e os resultados de iniciativas virtualmente inovadoras ou que evidenciassem experimentações menos convencionais.

Passar a dispor dessas informações elementares mostrou, desde logo, ser um elemento importante para melhorar o conhecimento do estado e de algumas tendências do sistema educacional brasileiro; evidencia-se que nem tudo é lastimável e que a sociedade tem reagido, procurando a superação dos problemas.

Captar essas informações, organizá-las e criar modos e meios para sua disseminação, exigiram procedimentos, meios técnicos e organizacionais pouco usuais na administração educacional brasileira. A certeza de sua relevância e doses consideráveis de criatividade compensaram a

opacidade do caminho. Um dos desafios mais instigantes dessa missão consistiu em engendrar um processo de análise dos casos inventariados dotado, ao mesmo tempo, de **agilidade para** assegurar-lhes oportunidade como informação útil para decisores e de **acuidade** para oferecer subsídios seguros a respeito de sua natureza, de seus métodos e possíveis ou esperáveis resultados.

Além disso, sentiu-se ser preciso assegurar graus mínimos de comparabilidade e de ulteriores aprofundamentos nesses estudos. Afinal, tratam-se de casos muitas vezes singulares, ou cujo êxito depende de circunstâncias muito localizadas. E sua pertinência estaria nas possibilidades de apontar potenciais de generalização ou, quando menos, de reprodutibilidade em situações sociais semelhantes.

Daí optar-se por realizá-los desde uma base metodológica comum porém suficientemente flexível para não inibir a acuidade de observação dos analistas. Estes foram convocados nos centros de pesquisa melhor reputados e, ainda, dos mais afeitos a este tipo específico de trabalho; procurou-se, assim, reduzir o risco do empreendimento pela competência dos participantes.

Por se tratar de algo incomum, os resultados não poderiam deixar de ser desiguais, embora, no geral, satisfatórios. E em se tratando de um projeto dedicado a inovações tampouco poderiam ser evitados os riscos da própria novidade.

Contudo, todos aprendemos muito com esta primeira rodada de estudos de caso. Enfim, todas as equipes participantes puderam discutir o trabalho em si e os seus resultados, trazendo contribuições relevantes para o apuramento da base metodológica e dos métodos e procedimentos de continuidade do programa.

O teste seguinte será o da apreciação da relevância e pertinência destes produtos por seus destinatários. Leituras críticas, aproveitamento de sugestões na prática, comparações com outras experiências poderão acrescentar novas lições aos coordenadores e técnicos do Projeto e às equipes de analistas que dele participam. E o que se espera com a entrega destas publicações.

Divonzir Arthur Gusso
Diretor do INEP

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: O ESTUDO DE CASO,	9
CAPÍTULO I: TEMPO LETIVO E RENDIMENTO ESCOLAR,	11
O QUE DIZ A PESQUISA,	11
ALGUMAS EXPERIÊNCIAS DE EXTENSÃO DO TEMPO LETIVO,	12
CAPÍTULO II: CURITIBA: EXPERIÊNCIA DE URBANISMO,	15
CAPÍTULO III: INOVAÇÕES EDUCACIONAIS,	21
CAPÍTULO IV: OBJETIVOS E METODOLOGIA DO TRABALHO,	25
CAPÍTULO V: OS CEIS: PRECEDENTES E ORIGENS,	27
CASOS ESTUDADOS,	28
O CEI nº 1,	28
O CEI nº 2,	30
O CEI nº 3,	33
FILOSOFIA,	35
A GESTÃO,	37
ASPECTOS PEDAGÓGICOS,	38
FINANCIAMENTO E CUSTOS,	40
CAPÍTULO VI: O CONTEXTO DE PODER,	45
AS FAMÍLIAS E COMUNIDADES,	45
A ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL,	46
A SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO,	47
CAPÍTULO VII: CONCLUSÕES: DORES DE UM NASCIMENTO,	49
INOVAÇÃO POR APOSIÇÃO: "REINO DAS FADAS X REINO DAS BRUXAS"?,	49
ARQUITETURA COMO MOTOR DA INOVAÇÃO EDUCACIONAL?,	50
ALUNOS DE TEMPO INTEGRAL E PROFESSORES E PAIS DE TEMPO PARCIAL?,	51
CEIS: CAMINHO SEM VOLTA?,	52
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS,	55

ESTUDO DE CASO

Mais do que uma escola, um projeto de vida assim se autodefine a proposta dos Centros de Educação Integral (CEIs) da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba. Com efeito, a intenção dos CEIs não foi apenas a de estender a jornada letiva para oito horas nem a de acrescentar um prédio de arquitetura diversa às edificações escolares existentes, aproveitando a disponibilidade dos terrenos. A intenção foi a de optar pela qualidade, inserindo no ensino fundamental uma proposta pedagógica voltada para os interesses e necessidades dos alunos, que contemplasse, além dos conteúdos programáticos convencionais, elementos das múltiplas culturas da sociedade contemporânea: corporal, artística, ecológica, informática, multimídia e outras. No contexto de uma cidade internacionalmente famosa pelas soluções urbanísticas e arquitetônicas, a proposta curricular tem como palco prédios em média de 788m², em construção vertical de três pisos. O mobiliário, constituído por cubos, estantes de fibra de vidro e colchonetes coloridos, revela o interesse em superar a postura tradicional de alunos sentados atrás de carteiras, como espectadores passivos.

Entretanto, como todos os projetos até pelo ineditismo e começo recente, os CEIs apresentam luzes e sombras. Afinal, a escola de dia completo é uma novidade entre nós, a ser aprendida, sofrida e assimilada. Acossados por problemas de acesso, por muito tempo temos tido no número de salas de aula construídas um grande indicador do avanço educacional. Esmeramo-nos, ainda, em muitas regiões, em multiplicar os turnos escolares, dividindo as migalhas entre os números comensais.

Assim, ao contemplar hoje a realidade dos países desenvolvidos, que não ousam imaginar uma escola de tempo parcial, não nos lembramos de suas dificuldades e resistências. A Revolução Industrial levou não apenas a extensão aos filhos dos operários dos currículos elitistas das

SERIE INOVAÇÕES EDUCACIONAIS

escolas existentes, mas também as classes superlotadas e à curta jornada. Exigir muito e oferecer pouco era parte da pedagogia perversa que fingia acolher as camadas populares, ao mesmo tempo em que as induzia ao fracasso.

Hoje, mais que uma página virada, este é um volume fechado da história da educação dos países mais desenvolvidos. Todavia, eles passaram por dramas similares, praticaram o ensaio e erro e enfrentaram resistências.

O presente trabalho, seguindo a metodologia proposta, destaca três CEIs particularmente estudados, abordando, em seguida, a filosofia, a gestão e os aspectos pedagógicos e financeiros do projeto. Depois traça o contexto de poder em que se situa, delineando atores favoráveis e desfavoráveis e concluindo com as vantagens, dificuldades e perspectivas da experiência

TEMPO LETIVO E RENDIMENTO ESCOLAR

O QUE DIZ A PESQUISA

A literatura internacional apresenta impressionante convergência no que se refere à relação entre tempo letivo e rendimento escolar. Resenhas de pesquisas mostram que, a não ser em raros casos, existe relação significativa entre aquelas variáveis, apesar das diferenças metodológicas (Gomes, 1988; Costa, 1990). O mesmo ocorre com as tarefas para casa uma forma de prorrogação da jornada de estudos. Conclui-se, pois, que, quanto mais ensino, mais aprendizagem. A isso acresce a constatação de que o peso dos fatores infra-escolares é maior nos países menos desenvolvidos que nos mais desenvolvidos (Fuller, 1987).

Contudo, apesar do consenso destas constatações, é muito variável o tempo alocado ao ensino em diferentes países, como revelou o Segundo Estudo Internacional de Matemática da International Association for Educational Evaluation (IEA).

Nos 20 países e regiões que dele participaram (com sub-representação dos menos desenvolvidos) o ano letivo tinha em média 194,6 dias, variando dos 175 dias da Bélgica e dos 180 dos Estados Unidos e Suécia aos 216 de Israel e Luxemburgo e aos 243 do Japão. Por sua vez, a média de horas-aula por dia foi de 6,8, girando entre as cinco horas da Columbia Britânica (Canadá), Hungria, Luxemburgo e Nova Zelândia até as nove horas declaradas pela Suazilândia, com a moda de oito horas-aula (Costa, 1990).

Um conjunto de 10 países africanos e asiáticos revela também significativas variações na escola fundamental de dois turnos. No Laos, o número semanal de horas-aula oficialmente requerido

era de 19 horas, em Gana, de 19h 35m e no Senegal, de 20 horas. Já na Jamaica, Malásia, Filipinas e Cingapura o número era de 22h 30m, chegando a 23h 30m nas Filipinas, sempre nas séries iniciais (Bray, 1989, p.40).

Considerando a faixa de renda, o número anual de horas-aula oficialmente exigido nos anos 80 foi de 870 para os países de baixa renda, 862 para os de média baixa renda, 896 para os de renda média alta e 914 para os de alta renda (World Bank, 1990, p.58).

Em qualquer caso, como é comumente observado, os mínimos legais no Brasil são inferiores, quer no que se refere ao ano letivo (180 dias ou 720 horas de atividades para o ensino fundamental), como na média de horas por dia letivo (quatro para o ensino fundamental). Todavia, a teoria, a pesquisa e a experiência recomendam, entre as medidas de melhoria do ensino fundamental, o mínimo absoluto de 880 horas-aula para as matérias nucleares. Para isso, deve-se, entre outras medidas, estender o ano letivo e reduzir o tempo perdido com o fechamento das escolas, faltas de alunos e professores e outras interrupções (World Bank, 1990).

Desse modo, observa-se que a literatura apresenta consenso quanto à importância do tempo letivo. As divergências ficam por conta do que acontece dentro da escola e dos melhores modos de aumentar este tempo, maximizando a relação custo/benefício.

ALGUMAS EXPERIÊNCIAS DE EXTENSÃO DO TEMPO LETIVO

No Brasil, as iniciativas pioneiras de educação em tempo integral se devem a Anísio Teixeira, que, baseado na obra de Dewey, construiu o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, e foi responsável pelo plano de educação de Brasília. Em ambos os casos, conjugavam-se as meias jornadas na escola-classe e na escola-parque, a primeira dedicada ao currículo acadêmico e a segunda a práticas educativas. A inspiração de Anísio serviu de base a outras experiências, com destaque para a dos Centros Integrados de Educação Pública do Estado do Rio de Janeiro (CIEPs) nos anos 80 e 90. Destinados às áreas de baixa renda e alta densidade demográfica, os CIEPs visam a proporcionar, além do ensino, segundo uma proposta pedagógica própria, atendimento médico-odontológico, quatro refeições diárias e

banho aos alunos, além de outras atividades. A grande diferença em relação aos projetos de Anísio Teixeira é que o currículo inovador, destinado a fazer da escola "uma promotora efetiva da maior participação social das classes mais pobres (Ribeiro, 1986, p.47), se desenvolve em três prédios, no mesmo terreno: o principal, o salão polivalente e a biblioteca. A construção de prédios se deve à deterioração da rede escolar existente e a conseqüente impossibilidade de construir escolas-parque. Com isso, as novas edificações fazem parte da reversão do processo discriminatório: edificações e escolas de qualidade para as populações pobres (Ribeiro, 1991).

Dentre as críticas apresentadas, destacam-se a diferença de serviços prestados aos mesmos alunos de baixa renda, entre as escolas regulares e os CIEPs, a rigidez do projeto arquitetônico e as dificuldades de manutenção predial, a canibalização dos recursos humanos da rede regular, a falta de professores de tempo integral, o chamado assistencialismo, o alto custo e a gestão e o financiamento diferenciados do restante da rede escolar (Cunha, 1991 ; Paro et al., 1988; Paro, Oliveira e Leonardos, 1991). Entretanto, pelo menos um estudo de caso comparativo com uma escola convencional revelou um CIEP como efetiva inovação educacional, tendendo para o modelo capacitador-engajador-emancipatório de escola, graças ao projeto pedagógico e ao empenho do pessoal.

Outra experiência dos anos 80, no Estado de São Paulo, foi o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC). Uma de suas características foi que não se propôs a construir prédios novos especiais, mas a aproveitar os espaços de igrejas, quadras, galpões e outros. No caso de escolas fora da rede estadual, o Programa oferecia financiamento e professores às prefeituras e entidades particulares que estivessem encaminhando experiências neste sentido. Em alguns casos estudados, a alternativa de atender à criança fora do horário normal de aula descaracterizou o formalismo presente na escola convencional. O aluno que, pela manhã, ia a escola dirigia-se, à tarde, a outro espaço, sem frequência obrigatória. Nele podia apenas comer a merenda e brincar, mas tinha a possibilidade de aprender o que não aprendera na escola. Isso significa que o distanciamento da estrutura rígida e autoritária da instituição escolar e o descompromisso com os conteúdos programáticos convencionais permitia alterar o desempenho da criança. No entanto, em outros casos, o PROFIC se revestiu de caráter apêndice em relação à escola, não havendo acompanhamento e integração das atividades dos dois turnos (Paro et al., 1988 e 1991). Foram também criticados, entre outros aspectos, os objetivos ambiciosos, os interesses políticos, o assistencialismo, a falta de proposta pedagógica, o baixo índice de adesão de escolas e a transformação do Programa em mero canal de repasse de verbas (Ferretti, Vianna e Souza, 1991; Ferretti, 1992).

SÉRIE INOVAÇÕES EDUCACIONAIS

Por fim, nesta seleção de experiências, cumpre mencionar o projeto "Tempo de Criança", do Estado do Paraná. Trata-se do ciclo básico de alfabetização, onde não existe avaliação para aprovação ao fim da primeira série. Para superar as dificuldades de aprendizagem, o Projeto preconiza a volta à sala de aula, com duas horas a mais por dia, utilizando toda sorte de espaços alternativos, às vezes mesmo sem carteiras. Para cada três turmas regulares, era destacado um professor para reforço e se distribuía merenda. Com isso, o atendimento chegou a 35% dos alunos de 1989. O fluxo escolar vinha melhorando, com aumento do número de discentes que chegava à quarta série (Poli, 1991; Tiepolo et al., 1991).

Como é possível observar, diferentes caminhos para ampliação da jornada letiva, com diversas vantagens inconvenientes, formam o quadro em que vieram a se incluir mais recentemente os CEIs de Curitiba.



URITIBA: EXPERIENCIA DE URBANISMO

É comum ouvir críticas à qualidade de vida das grandes cidades. Poluição, mendicância, criminalidade, problemas de habitação, saúde, educação, transporte: a cidade teria deixado de ser o espaço de convivência para se transformar no campo de batalha da sobrevivência.

Há quem pense que a saída consiste em restaurar os antigos valores que, se diz, faziam mais humana a cidade buscando-se o atendimento não apenas das necessidades objetivas, mas também das necessidades subjetivas de seus habitantes .

A cidade de Curitiba teve, e tem, de enfrentar estes problemas e buscar soluções para o desafio que seu rápido crescimento veio trazer. Capital do Estado do Paraná, Curitiba completa, em 1993, trezentos anos de existência. Como as demais áreas metropolitanas brasileiras, apresenta um significativo exemplo de rapidez das mudanças impostas pelas transformações sobre as demandas sociais. Entre 1 970 e 1 980, a região metropolitana de Curitiba teve sua taxa de urbanização elevada de cerca de 80% para 92%, estimando-se que, em 1 960, esta taxa pos.sa ter alcançado a faixa de 95%. Este fato faz subir de 30% para 32% a participação da população da região metropolitana de Curitiba, no total da população urbana do estado, e de 19% para 24% se considerarmos a população total do estado.

Desde a década de 70 a administração da cidade de Curitiba tem se destacado pela busca de soluções criativas e inovadoras, objetivando a solução dos problemas causados pelo crescimento da cidade. Deu-se especial ênfase ao planejamento urbano, a partir da crença de que a cidade não é apenas um conjunto de ruas, casas e edifícios, nem um somatório de unidades produtivas, mas o espaço onde as pessoas se encontram e convivem.

A política de planejamento urbano de Curitiba tem despertado admiração no Brasil e fora dele. Foram revolucionados conceitos que o tempo acabou consagrando. Deu-se prioridade ao transporte coletivo. Em lugar de construir viadutos, a administração da cidade fechou ruas aos automóveis, evitando obras gigantescas. Em lugar do metrô, ônibus trafegando em vias exclusivas.

A preocupação ecológica e o cuidado com o meio ambiente fizeram de Curitiba uma cidade que se distingue pela qualidade de vida e pelo respeito ao equilíbrio homem-meio ambiente.

Em 1970, a cidade de Curitiba oferecia cerca de um metro quadrado de área verde por habitante. Hoje a cidade oferece 52 metros quadrados, espalhados em 16 parques e 418 áreas de lazer. Estes dados falam por si.

A preocupação ecológica não exclui a preocupação com o trabalho. Surgiu a Cidade Industrial, na qual as áreas verdes se articulam, de igual, com os espaços reservados aos estabelecimentos produtivos.

Sem dúvida, um dos pontos altos do planejamento urbano de Curitiba foi a nova concepção do transporte de massa que visa a atender às necessidades de uma cidade onde o mais importante não é o veículo e sim o itinerário percorrido e o uso do solo em seu entorno. O sistema atua assim, como fator indutor do adensamento populacional, dentro do modelo linear do crescimento urbano. A Rede Integrada de Transporte permite a interligação do sistema expresso com as linhas interbairros, barateando os custos para o passageiro e encurtando o tempo de viagem.

Talvez o ponto frágil do planejamento urbano de Curitiba seja o do saneamento público. Há consenso que a qualidade de vida não pode se limitar ao verde, a transporte e a outros serviços que chamam a atenção.

A este respeito merece destaque a sistemática da coleta de lixo, talvez um bom começo para a solução deste problema.

Considerando alguns aspectos educacionais observa-se que a região metropolitana de Curitiba apresenta indicadores mais positivos (ou talvez menos negativos) do que o restante do estado e do país principalmente no que se refere a taxas de alfabetização para pessoas com 10 anos ou mais, conforme pode ser percebido pelas tabelas 1 e 2:

CENTROS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM CURITIBA

TABELA 1

TAXA DE ALFABETIZAÇÃO DE PESSOAS DE 10 ANOS OU MAIS,
REGIÃO SUL, PARANÁ E RMC - 1981, 1983-89 (%)

Unid. Adm.	1981	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989
Brasil	77,7	78,5	79,2	79,8	80,5	80,7	81,5	81,8
Reg. Sul	85,8	86,3	87	88,8	87,8	80,7	88,7	89,2
Paraná	81,8	82	83,8	84,5	83,8	85,4	86,4	86,7
RMC	91,2	91,2	91,3	92,5	91,9	93,6	93,1	93,8

Fonte de Dados Brutos: PNAD - IBGE

TABELA 2

TAXA DE ALFABETIZAÇÃO FUNCIONAL DE PESSOAS DE 10 ANOS OU MAIS, NO
BRASIL, REGIÃO SUL, PARANÁ E RMC - 1981, 1983-89 (%)

Unid. Adm.	1981	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989
Brasil	50,4	52,5	53,3	54,7	55,7	56,5	57,3	58,3
Reg. Sul	57,8	59,8	60,4	62,2	63,1	64	64	66,1
Paraná	49,2	51,7	52,8	53,9	55,1	57,3	57,5	60,3
RMC	65,7	67,5	68,4	69,2	70,2	73,3	71	71,9

Fonte de Dados Brutos: PNAD - IBGE

Nada mais precisa ser acrescentado para evidenciar a gravidade da situação. Apesar dos indicadores mais positivos (ou menos negativos) apresentados pela região metropolitana de Curitiba, 28,1% das pessoas com mais de 10 anos ainda são analfabetas ou semi-analfabetas: de qualquer forma, incapazes de continuarem sozinhas seu processo de formação.

Dados relativos a trabalho e freqüência à escola ajudam a entender melhor a realidade educacional da região.

SÉRIE INOVAÇÕES EDUCACIONAIS

TABELA 3

DISTRIBUIÇÃO DAS PESSOAS DE 10 A 14 ANOS, POR SITUAÇÃO DE TRABALHO E FREQUÊNCIA À ESCOLA, NO BRASIL, REGIÃO SUL, PARANÁ E RMC - 1981-87

Unid. Adm.	Ano	Total Absoluto	Somente estudam	Trabalham e estudam	Somente trabalham*	Afazeres domésticos	Não realizam nenhuma dessas atividades
Brasil	1981	14.223.452,00	69,90	8,60	10,80	7,40	3,40
	1983	14.382.418,00	71,80	9,00	9,50	6,80	2,90
	1986	15.416.676,00	72,10	9,20	9,60	6,20	2,90
	1987	15.495.674,00	72,70	9,50	9,20	5,70	3,00
Região Sul	1981	2.329.677,00	63,90	14,50	13,20	6,40	2,00
	1983	2.261.091,00	65,40	12,70	13,10	6,60	2,10
	1986	2.303.000,00	68,90	10,30	14,50	7,30	1,90
	1987	2.290.600,00	68,40	10,60	13,20	5,40	2,40
Paraná	1981	922.040,00	59,20	16,50	15,40	7,20	1,60
	1983	939.521,00	60,90	14,00	15,20	7,70	2,20
	1986	1.006.666,00	66,10	10,30	14,50	7,30	1,90
	1987	952.718,00	65,20	10,50	15,80	6,50	2,00
RMC	1981	171.689,00	80,70	4,70	7,30	4,90	2,30
	1983	131.568,00	81,20	3,40	5,80	7,30	2,30
	1986	199.317,00	84,00	4,60	5,60	4,50	1,30
	1987	202.347,00	81,60	5,80	6,00	4,80	1,90 .

Fonte: Perfil estatístico de crianças e mães no Brasil: sistema de acompanhamento da situação sócio-econômica de crianças e adolescentes, 1981, 1983, 1986, 1987. Rio de Janeiro: IBGE, 1988-1990.

* Inclusive procurando emprego.

CENTROS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM CURITIBA

Mais uma vez os dados falam. Apesar de apresentar um índice de crianças que somente estudam acima da média nacional do estado, se for somado o índice das crianças que trabalham (estudantes ou não) e realizando afazeres domésticos, tem-se que quase 1/5 das crianças de 10 a 14 anos estão de alguma forma envolvidas com o trabalho, em detrimento da escola.

O atendimento à população escolarizável é efetuado pelas redes estadual, municipal e particular, concorrendo, respectivamente, com 53,2, 23,7 e 23,1% da matrícula ao final de 1992. Enquanto o município e a escola particular se ocupam predominantemente da primeira à quarta série, o estado o faz com relação às demais séries.

TABELA 4
NÚMERO DE ALUNOS DO MUNICÍPIO DE
CURITIBA - DEZEMBRO/92

Nível	Municipal	Estadual	Particular*
Pré-escolar	4.145	6.120	14.583
Ed. Especial	619	1.073	27
1ª à 4ª série	54.622	59.346	26.827
5ª à 8ª série	4.688	77.193	20.808
Total	64.074	143.732	62.245

• Dados fornecidos pela FUNDEPAR

Fonte: CPD, SEED, EEPE, 15/02/93

É possível concluir que, apesar de alguns avanços, a situação do atendimento escolar às crianças na faixa etária dos sete aos 14 anos, bem como os resultados de sua passagem pela escola, se apresentam ainda como bastante precários.

E nesse contexto que a Prefeitura de Curitiba, buscando alternativas e soluções para o problema, tem estimulado iniciativas inovadoras na área educacional, das quais os CEIs são um exemplo.

I **NOVAÇÕES EDUCACIONAIS**

Coerentemente com o desafio de tornar mais humana a cidade, diferentes inovações educacionais têm sido estimuladas, de acordo com as Diretrizes Político-Pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação.

a) Com relação à cultura:

- Implantação de novas bibliotecas de bairro e ampliação das existentes.
- Desenvolvimento de projetos especificamente relacionados à comemoração dos 300 anos de Curitiba.

Citaremos alguns:

Um presente para Curitiba dos 300 anos.

Objetivos: orientar os alunos das escolas da Rede Municipal de Ensino quanto à formação de hábitos e atitudes adequadas ao bom relacionamento interpessoal para que aprendam a "conviver" em diferentes situações.

Pegadas da memória.

Objetivo: oportunizar, através do percurso bairro-centro, o conhecimento do patrimônio cultural da cidade.

Museu-escola itinerante

Objetivo: oportunizar o acesso a acervos culturais e históricos a fim de conscientizar professores, alunos e a comunidade da importância dos museus, da preservação da memória e do patrimônio da cidade.

Concurso comemorativo dos **300** anos de Curitiba

Objetivo: oferecer à criança um espaço para que se envolva no evento e possa expressar seu ponto de vista a respeito da cidade em que vive.

b) Com relação à interação do segmento Educação com outros segmentos da sociedade.

- Projeto Cultura e Saúde

Ação integrada com a Secretaria Municipal de Saúde, visando ao efetivo atendimento médico e odontológico aos alunos das escolas municipais, bem como ao suporte de programas de educação e saúde.

- Educação Ambiental

Ação integrada com a Secretaria Municipal do Meio Ambiente, visando educar para o conhecimento, o uso e a preservação dos recursos naturais. A Educação Ambiental nas escolas é implementada através de diferentes atividades, tais como: palestras, desenvolvimento de projetos específicos, cursos de Educação Ambiental, visitas orientadas, acantonamento no Parque Municipal de Iguaçú.

No contexto da Educação Ambiental, merecem destaque dois projetos:

- Projeto "Lixo que não é Lixo"

Objetivo: estimular a participação dos alunos na coleta diferenciada do lixo, esclarecendo-os quanto à reutilização dos materiais e aos benefícios que isto traz ao meio ambiente e ao homem.

- Piá Ambiental

Objetivo: retirar menores das ruas (de 10 a 14 anos) desenvolvendo, além de atividades de educação ambiental, também atividades de Educação Artística, reforço escolar, recreação etc.

c) Projeto apresentado como de particular relevância Projeto Piá

Insere-se na preocupação com a escola em tempo integral, embora as atividades relacionadas ao projeto se desenvolvam fora do recinto tradicional da escola. Pretende-se criar um espaço educativo onde se desenvolvem atividades ambientais, profissionais, desportivas e de reforço de aprendizagem.

O Projeto Piá parece retomar, não se sabe se conscientemente ou não, o modelo de que se valeu Dom Bosco, na segunda metade do século passado, quando procurou um caminho para atender, de maneira integrada, às crianças e jovens de seu tempo. Ontem, como hoje o objetivo de projetos desta natureza consiste na integração, de maneira produtiva e participativa, dos educandos na vida de suas comunidades. Há Piás funcionando em prédio construído em função

CENTROS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM CURITIBA

do projeto, cuja arquitetura é extremamente parecida com a dos Centros de Educação Integral (CEIs). Há casos de Piás funcionando em prédios preexistentes, visando ao seu aproveitamento para ampliar o alcance do projeto.

As crianças e adolescentes procuram o Piá em horário diverso do horário de aula. Não há frequência obrigatória, mas, uma vez no local a criança e o adolescente não podem sair antes do horário estipulado.

Nos Piás, as crianças e os adolescentes recebem alimentação preparada no próprio local. Pelo menos no Piá visitado estava funcionando uma excelente cozinha.

O que caracteriza o Piá é sua flexibilidade e abertura. Acredita-se que desta forma vai ser mais fácil envolver os alunos, fazê-los participar das atividades e estimular a permanência.



OBJETIVOS E METODOLOGIA DO TRABALHO

O presente trabalho se guiou pelos objetivos e metodologia propostos pelo Centro de Referência sobre Inovações e Experimentos Educacionais do INEP (Leonardos, Gomes e Walker, 1992). Neste estudo de caso, utilizamos a análise de documentos, como bases curriculares, propostas metodológicas, planos, relatórios, resoluções, portarias, regimentos, grades curriculares etc; dados agregados sobre matrícula, reprovação, evasão, financiamento e despesas; observação de atividades, reuniões, entrada e saída de alunos e depoimentos de gestores e planejadores das Secretarias Municipal e Estadual de Educação, professores, alunos, arquitetos do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC) e técnicos de outros setores. Ao todo foram ouvidos os depoimentos de 62 pessoas. Em certos casos, alguns informantes deram um segundo depoimento.

Foi solicitada à Secretaria Municipal de Educação a indicação de três CEIs, um dentre os mais ajustados à proposta, outro dentre os mais distanciados desta e um terceiro intermediário, aqui chamados, respectivamente, de CEIs números 1, 3 e 2. A realidade observada correspondeu plenamente ao perfil solicitado. A coleta de dados ocorreu em abril de 1993.



S CEIS: PRECEDENTES E ORIGENS

A partir de 1987 Curitiba encaminhou-se para uma experiência de ensino integral, que resultou na construção de um total de oito escolas. No mesmo prédio o aluno tinha quatro horas de ensino regular mais quatro horas de oficinas e laboratórios de Ciências. Foram construídas instalações completas, inclusive cozinhas industriais, e foram treinados técnicos e professores, segundo uma proposta curricular construtivista. O projeto não teve expansão com a posse, em 1990, de novo prefeito, de outro partido. As escolas, embora parcialmente modificadas, foram mantidas como uma experiência à parte de escolarização em tempo integral. Entretanto, sem incentivos e com a saída do pessoal inicialmente treinado, ocorreu uma regressão ao ensino tradicional. As crianças em geral têm, à tarde, atividades de Matemática e Ciências e, pela manhã, atividades relativas aos demais componentes curriculares.

Em 1991 a escolarização em tempo integral recebeu novo impulso com a criação do Centro de Educação Integral (CEI) Doutel de Andrade, o pioneiro da série. Ao lado da escola convencional preexistente, transformada no Complexo 1 do CEI, foi erigido o Complexo 2, uma construção vertical de concreto pré-moldado e envidraçada, com quatro torres, uma destinada à escada, outra aos sanitários femininos, outra aos sanitários masculinos e outra, ainda, que serve de almoxarifado. O primeiro piso tem a dupla utilidade de refeitório e de espaço para a prática da Educação Física. O segundo piso é reservado para a Educação Artística e o terceiro o único com divisórias para a Educação Ambiental e a multimídia. Todas estas atividades vieram a ser guiadas pela correspondente Proposta Pedagógica (Curitiba, SME, 1992), elaborada com base na experiência desenvolvida pelo Centro pioneiro, segundo a perspectiva sócio-interacionista. Em 1992 foram inaugurados 25 CEIs, restando ainda mais quatro a inaugurar, praticamente prontos. Cerca de 35% dos alunos matriculados na rede já têm jornada completa.

CASOS ESTUDADOS

Partindo do particular para o geral, apresentamos, em prosseguimento, uma breve descrição dos CEIs visitados para, depois, abordarmos a filosofia, a gestão e a pedagogia do projeto.

O CEI nº 1

Considerado como um dos mais ajustados à proposta, o CEI nº 1 se localiza a noroeste do município, num bairro periférico, em que se destaca um antigo conjunto habitacional, com muitas de suas casas substancialmente melhoradas pelos seus proprietários. As construções horizontais se alinham ao longo de ruas asfaltadas, abrangendo áreas verdes, onde se destaca o perfil inconfundível das araucárias. No entanto, há também chácaras, que resistem ao avanço das cidades, além de invasões, onde se localiza a população de menor renda.

Funcionando há onze meses, o CEI evidencia o contraste de uma escola convencional, construída em 1980, com a estrutura arrojada e colorida do Complexo 2.

A comunidade aceita e deseja uma escola de jornada completa, segundo uma ótica paternalista, cuja superação é induzida pelo CEI. Quanto aos professores, no princípio houve a estranheza: "Que acontecerá aos meus alunos nesta escola que surge ao lado da minha?" O Complexo 2 seria "a bagunça", a "terra de ninguém", o que, evidentemente, não se confirmou.

Hoje o CEI conta com quatro centenas de alunos em tempo integral (número considerado folgado para a capacidade dos prédios), dos quais cerca de 70% filhos de operários de renda média baixa e 30% de renda baixa. Há uma turma de jardim de infância, quatro de primeira série, três de segunda, duas de terceira e duas de quarta-série. Os alunos fazem um lanche pela manhã, almoçam e fazem outro lanche à tarde. Parte deles começa o dia no Complexo 1 e a outra parte no Complexo 2, reunindo-se à hora do almoço e trocando de complexo à tarde. As novas instalações ocupam lugar de destaque na dinâmica do dia-a-dia. Foi preciso gerar mil formas de adaptação para reunir os alunos nos amplos espaços e trocar de piso por uma única escada a cada hora de atividade. A acústica dificulta o trabalho e os atos de indisciplina têm de ser resolvidos prontamente para não se instalar o caos. Por isso, o CEI está pedindo divisórias sanfonadas para melhor organização dos locais de acordo com o currículo. A hora do almoço

CENTROS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM CURITIBA

em dias de chuva é o grande temor da equipe, uma vez que o refeitório fica no primeiro piso, em área aberta, e não há outro lugar onde os alunos possam permanecer.

Para fazer face a estas ações inéditas da rotina escolar, o CEI conta com uma diretora, eleita pela comunidade para um período de dois anos, e uma coordenadora do Complexo 2, indicada pela gestão anterior da Secretaria. Há um conselho escolar, deliberativo para certas matérias e consultivo para outras, composto pela diretora, um representante dos professores, um pedagogo, um funcionário, um pai de aluno, um representante da Associação de Pais e Professores, um representante da comunidade e um aluno do curso noturno. Os professores, a supervisora e a orientadora educacional são de tempo parcial, tornando difícil o trabalho e praticamente impossível a plena participação da equipe nos conselhos de classe. O fato de o quadro de pessoal (inclusive auxiliares) estar incompleto contribui para dificultar a integração entre os dois Complexos.

Do ponto de vista pedagógico, foi criticado o distanciamento entre o planejamento dos CEIs em geral e sua execução. Entretanto, há amplas oportunidades de treinamento e assessoramento de que os professores podem participar. O trabalho no Complexo 2 é fundamentado nos conteúdos do currículo básico, enquanto a coordenadora serve de ponte entre os dois Complexos, tentando suprir as dificuldades de comunicação já aludidas.

Segundo os depoimentos e a observação, a grande maioria dos alunos se adapta bem ao tempo integral. Uma pequena parte tem "saudade de casa", especialmente do uso individual da televisão, que era o seu "relógio". Outra dificuldade é a falta de opção nas atividades curriculares. De modo geral, todos os alunos de uma turma devem estar na mesma atividade ao mesmo tempo, sob pena de se criarem situações de desordem. A falta de opções e diversificação, como foi observado por entrevistados, é incoerente com a perspectiva sócio-interacionista do currículo e provoca prejuízos significativos à formação do aluno como pessoa capaz de escolher.

Por outro lado, a escola e os discentes vivem uma situação inédita. Permanecendo o dia todo e vivendo um clima mais informal no Complexo 2, afloram problemas dos alunos que, antes, ficavam restritos à família e à rua. Entre estes se destacam a aquisição de "maus hábitos" em geral, manifestações de agressividade, brincadeiras sexuais e abusos entre colegas. As dificuldades de entrosamento entre os Complexos não contribuem para solucionar estes problemas.

Na verdade, todos vivem uma situação nova. Os professores muitas vezes cedem à tentação de permanecer no seu nicho ou no seu Complexo, sem atentar para a globalidade do aluno e da proposta pedagógica. Numa interessante reunião no Complexo 1, ouvimos observações como "as crianças vão para o Complexo 1 à tarde cansadas e carentes de concentração". Com isso, é preciso reduzir o conteúdo programático, ainda mais que não é possível passar dever de casa. A isso outros professores responderam que, antes, a Educação Física e a Educação Artística estavam incluídas na jornada de quatro horas da escola de tempo parcial e agora estão aos cuidados do Complexo 2. Por outro lado, foi verificado que os alunos de tempo integral alcançam maior capacidade de escrita e criatividade, realizações nada desprezíveis. Foram também relatadas evidências de conselhos de classe no sentido de que a repetência teria diminuído, embora os dados ainda não mostrem declínio estatisticamente significativo.

Em suma, o elevado profissionalismo e o denodado empenho da equipe não impedem as dores de uma crise, no sentido original da palavra: a escola passa por profundas transformações, tornando-se uma experiência muito mais significativa na vida de todos. A competência profissional tem permitido contornar ou superar muitos obstáculos de ordem arquitetônica, administrativa ou pedagógica, aproximando-se bastante da proposta original. Contudo, como parte destas dores e como decorrência do modo de implantação, o CEI ainda se compõe de duas ilhas, entre as quais os alunos se deslocam diariamente. A integração entre ambas certamente só se fará com mais esforço e mais algumas dores do crescimento.

O CEI nº 2

Considerado como um dos que tiveram um ajuste razoável à proposta, o CEI nº 2 se localiza a nordeste do município, numa região de população formada, em sua maioria, por descendentes de imigrantes europeus (poloneses, italianos, alemães etc.). A região é particularmente bonita, as casas são isoladas umas das outras, todas cercadas por áreas verdes (hortas, quintais etc). Normalmente, as famílias são proprietárias das casas onde moram e trabalham relativamente próximo a suas residências.

A região não é muito bem atendida na área de saúde. O posto mais próximo fica a alguns quilômetros de distância da escola. Este fato vem criando problemas.

A escola foi criada em 1974, funcionando ininterruptamente até que, em setembro de 1992, foi-

CENTROS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM CURITIBA

Ihe "anexado" o chamado Complexo 2 e a escola preexistente, com a nova construção, passou a constituir mais um CEI.

Atualmente estão matriculadas 605 crianças, destas 50 se encontram na pré-escola e não estão envolvidas em atividades típicas do CEI, freqüentando o estabelecimento apenas em tempo parcial.

A diretora e a coordenadora do Complexo 2, a primeira eleita, a segunda nomeada pela Secretaria de Educação, apontaram para alguns problemas relevantes.

No dia da visita estava chovendo e foi possível perceber a dificuldade de organizar o momento da refeição, considerando que as quase 600 crianças não cabiam, de uma vez só, no espaço adaptado a refeitório. A movimentação debaixo de chuva revelou-se bastante complicada, merecendo destaque a criatividade da diretora, da coordenadora e dos professores, que conseguiram solucionar o problema de forma bastante satisfatória.

No próprio Complexo 2, que se impõe pela beleza plástica de suas linhas arquitetônicas, o problema de espaço tem exigido o exercício constante da criatividade. Repetiram-se as mesmas situações do CEI n° 1 (troca do piso, problemas de acústica, ordem na movimentação etc).

Quanto à estrutura gerencial, é a mesma dos demais CEIs. Apresenta o problema, cuja solução exige muito diálogo e entendimento, causado pelas diferentes formas de escolha da diretora da escola, eleita, e da coordenadora do Complexo 2, nomeada. Foi observado um bom entrosamento, mas o conflito estrutural aí está.

A comunidade parece ter entendido bem a proposta pedagógica, embora, em geral, aceite com satisfação ter onde deixar os filhos durante o dia todo. Há quem ache desnecessário manter as crianças 8 horas na escola, longe de sua casa e da convivência com os demais membros da família.

Do ponto de vista didático-pedagógico, foi criticado o distanciamento entre a proposta do CEI e sua real implementação. A comunidade e a escola não foram preparadas para receber esta nova modalidade de escola. Além disso, os professores que atuam no Complexo 2 não são os mesmos que atuam na docência das disciplinas chamadas "regulares". Existe, pois, um certo distanciamento entre os dois grupos de docentes e, embora pareça ter havido uma melhora no

entrosamento entre os dois grupos, os entrevistados acham que ainda não há como avaliar a evolução do processo. Por se tratar de professores de escola pública, concursados, regidos por estatuto próprio, há bastante movimentação de uma escola para outra, sendo que a maioria atua na escola em regime de tempo parcial, tornando ainda mais difícil a assimilação da proposta e sua vivência. Este problema é agravado por falta de pessoal (no momento faltam 5 pessoas para completar o quadro da escola). A coordenadora do Complexo 2, graças principalmente a seu bom relacionamento com a diretora, busca suprir estas deficiências, cuidando para que as atividades do Complexo 2 sejam fundamentadas nos conteúdos do currículo básico.

A convivência, durante um tempo bastante longo, e o clima mais informal que caracteriza as atividades do Complexo 2, como no CEI nº 1, fazem com que se manifestem problemas até então alheios ao ambiente escolar. Também houve um grande número de acidentes, agravado pela inexistência na escola de qualquer estrutura de atendimento médico e pela distância do posto de saúde. O problema dos acidentes tem sido destacado, com bastante ênfase, não apenas neste CEI.

A novidade da situação dificulta a vivência da proposta do CEI. O fato de ter sido "anexado" um novo prédio à escola existente, de se ter professores com atividades bastante diferentes, de não estar bem clara a relação de subordinação à diretora e à coordenadora do Complexo 2 leva os professores a se fecharem no seu mundo por não saberem como agir de outra forma, ou por receio de perder espaços.

Há queixas quanto ao rendimento dos alunos. Muitos professores acham que a permanência no Complexo 2 faz com que os alunos cheguem cansados à sala de aula (principalmente os que freqüentam o Complexo 2 pela manhã). Todavia, é bom lembrar que este CEI não tem ainda um ano de vida, sendo prematura exigir resultados evidentes.

Apesar dos problemas evidenciados, nota-se um grande empenho por parte da equipe docente e técnico-administrativa. A capacitação, a abertura e o espírito crítico dos professores impressionam. É possível acreditar que este momento de transição, havendo continuidade administrativa (assim alguém se expressou), possa ser superado.

O CEI nº 3

Considerado como um dos que tiveram mais dificuldades de se adaptar à proposta, o CEI nº 3 se localiza na região sul do Município, próximo à Cidade Industrial. O bairro é formado por uma antiga vila operária, daí as residências apresentarem uma padronização bastante elevada, embora já existam casas reformadas por seus proprietários.

A escola existe no lugar há mais de 20 anos. Há professores que trabalham no local praticamente desde a origem da escola. O Complexo 2 do CEI foi inaugurado em setembro de 1992, verificando-se o mesmo processo de "anexação", de cima para baixo no dizer da maioria dos professores, observado nos demais CEIs.

Dois fatores externos complicaram ainda mais a implantação do CEI, inclusive obrigando a direção a organizar as turmas de maneira não prevista no projeto, devido ao grande número de alunos matriculados (957 alunos, divididos em 30 turmas, sendo 10 turmas de 1ª série).

Na região existe uma instituição que atua com o nome de "Creche". Na realidade é um espaço de atendimento a crianças e adolescentes, em horário contrário ao horário escolar. Muitos alunos já integralizavam sua jornada escolar nesta instituição. Os pais, em geral, preferem que os filhos lá continuem, em parte porque já conhecem o ambiente e a dinâmica do trabalho, em parte por causa do horário (enquanto o CEI dispensa as crianças às 16 horas, a outra instituição permanece com as crianças até às 18 horas, ou um pouco mais tarde).

Perto do bairro onde fica a escola, surgiu uma invasão e muitas crianças foram matriculadas na escola (existem cerca de 25% de alunos novos), o que provocou alguma evasão dos alunos antigos, principalmente dos que pertencem a famílias de renda média.

A interferência destes fatores, acrescida da drástica redução do espaço físico em função da construção do Complexo 2, exigiu da equipe de direção e de professores uma grande dose de criatividade. Mesmo assim, tem-se verificado problemas bastante sérios: fuga de alunos no horário de frequência ao Complexo 2, modificação no perfil do alunado, necessidade de organizar turmas de tempo integral (que freqüentam o Complexo 2) e outros que só participam das atividades "regulares" num único turno.

Em geral, os professores manifestaram uma certa descrença com relação ao projeto. Foi

SÉRIE INOVAÇÕES EDUCACIONAIS

criticado o projeto arquitetônico do Complexo 2 (neste CEI foi necessário construir, separado do prédio, mais um espaço, chamado Piso 4, para atividades e para servir como refeitório). Foi questionada a validade do projeto pedagógico: "na situação atual o mais que o professor pode fazer é controlar as crianças", "à tarde as crianças dormem na sala de aula, cansadas do excesso de atividades desenvolvidas no Complexo 2, na parte da manhã".

Há consenso que a construção do Complexo 2 e a implantação da proposta pedagógica do CEI deveria ter sido precedida de estudos, na escola e na comunidade, coisa que não aconteceu.

A organização das turmas, para frequência ao complexo 2, é bastante complexa, em virtude do excessivo número de alunos. Pode-se resumir assim: os alunos das 3^{as} e 4^{as} séries têm atividades pela manhã e tarde todos os dias da semana; os alunos das 2^{as} séries têm atividades pela manhã e à tarde, somente às segundas, quartas e sextas, e apenas de manhã ou de tarde às terças e quintas; os alunos das 1^{as} séries frequentam um único turno (manhã ou tarde) às segundas, quartas e sextas, e têm atividades o dia todo somente às terças e quintas. Além disso, considerando que 7 das 30 turmas não frequentam o Complexo 2, foi preciso organizar para estas turmas aulas de Educação Física e Educação Artística, que os demais alunos desenvolveram, justamente, no Complexo 2.

A este conjunto de problemas pode-se acrescentar os observados nos demais CEIs: alguma indefinição quanto à relação de poder entre diretora e coordenadora do Complexo 2; separação não apenas física entre os Complexos; acidentes constantes com alunos (muitos em pouco espaço); dificuldade de movimentação de alunos no próprio Complexo 2 e entre este e o antigo prédio escolar (que, por sinal, se encontra em excelente estado de manutenção).

Diante de tantas observações críticas, foram também destacados aspectos positivos da experiência, tendo havido bastante consenso em destacar: excelente material didático colocado no Complexo 2 à disposição de alunos e professores; boa alimentação, embora haja bastante desperdício, daí se considerar o horário das refeições horário de atividades educativas; atividades de reforço do Complexo 2 e, principalmente, após a construção do Piso 4, cumprimento na escola dos deveres de casa neste espaço novo, o que não foi previsto no projeto inicial.

Pode-se perceber que a posição da comunidade escolar com relação ao projeto CEI apresenta três atitudes básicas: um certo pessimismo na medida em que a experiência é considerada muito mais "política" e assistencialista do que pedagógica; algum tipo de rejeição, como se a

implantação do CEI tivesse vindo para perturbar a escola; uma postura de esperança e confiança, na consciência de que as crianças merecem isto e muito mais, apesar dos inúmeros problemas existentes.

Como nos demais CEIs visitados, constatam-se a dedicação e a competência das equipes diretiva e docente. O relacionamento entre direção, coordenação, professores do Complexo 1 e do Complexo 2 é muito bom, havendo total disponibilidade para suprir ausência e para buscar em conjunto a solução dos problemas evidenciados.

E difícil prever como este CEI poderá evoluir. Talvez o CEI n° 3 seja aquele onde mais se evidenciou a dificuldade de se operarem transformações radicais na estrutura da escola, para torná-la capaz de desempenhar a função social que lhe é própria.

FILOSOFIA

A Proposta Pedagógica elaborada pela Coordenadoria Especial de Implantação dos CEIs permite vislumbrar uma filosofia educacional inspiradora do processo.

Os CEIs deveriam ser muito mais do que um simples espaço físico onde as crianças passariam metade da sua jornada escolar, reforçando os conteúdos básicos do currículo e realizando atividades complementares enriquecedoras dos próprios conteúdos curriculares.

Na proposta dos CEIs, embora de forma não suficientemente clara, assume-se a distinção entre educação e instrução. A primeira, sendo algo mais amplo do que a segunda, que se limitaria aos aspectos cognitivos e, quando muito, formadores de hábitos do currículo. Os CEIs se propõem a extrapolar a mera "reprodução" do modelo social vigente, pelo qual caberia à escola "formar" o indivíduo para cumprir satisfatoriamente as funções dele requeridas pela sociedade. O que se pretende nos CEIs "é formação do cidadão como sujeito de direitos e deveres, tendo a Educação como instrumento básico para o exercício da cidadania" (Curitiba, SME, 1992).

Para vivenciar esta proposta, os CEIs deveriam desenvolver uma prática pedagógica alicerçada na "pedagogia histórico-crítica" (Curitiba, SME, 1992). Alguns esclarecimentos acerca do

entendimento da "pedagogia histórico-crítica" aparecem no documento Proposta Pedagógica. E difícil, todavia, imaginar como, em se tratando de alunos da 1ª à 4ª série do 1º grau, vivenciar afirmações desta natureza: "A escola deve partir da experiência de trabalho do educando para organizar uma prática pedagógica que lhe possibilite conhecer o sentido social desse trabalho e até o sentido social da sua marginalização, levando-o a compreender o papel que esse trabalho tem na sociedade" (Curitiba, SME, 1992).

Esta dissociação entre pressupostos filosóficos e prática, pelo menos aparente, se manifesta nos depoimentos dos entrevistados. Há uma convergência muito grande na crítica ao cunho "assistencialista" do projeto CEI. Pior ainda, alguns entrevistados chegaram afirmar que, apesar do seu "assistencialismo", a proposta dos CEIs situar-se-ia "fora da realidade".

A dicotomia entre a escola tradicional (Complexo 1) e o novo prédio (Complexo 2), evidenciada pelo próprio projeto arquitetônico e agravada pelo fato de não serem os mesmos os professores que atuam nos dois complexos, torna difícil a vivenciação dos objetivos que a filosofia educacional dos CEIs propõe. E de se perguntar até que ponto "a formação do homem moderno, capaz de compreender e atuar no mundo presente enquanto político e produtivo", se configura como objetivo claro para professores que atuam em situações tão diferentes como vêm acontecendo nos CEIs. Não está claro se este problema constitui uma preocupação em nível da equipe diretiva e do corpo docente. As entrevistas evidenciaram muito mais as preocupações imediatas (necessidade de resolver os problemas do dia-a-dia) do que a preocupação em analisar a coerência entre a prática e os objetivos propostos.

Como é comum em projetos de inovação educacional, a filosofia norteadora dos CEIs peca por excessivo idealismo. As afirmações da Proposta Pedagógica parecem refletir posições hoje bastante difundidas sem que, todavia, sejam objeto de avaliação crítica a partir de sua confrontação com a realidade em que a inovação está sendo implantada.

Que o educando há de ser, simultaneamente, objeto de educação, sujeito do processo e agente social, capaz de transformar e recriar a sociedade em que vive, ninguém duvida. Estas belas intenções devem, porém, ser confrontadas com a realidade e, neste sentido, a Proposta peca por uma certa ingenuidade. Os fatos estão se encarregando de trazer para a ambígua concreticidade do cotidiano o que parece claro na formulação teórica. Os resultados disso tudo ainda estão por vir. O pouco tempo da experiência e também a idade das crianças não permitem inferências acerca dos resultados obtidos, se positivos ou negativos, se aquém ou além dos esperados.

Existem alguns indicadores positivos que não podem ser ignorados, tais como: o dinamismo das atividades do Complexo 2, a participação da equipe em atividades de treinamento e discussão do projeto, a vontade expressa de que, a curto prazo, seja feita uma análise da experiência à luz da prática vivenciada.

Apesar dos inegáveis problemas existentes, é legítimo esperar que os objetivos presentes na filosofia norteadora dos CEIs, caso haja continuidade no processo, poderão ser alcançados.

A GESTÃO

A Proposta Pedagógica (Curitiba, SME, 1992) pouco se refere à gestão dos CEIs, a não ser no que tange à participação colegiada da comunidade e à integração da proposta, envolvendo ambos os Complexos. O processo, na administração anterior, ficou a cargo da Coordenadoria Especial de Implementação dos CEIs, com uma estrutura especializada, embora incluída na Secretaria Municipal da Educação. Os coordenadores dos Complexos 2 eram designados diretamente dentre pessoas tecnicamente competentes, para levar a efeito a experiência. Conforme críticas ouvidas, "na administração anterior tudo o que era dos CEIs era separado".

Esta estratégia talvez tenha tido vantagens significativas para a fase de arranco da inovação, tendo em vista que concentrou esforços no programa e impediu que ele fosse envolvido pela teia das rotinas comuns à organização. Todavia, a mesma estratégia agravou a segmentação curricular, observada nos três CEIs estudados e, em última análise, prejudicou a integração e a unidade da inovação, que ocorreu, assim, por oposição à estrutura existente. Sem aprofundar as raízes, o programa se torna vulnerável aos seus opositores. Por outro lado, a existência de um diretor eleito e de um coordenador nomeado, respectivamente para o CEI e o Complexo 2, pode gerar impasses quanto à legitimidade. Os colegiados parecem mais ligados à antiga escola convencional, transformada em Complexo 1, do que ao CEI como um todo, quando a participação das famílias e da comunidade precisa ser intensificada. A falta de professores e técnicos de tempo integral é ainda uma grave lacuna. Esta, associada às dificuldades arquitetônicas e outros motivos, conduziu à evasão do pessoal lotado nos CEIs, segundo um processo de auto-seleção que, segundo depoentes, deixou nos Centros os técnicos e docentes em geral comprometidos com a proposta.

O caráter da inovação também requer maior autonomia financeira e administrativa para os CEIs. Apesar de existir uma verba entregue diretamente aos estabelecimentos, depoentes informaram que esta é escassa e a prestação de contas complicada.

Desse modo, pequenos inconvenientes causam aborrecimentos e desgastes porque ainda faltam meios ágeis para resolvê-los. Num exemplo citado, a compra de alguns cadeados tomou tempo considerável da diretora e da coordenadora, invertendo prioridades e transmitindo a idéia de que a organização não é responsiva às necessidades dos centros.

Em outras palavras, a gestão constitui um ponto débil, que não contribui, antes entrava a concretização da filosofia e da pedagogia propostas. A Secretaria pretende avançar neste rumo, contratando técnicos em tempo integral e elegendo diretor e vice-diretor, de tal modo que este último substituiria o coordenador nomeado do Complexo 2. Mudanças mais profundas certamente contribuirão para o êxito dos CEIs.

ASPECTOS PEDAGÓGICOS

A mencionada Proposta Pedagógica (Curitiba, SME, 1992) propôs o rompimento da dicotomia entre a formação intelectual e o preparo para a vida, por meio da articulação da cultura elaborada com os conhecimentos nascidos das experiências de vida dos alunos.

Com base na pedagogia histórico-crítica, a escola fundamental é vista como possível viabilizadora da contestação à ordem burguesa. Para isso, o domínio da cultura letrada é visto como primeira condição para que o homem possa exercer sua cidadania consciente, como agente transformador da realidade. Buscando criar uma nova escola, os CEIs são concebidos como conjuntos culturais que pressupõem a reorganização do tempo e espaço escolares e a inovação dos conteúdos e métodos de ensino. Outro eixo norteador é a síntese educação-instrução com as várias dimensões da cultura da sociedade contemporânea: corporal, artística, multimídia, ecológica, informática e outras. Por fim, outro eixo norteador da Proposta é a nova forma de organização do programa de ensino, de modo a superar a dicotomia cultura erudita/cultura popular. Para isso o programa deve ser executado por meio dos projetos culturais, em que se seleciona e elabora um tema que proporcione o estabelecimento de relações recíprocas entre

os conhecimentos dos diversos aspectos da cultura contemporânea. A unidade cultural passa então a ser o centro de convergência de todos os esforços no trabalho escolar.

Os CEIs estudados, pelas manifestações dos depoentes e pelas observações realizadas, mostram notável distância entre a Proposta e a realidade. Não há dúvida que a Secretaria investiu e continua a investir significativamente na formação do seu pessoal, mas a sensação predominante é que deve haver participação maior dos docentes e técnicos na Proposta. Já que esta nem sempre é bem compreendida, os professores planejam e agem como podem.

Como já foi consignado, a reorganização do tempo e do espaço é em parte frustrada pela desarticulação entre os dois complexos e pela conseqüente segmentação do currículo. Os complicadores introduzidos pela arquitetura também contribuem para colocar obstáculos à renovação de métodos e conteúdos. Estavam em processo trabalhos de grande interesse nas diversas dimensões da cultura focalizados pelos currículos, trabalhos estes realizados com visível prazer pelas crianças. Contudo, o modesto relacionamento com as comunidades envolvidas reduz as possibilidades de articular a cultura elaborada com os conhecimentos emergentes das experiências do corpo docente, bem como de superar a dicotomia formação intelectual/preparação para a vida. Estas dificuldades se acentuam nos Complexos 1, menos afetados pelo movimento renovador e que tendem a funcionar segundo os moldes convencionais.

Exatamente porque os Complexos 1 têm peso muito maior nas possibilidades de aprovação ou reprovação dos alunos, não se pode esperar mudanças drásticas no sentido da redução do fracasso escolar. Ademais, a experiência é muito recente, com o pessoal ainda aprendendo a viver e conviver com ela, não sendo adequado esperar alterações significativas dos resultados, a não ser que fosse lícito esperar milagres.

Entretanto, a comparação entre os três CEIs estudados sugere uma variável crítica para o sucesso da experiência, que não se relaciona à preparação ou à adesão do pessoal à proposta ou, ainda, à existência de mais ou menos recursos materiais. Tal variável é o número de alunos matriculados. Os CEIs nºs 2 e 3, ao contrário do nº- 1, apresentam número de discentes considerado superior às limitações impostas pelos prédios dos Complexos 2. Tal fato amplifica todos os problemas de administração do tempo e do espaço, colocando as equipes por vezes no limiar do esgotamento. Segundo alguns depoentes, o número ideal seria de 500 alunos, revezando-se nos dois prédios. A coexistência de alunos em tempo integral e parcial é também um complicador a mais, que, quando possível, deveria ser evitado.

FINANCIAMENTO E CUSTOS

A realização dos CEIs e de outras inovações em Curitiba nos leva a indagar sobre as suas fontes de recursos, num período de claras dificuldades. De início, a tabela 1 indica que, em 1989/1991, a receita do município dependeu menos dos impostos que das outras fontes. Estas, que correspondiam a um terço do total, chegaram a quase metade, enquanto os impostos próprios e as transferências da União tiveram ligeiro declínio percentual. Já as transferências de impostos estaduais caíram de quase um terço para pouco mais de um quinto da receita total. Isso indica que a Prefeitura soube encontrar formas alternativas de enfrentar a crise, eis que, em valores reais, a receita total aumentou 74,4% no triênio e a de impostos, 38,5% (tabela 2). Assim, fica claro que não se manifestou uma crise fiscal como a de outras áreas do País. Ainda conforme a tabela 2, no âmbito da receita de impostos, a máquina arrecadadora municipal mostrou vitalidade suficiente para imprimir aos impostos próprios o crescimento maior no triênio observado.

As despesas com a Secretaria de Educação tiveram no quadriênio 59,8% de incremento real, acompanhando mais de perto a ascensão da receita de impostos, embora sempre abaixo dela. O esforço fiscal em favor da educação, medido pelo percentual das despesas da respectiva Secretaria em relação à receita de impostos sofreu uma queda em 1990 e uma recuperação em 1991. De qualquer forma, a disponibilidade de recursos para o setor fica expressa no elevado percentual de despesas de outros custeios e capital, que quase duplicou em 1989/1990. Isso sugere amplos investimentos na construção e reforma de prédios e no provimento de material permanente e de consumo. O aumento desta participação não ocorreu em detrimento das despesas com pessoal, que aumentaram 30%, em números reais, de 1989 a 1992.

O quadro, invejável para muitos sistemas de ensino, permite divisar o apoio financeiro para a torrente de inovações em diversos setores públicos. Neste contexto, uma pergunta fundamental é se os CEIs são "caros" ou não. Evidentemente, esta resposta só se completa com os benefícios que, pelo estado de implantação do projeto à época da coleta de dados, era prematuro mensurar. A tabela 3, porém, faz algumas comparações. Embora, lamentavelmente, os levantamentos existentes não incluam as despesas de capital, foram observadas três unidades: uma escola convencional, o CEI pioneiro e uma das escolas de tempo integral criadas na penúltima gestão. Fica claro que o CEI tem custos correntes, respectivamente, 69,2% e 2,3% mais altos que os da escola convencional e da escola de tempo integral. No entanto, estes custos são muito mais baixos que os do CIEP focalizado.

CENTROS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM CURITIBA

Em face dos dados apurados pelas redes públicas do Paraná e do Brasil, fica claro que a realidade de Curitiba situa-se muito acima da média. Nunca é demais lembrar que, em se tratando do custo/aluno do ensino fundamental, o Brasil apresenta valores baixos em relação aos demais níveis de ensino e a outros países. Na América Latina e Caribe o custo unitário no ensino primário (quase exclusivamente de tempo parcial) é de 205 dólares (Naciones Unidas, 1992, p.208), ao passo que a despesa mediana nos países de renda média alta era de 297 dólares em 1985 (World Bank, 1990, p.63).

A tabela 4 dá algumas pistas para as diferenças observadas. As redes públicas do estado e do País, obviamente, vivem numa pobreza franciscana, com baixos custos de capital e, apesar dos modestos salários, percentuais perto de 100 para o pessoal. Aqui temos o modelo de escola pobre ou miserável para muitos. No que se refere às escolas convencionais de Curitiba e do Rio, o perfil é parecido, mas a primeira tem participação maior da alimentação e de outras despesas de custeio. Por sua vez, o paralelo entre as escolas de tempo integral curitibanas e o CIEP revela diferenças basicamente na alimentação. Nos CEIs, uma firma fornece diariamente o almoço (valor unitário pago em 30/03/93: 1,1 7 dólares) e a escola, dois lanches. Na escola J.L.O. Lyra, existe uma cozinha industrial para preparar as refeições, como ocorre também nos CIEPs.

TABELA 5

MUNICÍPIO DE CURITIBA - DISTRIBUIÇÃO DA
RECEITA ORÇAMENTÁRIA EXECUTADA
SEGUNDO A NATUREZA - 1989-1991 (%)

Natureza	Ano		
	1989	1990	1991
Receita de Impostos			
- Própria	28,90	24,50	25,00
- Transferências do Estado	29,90	29,30	21,60
- Transferências da União	7,50	7,00	6,00
Outras receitas	33,70	39,00	47,40
Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: Prefeitura de Curitiba

SÉRIE INOVAÇÕES EDUCACIONAIS

Quanto às despesas de capital, não foi possível levantar dados, mas vale observar alguns números. Neste item devemos considerar o prédio, o terreno, o equipamento e as obras de manutenção. O custo do prédio de um CEI foi estimado em 160 mil a 200 mil dólares, acima de uma escola convencional de seis salas de aula em Curitiba (90,592 dólares) e da escola carioca (649,532 dólares), porém abaixo do CIEP (1 milhão de dólares, segundo Costa, 1991). No custo do terreno os CEIs certamente levam vantagem, uma vez que ocupam áreas antes ociosas do município. No que tange às obras de manutenção, foi observado que, nos CEIs, são pouco superiores às das escolas convencionais, por abrigarem atividades mais livres. Não foram declaradas diferenças significativas entre umas e outras quanto ao vandalismo. Por fim, o equipamento padrão de um CEI fica por 15,556 dólares ou 31,1 1 dolares por aluno, levando em conta o número ideal de 500. Para a escola e o CIEP antes citados os valores totais são, respectivamente, de 22,851 e 44,717 dólares ou 23,7 e **54,4** dólares por aluno.

Como se vê, os CEIs emergiram numa situação financeira de relativa disponibilidade de recursos, apresentando, é óbvio, custos mais altos que os da escola convencional, porém sensivelmente mais baixos que os de um CIEP. Trata-se de uma alternativa a ser cuidadosamente ponderada.

TABELA 6

MUNICÍPIO DE CURITIBA - EVOLUÇÃO DA RECEITA ORÇAMENTÁRIA EXECUTADA POR NATUREZA E DAS DESPESAS EDUCACIONAIS REALIZADAS - 1989/92

Variáveis	1989	1990	1991	1992
Receita de impostos	100,00	135,00	13850	0
- Receita própria	100,00	125,70	151,30	0
- Transferências do Estado	100,00	143,70	126,00	0
- Transferências da União	100,00	135,80	139,00	0
Receita total	100,00	146,60	174,40	0
Despesas da Secretaria de Educação	100,00	126,20	134,30	159,80
Despesas da Secretaria de Educação/receita de impostos (%)	30,20	28,30	29,30	0
Despesas de outros custeios e Capital/ despesa total da Secretaria de Educação (%)	10,80	21,40	24,80	27,50

Fonts dos dados originais: Prefeitura de Curitiba Obs:

Em valores reais ajustados pelo IGP-DI/FGV.

TABELA 7
CUSTO ALUNO/ANO EM ESCOLAS URBANAS DE ENSINO FUNDAMENTAL
CUSTO DIRETO DE FUNCIONAMENTO (US\$)

Custos	Curitiba			Rio		Paraná		Brasil	
	Esc. Castro	CEI D. Andrade	Esc. J.L. O. Lyra	Esc. Mun.*	CIEP*	Rede Est.	Rede Mun.	Rede Est.	Rede Mun.
Custos correntes	312	528	516	356	928	120	78	93	71
Custos de Capital	0	0	0	192	380	15	16	18	20
Total	0	0	0	548	1.308	135	94	m	97

Fontes: Curitiba: " A Rede Municipal de educação e as escolas de tempo integral em Curitiba ", SME, 1992.

Rio: Costa, 1991.

Paraná e Brasil: Xavier e Marques, 1986.

Obs.: Cotação do dolar oficial ou comercial.

* Da classe de alfabetização à 4ª série.

TABELA 8

DISTRIBUIÇÃO DO CUSTO ALUNO/ANO EM ESCOLAS URBANAS DE ENSINO FUNDAMENTAL CUSTO DIRETO DE FUNCIONAMENTO (%)

Custos	Curitiba			Rio		Paraná		Brasil	
	Esc. Castro	CEI D. Andrade	Esc. J.L.O. Lyra	Esc. Mun.*	CIEP*	Rede Est.	Rede Mun.	Rede Est.	Rede Mun.
Custos correntes:									
- Pessoal	78,60	71,80	76,20	87,70	85,20	97,70	98,10	97,20	96,00
- Alimentação	9,60	19,50	13,30	6,40	5,10	0,00	0	0	0
- Outros	11,80	8,70	10,00	5,90	9,70	0,00	0	0	0
- Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Custos de capital sobre o total geral	0	0	0	35,1	29,1	113	173	16,4	20,7

Fontes dos dados originais:

Curitiba: "A Rede municipal de educação e as escolas de tempo integral em Curitiba", SME, 1992.

Rio: Costa, 1991.

Paraná e Brasil: Xavier e Marques, 1986.

* Da classe de alfabetização à 4ª série.



CONTEXTO DE PODER

As organizações se inserem num contexto político ou de poder, onde se movem forças favoráveis e desfavoráveis à sua sobrevivência e expansão (cf. Downs, 1967). Nesta constelação de grupos e organizações que interatuam entre si, encontram-se opositores e aliados diversos. É preciso, portanto, que as organizações demonstrem continuamente a utilidade dos seus serviços a um ou mais grupos com suficiente influência para garantir o aporte contínuo de recursos e impedir que suas funções passem a ser exercidas pelos seus rivais. Os CEIs não escapam, evidentemente, a este contexto dinâmico, onde se destacam as famílias e comunidades, a administração pública municipal e a Secretaria Estadual de Educação. A seguir, delinearemos a posição de cada um deles.

AS FAMÍLIAS E COMUNIDADES

Os depoimentos foram contraditórios no que se refere à atitude das famílias e comunidades em relação aos CEIs. Enquanto parte dos depoentes afirmou que houve audiência prévia das comunidades, outra parte o negou e declarou que, por isso, surgiram resistências contra a jornada integral. Para certas famílias, não havia interesse em que a criança ficasse na escola todo o tempo, ou porque a mãe não trabalhava fora ou porque os irmãos mais velhos tomavam conta dos menores. O consenso, porém, é que, apesar do "barulho" em certas áreas, poucos alunos se matricularam em tempo parcial quando a Secretaria lhes ofereceu esta opção. Pode-se então afirmar que, apesar de algumas ruidosas discordâncias, a inovação é aceita pelas famílias e comunidades. Para isso contribuem certamente dois motivos. Primeiro, apesar de o

critério de disponibilidade de espaço ter sido fundamental para a localização dos CEIs, há uma inequívoca coincidência entre a distribuição destes últimos e as áreas de baixa renda, sobretudo ao sul do município. Nestas áreas uma das estratégias de sobrevivência é o trabalho da mulher fora do lar, enquanto a alimentação tem grande peso no orçamento familiar. Ademais, os problemas mais graves de evasão tendem a ocorrer a partir da 5ª série, como mostrou a experiência dos CIEPs, o que não é o caso da rede municipal. Pode-se, portanto, concluir que não há oposição significativa, ainda mais que a Secretaria ofereceu opções para atender às diversas necessidades da clientela.

A ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL

A nova administração, que assumiu em janeiro deste ano, está examinando a experiência, preocupada com seus custos e algumas inconsistências. Não havia ainda posições tomadas, a não ser no que se refere a certas mudanças da gestão, como o objetivo de manter pelo menos os técnicos em tempo integral nos CEIs. Há uma tradição de continuidade da experiência da jornada completa, visto que foram mantidas as escolas criadas antes de 1989, quando a Prefeitura estava com outro partido. O volume de investimentos já realizado desaconselha maiores rupturas. Todavia, em escalões médios da Secretaria notamos significativa admiração pelos Piás. Alguém chegou mesmo a imaginar se a transformação dos Complexos 2 em Piás baixaria os custos e tornaria o atendimento mais flexível, pois seria baseado na motivação dos alunos e não na compulsoriedade da frequência. Sem dúvida, na situação atual os principais rivais potenciais dos CEIs são os Piás, que, pelo seu relativo sucesso, poderiam competir com eficácia em algumas áreas. No entanto, a vinculação administrativa com a Secretaria Municipal da Criança e a grande diferença de objetivos merecem ser ponderadas antes de qualquer mudança. Deve ser também levada em conta a experiência do **PROFIC**, já referida, que, em certos casos, se revestiu de caráter apendicular em relação à escola, divorciado de suas atividades e sem contribuição efetiva para melhorar o rendimento escolar.

Uma referência merece ser feita aos docentes e técnicos. Seus sentimentos em relação aos CEIs são divergentes, já que uns se revelaram insatisfeitos, enquanto outros neles se mantêm, muitos lutando denodadamente pelo sucesso da proposta. Cabe observar que a rejeição em grande parte se deve à falta de um quadro de pessoal de 40 horas semanais e às dificuldades

CENTROS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM CURITIBA

ocasionadas pela arquitetura. Depoentes declararam que, depois do remanejamento de pessoal, os docentes e técnicos que permanecem nos CEIs são os que, em geral, estão dispostos a tornar o projeto bem sucedido.

A SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

As dificuldades potenciais mais graves dos CEIs são oriundas do estado. Apesar da existência do Grupo da Região Metropolitana de Curitiba, formado por representantes do estado e dos municípios para estudar a demanda e integrar os esforços de construção e ampliação de escolas, bem como da tranqüilidade e relativo consenso dos técnicos, há diferentes pontos de vista entre os altos escalões do estado e da Prefeitura. A última considerou que a faixa onde mais incide o fracasso escolar está nas quatro primeiras séries do ensino fundamental e, como a demanda de matrícula se encontra estável, é chegada a hora de investir na qualidade e não na simples expansão do acesso, ainda mais que a rede municipal não a estadual atende sobretudo às faixas de renda mais modestas da população. Caberia então aos estados efetuar também seus investimentos em instalações.

O estado, por sua vez, afirma que a Prefeitura, nos últimos quatro anos, só construiu três novas escolas e manifesta sua preocupação com a expansão da matrícula de 5^o a 8^a série. Com base em contrato com o Banco Mundial, o estado pretende municipalizar o ensino fundamental, aumentando a jornada em suas escolas para seis horas, em dois turnos, com uma hora comum para alimentação. No projeto de municipalização, o estado cederia pessoal e alguns prédios, deixando as primeiras quatro séries aos cuidados dos municípios, e, com as vagas disponíveis, aumentaria a matrícula de 5^a a 8^a séries, sem necessidades significativas de expansão da rede física. Há referências a uma proposta de municipalização apresentada antes das eleições à Prefeitura de Curitiba, mas cada um dos lados tem uma visão da mesma.

O estado obterá provavelmente uma alta relação custo/benefício, mas mem por isso deixará de arcar com problemas significativos. Não seria produtivo nem possível que crianças e adolescentes suportassem por 6 horas diárias o tradicional currículo acadêmico. Isso levará à necessidade de substanciais alterações curriculares e de correspondentes mudanças das instalações, acarretando custos.

SÉRIE INOVAÇÕES EDUCACIONAIS

O futuro próximo dirá se prevalecerá a expansão das matrículas de 5^a a 8^a séries. Como se verifica, a situação dos CEIs é delicada. De um lado, enfrentam críticas decorrentes dos erros de toda inovação, sobretudo nas áreas da gestão e arquitetura. De outro, colocam-se no fogo de uma disputa entre linhas diversas de política educacional, que conduzem à decisão de quem vai investir em quê.



CONCLUSÕES: DORES DE UM NASCIMENTO

A desaceleração do crescimento populacional, acompanhada da expansão da rede escolar, permitiu que o Brasil conseguisse em algumas décadas uma ampliação do acesso ao ensino fundamental que os países industrializados de hoje só conquistaram em mais de um século. Embora não tendo resolvido completamente a questão do acesso em certas áreas, já avultam hoje prioridades novas, como a qualidade e eqüidade (Gomes e Amaral Sobrinho, 1992). Os CEIs são precisamente exemplo de uma nova escola que busca atingir a qualidade, mas se recente do pioneirismo. Sua experiência nos conduz a selecionar algumas questões cruciais, a seguir.

INOVAÇÃO POR APOSIÇÃO: REINO DAS FADAS X REINO DAS BRUXAS"?

Os CEIs não partem do zero, construindo um novo prédio, com uma nova proposta pedagógica, como os CIEPs ou como os primórdios da rede escolar de Brasília. Também não se propõem a utilizar os espaços preexistentes, como o PROFIC e o Programa Tempo de Criança, antes mencionados. Ficam, portanto, a meio caminho, reduzindo significativamente os custos e introduzindo uma nova proposta curricular. Trata-se de uma mudança por aposição: à escola existente se acrescenta um novo prédio e se tenta integrar ambos numa nova e esclarecida proposta pedagógica. A grande desvantagem (e todas experiências têm desvantagens) é a colocação de vinho novo em odres velhos. O contraste, segundo relato de uma professora, levou uma criança a considerar o Complexo 1 como o "reino das bruxas" e o Complexo 2 como o "reino das fadas". No primeiro estuda-se, sofre-se, arrisca-se ao fracasso. As "bruxas" têm o

poder de aprovar ou reprovar. No segundo estuda-se, brincando. O ambiente é cheio de cores e formas e o dinamismo é maior. Assim, a sede do prazer se contrapõe à sede do trabalho como *tripalium*, isto é, tortura.

Esta dualidade tem parte das suas raízes na existência anterior de uma estrutura própria, na Secretaria, para gerir os CEIs (à semelhança do que ocorreu com os CIEPs, objetos de uma secretaria especial e de canais de financiamento próprios).

Este tratamento pode ter sido útil para lançar a inovação, mas conduziu ao reforço da segmentação curricular, acentuando a estratificação do currículo. Este último, em qualquer escola, é uma seleção de conhecimentos aprovados pela sociedade e distribuídos a diversos grupos sociais em dosagens diferentes. Como o conhecimento é dividido em setores de *status* mais e menos altos, associados a diferentes níveis de recompensas, o currículo é estratificado em matérias segundo o seu prestígio (Young, 1971; Gomes, 1989). No caso dos CEIs, a arquitetura e a gestão inicial da experiência constituíram agravantes dessa estratificação.

Há, portanto, um longo caminho a percorrer no sentido de integrar o trabalho pedagógico, sem que os Complexos 2 regredam à pedagogia acadêmica tradicional. Ao contrário, esta é que deverá renovar-se, de modo a combater o fracasso escolar. Aliás, não faz sentido esperar dos CEIs

0 aumento das taxas de aprovação e a queda da evasão enquanto prevalecerem nos Complexos

1 os princípios convencionais que modelam o currículo, a pedagogia e a avaliação. Neste sentido, a postura da nova administração da Secretaria é correta: incentivar a integração dos CEIs. Ações enérgicas e profundas precisam ser empreendidas para não continuar a segregação entre o "reino das fadas" e o "reino das bruxas", numa visão maniqueísta do processo educacional.

ARQUITETURA COMO MOTOR DA INOVAÇÃO EDUCACIONAL?

No caso dos CEIs, nossa percepção é que a arquitetura foi utilizada como indutora exógena de novo. A intenção é excelente e pode dar certo, mas, por exemplo, a experiência de urbanismo e arquitetura de Brasília aconselha a por as barbas de molho: dificilmente se encontrará no Brasil uma cidade mais segregada dos pontos de vista social e étnico, quando o objetivo era o contrário.

CENTROS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM CURITIBA

No que se refere aos CEIs, a arquitetura e o mobiliário têm um efeito muito positivo: as crianças não poderiam passar o dia todo numa escola de cadeiras e mesas. No entanto há muito o que aperfeiçoar: educadores nos mostram problemas de vedação em esquadrias que vergaram, portas de correr que não correm, forro que se desprende facilmente, amplos espaços em que a menor indisciplina das crianças pode ter efeitos desastrosos, atividades em que se precisa usar o microfone, salas onde não entendíamos o interlocutor a menos de dois metros de distância etc. Pior ainda, professores consideraram os riscos de incêndio nos Complexos 2: o piso e o forro são combustíveis, as grandes áreas envidraçadas podem estilhaçar, existe uma única escada e não há portas corta-fogo. Problemas de deslocamento de alunos, falta de tratamento dos terrenos para as crianças neles terem atividades recreativas e a síndrome dos dias de chuva já foram referidos antes. Professores e alunos também estranham o mobiliário. Segundo depoimento, um aluno, chocado com os cubos e colchonetes, escreveu uma redação sobre os direitos da criança, que também é seu direito ter uma cadeira para sentar e uma mesa para desenhar ou escrever...

As queixas são inúmeras e se repetem onde quer que se façam novos prédios escolares, como os dos CIEPs. A questão não é condenar nem voltar aos prédios Tradicionais, mas reconhecer as necessidades de aperfeiçoamento, num caminho sem volta. Também em arquitetura escolar sofremos as dores do nascimento. E também uma nova escola, que se concebe, com acertos e enganos, porém fica claro que a arquitetura serve ao homem e não o inverso.

ALUNOS DE TEMPO INTEGRAL E PROFESSORES E PAIS DE TEMPO PARCIAL?

Uma das mais graves inconsistências dos CEIs é a falta de técnicos e professores de tempo integral. O contraste é insustentável. Neste sentido, a iniciativa da Secretaria Municipal de Educação de, pelo menos, assegurar técnicos em tempo integral já é um passo. A consolidação da experiência, inclusive com a segmentação curricular e a elevação da taxa de aprovação, depende de outros passos. Como em qualquer país do mundo, escola de tempo integral requer pessoal de tempo integral.

O "tempo parcial" dos pais é outra questão. Para eles a nova escola traz as dores do

nascimento, traduzidas em menor tempo com os filhos e mudanças da rotina e das relações familiares. Daí, em parte, reações ruidosas e localizadas aos CEIs. E preciso ter em mente que a escola de jornada completa nas cidades brasileiras de hoje não é uma solução universal, sobretudo a partir da 5ª série. Além da equação custos/benefícios, há que se considerar as diferentes necessidades de famílias e comunidades, sem ceder à tentação de generalizar experiências.

Os Piás são uma alternativa brilhante a ser incentivada, com os necessários cuidados, para certas faixas de demanda. Por outro lado, também não é aconselhável ter diferentes tipos de escolas de tempo integral (as escolas integrais, os CEIs e os CAICs), uma vez que a jornada é a mesma e a administração pode se tornar complicada e cara.

CEIS: CAMINHO SEM VOLTA?

Os CEIs atingem a faixa das quatro primeiras séries, em que é mais dramática a seletividade na escola. Os que alcançam as séries posteriores, sobretudo a partir da sexta, são "felizes" sobreviventes de um funil perverso, que cria não mais a pirâmide, mas, como disse alguém, o obelisco educacional brasileiro. Vultosos investimentos foram realizados nos CEIs, enquanto os problemas que apontamos pedagógicos, administrativos e arquitetônicos dependem do aperfeiçoamento indispensável. Pode-se afirmar que já se fez o mais caro e o mais difícil, de modo que o caminho de volta se tornaria muito mais dispendiosos que o avanço. Todos os desafios à frente são de modesta monta para quem já superou os obstáculos até aqui. Como nenhuma experiência educacional nasce acabada, não há lugar aqui para "caranguejos".

Apesar disso, poderosas tentações costumam rondar inovações como estas. Uma é a de pretender que a escola supere a pobreza, descaracterizando a primeira nas tarefas que lhe são próprias, sem resolver problemas que requerem outras políticas públicas. Escola existe para ensinar e ensinar bem. Isto, é claro, não se aplica à alimentação, pois toda escola de jornada completa, no mundo inteiro, fornece alimentação aos alunos (quem financia em sociedades afluentes é outra história).

Outra tentação é a de dividir os benefícios para multiplicar o número de beneficiários. Como

CENTROS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM CURITIBA

expandir a escola é menos difícil e débeis são ainda as exigências de qualidade e eqüidade neste país, surge sempre a pergunta: por que dar tanto a tão poucos? Ambas as tentações trazem o espectro do populismo e têm como resposta a sátira apresentada num show teatral. Um político encontra, caída num gabinete, uma nota de cem mil cruzeiros. Dirige-se à alta autoridade e pergunta:

— Excelência, por que não jogamos esta nota pela janela e fazemos um brasileiro feliz? Ao que o

outro político presente retruca:

— Excelência, por que, em vez disso, não a trocamos por dez notas de dez mil cruzeiros e fazemos dez brasileiros felizes?

Um último propõe ainda:

— E se a trocássemos por vinte notas de cinco mil cruzeiros e fizéssemos vinte brasileiros felizes?

O artista, com sua sensibilidade própria, melhor que um cientista político, retratou a esterilidade do populismo, com a perversidade da sua dominação dissimulada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRAY, Mark. *Multiple-shift schooling: design and operation for cost-effectiveness*. Paris: UNESCO: UNICEF, 1989.
- COSTA, Marly de Abreu. Comparação das estimativas do custo/aluno em dois CIEPs e duas escolas convencionais do município do Rio de Janeiro. *Educação e Sociedade*, São Paulo, V.12, n.40, p.486-501, dez.1991.
- COSTA, Messias. *Rendimento escolar no Brasil e a experiência de outros países*. São Paulo: Loyola, 1990.
- CUNHA, Fátima. O Projeto CIEP de 1987 a 1990: o desafio da continuidade. In: CADEMARTORI, Ligia (Org.). *O desafio da escola básica: qualidade e equidade*. Brasília: IPEA, 1991. p.21-46.
- CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. Coordenadoria Especial de Implantação dos Centros de Educação Integral. *Proposta pedagógica dos Centros de Educação Integral de Curitiba*. Curitiba, 1992.
- DOWNS, Antony. *Inside bureaucracy*. Boston: Little Brown, 1967.
- FERRETTI, Celso J. Só a educação salva: o Projeto Minha Gente e a política educacional brasileira. *Em Aberto*, Brasília, v.10, n.50/51, p.65-73, abr./set. 1992.
- FERRETTI, Celso J., VIANNA, Cláudia P., SOUZA, Denise T. Escola pública em tempo integral: o PROFIC na rede estadual de São Paulo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.76, p.5-17, fev. 1991.
- FULLER, Bruce. What school factors raise achievement in the Third World? *Review of Educational Research*, v.57, n.3, p.255-292, Fall 1987.
- GOMES, Cândido Alberto. O Plano Nacional de Educação e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: o que a pesquisa sobre rendimento escolar tem a dizer? *Revista de Educação AEC*, Brasília, v. 17, n.70, p.27-38, out./dez. 1988.
- GOMES, Cândido Alberto. *A educação em perspectiva sociológica*. 2.ed. São Paulo: EPU, 1989.

SÉRIE INOVAÇÕES EDUCACIONAIS

- GOMES, Cândido Alberto, AMARAL SOBRINHO, José (Orgs.). *Qualidade, eficiência e equidade na educação básica*. Brasília: IPEA, 1992.
- LEONARDOS, Ana Cristina. O CIEP como inovação educacional. *Contexto & Educação*, Ijuí, v.6, n.22, p.46-64, abr./jun. 1991.
- LEONARDOS, Ana Cristina, GOMES, Cândido Alberto, WALKER, Robert K. Estudo de caso *aplicado às inovações educacionais: uma metodologia*. Brasília: INEP, 1992.
- NACIONES UNIDAS. Oficina Regional de Educación para América Latina e Caribe. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: CEPAL: UNESCO, 1992.
- PARO, Vítor et al. *Escola de tempo integral: desafio para o ensino público*. Sao Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.
- PARO, Vítor, OLIVEIRA, Carlos Alberto Pereira de, LEONARDOS, Ana Cristina. Avaliações acadêmicas da escola em tempo integral. In: CADEMARTORI, Ligia (Org.). *O desafio da escola básica: qualidade e equidade*. Brasília: IPEA, 1991. p.47-96.
- POLI, Gilda. O predomínio do texto: experiência inovadora de alfabetização no Paraná. In: CADEMARTORI, Ligia (Org.). *O desafio da escola básica: qualidade e equidade*. Brasília: IPEA, 1991. p.9-20.
- RIBEIRO, Darcy. *O livro dos CIEPs*. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.
- RIBEIRO, Darcy. Aspectos culturais do fracasso educacional brasileiro. In: CADEMARTORI, Ligia (Org.). *O desafio da escola básica: qualidade e equidade*. Brasília: IPEA, 1991. p.97-118.
- TIEPOLO, Elisione Vitória et al. Ciclo Básico de Alfabetização: a construção da qualidade do ensino. *Contexto & Educação*, Ijuí, v.6, n.22, p.65-74, abr./jun. 1991.
- WORLD BANK. *Primary education: a World Bank policy paper*. Washington, D.C., 1990.
- YOUNG, Michael F.D. An approach to the study of curricula as socially organized knowledge. In: YOUNG, M.F.D. (Org.). *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*. Londres: Collier MacMillan, 1971. p. 19-46.

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](#)