

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE - UNIPLAC
PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

JEANINE RODERMEL

**A EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA EM TEMPO INTEGRAL : UM ESTUDO DE
DOCUMENTOS E DE AVALIAÇÕES DE UMA POLÍTICA PÚBLICA**

LAGES -SC
2010

JEANINE RODERMEL

**A EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA EM TEMPO INTEGRAL : UM ESTUDO DE
DOCUMENTOS E DE AVALIAÇÕES DE UMA POLÍTICA PÚBLICA**

Dissertação apresentada como exigência para obtenção de Título de Mestre no Programa de Mestrado em Educação, da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, sob a orientação da Profa. Dra. Sônia Regina de Souza Fernandes.

**Lages
2010**

Ficha Catalográfica

R688e

Rodermel, Jeanine.

A educação escolarizada em tempo integral: um estudo de documentos e de avaliações de uma política pública / Jeanine Rodermel. - Lages (SC), 2011. 114f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense.

Orientadora: Sônia Regina de Souza Fernandes.

1. Escolas em tempo integral. 2. Políticas públicas
3. Avaliação educacional - Brasil. I. Fernandes, Sônia Regina de Souza. II. Título

CDD 371.26

(Elaborada pelo Bibliotecário José Francisco da Silva - CRB-14/570)

Dedicatória

*Aos meus pais Ivanir e José
Ao meu marido Adriano
Ao meu filho Lucas
Às minhas irmãs Daiane e Luciana
Às vocês reservo amor incondicional...*

*Aos companheiros de mestrado, colegas e professores que contribuíram para ser o
que sou hoje...*

AGRADECER É PRECISO

*Agradeço, a todos que de uma maneira ou de outra
colaboraram nos momentos de estudos e reflexões...*

Muito Obrigada...

O proletariado precisa de uma escola desinteressada. Uma escola na qual seja dada à criança a possibilidade de ter uma formação. De tornar-se homem. De adquirir aqueles critérios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter. Em suma, uma escola humanista. Tal como a entendiam os antigos, e mais recentemente, os homens do renascimento. Uma escola que não hipoteque o futuro da criança, e não constrinja sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação, a mover-se por um caminho cuja meta seja prefixada. Uma escola de liberdade, e de livre iniciativa, não uma escola de escravidão, e de orientação mecânica. Também os filhos do proletariado devem ter diante de si todas as possibilidades. Todos os terrenos livres para poder realizar sua própria individualidade, do melhor modo possível. E por isso, do modo mais produtivo para eles mesmo e para a coletividade.

Antônio Gramsci (1831-1937)

RESUMO

O tema Educação escolarizada em Tempo Integral, embora não seja novo, pode-se considerar pouco investigado no Brasil até a primeira década do século XXI, porém, essa modalidade de escola foi e ainda está sendo idealizada por muitos gestores educacionais, corporificando-a como tendência para a Educação Brasileira no decênio (2011-2020), conforme o Novo Plano Nacional de Educação. Nesse contexto surge a necessidade de se investigar o que dizem alguns documentos, previamente escolhidos, sobre a educação escolarizada em tempo integral, analisando o desempenho das escolas da regional de Curitiba nas avaliações de larga escala, a Prova Brasil de 2005, 2007 e 2009. No sentido de avançar o debate sobre Educação Escolarizada em Tempo Integral, compreendendo a totalidade dessa política, a presente pesquisa traz questões que já foram discutidas e que serão ampliadas, como a compreensão das Políticas Públicas, e outras que ainda não se fizeram presentes nas pesquisas, como é o caso da reflexão referente as avaliações de desempenho em larga escala realizadas pelo governo Federal, a Prova Brasil. Para tanto, privilegiou-se o método de análise de conteúdo, sob perspectiva materialista histórica. As categorias de análise dessa pesquisa foram aprofundadas em três, prioritariamente: as políticas públicas, a política de avaliação da educação brasileira, e as políticas de Educação Escolarizada em Tempo Integral. Os dados foram recolhidos dos documentos (legislação, diretrizes, encaminhamentos), e os indicadores oficiais: Índices de Educação Básica - IDEB; Desempenho na Prova Brasil; e os Índices de Aprovação. Como resultado, além da análise dos documentos (Fórum de Dakar, 2000; Conferência Nacional de Educação, 2011; Prospecto do Novo Plano Nacional de Educação, 2010; Documento orientador da Escola Pública Integrada - SC, 2003), há um estudo das avaliações de desempenho, realizadas pelo MEC, a Prova Brasil, de alunos que frequentam escolas em Tempo Integral na região de Curitiba – SC. Esta pesquisa trouxe novas indagações e reflexões sobre a concepção dialética da educação e pode contribuir na construção de maiores conhecimentos acerca da concepção de Educação Integral em Tempo Integral no Brasil

Palavras chaves: Políticas Públicas; Educação em Tempo Integral; Avaliação

ABSTRACT

Full time Scholar Education is not a modern topic, and can be considered not enough investigated in Brazil up to the first decade of the XXI century. However, this type of school was and still is idealized by many educational managers, turning it into a tendency to the Brazilian education in the decade between the years of 2011 and 2020, according to the current New National Education Plan of the country. In this context, the need to investigate certain documents comes up. Such documents were previously chosen and the deal with Full Time Scholar Education while analyzing the development of schools of the city of Curitiba, SC county in the large scales evaluations of the *Prova Brasil* 2005, 2007 and 2009. In order to enrich the debate over Full time Scholar Education, understanding its total policy, this research brings up issues that have already been discussed and that will be enlarged, such as the comprehension of Public Policy and others which have not yet been presented in this research as is the example of the discussion over the performance of the evaluations of the tests submitted by the Brazilian federal government: the *Prova Brasil*. For that, the method of content analyses was used under the materialistic history perspective. The analyses categories were divided in three, mainly: public policies, Brazilian education evaluation policy and the Full time Scholar Education policy. The data was extracted from official documents such as laws, mentions and resolutions as well as official indicators from Brazilian education system such as IDEB, *Prova Brasil* performance and its numbers. As a result, other than that, the documents: Dakar Forum 2000 (*forum de Dakar, 2000*), the National Education Conference 2011 (*Conferência Nacional de Educação 2011*), the New National Educational Plan 2010 (*Prospecto do Novo Plano Nacional de Educação, 2010*); Integrated Public School leading Document, 2003 (*Documento orientador da Escola Pública Integrada – SC, 2003*) have also been analyzed. In addition, there is a research over the performance evaluation submitted by the Federal Education Ministry (MEC), the *Prova Brasil*, taken by students who go to full time school in the city of Curitiba, SC county. This project has brought up new questions and discussions over the dialectic conception of education and can contribute in the enlargement of knowledge about the conception of the Full time Education system in Brazil.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1- Total de pesquisas realizadas nos diferentes Estados Brasileiros.....	25
Gráfico 2- Total de pesquisas realizadas no período de 2000 – 2009.....	25
Gráfico 3- Comparativo de quantidade de Pesquisas: Teses e Dissertações.....	26
Gráfico 4- Comparativo do total de apresentações nos Grupos de Trabalho da ANPEd Nacional.....	28
Gráfico 5- Comparativo da tipologia dos trabalhos apresentados.....	29
Gráfico 6- Comparativo do Índices do IDEB das escolas em tempo integral.....	99
Gráfico 7- Comparativo dos Índices de aprovação.....	101
Gráfico 8- Comparativo da Proficiência em Língua Portuguesa.....	103
Gráfico 9- Comparativo da Proficiência em Matemática.....	105

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Teses e Dissertações – Ano/Estado.....	24
Tabela 2- Comunicações da Anped Nacional	27
Tabela 3- Matriz Curricular Escola Pública Integrada.....	94
Tabela 4- Índices de Educação Básica.....	98
Tabela 5- Dados comparativos dos Índices de Aprovação.....	100
Tabela 6- Dados comparados da Prova Brasil em Língua Portuguesa.....	102
Tabela 7- Dados comparados da Prova Brasil em Matemática.....	104

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 E O CAMINHO ASSIM SE FEZ	16
2.1 METODOLOGIA.....	16
2.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	19
2.3 A PRODUÇÃO ACADÊMICA EM TORNO DA TEMÁTICA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL.....	21
2.3.1 Teses e Dissertações.....	23
2.3.2 Os trabalhos desenvolvidos na ANPED.....	27
3 TECENDO REFLEXÕES EM TORNO DAS POLITICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO NO BRASIL	31
3.1 O ESTADO E SUA FUNÇÃO NA SOCIEDADE.....	32
3.2 ESCOLAS: A RELAÇÃO EDUCAÇÃO E ESTADO.....	35
3.3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO.....	40
4 O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO ENSINO NO BRASIL: PROCESSO REGULADOR DA EDUCAÇÃO	48
4.1 COMO, O QUE, E QUEM É AVALIADO NA PROVA BRASIL.....	55
5 ENTENDENDO A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA EM TEMPO INTEGRAL	62
5.1 COMPREENDENDO O TERMO EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	63
5.2 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA EM TEMPO INTEGRAL NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	66
5.2.1 Escolas em tempo integral: um breve resgate de sua história.....	66
5.2.1.1 As escolas Parque de Anísio Teixeira.....	66
5.2.1.2 Escolas em tempo integral em Brasília.....	69
5.2.1.3 Darcy Ribeiro e os Cieps.....	70
5.2.1.4 Outros programas de Educação Integral.....	72
5.2.1.5 O Projeto Escola Pública Integrada do Estado de Santa Catarina.....	73
6 COLETA E ANÁLISE DE DADOS DA PESQUISA	76
6.1 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS SOBRE A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL.....	77
6.1.1 Documento Compromisso de Dakar.....	79
6.1.2 Documento da Conferência Nacional de Educação.....	82
6.1.3 Plano Nacional de Educação para o Decênio 2011-2021.....	86
6.1.4 Documento norteador do Projeto Escola Pública Integrada – 2003 – do Estado de Santa Catarina	88
6.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS ESCOLAS DA REGIONAL DE CURITIBANOS QUE AMPLIARAM SUA JORNADA ESCOLAR.....	95
6.2.1 Escola de Educação Básica Maria Salete Cazzamali.....	95
6.2.2 Escola de Educação Básica Marechal Eurico Gaspar Dutra.....	96
6.3 O QUE DIZEM OS NÚMEROS: OS RESULTADOS AFERIDOS PELA PROVA BRASIL DAS ESCOLAS PÚBLICAS INTEGRADAS NA ÁREA DE ABRNSGÊNCIA DA 11ª. SECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO REGIONAL – CURITIBANOS – SC.....	97
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
8 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	111

1 INTRODUÇÃO

O tema principal da presente pesquisa, “Educação escolarizada em Tempo Integral”, (EETI) embora não seja novo, pode-se considerar pouco investigado no Brasil até a primeira década do século XXI. Porém, essa modalidade de escola foi e ainda está sendo idealizada por muitos gestores educacionais, corporificando-a como tendência para a Educação Brasileira no decênio (2011-2020), conforme o Novo Plano Nacional de Educação (PNE).

O interesse por essa Política Educacional surge desde o momento que a Gerência de Educação da Regional de Curitiba (GERED) acata e implanta o Programa Estruturante elaborado pela Secretaria de Educação, do governo que assumiu o comando do Estado no ano de 2003, denominado Modelos Diferenciados de Escolas, em algumas instituições escolhidas.

Estudar e compreender esse Programa e seus projetos (Escola Ambiental, Escola Aberta à Cultura e a Cidadania e Escola Pública Integrada), foi o papel dos técnicos e consultores de Educação do Estado e das regiões, programas que desde o princípio, a pesquisadora esteve presente.

Mas repassar as bases teóricas, convencer professores e pais, implantar e acompanhar o trabalho pedagógico das Escolas que optaram pelo Projeto Escola Pública Integrada, cujo tempo foi ampliado, bem como o fato de estar na gestão de uma dessas escolas da regional de Curitiba, no ano de 2005, foi sem dúvida nenhuma a maior motivação, para realizar essa pesquisa. Uma experiência rica e perturbadora ao mesmo tempo, desse contato próximo que se pretende compreender e analisar a engrenagem do Sistema Educacional do Estado e do Brasil, e como as Políticas Públicas são projetadas e colocadas em prática.

Entre a paixão de educador que abraça uma causa e a curiosidade de pesquisador que investiga para a consecução de seu trabalho, outros questionamentos surgiam, chamando a atenção e impulsionando em busca de novas explicações para os rumos tomados pelo programa que estava sendo implantado no Estado de Santa Catarina.

Em Santa Catarina essa temática no campo de investigação acadêmica é recente. Ao desenvolver o “Estado da Arte” sobre o tema, foi possível perceber que conta apenas com duas pesquisas até o momento: a de Gomes (2007) do Programa de Mestrado da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), e a de Pires

(2007) do Programa de Mestrado da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Ambas analisam o processo de implantação das Escolas em Tempo Integral propostas pelo estado de Santa Catarina, em duas escolas, uma na cidade de Araranguá e outra na cidade de Blumenau. Um dos pressupostos para a ausência de estudos sobre a temática pode estar relacionado ao tempo de existência dessa política no Estado. E outro pressuposto é o fato de não haver nenhuma pesquisa sobre a temática nas grandes Universidades, como é o caso da Universidade Federal de Santa Catarina, situação percebida, ao fazer o Estado da Arte.

Nesse contexto torna-se relevante compreender essa Política Pública, tanto para os estudos em nível de Brasil, como para o Estado e, principalmente, para a Secretaria de Desenvolvimento Regional de Curitiba, já que até o início de 2010 não são conhecidas pesquisas nesse âmbito na região, e também, não se conhecem, dentre as categorias pesquisadas, uma análise apurada dos resultados apresentados pelas Escolas em Tempo Integral.

Educação Integral e Educação/Escola em Tempo Integral são conceitos estudados e detalhados em algumas pesquisas, que retratam um entendimento ambíguo em relação ao próprio termo. Os documentos escritos para explicá-los e que serviram de diretrizes e encaminhamentos dessas políticas demonstram a ambiguidade em relação à compreensão do que é Educação Integral e o que se refere à Educação em Tempo Integral.

Cabe ressaltar que os conceitos de Educação Integral e de Educação em Tempo Integral, embora parecidos foram elaborados em contextos diferentes, e também dizem respeito à compreensões diferentes.

O termo Educação Integral surge no século XIX, no período moderno da História, advindo da ideia de emancipação humana, que era um objetivo apontado constantemente nos ideais socialistas, que acreditavam que se daria o fim da exploração e dominação capitalista. Tanto no movimento socialista como no movimento anarquista a educação e a instrução seriam fundamentais para a conquista da liberdade, pois destroem os conceitos criados pela burguesia para manter a estrutura social de exploração, como defende Bakunin (2003).

No Brasil, dos anos 30 a 60 do século XX, a Educação Integral foi destaque nos objetivos do educador Anísio Teixeira (1900 – 1971), que defendia a

implantação de instituições escolares que atendessem aos ideais de uma “Escola Nova”¹, que além da instrução, desenvolvesse uma habilidade técnica.

Anísio Teixeira fundamentava suas ideias educacionais no pensamento de John Dewey (1859 – 1952) e Kilpatrick (1871 -1965), dentro do movimento que ficou conhecido como Escola Nova, que reivindicava uma escola pública, gratuita, obrigatória e leiga que assegurasse o direito individual de educação integral sem distinção de classes e situação econômica. Propunha que a escola educasse, formasse hábitos, cultivasse aspirações e preparasse a criança para sociedade.

Na década de 1950, em Salvador, no estado da Bahia, Anísio Teixeira, ocupando o cargo de Secretário de Educação e Saúde, fundou uma escola em tempo integral, observando a Educação Integral, ou seja, uma escola que procurava oferecer à criança uma educação ativa e integral, que ia da alimentação até a preparação para o trabalho e a cidadania (bem próximo do contexto de Dewey), o então chamado Centro Educacional Carneiro Ribeiro.

As propostas educacionais de Anísio Teixeira ampliaram a função da escola, dando a ela um papel social e cultural de destaque na sociedade: Educação Integral que não se restringe a ensinar a ler, escrever e contar, mas desenvolver na criança uma série de hábitos, oportunizando a elas a apropriação de elementos básicos da cultura. Nessa proposta de Educação Integral entendia-se como necessidade que o tempo escolar diário fosse ampliado, no caso era das 7 horas e 30 minutos estendendo-se até às 16 horas e 20 minutos. Partindo dessa situação é que a Educação Integral está atrelada ao fator tempo ampliado, tornando-se Educação de Tempo Integral, como assim comumente é chamada, sendo que esta discussão será retomada no capítulo cinco.

Pode-se perceber que os conceitos de Educação Integral e de Educação em Tempo Integral fundamentam-se em princípios políticos e ideológicos semelhantes, mas ambos se confundem e também se complementam.

¹ Escola Nova, segundo Lourenço Filho (1968, p. 15), não se refere a um só tipo de escola, ou sistema didático determinado, mas todo um conjunto de princípios que propuseram rever as formas tradicionais de ensino. De modo geral, derivaram de uma nova compreensão de necessidades de infância inspirada em outras ciências, principalmente na Psicologia. No Brasil o Movimento escolanovista, segundo Nagle (2001, p. 322), foi um movimento que apresentou para a História da Educação Brasileira o espírito de crítica e de revolta contra padrões de educação e culturas existentes. Entre os educadores que participaram desse Movimento de defesa da escola pública e dos princípios propostos pela Escola Nova, podem se citados Anísio Teixeira (1900 – 1971), Fernando de Azevedo (1894 – 1974) e Lourenço Filho (1897 -1970).

A ampliação do tempo diário na escola ainda não é exigência pedagógica e nem social, mas muitos documentos oficiais que organizam as diretrizes de educação no Brasil reivindicam essa ampliação como forma de realizar a educação Integral, e a tão sonhada melhoria da qualidade da Educação.

Nesse sentido é que surgem as mais diferenciadas propostas de Educação Escolarizada em Tempo Integral e uma dessas propostas é a do governo de Santa Catarina, recorte do objeto de análise dessa pesquisa.

O projeto denominado “Modelos Diferenciados de Escola”, foi lançado no estado de Santa Catarina, no ano de 2003, tendo como meta principal a ampliação das oportunidades de aprendizagem, aumentando o tempo e as atividades escolares, que aos poucos passou a ser implantado em todas as regiões do estado.

Esse projeto abrange três Programas diferentes: o Ambial que tem como fundamento a Educação Alimentar e Ambiental; o programa Escola Aberta, ligado a proposta Federal, “Escola Aberta à cultura e cidadania” e; o programa focalizado nesta pesquisa denominado EPI - Escola Pública Integrada.

A proposta de Escola Pública Integrada, até 2009 contava com 119 escolas, atendendo a um número de 13.392 crianças em todo o Estado de Santa Catarina, sendo que todas ampliaram sua jornada, de quatro para seis ou oito horas diárias, perfazendo um currículo diferenciado e integrado².

Com a ampliação do tempo diário de escola, o currículo foi reforçado com uma gama de atividades diferenciadas, partindo do pressuposto que se as crianças frequentam esse modelo de escola terão seus conhecimentos ampliados e conseqüentemente bons resultados nas avaliações em larga escala seguindo os pressupostos do Estado.

Partindo então dos documentos oficiais publicizados em sites da UNESCO³, do MEC⁴, da SED⁵, procurou-se compreender o que esses documentos prescrevem em relação à ampliação do tempo da jornada diária escolar, e depois uma descrição e análise dos números obtidos pelas escolas que ampliaram seu tempo diário, nas avaliações em larga escala promovidas pelo MEC, a Prova Brasil.

² Informações obtidas no Sistema Estadual de Registro e Informação Escolar de Santa Catarina SERIE, que atualmente foi modificado pelo Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina, SISGESC.

³ *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), fundada em 16 de Novembro de 1945.

⁴ Ministério da Educação (MEC), fundado em 1930.

⁵ Secretaria de Educação, que foi criada em 1937, como Secretaria da Justiça, de Educação e Saúde.

É nesse contexto que surge a necessidade de se investigar o que dizem alguns documentos, previamente escolhidos, sobre a educação escolarizada em tempo integral, analisando o desempenho das escolas da regional de Curitiba nas avaliações de larga escala, a Prova Brasil de 2005, 2007 e 2009.

No sentido de avançar o debate sobre Educação Escolarizada em Tempo Integral, compreendendo a totalidade dessa política, a pesquisadora traz questões que já foram discutidas e que serão ampliadas, como a compreensão das Políticas Públicas, e outras, como é o caso da reflexão referente as avaliações de desempenho em larga escala realizadas pelo governo Federal, a Prova Brasil.

Para tanto, privilegiou-se a análise desses documentos, partindo dos pontos de vista dos autores Shiroma et all (2005) e Netto (2003), sob perspectiva materialista histórica para apreender o fenômeno em sua totalidade, em seu trajeto histórico e em suas interrelações, compreendendo os processos de transformação, existentes em torno do objeto de investigação.

As categorias de análise dessa pesquisa foram aprofundadas em três, prioritariamente: as políticas públicas, a política de avaliação da educação brasileira, e as políticas de Educação Escolarizada em Tempo Integral.

Os dados foram recolhidos dos documentos (legislação, diretrizes, encaminhamentos), e os indicadores oficiais: Índices de Educação Básica - IDEB; Desempenho na Prova Brasil; e os Índices de Aprovação.

Para contribuir teoricamente com essa pesquisa, buscou-se autores que discutem e trazem em suas produções, as temáticas “políticas públicas” e “avaliação”, no caso na área de Educação Básica. Entre eles: Almeida (2005), Bonetti (2007), Frigotto (2000), Guiddens (1991), Monlevade (2007), Paro (2001), Prestes (1996), Offe (2003), Silva (2003), Torres (2003). Em relação ao aumento da jornada escolar, dialogou-se com Cavalieri (2002), Coelho (2008), Guará (2006), Maurício (2001; 2003; 2004; 2009) e Paro (1988), além da legislação, diretrizes e documentos que organizam esses projetos. E por fim, para compreender os aspectos metodológicos da pesquisa, os autores Vasquez (2007), Marx (1977), Kosik (1976), Shiroma et all (2005) e Netto (2003), serviram de fundamentação para o presente texto.

Esta dissertação está dividida em sete capítulos, sendo essa a primeira parte, que explicita de forma geral a origem e como aconteceu o todo desse trabalho.

No segundo capítulo a autora dedicou-se a fazer uma reflexão em relação a metodologia. Na verdade foi um exercício de verificação de aprendizagem, onde se recuperou a memória dos estudos presenciais e das muitas leituras e releituras de livros e artigos referentes ao método e metodologia, realizadas no decorrer Mestrado.

O terceiro capítulo traz a compreensão das políticas públicas em educação no Brasil e a relação que existe entre o Estado, a Educação escolarizada e a sociedade.

Na sequência, o quarto capítulo abrange o contexto do Estado regulador e avaliador, as conseqüências desse novo paradigma, bem como o histórico da Prova Brasil, onde se esclarece o que é essa avaliação de larga escala presente no país, suas origens, o que envolve e quais os seus objetivos.

Sobre a Política de educação escolarizada em tempo Integral, foi apresentado o estudo do quinto capítulo, trazendo conceitos em relação as expressões Educação Integral e Educação em Tempo Integral, bem como algumas experiências de educação de tempo integral que surgiram no país no decorrer do século XX.

No sexto capítulo se discute os dados e as análises da pesquisa, desde os aspectos qualitativos dessa proposta de Educação, a partir da análise de conteúdo de alguns documentos publicados que sugerem a Educação Integral e de Tempo Integral. Os documentos analisados foram: O documento do Fórum de Dakar (2000); O documento final da Conferência Nacional de Educação – CONAE (2010); O prospecto do Novo Plano Nacional de Educação, decênio 2011-2020 (2010); e as diretrizes do Estado de Santa Catarina sobre os modelos diferenciados de escola (2006). Bem como, revelados o aspecto quantitativo, os números dos Índices de Educação Básica e dos resultados das Provas Brasil de Língua Portuguesa e Matemática, das escolas de Tempo Integral da Regional de Curitiba, dos anos de 2005, 2007 e 2009.

E no sétimo e último capítulo estão considerações a respeito de tudo que foi lido, visto num processo dialético de compreensão e de transformação.

Investigar a realidade, estudar a historicidade do fenômeno, analisar as contradições, não apenas constrói um texto, um artigo, uma dissertação ou uma tese, mas forma e transforma o próprio pesquisador, e no conjunto de intenções e realizações, essa pesquisa, ao longo de seu processo, se encontra em constante estágio de construção.

2 E O CAMINHO ASSIM FOI FEITO...

2.1 METODOLOGIA

Pelos elementos constituintes no processo de construção do programa estruturante do governo de Santa Catarina e do projeto que dele faz parte, a Escola Pública Integrada, entendeu-se que para compreendê-los seria preciso lançar mão de uma metodologia que desse conta da base sócio-histórica e econômica dessas políticas.

Buscou-se então na concepção materialista histórica as bases epistemológicas para realizar este estudo.

Os aspectos metodológicos apontados por essa concepção estão vinculados à percepção da realidade como resultado do processo histórico vivenciado pelos sujeitos que as compõem.

Entende-se que a educação, sob qualquer aspecto analisado, não se dá por ela mesma, mas a partir da forma que os sujeitos a produzem. Nesse sentido Marx elucida essa relação como produção social da própria vida, onde os sujeitos determinam as relações e por elas são determinados, assim do seu ponto de vista:

Na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e a qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas o contrário é o seu ser que determina sua consciência (MARX, 1986, p. 25).

Para Marx é imprescindível descobrir as leis dos fenômenos, captando suas articulações, analisando a historicidade, rastreando as conexões que as envolvem.

A Educação Escolarizada de tempo ampliado é um fato, fenômeno, na Educação Brasileira. Está prevista em lei. Foram escritos documentos oficiais relacionados a essa política, divulgados pelo Ministério de Educação, e planejados uma diversidade de outros projetos isolados em Secretarias de Educação de estados e municípios da federação, que estão, aos poucos, sendo postos em prática, como é o caso do Projeto Escola Pública Integrada, do estado de Santa Catarina.

Nesta pesquisa o objetivo foi compreender o que está explicitado nos documentos oficiais que servem de diretrizes para essa proposta de escola, analisando também, as avaliações de desempenho realizadas pelo MEC. Para tanto optou-se pela pesquisa documental e bibliográfica.

Problematizar a Educação de tempo ampliado pode parecer descrença ao que essa política se propõe (situação que será analisada no sexto capítulo), mas afinal, acredita-se que uma política que amplia as oportunidades de aprendizagem, consequentemente resulta de forma positiva nos números ao serem avaliados.

Ao escolher o materialismo histórico como metodologia de pesquisa e de análise, compreende-se que é preciso entender o fenômeno concreto, investigado em sua gênese e todo o seu processo histórico. Para Marx (2008) “o concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade”.

As contribuições desse método de investigação e interpretação são os caminhos metodológicos por ele oferecidos. Marx (2008) afirma que ao se descobrir a necessidade de definir a categoria inicial de análise, esta pode ser tomada como ponto de partida para o pesquisador.

Assim partindo dos dados, primeiramente, foram analisados os documentos oficiais que servem como diretrizes para os projetos de escola em tempo integral, e posteriormente analisou-se os números apresentados pela seqüência histórica da Prova Brasil, (avaliação de desempenho promovida pelo MEC desde 2005), dos anos de 2005, 2007 e 2009⁶.

⁶ Além das avaliações e dos documentos realizou-se uma pesquisa de campo, com o objetivo de perceber as impressões de gestores, professores e alunos inseridos e pais, sujeitos envolvidos no processo desde o início do projeto, no ano de 2003, na EEB Maria Salete Cazzamalli, em Santa Cecília, e no ano de 2005, na EEB Mal Eurico Gaspar Dutra, esses dados foram obtidos por meio de questionários aplicados, para melhor compreender a visão de pais e alunos estudam nessas escolas, mas que no decorrer da pesquisa, compreendeu-se ser melhor discorrer sobre esses dados posteriormente, em uma outra pesquisa.

A escolha desses dados para análise justifica-se pelo fato de que tanto as notas de desempenho, como os documentos oficiais são os argumentos que o Estado possui. É a partir desses resultados que se verificam as coerências e as limitações das políticas e dos encaminhamentos propostos. É a visão que o Estado e a comunidade exterior da escola têm e analisam. A partir deles que se levantam dados, avaliam as escolas e as políticas, e se elaboram as metas.

No entanto, ao elaborar essa pesquisa, dividiu-se em dois momentos: o primeiro se deteve a um processo de investigação, de entendimento do objeto, por meio de bibliografias e dados e um segundo momento, a exposição dessa realidade histórica “objeto” de estudo. Vale destacar que essa exposição é essencialmente compreensiva. Por isso, fez-se necessário e imprescindível descobrir as substâncias existentes no interior dessas bibliografias, num movimento um tanto quanto complexo.

Nesse sentido, antes da coleta de bibliografias, documentos e dados de avaliações, inicialmente dedicou-se tempo para realizar um exame das produções acadêmicas, o “Estado da Arte” (que é apresentada detalhadamente no item 2.3 dessa pesquisa), que ajudou na compreensão global e discernimento em torno do tema.

Assim a análise do objeto não ficou restrita à simples descrição da temática em questão, mas fundamentou-se em bases filosóficas e científicas que permitem compreender a dinamicidade, a temporalidade e a cognoscibilidade, a fim de se conhecer a respeito dos fatos sociais analisados.

Para tanto, na intenção de superar uma visão reducionista a respeito da metodologia a ser seguida, com o objetivo de dar conta da complexidade e as contradições da problemática, buscou-se em Shiroma et all (2005) e Neto (2003) a colaboração no sentido de auxiliar a leitura e a análise dos documentos e bibliografias coletadas.

Shiroma et all contribui ao constatar que os documentos oficiais hegemonizam o discurso em relação as políticas a quem se referem, traz o quanto é importante nas análises desses documentos identificar a forma de como os organismos multilaterais legitimam essas políticas públicas, nos estados que as estabelecem. Segundo a autora

[...]a construção dessa “hegemonia discursiva” a disseminação massiva de documentos oficiais. Considerados uma “mina de ouro” por pesquisadores, estes documentos são relevantes tanto porque fornecem pistas sobre como as instituições explicam a realidade e buscam legitimar suas atividades,

quanto pelos mecanismos utilizados para sua publicização, uma vez que muitos dos documentos oficiais, nacionais e internacionais são, hoje, facilmente obtidos via internet. (SHIROMA, CAMPOS E GARCIA. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. Florianópolis: *Perspectiva*, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005 <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em 4 de abr. 2009.)

Já Netto (2003, p. 25) traz no bojo de seu entendimento que ao analisar as políticas e seus documentos, é preciso destacar a importância de se verificar a função do Estado. Esse autor pondera que, “é preciso considerar a dupla função deste Estado de classe [...] Garantidor de todo processo de acumulação capitalista; por outra, ele é também um fiador, legitimador da ordem burguesa”.

Sob essa concepção metodológica de análise, aponta-se a possibilidade do conhecer melhor o fenômeno estudado e suas transformações. Ao assumir a interpretação/análise/compreensão das relações de produção, situa-se o objeto, trazendo sua historicidade e as suas contradições.

2.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Como se trata de uma pesquisa documental e bibliográfica, o primeiro foco de investigação foi a produção acadêmica, que traziam o tema Educação em Tempo Integral, depois foram os dados referentes aos documentos oficiais, para garantir o entendimento das políticas de aumento do tempo diário de escola, e no último momento analisou-se os números apresentados nas avaliações de desempenho. Para isso, fez-se uma vasta procura dentro de *sites* específicos de agências internacionais, no caso o da UNESCO e outros relacionados aos governos, como o MEC e a SED.

Os documentos que interessavam à pesquisa foram encontrados sem maiores dificuldades nas páginas dos *sites* já citados, corroborando o que aponta Shiroma et all (2005, p. 248) em relação a publicização desses documentos que diz a autora:

uma das principais explicações para a disseminação massiva de documentos digitais e impressos: popularizar um conjunto de informações e justificativas que tornem as reformas legítimas e almejadas. A vulgarização do “vocabulário da reforma” (grifos da autora) pode ser considerada uma estratégia de legitimação eficaz na medida em que consegue “colonizar” (grifos da autora) o discurso, o pensamento educacional e se espalhar no cotidiano como demanda imprescindível da “modernidade”.

Tendo os documentos em mãos, optou-se em realizar a análise de conteúdo referente a cada um deles.

Nesse caso, tanto Shiroma et all como Netto deram sustentação para as categorias analisadas nesses documentos.

A primeira categoria analisada em cada documento refere-se “à característica do documento” (Shiroma et all, 2005); que juntamente com a “dimensão macroeconômica vigente” (Netto, 2003, p. 26), faz com que se reconheça do que se trata esse documento, onde foi analisado, em que período, sem deixar de lado o momento econômico vivido na ocasião; a segunda categoria analisada se refere ao “contexto de influência” (Shiroma et all, 2005), que tanto Shiroma et all (2005) quanto Netto (2003) sugerem identificar “as forças e os atores políticos que dão forma aquelas determinações” (Netto, 2003, p. 27); e a terceira categoria que se refere ao “contexto da prática” (Shiroma et all, 2005), que traz as formas de como serão colocadas em prática as ideias expostas nos documentos em análise.

Nesse momento do trabalho, buscou-se informações sobre quais documentos seriam necessários analisar para compreender a política do Tempo ampliado nas escolas, dentre os documentos se decidiu analisar os conteúdos dos documentos do Fórum de Dakar (2000); A preliminar do Novo Plano Nacional de Educação para o próximo decênio (2011-2020); O documento final da Conferência Nacional de Educação (2010), e o documento base da Escola Pública Integrada de Santa Catarina (2006).

O critério de escolha desses documentos apoiou-se na relevância presente sobre a expressão Educação em Tempo Integral, ou Educação Integral, e ou ainda Ampliação do Tempo de Escola, todos, de uma forma ou de outra fazem referências a esses.

O outro critério foi em relação ao tempo e espaços históricos em que foram produzidos, são documentos produzidos em tempos diferentes e em contextos de influência também diferentes.

Essa segunda etapa, a pesquisadora partiu para a unitarização ou transformação dos conteúdos dos textos escolhidos em unidades, consistindo na definição das unidades de análise dos documentos, no sentido de codificá-las e localizá-las nos textos estudados.

A categorização ou classificação das unidades em categorias foi a terceira etapa, seguindo a proposta de Shiroma et all (2005) e Netto (2003), constitui-se no

agrupamento de dados por semelhança, que foram definidos no processo da pesquisa e analisados, que seriam: A característica do documento, envolvendo a situação macroeconômica; o contexto de influência contemplando os atores políticos; e o contexto da prática, que sugere ações para por em prática o que está escrito no documento. Essas informações foram transcritas em quadros de análise.

Para a pesquisa quantitativa, os dados foram os números obtidos pelos alunos nas avaliações de larga escala, aplicadas no Brasil.

Para obtê-los foi realizada uma pesquisa documental para aquisição desses dados que estão disponíveis no *site* do INEP (Instituto Nacional de Pesquisa Anísio Teixeira)⁷. A partir dessas informações, organizaram-se tabelas especificando alguns elementos que chamam a atenção para o estudo, no caso as notas do desempenho dos alunos nas avaliações de Português e de Matemática, o índice de Educação Básica, e as taxas de reprovação.

Sendo assim, definiu-se analisar e compreender nesta pesquisa, os dados quantitativos e confrontá-los com o conteúdo dos documentos analisados a fim de compreender as tensões e contradições que existem entre eles.

A coleta de dados teve início em Junho de 2009, quando foram feitos os primeiros contatos com os documentos e os índices das avaliações de desempenho de Educação Básica apresentados pelo INEP, que foram divulgados no segundo Semestre de 2010.

2.3 A PRODUÇÃO ACADÊMICA EM TORNO DA TEMÁTICA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Inicialmente, para conhecer um pouco mais sobre a temática Educação em Tempo Integral, resolveu-se realizar o “Estado da Arte” da produção acadêmica em torno desse campo. Embora tendo consciência de que esse não é o primeiro trabalho com essas características a respeito da temática, viu-se nele a oportunidade de complementar trabalho anterior, realizado por Maurício e Ribetto (2009), para documento *Em Aberto*, publicado pelo Inep, em 2009, no qual foi

⁷ <http://inep.gov.br/>

possível identificar a ausência de uma pesquisa realizada no Estado de Santa Catarina.

Sabe-se que realizar um mapeamento de pesquisas, não é uma tarefa simples, pois nem sempre revela o número exato de trabalhos realizados na área, e que por vezes não são contabilizados, por não se ter acesso. É com o intuito de somar, e apresentar novos dados para o Estado da Arte anterior que realizou-se essa tarefa concentrando atenção na produção acadêmica na área de Educação, com o foco em trabalhos que tratassem da ampliação do tempo escolar.

Além de mapear e discutir o conhecimento produzido na área da Educação em Tempo Integral, no período de 2000 a 2009, com o propósito de refletir a ciência a respeito deste campo de investigação, procurou-se compreender as categorias privilegiadas, a organização regional dessa produção e, ao final, apresentar e discutir as tendências atuais da temática.

A metodologia utilizada para realizar esse levantamento de dados, foi a pesquisa bibliográfica, priorizando as teses, as dissertações e os trabalhos apresentados nos eventos da ANPEd⁸ Nacional. Para tanto definiu-se como campo de pesquisa os *sites* da CAPES⁹, Domínio Público e da ANPEd, por considerar esse evento um dos maiores em âmbito internacional, voltado para pesquisa na área de educação e nele estão diversos trabalhos apresentados sobre a temática.

Em um de seus artigos Ferreira (2002), traz esse tipo de trabalho como um desafio de caráter bibliográfico, reconhecendo-o como campo para qualquer pesquisa, a fim do pesquisador conhecer os aspectos que são privilegiados em espaços e tempos diferentes e sob que condições foram desenvolvidas as pesquisas, e ampliar as fontes de pesquisa:

Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (FERREIRA, disponível in: Educação & Sociedade, ano XXIII, no 79, Agosto/2002)

Para uma melhor compreensão do que estava sendo pesquisado e organizado, a pesquisa foi dividida em etapas: a) busca de títulos de teses e

⁸ ANPED: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

⁹ CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

dissertações, no caso o Banco de dados da CAPES e o site Domínio Público; b) Organização dos dados em tabelas-quadro, para uma melhor análise e entendimento do todo; c) Tabulação dos dados; d) Leitura dos dados mediante o enquadramento das informações; e) Construção de gráficos e; f) Análise dos resultados.

Assim para desenvolver melhor esse trabalho privilegiou-se como principais palavras-chaves: Educação em Tempo Integral, Escola em Tempo Integral e as várias combinações entre essas palavras. Em todas as buscas foram utilizados como filtro o país da publicação (Brasil) e o idioma (português).

A definição da metodologia para o levantamento dos dados mostrou-se um processo bastante complexo, pois a busca através do site da CAPES e Domínio Público e ANPEd nem sempre foi frutífera e expôs esse tipo de trabalho a um problema, que pode ser importante e relevante a qualquer pesquisador, a fragilidade em que se encontram as bases de dados e as formas de acesso a esse tipo de documento. Foram várias situações de dificuldade em acessar os textos solicitados em função das instituições depositárias não disporem do material.

Nesse sentido constatou-se que mesmo com o avanço tecnológico ainda existem pendências em relação as pesquisas que são colocadas na rede, dificultando o acesso a um veículo que tem canalizado boa parte da produção científica de todas as áreas e, dentro da política da pós-graduação, é elemento primordial de avaliação da produção do pesquisador e dos próprios programas de pós-graduação.

Após localizar os resumos ou trabalhos completos, estes foram salvos em pastas separadas e organizadas por datas para facilitar o acesso. A construção de planilhas foi preponderante para obter uma melhor visualização do todo da pesquisa. Para tanto estas foram separadas com títulos diferentes, uma sobre as teses e dissertações, outra sobre os trabalhos apresentados na ANPEd.

2.3.1 Teses e Dissertações

Nessa investigação foram encontradas um total de 43 pesquisas, dentre elas 37 dissertações e seis teses que merecem destaque: de Maurício (2001); Azevedo (2002); Ferreira (2002); Arco-verde (2003); Lucas (2008) e; Branco (2009).

Das teses encontradas, duas foram defendidas no Estado do Rio de Janeiro no ano em 2001 e 2002, duas foram defendidas no Estado de São Paulo, em 2002 e 2003, uma no estado do Rio Grande do Sul, em 2008 e uma no estado do Paraná em 2009. Já as dissertações, em sua maioria foram desenvolvidas nos estados das regiões do Sul, Sudeste e apenas duas no Estado de Goiás, juntamente com o Distrito Federal. A tabela abaixo demonstra a quantidade de pesquisas realizadas, separadas nos sete estados, no período de 2000 a 2009.

ANO/EST	GO		MG		PR		RJ		RS		SC		SP		TOTAL	
	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T
2000																
2001					1		1	1	2						4	1
2002								1					1			2
2003			1						1			2	1	4	1	
2004	1								1			3		5		
2005			1											1		
2006					1		2					1		4		
2007					2		1				2	4		9		
2008	1		1				3			1				5	1	
2009					1	1	1				2	1		5	1	
TOTAL	2		3		5	1	8	2	4	1	4		11	2	37	6

Tabela 1: Teses e Dissertações – Ano/Estado
Fonte: Site Domínio Público

A seguir, para obter uma melhor compressão sobre o quantitativo entre os estados, demonstrou-se o percentual de pesquisas realizadas, representadas em um gráfico, o qual apontou o estado de São Paulo com maior quantidade de pesquisas e Rio de Janeiro, em segundo lugar, seguido dos estados do Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Minas Gerais e Goiás.

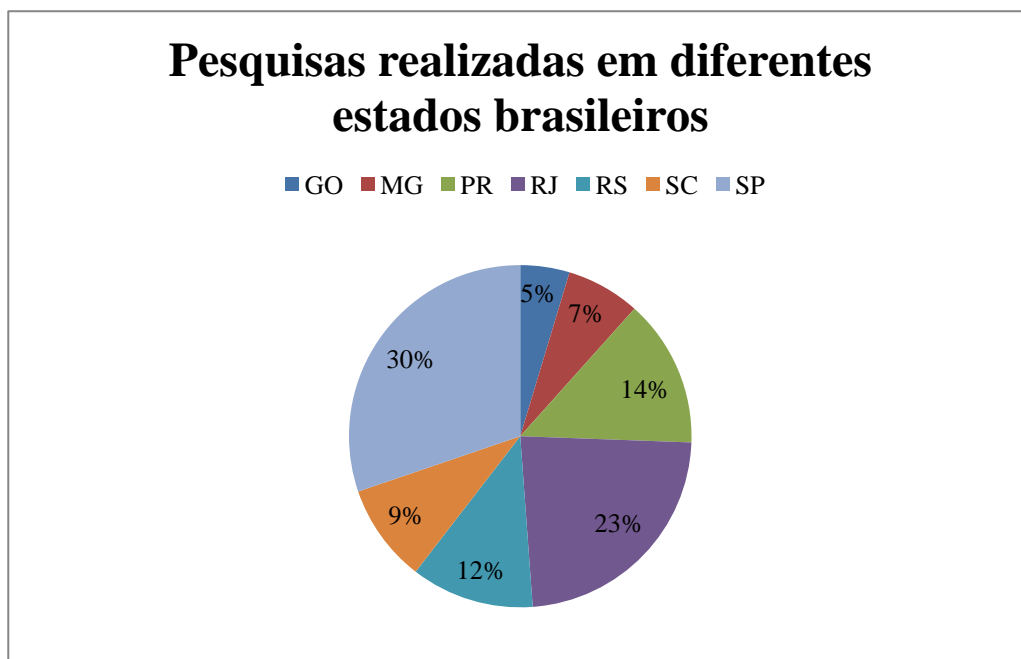


Gráfico 1: Total de pesquisas realizadas nos diferentes Estados Brasileiros
Fonte: Site Domínio Público

No próximo gráfico as informações foram organizadas para verificar o índice de pesquisas realizadas no decorrer do período investigado, sendo que o resultado apontou o ano de 2007 o mais produtivo para esse campo de pesquisa, totalizando nove dissertações, e na sua maioria concentrando-se em São Paulo, com quatro pesquisas, e as demais distribuídas em outros estados, duas em Santa Catarina, duas no estado do Paraná, e apenas uma no Rio de Janeiro .

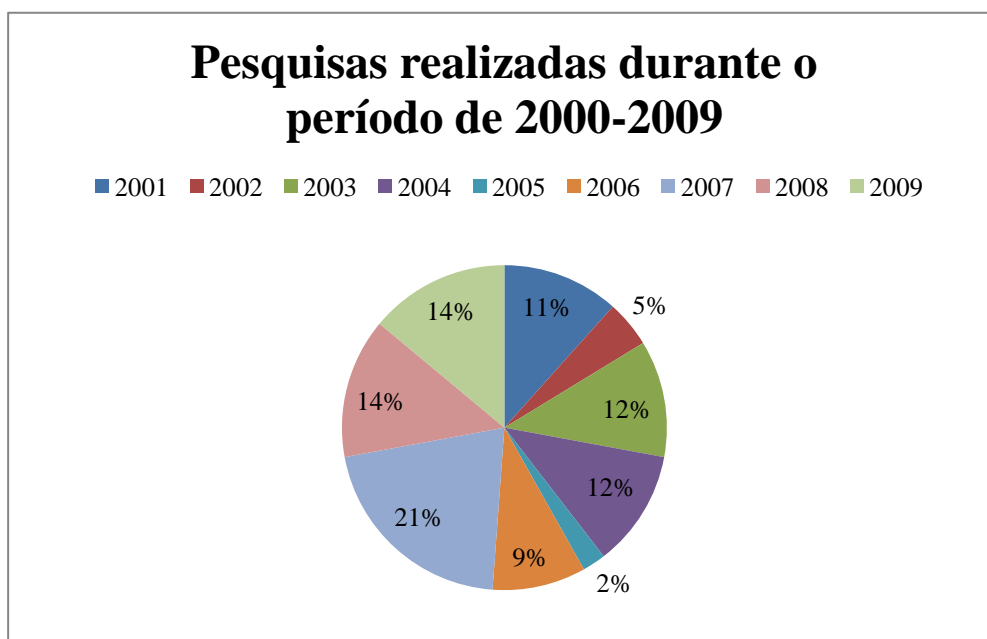


Gráfico 2: Total de pesquisas realizadas no período de 2000 - 2009
Fonte: Site Domínio Público

Neste terceiro gráfico organizou-se as informações para melhor compreender e fazer o comparativo da quantidade de Dissertações e Teses, onde verifica-se que o número de Dissertações supera o número de Teses, isso provavelmente acontece, em função de uma maior concentração dos programas de Pós-graduação do Brasil.

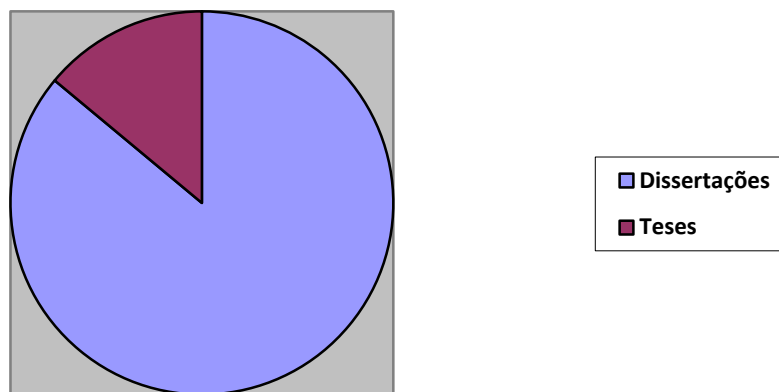


Gráfico 3: Comparativo de quantidade de pesquisas: Teses e Dissertações
Fonte: Site Domínio Público

Entre as categorias investigadas todas traziam as concepções de Educação Integral e a ampliação do Tempo de escola, resgatando o movimento escolanovista, citando as concepções pragmatistas de Dewey e a anarquista, além do pensamento e ações de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, destacando as experiências de Educação de Tempo Integral realizadas em todo país, incluídas as experiências dos CIEPs no estado do Rio de Janeiro, os CEIs no Estado do Paraná, os CAICs e os Brizoletas, no Rio Grande do Sul, as EPIs em Santa Catarina e outras experiências de Educação de Tempo Integral em alguns municípios dos estados de Minas Gerais, Goiás, Rio Grande do Sul, Bahia e Distrito Federal, além de experiências em escolas particulares.

Essas pesquisas, em sua maioria, são pesquisas de campo, que contam com observações, entrevistas, relatos de experiências e análise de documentos, mais especificamente os documentos oficiais que organizam esses modelos de escola. Também verificou-se uma predominância dessas pesquisas nos Estados do Sul e do Sudeste, concentrando-se um número maior nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro.

Outra característica importante que convém apontar é em relação às universidades que pesquisam sobre a Temática. Dentre as públicas, a Universidade Federal do Rio de Janeiro é onde se concentra a maior parte das pesquisas, e as

demais estão distribuídas entre universidades estaduais e particulares. Esse aspecto chama atenção, haja vista a pouca produção existente nas universidades federais de outros estados em relação à temática, dentre elas, a Universidade Federal de Santa Catarina, na qual não se conhece pesquisas referentes à Escola em Tempo Integral, embora o estado do qual faz parte, já tenha implantado esse modelo de escola desde o ano de 2003.

Considerando o número de instituições de ensino superior nas diversas regiões e o período de criação dos seus programas de pós-graduação, pode-se afirmar que a produção realizada no sudeste é mais expressiva, principalmente no Rio de Janeiro. E essa posição pode estar relacionado a importância dessa política para essa região, em decorrência disso, a formação de grupos de pesquisa dedicados ao tema, com autores importantes para o campo como Mauricio (2001); Cavaliere (2002); Paro (1988); Guará (2006); Coelho (2008).

2.3.2 Os trabalhos desenvolvidos na ANPEd

Nos encontros de pesquisa em Educação Nacional, ANPEd, houve 07 produções, como demonstra a tabela abaixo:

ANO	EDIÇÃO	FORMA DE APRESENTAÇÃO	GT	TÍTULO	AUTORIA	INSTITUIÇÃO
2000	23 a.	POSTER	13	A proposta de alfabetização dos centros integrados de educação pública - CIEP RJ	SILVA, Yrlla Ribeiro de Oliveira Carneiro da	UNESA
2001	24 a.					
2002	25 a.					
2003	26 a.	TRABALHO	13	Escola pública de horário integral: o que se lê e o que se vê	MAURÍCIO, Lucia Velloso	UNESA
2003	26 a.	TRABALHO	13	Escola pública, educação integral em tempo integral e trabalho educativo no ensino fundamental	COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa	UNIRIO
2004	27 a.	TRABALHO	13	Educação integral: concepções e práticas na educação fundamental	COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa	UNIRIO
2005	28 a.					

ANO	EDIÇÃO	FORMA DE APRESENTAÇÃO	GT	TÍTULO	AUTORIA	INSTITUIÇÃO
2006	29 a.					
2007	30 a.	TRABALHO	13	Representações do jornal o globo sobre os cieps	MAURÍCIO , Lucia Velloso	UNESA
2009	32a.	TRABALHO ENCOMENDADO	03	Educação integral / educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira	MOLL, Jacqueline; LEITE, Lúcia Helena Leite	UFRGS / UFMG

Tabela 2: Comunicações da ANPEd Nacional
Fonte: Site ANPEd Nacional

No gráfico abaixo pode-se perceber que do total de pesquisas apresentadas na ANPEd, a maioria concentra-se no GT de Ensino Fundamental:

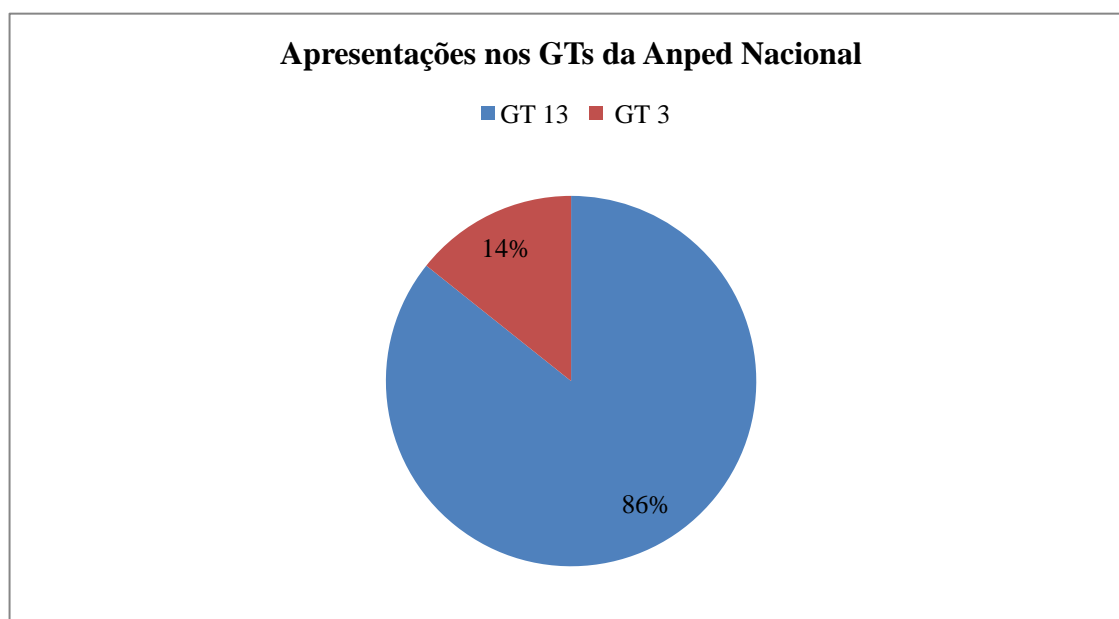


Gráfico 4: Comparativo do total apresentações nos Grupos de Trabalho da ANPEd Nacional
Fonte: ANPEd Nacional

Em relação a tipologia dos trabalhos apresentados, de acordo com o gráfico os números apontam para trabalhos específicos que foram aceitos pela comissão avaliadora, e apenas um trabalho foi encomendado, apresentado no ano de 2009, na 32ª edição, no GT 3, e um único pôster apresentado no ano de 2000, na 23ª edição, no GT 13, e os demais foram trabalhos aceitos e apresentados no GT 13.

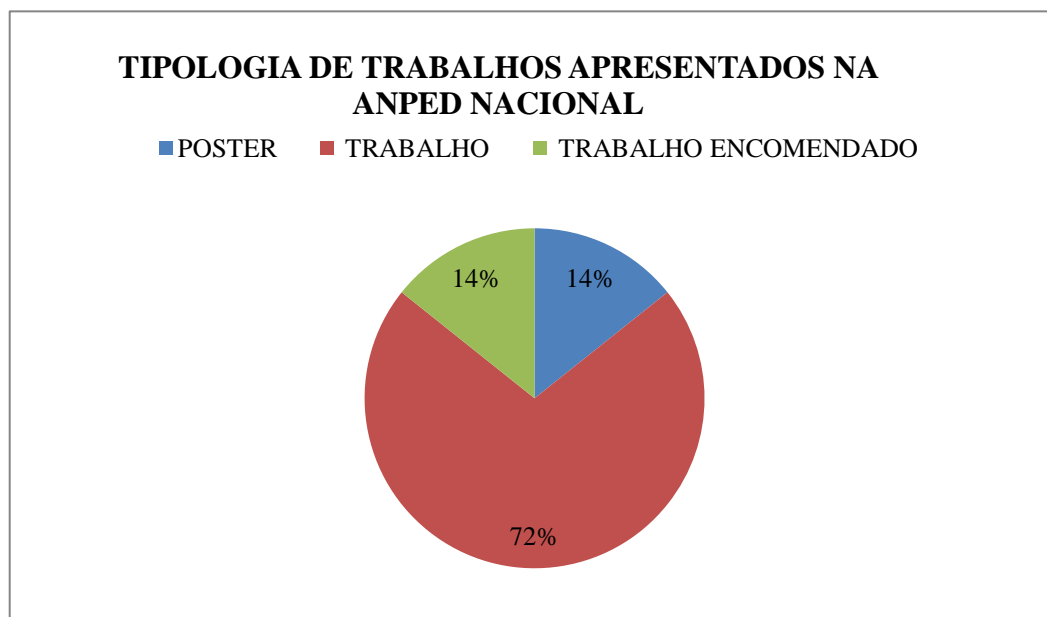


Gráfico 5 Comparativo da Tipologia dos trabalhos apresentados na ANPED Nacional
Fonte: ANPEd Nacional

Verifica-se por meio desse levantamento que as discussões em torno da temática, concentram-se entre Coelho (2003, 2004, 2007) e Maurício (2003, 2007), bem como nas instituições que representam UNESA e UNIRIO e as categorias investigadas são voltadas as experiências do Rio de Janeiro nos CIEPs, práticas educativas dentro desses centros como alfabetização, Silva (2000); Coelho (2003); Concepções e Práticas, Coelho (2004), Legislação, Coelho E Menezes (2007); Representações Sociais, Maurício (2003 e 2007). Os dados comprovam o que já havia sido dito anteriormente, que o centro de pesquisa sobre a temática Educação em Tempo Integral é o estado do Rio de Janeiro, que possui um grupo consolidado e nacionalmente conhecido.

Considerando esses estudos, é perceptível, como já apontado na introdução dessa pesquisa, a discussão em torno do próprio estatuto do termo Integral. Que além de destacar a educação Integral a um projeto ligado ao desenvolvimento do ser humano, na escola, de forma integral, no sentido de preparar o sujeito educando, dentro de diversas áreas do conhecimento visando à emancipação e a inserção ao mundo do trabalho. Aponta também, para a ampliação do tempo que o sujeito fica na escola, onde de Educação Integral passa a ser Educação em Tempo Integral, sem levar em conta que o aumento do tempo não garante a Educação Integral.

Dentre essas propostas apresentadas nas pesquisas, assemelham-se as Escolas Parque implantadas por Anísio Teixeira, na década de 1950, na cidade de

Salvador; as escolas parque e escolas classe implantadas no governos de Juscelino Kubistchek (1955), em Brasília, na década de 1960; os CIEPS implantados por Darcy Ribeiro, no Rio de Janeiro, no governo de Leonel Brizola, na década de 1980; e os CEUs, implantados no governo de Marta Suplicy, no ano de 2000, em São Paulo.

Os estudos sobre Educação em Tempo Integral desenvolvidos no período aqui focado caracterizam-se por uma preocupação em discutir a ampliação da jornada escolar, na perspectiva de como a escola pode se organizar para oferecer educação por oito horas diárias, haja vista que tal modelo de escola requer uma adequação desde o tempo, espaço e formação de professores.

No capítulo a seguir será focado algumas reflexões para melhor compreender as políticas públicas em Educação no Brasil.

3 TECENDO REFLEXÕES EM TORNO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO NO BRASIL

Enfrentar novos padrões de produtividade e competitividade está elevando a educação como componente essencial das estratégias de desenvolvimento.

Em praticamente todos os países industrializados, desenvolvidos e em desenvolvimento, já se tornou evidente que o conhecimento, a capacidade de processar e selecionar informações, a criatividade e a iniciativa constituem-se vitais para as economias modernas.

Assim as prioridades de investimento em infra-estrutura e equipamentos para a formação cognitiva e social da população, merecem cada vez mais destaque dentro das políticas públicas do Estado.

Nesse sentido, a educação adquiriu um olhar diferenciado nas pautas governamentais e na agenda dos debates, dos quais buscam caminhos para o desenvolvimento econômico dos países, que recebem orientações de órgãos multilaterais como Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

E como prioridade a Educação faz parte de um conjunto de planos e programas de ação governamental voltados à intervenção social, por meio dos quais são traçadas diretrizes e metas a serem implementadas pelo Estado.

Para tecer reflexões sobre as políticas públicas em educação se faz necessário compreender as relações entre a educação escolarizada, a economia e o Estado, e depois como se consolidam as políticas voltadas para esse setor.

No contexto atual os componentes hegemônicos neoliberais¹⁰ contam com o Estado para manter e assegurar sua influência. Com a incumbência de regular e

¹⁰ Os neoliberais representam o elemento mais poderoso dentro da restauração conservadora. Eles são conduzidos por uma visão de Estado mínimo. Assim, aquilo que é privado é necessariamente bom, e aquilo que é público necessariamente ruim. Instituições públicas como as escolas são sumidouros, nos quais o dinheiro é derramado – e aparentemente desaparecem – mas que não proporciona resultados adequados. Para os neoliberais, existe uma forma de racionalidade mais poderosa do que qualquer outra: a racionalidade econômica. A eficiência e a ética da análise de custo e benefício são as normas dominantes. Todas as pessoas devem agir de maneira que maximizem seus benefícios pessoais (Apple, 2004, p. 46; in: BURBULES, Nicholas; TORRES, Carlos Alberto. Globalização e educação: perspectivas críticas. Porto Alegre: Artmed, 2004).

controlar situações, o Estado através de um dos seus mais importantes aparelhos ideológicos, a escola, está a serviço das classes dominantes, que é representada pelo Banco Mundial, que por sua vez representa interesses de nações com maior poder econômico, ainda sob a lógica imperialista, ou seja, “a lógica da acumulação capitalista”, como aponta Bottomore (2001, p. 187), ao referir-se a um dos usos do termo.

O interesse do Banco Mundial no setor educacional se justifica, pois esse considera a educação como um instrumento fundamental para promover o crescimento econômico, e a redução da pobreza, bem como fortalecer as relações de mercado, e garantir a acumulação de capital. Para esse órgão *extragovernamental (grifos meus)* a educação é comparada a “pedra angular”, base do desenvolvimento econômico de um país:

A Educação é a pedra angular do crescimento econômico e do desenvolvimento social e um dos principais meios para melhorar o bem-estar dos indivíduos. Ela aumenta a capacidade produtiva das sociedades e das instituições políticas, econômicas e científicas e contribui para reduzir a pobreza, acrescentando valor e a eficiência ao trabalho dos pobres mitigando as conseqüências da pobreza nas questões vinculadas à população, saúde e nutrição [...] o ensino de primeiro grau é a base e sua finalidade fundamental é dupla: produzir uma população alfabetizada e que possua conhecimentos básicos de aritmética capaz de resolver problemas no lar e no trabalho, e servir de base para posterior educação (TORRES; TOMMASI, 2000.p.131)

Para tanto é necessário que os Estados adotem medidas para alcançar o desenvolvimento exigido por esse organismo internacional.

O Banco Mundial, juntamente com o Fundo Monetário Internacional (FMI), como diz Ianni (1999, p. 130) “têm sido capazes de induzir, bloquear ou reorientar políticas econômicas nacionais.

O uso da educação pelo Banco Mundial é para legitimar a sua forma de agir. As idéias de aumento da capacidade produtiva das sociedades e das instituições políticas, econômicas e científicas; a redução da pobreza; a eficiência no trabalho; e êxito em resolver problemas, são termos muito valorizados ao traçar políticas públicas, mas está longe do ideal de solidariedade ou cooperação que aparentemente se demonstra, mas está vinculado ao ser competitivo, a passar pelas provas que o mercado impõe.

3.1 O ESTADO E SUA FUNÇÃO NA SOCIEDADE

Perante um cenário cada vez mais mercadológico, sem muitas intervenções dos próprios Estados, parece não fazer sentido compreender as teorias disponíveis sobre esse, porém não se pode deixar de considerar que o Estado, enquanto instituição histórica além de existir, requer que teorias levantadas sobre ele o justifiquem em termos de sua existência e que sejam capazes de explicar quais os limites e possibilidades da sua ação dentro dos conceitos que condicionam a sua atuação.

Para tanto, faz-se necessário problematizar e compreender as especificidades (culturais, sociais, políticas, econômicas e educacionais) da atuação do Estado e das teorias que por vezes tentam explicá-lo ou o justifica-lo.

O Estado da forma, como está constituído, originou-se de um projeto de modernidade. É a forma mais recente da organização política, que se tornou universal. A Europa foi seu berço, no período de transição entre Feudalismo e a Idade Moderna, no século XVI, instaurando-se como uma nova forma de organização social e política da sociedade, num processo que dura até os dias atuais.

A ingerência do Estado nas questões de educação começa a ganhar vulto a partir do século dezoito, concomitante com a idéia do desenvolvimento de sistemas nacionais de educação, ligados aos processos político-sociais de consolidação dos Estados nacionais europeus, situação essa que culminaria, na criação dos sistemas de instrução pública instalado com a Revolução Francesa e que se estenderia depois pelo mundo.

Para compreender melhor a constituição e a função do Estado e a forma de relação que este constitui com a educação e a escola se faz importante, analisar conceitos breves de alguns autores que elucidam sobre o termo.

Por exemplo, Hobbes (1588 – 1679), que segundo Chauí (1997), o Estado seria “os homens reunidos numa multidão de indivíduos, pelo pacto, passam a constituir um corpo político, uma pessoa artificial criada pela ação humana e que se chama Estado”. Outro exemplo é o pensamento de Rousseau (1712 – 1778), que coloca o Estado como indivíduos naturais e pessoas morais, que, pelo pacto criam a vontade geral como corpo moral coletivo ou Estado.

Tanto Hobbes como Rousseau destacam que a sociedade civil é o Estado, e o objetivo para esses pensadores era de desenvolver uma teoria racional para o Estado, acreditando que seria a forma mais perfeita de organização social.

Mas o entendimento acerca do Estado avançou com o passar do tempo, como vale destacar o pensamento de Max Webber (1864 – 1920), que aponta o Estado como o agente que reivindica o monopólio dos meios de coerção e do uso deles em seu território soberano.

Webber vê o Estado como detentor da capacidade de dominar porque é reconhecido como legítimo. Para ele o Estado possui três funções: a de garantir o direito natural de propriedade sem interferir na vida econômica; de arbitrar, por meio das leis e da força os conflitos da sociedade civil; e, garantir liberdade de consciência dos governados e só poderá intervir quando as opiniões põem em risco o próprio Estado.

Ao destacar as concepções de Estado torna-se fácil a compreensão da posição e da importância que o Estado exerce na sociedade. Por isso o destaque maior é para o pensamento materialista histórico, pois é dele que partirão as reflexões dos dados desta pesquisa.

Marx (1818-1883), por sua vez tem como concepção de Estado, segundo Bottomore (2001, p. 133), como “a instituição que, acima de todas as outras, e tem como função assegurar e conservar a dominação e a exploração de classe”.

Na linha crítica reprodutivista, Althusser (1918 -1990) define o Estado como “uma máquina de repressão que permite às classes dominantes”. [...] “assegurar a sua dominação sobre a classe operária, para submetê-la aos processos de extorsão da mais-valia” (Althusser, 1980).

Já Gramsci (1891-1937) desenvolve uma visão mais elaborada e complexa sobre a sociedade e o Estado. Para ele o Estado é força e consenso, se mantém e se reproduz como instrumento de uma classe, construindo o consenso dentro da sociedade. A concepção ampliada de Estado, na visão gramsciana, parte do pressuposto de que a classe dominante não mantém o poder com sua força, mas também pelo consentimento, ou seja, pela hegemonia, que por sua vez conta com os intelectuais que difundem e conservam os interesses das classes dominantes.

Pode-se afirmar que o Estado tem uma longa duração histórica. Nele houveram algumas variações em seu modo de agir e se organizar, atualmente além de manter e garantir a soberania sobre um determinado território, o Estado por vezes assume as funções de regulação, coerção e controle social – funções essas também mutáveis desde que garantam o funcionamento, a expansão e consolidação do sistema econômico capitalista neoliberal. Ou seja, assume de forma consistente

o compromisso com a acumulação capitalista, quer na forma política do Estado democrático, quer no trabalho de reprodução da sociedade que consegue impor, principalmente na atualidade a inevitabilidade da globalização neoliberal e todas as suas consequências nos campos político, econômico, cultural e educacional.

3.2 ESCOLAS: A RELAÇÃO EDUCAÇÃO E ESTADO

A cultura transformada em conhecimento e a forma de garantir a sua preservação, produção e reprodução se dá através da educação, seja ela informal, associada ao grupo de convívio social, especialmente à família, ou formal, cuja função atribui-se à escola.

O homem se consolida pelos fatores bio-psico-sócio-cultural variáveis, de acordo com sua historicidade e a cultura é fator essencial para isso. Segundo Geertz:

A cultura é um ingrediente essencial na produção do homem, iniciando na Era Glacial, essa alterou o equilíbrio das pressões seletivas da evolução, sendo o homem o principal orientador dessa evolução, o aperfeiçoamento das ferramentas, a adoção da caça organizada, as práticas de reunião, a organização familiar, a descoberta do fogo e o apoio dos símbolos por meio da linguagem da arte, do mito e do ritual, utilizados para a orientação, comunicação e autocontrole (GEERTZ, 1989, p.59-60)

O fato de o homem estar sempre em construção, traz a idéia de que é um animal incompleto e inacabado e que depende de aprendizagem para atingir conceitos, aprender e aplicar sistemas específicos de significados simbólicos. Ainda em Geertz encontramos a ideia de que:

O homem não pode ser definido apenas pelas suas habilidades inatas ou pelo seu comportamento, mas pelo elo real entre eles, pela forma como as habilidades se tornam comportamentos. A cultura modelou o homem como espécie única. (Idem, 1989, p.64)

Assim, para garantir sua sobrevivência e a preservação da própria espécie o ser humano foi motivado a conviver em grupos, sendo a linguagem o principal fator de ligação entre eles.

Ao comunicar-se o homem revela sua natureza social e assegura a transmissão da Cultura, que não acontece por hereditariedade, nem por genética,

“ninguém nasce sabendo” como destaca Cortella (2004, p. 44), tornando a cultura o próprio conhecimento.

A cultura não sobrevive a não ser no meio social. E o instrumento de que ela utiliza para sobreviver será inevitavelmente aquele que definirá o processo educativo.

Assim a cultura tornou-se conhecimento que pode ser transmitido pela educação. Ainda citando Cortella (2004, p.45), “A educação é o veículo que transporta o conhecimento para ser produzido e reproduzido”.

A Educação sempre ocupou lugar de destaque entre os pensadores do período moderno, como Kant (1724 - 1804), que defendia a idéia de que o homem não poderia se tornar homem senão pela educação recebida de outros homens e que para isso era preciso desenvolver as disposições naturais da humanidade de forma adequada, a partir dos seus germes, ou seja, não se pode cumprir por si só sua destinação.

Kant inspira pensar uma educação que busca desenvolver as capacidades das pessoas para que essas tenham condições de perseguir seus objetivos. Os conhecimentos escolares são importantes por instrumentalizarem os sujeitos de forma racional, melhorando as condições para que sejam autônomos.

A partir de ideias como essas, a intelectualidade moderna passa a pensar em locais próprios para que a educação se desenvolva, de forma a garantir aos sujeitos, desde a mais tenra idade, uma condução para aprender a comportar-se racionalmente, dentro de limites e com capacidade de julgar o que é certo ou errado.

A criação da escola moderna nasce do projeto de modernidade, cuja função é a construção dos sujeitos, legitimando os conhecimentos necessários para a evolução da própria modernidade, segundo Prestes (1996), a função de reprodução que a escola assume legitima a sociedade que aí está:

É o resultado do projeto da modernidade, sendo ela uma mediação para a construção do sujeito, capaz de constituir-se a si e ao mundo, chegar à autonomia, à liberdade e à justiça [...] cuja função básica é a de reprodução, que se manifesta no sentido de legitimar aqueles conhecimentos e valores que veicula e transforma em capital cultural [...]. A escola é expressão da necessidade de educar e resultado do processo de evolução da modernidade. (PRESTES, 1996 p.54-55)

Prestes (1996) destaca também, que escola moderna tem em seu projeto a transmissão do saber, com caráter emancipatório partindo da racionalidade sendo ela instrumento que reproduz a sociedade

um instrumento de reprodução da humanidade, sob as perspectiva emancipatória e conservadora, que essa escola participa da produção e transmissão do saber, sendo este selecionado e legitimado nela, combinando o processo educacional com o ensinar através da metodologização, onde o saber seja aprendido e que a escola é o lugar de aprendizagem da racionalidade, constituindo o ser humano como sujeito epistêmico e moral, resultando de um processo de evolução social. (Idem, 1996, p.56)

A escola então foi criada para que as pessoas fossem educadas, e moldadas para viver em sociedade. Surgiu da necessidade de transmitir todo o aporte cultural desenvolvido por ela as gerações mais jovens, onde a cultura fosse cultivada e desenvolvida, a *Bildung* (grifos meus). Mas ao longo do tempo esse caráter de garantir cultura foi se reduzindo, e a escola passou a receber muitas funções.

Dentre as funções que se atribui à escola destaca-se o ponto de vista de Cortella (2004). Segundo esse autor a primeira função da escola é o fato de acreditar que ela é base para o desenvolvimento e solução para os problemas da sociedade, ou seja, “uma missão salvífica”. No Brasil, esse discurso está presente nas ações jesuíticas, nas idéias defendidas pelos Pioneiros da Educação e está presente em praticamente todos os documentos de referência de Educação do final do século XX. Como mostra o relatório Jacques Delors, para Unesco sobre Educação para o século XXI:

Ante os múltiplos desafios do futuro a educação, surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção de paz, da liberdade, e da justiça social [...] como uma via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras [...]. (DELORS, 1999, p. 11)

A segunda função, que se atribui à escola, sob o ponto de vista de Cortella (2004) é aquela em que a escola é apenas um determinante dos interesses de classe, não havendo mais nada a se fazer nas escolas do que apenas reproduzir os interesses das classes hegemônicas, nessa linha de pensamento há os anarquistas e os críticos reprodutivistas¹¹.

E dentro de uma terceira linha há uma outra função em relação a escola, a que fica entre os pensamentos anteriores, a dos otimistas críticos. Cortella (2004) aponta esses, como aqueles que percebem na escola um espaço de contradição,

¹¹ Bourdieu; Passeron; Louis Althusser; Baudelot; e Establet,

vêm nela um local para o enfrentamento das estruturas de opressão que sustentam as desigualdades e criticam as relações de poder e exploração nela existentes.

Mas é nas palavras de Scalco, que se entende melhor a função da escola do século XXI, a de desempenhar um velho papel de aplicação dos mecanismos de adaptação, formando consumidores:

No início do século XXI a escola é chamada mais uma vez a comparecer ao palco. Entretanto, agora, ao palco do mercado mundializado, cujo cenário é revestido pela tessitura de um conjunto de transformações político-econômicas a fim de que desempenhe um velho novo papel: a aplicação de mecanismos adaptativos e inclusivos, que chamados de pedagógicos, visam a, em última instância a formação de consumidores.(SCALCO, posfácio in: ALMEIDA; FERNANDES (orgs), 2010, p.2)

A sociedade está cada vez mais complexa, a revolução tecnológica exige no mínimo um consumidor instruído. A instrução está fortemente atrelada ao capitalismo, Frigotto, afirma que quem define a instrução, a formação e a educação são as necessidades criadas pela acumulação do capital

A educação e a formação humana terão como sujeito definidor as necessidades, as demandas do processo, da acumulação do capital sob as diferentes formas históricas de sociabilidade que assumir. Ou seja, reguladas e subordinadas pela esfera privada, e à sua reprodução (FRIGOTTO, 2000, p.30)

Nesse contexto, Bourdieu afirma que a escola não passa apenas de uma instituição que autoriza as classes hegemônicas de monopolizar e controlar o acesso aos bens culturais, através de suas mais variadas funções que realiza, além da socialização dos conhecimentos, assistência social, padronização de atitudes, hábitos e valores, treinamento para o trabalho. Nogueira e Catani destaca o pensamento de Bourdieu, dizendo:

Seria ingênuo esperar que, o funcionamento de um sistema que define ele próprio seu recrutamento (impondo exigências tanto mais eficazes talvez, quanto mais implícitas), surgissem as contradições capazes de determinar uma transformação profunda na lógica segunda a qual funciona esse sistema, e de impedir a instituição encarregada da conservação e da transmissão da cultura legítima de exercer suas funções de conservação social. (NOGUEIRA e CATANI, 2002, p.58)

A escola seria uma espécie de intermediária entre a família e a sociedade. Um espaço com regras e com uma organização que se parece muito com os espaços de produção: registro de frequência, relação hierárquica, horários com pequenos intervalos, a seriação, o uso de uniforme, e a nota que seria uma espécie de salário.

A partir daí a escola se torna um dos mais eficazes aparelhos ideológicos do Estado, atuando de forma silenciosa, preparando o sujeito para a vida em seu tempo e em seu cotidiano, como denomina Althusser

A escola é o aparelho ideológico do Estado que atua silenciosa, que prepara os indivíduos ou para a produção ou para preencher os postos de trabalho de médios e pequenos funcionários (burgueses) ou para serem intelectuais de trabalho coletivo, ou ainda para constituir as massas de agentes da repressão e profissionais da própria ideologia, cada qual com seu papel – explorado, explorador, repressor, ideólogo (ALTHUSSER, 1980, p. 65)

Sendo então um dos aparelhos de reprodução do Estado, a educação no contexto mundial e brasileiro passou a ser tratada como um direito social fundamental, garantido pelo Estado, legitimando a reprodução do sistema capitalista

No Brasil a Constituição de 1988, em seu capítulo II, no artigo 6º coloca a educação entre os direitos sociais básicos do cidadão brasileiro, “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”.

Esse direito é reforçado na Constituição, como sendo também dever do Estado e da família, garantir a educação. No capítulo III, em seu artigo 205º. destaca essa situação

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. ”(BRASIL, 1988)

Sendo um direito social, garantido por lei, o Estado assume para si o compromisso de proporcionar condições para que a pessoa se desenvolva, adquira o mínimo necessário para viver em sociedade, e é destinado, sobretudo, aquelas mais carentes e necessitadas.

Temos aí, a educação como um dos componentes do mínimo existencial, uma das condições de que a pessoa necessita para viver em sociedade e para ter uma vida digna, tendo nas políticas públicas, a maior parte de atuação do Estado, para cumprimento da lei.

Na sequência, a abordagem será sobre as Políticas Públicas, com o objetivo de melhor reconhecer a atuação do Estado nos setores considerados prioridades sociais, no caso dessa pesquisa, a educação.

3.3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO

O contexto atual brasileiro se organiza em torno do “modo de produção capitalista terceirizado” (Monlevade, 1997), onde toda a atividade econômica, cultural, educacional, se configura a partir das formulações apresentadas pelos países que detêm o controle sob outros, através das grandes corporações, os organismos bilaterais e do Banco Mundial.

No estado brasileiro, a formulação de políticas públicas para a educação aconteceu somente em 1930, mais precisamente na era Vargas, onde a educação era discutida e organizada juntamente com a saúde, e foi no governo provisório de 1930, do então presidente Getúlio Vargas, que a educação passou a ter importância como formadora de técnicos e profissionais, onde a criação de um Ministério para a Educação, considerado na época de Instrução, não aumentariam as despesas do governo, como bem destaca Ghiraldeli Jr.:

O item 3 do programa falava especificamente da educação: difusão intensiva do ensino público, principalmente técnico-profissional, estabelecendo, para isso, um sistema de estímulo e colaboração direta com os Estados; para ambas finalidades, justificar-se-ia a criação de um Ministério da Instrução e Saúde Pública, sem aumento de despesas (GHIRALDELI, 2006, p. 40)

Assim desde o momento que a Educação passou a ser assumida pelo Estado como política pública existe uma emergência em obter recursos para ações imediatas, sem onerar o próprio Estado.

Atualmente vive-se o tempo de reestruturação da economia, concomitante com a globalização, no século XXI. A tendência do Estado é de se omitir cada vez mais da responsabilidade de administrar os seus recursos públicos, reduzindo a capacidade de construir políticas educacionais que aumentem a igualdade educacional. Como afirmam Burbules e Torres (2004, p. 37), “as políticas passam a ser elaboradas por organismos internacionais, que marcam presença na formulação de políticas educacionais, dentro dos contextos de austeridade financeira e reformas estruturais da economia”.

O Banco Mundial é uma instituição financeira, criada em 1944, no fim da Segunda Guerra Mundial para manejar créditos, realizar financiamentos e

investimentos com dinheiro público e privado. Tornou-se o maior provedor de recursos para os Estados em desenvolvimento ou com déficit social.

Segundo Silva (2002) é um órgão composto por cinco instituições: BIRD (Banco Internacional de Desenvolvimento); AID (Agência Internacional de Desenvolvimento); CFI (Corporação Financeira Internacional); MIGA (Agência de Garantia de Investimento Multilateral); ICSID (Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos). Sua sede é em Washington, e é composta por dois órgãos, o Conselho de Governadores e o Conselho de Diretores.

As decisões¹² são tomadas pelos 21 governadores que são nomeados, 5 (cinco) são das grandes potências dominantes e os outros 16 são eleitos pelos países membros por proximidade geográfica, no caso do Brasil a potência mais próxima geograficamente é os Estados Unidos.

Tanto os governadores, como os diretores tem como função avaliar, supervisionar, monitorar, definir, cumprindo ordens maiores e aplicando muitas vezes punições. Sobre esse aspecto Silva, destaca :

Reavaliar, supervisionar e monitorar operações de crédito, fiscalizar o cumprimento dos critérios, definir e monitorar os modelos de gestão e de organização de projetos para obter financiamentos; avaliar a capacidade creditícia do solicitante para honrar compromissos, acompanhar as fases de tramitação e fiscalizar a implementação monitorar a execução das condições estabelecidas, cumprir ordens de suspensão de empréstimos e aplicar punições. (SILVA, 2003, p.50)

O Banco Mundial direciona e organiza as políticas públicas dos países dependentes dos recursos, entre elas as educacionais. Segundo Silva:

O Banco Mundial colhe diagnóstico de situações específicas, divulgando-os como modelos a serem seguidos. E mais a sua presença diária permite uma constante avaliação do devedor, no que se refere a sua capacidade de pagamento da dívida, monitoramento e fiscalização quanto ao uso correto dos recursos, além de pressioná-lo para adotar comportamentos adequados aos princípios do Banco, mas lesivos para o país. (Idem, p. 287)

As exigências e os limites de ações do Estado são planejados com rigor, a fim de que os organismos internacionais mantenham o controle e fiscalizem os usos dos recursos, advindos do próprio país. Essas ações são refletidas nas escolas, principalmente, por meio de políticas públicas educacionais, pois são os colaboradores do Banco que agem para que essas se organizem atendendo os

¹² As decisões, segundo a pesquisadora Abádia Silva, sobre as macropolíticas econômicas são tomadas com 50% dos votos controlados por cinco países: Estados Unidos 20% e direito a veto; Inglaterra 8%; Alemanha 5,5%; França 5,5%; Japão 7,5%. E outros países com menor participação como é o caso do Canadá, Itália e China com 3,1% e o Brasil com apenas 1,7%.

apontamentos definidos nos projetos neoliberais, como por exemplo, a homogeneização.

O parâmetro da homogeneização deve ser uma meta de todos os países que participam dos acordos bilaterais dos países hegemônicos com os países dependentes, pois se torna mais fácil a adaptação dos sujeitos as tendências e aos preceitos do capitalismo hoje vigente. Segundo Bonetti :

A homogeneização é utilizada como parâmetro ou meta, na instituição escolar, pelas políticas públicas educacionais e pelas políticas públicas de alteração da base técnica da produção. No processo de ensino e aprendizagem, tanto na escola como na produção, estabelecem-se metas quantitativas e qualitativas em torno de um bloco de conhecimentos. Na verdade, ao estabelecer esta meta, busca-se homogeneizar os sujeitos sociais, adotando uma postura indiferente com as diferenças. (BONETTI, 2007, p.82)

Na verdade existe “afinidade entre os projetos do Estado (as políticas públicas) e os interesses das elites econômicas”, como aponta Bonetti (2007, p.14). Portanto as políticas públicas segundo esse mesmo autor estão “condicionadas aos interesses das elites globais por força da determinação das amarras econômicas próprias do modo de produção capitalista”.

Dessa forma o Estado se mantém e se reproduz como instrumento de uma classe, construindo o consenso dentro da sociedade. Assim partindo da concepção ampliada de Estado, na visão gramsciana, dentro do pressuposto de que a classe dominante não mantém o poder apenas através da sua força, mas também pelo consentimento, ou seja, pela hegemonia¹³, que conta com os intelectuais que difundem e conservam os interesses das classes dominantes¹⁴.

A sociedade brasileira, em sua história, foi construída por base em dois princípios o da dominação, através das práticas originadas do modo de produção e apropriação do capital, e o princípio do corporativismo político-partidário, onde Silva (2002) destaca o clientelismo, que impede qualquer mudanças estrutural necessária para aplicação de projetos de melhoria social:

Dessa natureza política da estrutura organizacional estatal permitiu a construção dos padrões tradicionais oligárquicos de permeabilidade ao clientelismo, de congênita resistência a mudança, de incapacidade de

¹³ O termo hegemonia traz uma dupla interpretação: a primeira, teria o significado de dominação; a segunda um significado de liderança tendo implícita alguma noção de consentimento (REGO, disponível em: [HTTP://fundaj.gov.br](http://fundaj.gov.br). Acesso em: 07/08/2009)

¹⁴ Em nota em seu livro, Althusser (1985) destaca que Gramsci foi o único que não reduziu o Estado ao aparelho repressivo, ampliou o conceito de que o Estado é composto por certo número de instituições da sociedade civil, igreja, escola, sindicatos, ou seja, onde atuam os intelectuais.

implementar de modo conclusivo os projetos reformadores colocados pelo próprio Estado.(SILVA, 2002, p.118)

Desse modo construiu-se uma sociedade com base no consentimento, onde pelo corporativismo político, os altos cargos dos governos, foram ocupados por pessoas protegidas que pertenciam as oligarquias locais e regionais, que sempre estavam alinhadas com os dirigentes econômicos, um grupo de pessoas capazes de mediar as propostas corporativas e mercadológicas no interior das decisões que seriam tomadas no país.

Atualmente alguns conceitos merecem destaque no que tange o estado e as políticas de educação: descentralização, desconcentração, federalismo e governança. Esses conceitos expressam as formas de relações entre o Estado e a sociedade. Mas um dentre esses é o que mais interfere na educação, o conceito de regulação.

Segundo Krawczik a regulação tem como objetivo maior a governabilidade, onde o Estado precisa mediar os conflitos para que este consiga impor as regras que defende, no caso as regras do mercado, de acordo com esse autor:

manter a governabilidade necessária para o desenvolvimento do sistema, refere-se a um ordenamento normativo, historicamente legitimado, que medeia às relações entre Estado e sociedade, que busca a solução de conflitos e a compensação dos mecanismos de desigualdade e de exclusão próprios do modo de produção capitalista. Esses ordenamentos supõem uma concepção de organização social, política e econômica, a partir da qual se definem responsabilidades e competências do Estado, do mercado e da sociedade, e tendem, também, a desencadear processos de ressocialização.(KRAWCZIK, 2008, p.1)

O Estado deixou de ser visto como parceiro estratégico do mercado ao definir políticas econômicas e sociais tais como as promovidas pelo Estado de bem-estar social e passou a exercer significativa posição na regulação desses processos. Krawczyk (2008, p. 2), ao citar entrevista do Ministro da Educação do Brasil, Fernando Haddad destaca a necessidade de o Estado ser regulador das ações: “o Estado deve ser não somente avaliador, mas também regulador”.

Contrapondo a essa perspectiva vale ressaltar o que Santos (2000) afirma em suas construções teóricas, que o projeto da modernidade possui duas formas de conhecimento: regulador e emancipador, onde a regulação composta pelas teorias de mercado e do estado e a emancipação procuram a racionalidade prática e moral do direito, das formas de expressão e da consciência estética.

o conhecimento regulação e o conhecimento emancipação. Os pontos extremos do primeiro são o caos (ignorância) e a ordem (conhecimento); do

segundo são o colonialismo (ignorância) e a solidariedade (conhecimento). O pilar da regulação é composto pelo Estado, o mercado e a comunidade, enquanto no pilar da emancipação encontramos três formas de racionalidade: a estético-expressiva, a cognitivo-instrumental e por último a racionalidade prático-moral do direito. A absorção do pilar da emancipação pelo pilar da regulação se deu através da convergência entre modernidade e capitalismo e a conseqüente racionalização da vida coletiva baseada apenas na ciência moderna e no direito estatal moderno. (SANTOS, 2000, p. 42)

Se a educação brasileira se define através do conhecimento regulação sobrepondo o conhecimento emancipação esta se deve à imposição da racionalidade cognitivo-instrumental exigidas pelas instituições que regem a economia e a política mundial.

É nítido perceber que a emancipação esgotou-se na própria regulação e, assim, a ciência tornou-se a forma de racionalidade hegemônica e do mercado, vendo nas políticas públicas uma forma de agir a favor do mercado, com destaque as voltadas para a educação escolarizada.

Para traduzir melhor essa ideia, transcrevendo Boneti (2007), para o Estado cabe a “regulamentação”, fazer com que todas as pessoas se “configurem mantendo o regime de acumulação funcionando”, ou seja, manter o pacto de dominação.

Nesse sentido, o sistema hoje vigente, requer um Estado cada vez mais mínimo e que cada vez mais desengajado, reduzindo-se apenas aos seus aparelhos ideológicos, que recebem instruções das grandes instituições que fazem parte do *Estado Supranacional*¹⁵.

A partir da década de 80, presenciou-se cada vez mais explicitamente a presença dos organismos internacionais nas áreas de maior necessidade, principalmente na educação, segundo Monlevade (2000):

as políticas para a educação pública estão subordinadas aos processos de acumulação de capital expresso na concentração de rendas, de riquezas e no insuficiente desenvolvimento social, conjugado com a negação dos direitos sociais fundamentais. (MONLEVADE, 2000, p. 114).

Dessa forma a educação escolarizada passou a ser cobrada pela eficiência do funcionamento das instituições escolares e a qualidade de seus resultados, influenciados, sobretudo, pelas organizações internacionais no estabelecimento de

¹⁵ Termo utilizado por Gorz para destacar os estado que o capitalismo domina, que segundo sua visão está sendo substituído pelos Estados Supranacionais, formados por grandes instituições como a OMC, FMI, Banco Mundial e OCDE. Segundo esse autor: “São elas que formulam e impõem as leis e os regulamentos coercitivos da livre concorrência e da livre circulação das mercadorias e dos capitais, e que propagam o credo neoliberal segundo o qual os problemas serão mais bem resolvidos quanto mais espaço se der à lei do mercado” (GORZ, 2004, p, 22).

diretrizes para serem aplicadas pelo Estado, através de reformas, onde Castro e Carnoy, citado por Monlevade (2000, p. 16-17), coloca que o “objetivo é organizar de modo novo e produtivo o aproveitamento escolar e as qualificações profissionais, tendo em vista produzir capital humano de qualidade, a fim de tornar os países da América latina e do Caribe mais competitivos”.

Assim independentemente de sua função, a escola, como bem coloca Monlevade (2001), é a instituição social responsável pelo processo de transmissão e indução de cultura, de forma intencional e sistemática, para que mantenham o nível de competição entre si.

Nesse sentido reformas estruturais na educação, foram previstas e colocadas em prática, seguindo orientações do Banco Mundial.

Na Conferência de Kingston, Jamaica, realizada de 13 a 17 de Maio de 1996 convocadas pela Unesco, ministros da Educação dos países latinos americanos receberam algumas recomendações ou metas a serem realizadas e seguidas, entre elas:

[...]a educação como política de Estado; a prioridade às aprendizagens, à formação integral; avaliação e medição de qualidade para assumir responsabilidade pelos resultados em educação”, além de outras que registram a influência do pensamento neoliberal globalizado, com ênfase na gestão, na avaliação e nas alianças. (VIEIRA apud PARO, 2001, p. 67)

A partir da década de 1990, a educação foi considerada pelo Banco Mundial instrumento para promover o crescimento econômico e reduzir a pobreza. O caráter educativo da escola é deixado à margem em detrimento da ideologia capitalista, onde passou a ser um meio essencial para o desenvolvimento econômico mundial globalizado.

Reconhecida pela sua relevância social e aceita pela sociedade devido a sua eficácia, a escola é o principal instrumento de educação e disseminação da cultura, como enfatiza Ferreira, que destaca a escola como a mais adequada para desenvolver as idéias capitalistas

Mostrou-se a mais adequada que qualquer outra instituição a exigências de formação requeridas por uma sociedade cada vez mais marcada por uma dinâmica economia capitalista e por uma burocracia administrativa cada vez mais controladora e sofisticada (FERREIRA, in: ALMEIDA, 2005, p. 67)

Para tanto a sociedade conta com essa instituição para que a geração mais nova, aprendam conceitos, apliquem regras específicas, entendam os significados simbólicos, tornem-se humanizados, dentro dos padrões estabelecidos de cultura e do capital social, como define Boneti (2007, p. 40-41), “a idéia de verdade,

associada à concepção etnocêntrica”, onde os países do centro hegemônico¹⁶ são os que ditam o “parâmetro do sujeito ideal ou de segmento social ideal”, fazendo jus a homogeneização.

Na complexidade da sociedade capitalista, no auge da revolução tecnológica, a educação de caráter formador passa a não ser mais prioridade, dando espaço a instrução, ou seja, um rol de conhecimentos básicos fortemente atrelados ao capitalismo, a serviço da acumulação de capital.

Do ponto de vista liberal, a educação ocupa um lugar central na sociedade e, por isso, precisa ser incentivada.

De acordo com o Banco Mundial são duas as tarefas relevantes ao capital que estão colocadas para a educação: a) ampliar o mercado consumidor, apostando na educação como geradora de trabalho, consumo e cidadania (incluir mais pessoas como consumidoras); b) gerar estabilidade política nos países com a subordinação dos processos educativos aos interesses da reprodução das relações sociais capitalistas (garantir governabilidade), padronizando todos os segmentos.

Conforme análise de Haddad, o principal meio de intervenção é a pressão sobre países devedores e a imposição de suas “assessorias”:

A contribuição mais importante do Banco Mundial deve ser seu trabalho de assessoria, concebido para ajudar os governos a desenvolver políticas educativas adequadas às especificidades de seus países. (...) O Banco Mundial é a principal fonte de assessoramento da política educativa, e outras agências seguem cada vez mais sua liderança (CORRAGIO, apud TOMASI. et al,1998, p. 75)

É evidente que a preocupação do capital não é gratuita. Existe uma coerência do discurso neoliberal sobre a educação no sentido de entendê-la como “definidora da competitividade entre as nações” e por se constituir numa condição de empregabilidade em períodos de crise econômica.

Como para os liberais está dado o fato de que todos não conseguirão “vencer”, importa então impregnar a cultura do povo com a ideologia da competição e valorizar os poucos que conseguem se adaptar à lógica excludente, o que é considerado um “incentivo à livre iniciativa e ao desenvolvimento da criatividade”.

Mas, e o que fazer com os países menos desenvolvidos, mais pobres? O próprio Banco tem apresentado oficialmente preocupação com os países pobres, em

¹⁶ Países hegemônicos são os países que compõem o G8 (Estados Unidos, Canadá, Japão, Reino Unido, Alemanha, França, Itália, mais a Rússia), como define Boaventura de Sousa Santos, países do Norte.

praticamente todos os documentos se referenciam aos mais pobres, aos excluídos e marginalizados.

Os reflexos diretos esperados pelo grande capital a partir de sua intervenção nas políticas educacionais dos países pobres, em linhas gerais, são para garantir a governabilidade (condições para o desenvolvimento dos negócios); permitir que os países pobres também se recuperem financeiramente para constituir novos mercados e consumidores; construir um caráter internacionalista das políticas públicas com a ação direta e o controle dos países líderes do Banco, como os Estados Unidos; estabelecer um corte significativo na produção do conhecimento nesses países, tornando-os dependentes desde uma simples aula até teorias pedagógicas; incentivar a exclusão de disciplinas científicas, priorizando o ensino elementar e profissionalizante; ampliar o tempo da criança na escola como forma de legitimar a força do estado em relação à sociedade.

Para garantir esse modo do Estado agir, foi estabelecido pelas agências reguladoras, mecanismos que controlem e fiscalizem as ações planejadas por elas, dentre esses mecanismos de controle estão as avaliações em larga escala, aplicadas nas escolas para avaliar e fiscalizar os sistemas de Ensino, o que será compreendido no próximo capítulo.

4 O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO ENSINO NO BRASIL: PROCESSO REGULADOR DA EDUCAÇÃO

O Brasil no ano de 1990 consolidava o processo de redemocratização, iniciado na década de 1980, tendo como marcos, o fim da ditadura militar em 1985, a promulgação da atual constituição em 1988 e a eleição direta em 1989, com a posse do presidente eleito pelo voto popular, Fernando Collor de Mello.

Nesse período de tensões em âmbito político do Brasil, também se vivia tensões no mundo de forma geral, com a reunificação das Alemanhas em 1990, a desintegração da União das Repúblicas Soviéticas, extinguindo o Pacto de Varsóvia em 1991, além de outras situações como a divisão da Tchecoslováquia e a fragmentação da Iugoslávia.

Juntamente com essas mudanças políticas, a economia também vivia “o surgimento de uma Nova Ordem Mundial”, que segundo Aquino (2002) “a globalização foi apresentada como uma novidade”.

Foi nesse período da história que os Estados Unidos aumentaram seu poderio evidenciando-se na economia, na força militar, na técnica e política. Hobsbawm chama atenção pelo poder exercido pelos Estados Unidos em todas as nações do mundo, onde qualquer habitante passou a considerar-se cidadão americano, mesmo não morando no país:

No século XX todos os habitantes do mundo ocidental, e até mesmo todos os moradores em cidades em qualquer lugar do mundo, vivem mentalmente em dois países, o seu e os Estados Unidos da América. Após a Primeira Guerra Mundial, nenhuma pessoa alfabetizada em qualquer lugar do mundo deixaria de reconhecer as palavras Hollywood e Coca-Cola, e muito poucos analfabetos deixariam de ter contato com seus produtos. Os Estados Unidos não precisavam ser descobertos: faziam parte de nossa existência. (HOBSBAWM, p.420, 2002)

O mundo passou a se dividir em megablocos econômicos, a União Européia, o Acordo Livre Comércio para a América do Norte (NAFTA), os Tigres Asiáticos e o Mercosul, além da APEC¹⁷ e da ALCA¹⁸.

Entre os inúmeros acordos o capitalismo sofreu ameaças em sua soberania enquanto sistema, e a busca constante de “Salvar” a ordem vigente foram com a ajuda do FMI¹⁹ e do Banco Mundial.

¹⁷ Cooperação Econômica da Ásia e do Pacífico

¹⁸ Área de Livre Comércio entre as Américas

Segundo Ianni, (1999, p. 134) “o FMI e o Banco Mundial concretizam-se como instituições mundiais na medida em que institucionalizam ou formalizam as condições sob as quais o capital geral se movimenta e se reproduz, absorvendo as outras formas”.

O Banco Mundial tem enorme importância nos planejamentos dos países, sem contar com os financiamentos oferecidos pelas instituições que o compõem²⁰, dessa forma o Banco Mundial é o maior gestor dos recursos financeiros existentes no planeta.

A sociedade capitalista com o objetivo de manter a hegemonia cria e reproduz modelos de dominação, numa espécie de regulação. As avaliações são exemplos disso, e o estado assume essa função de avaliar para regular e manter o pensamento hegemônico.

O mundo recentemente se despreendeu de uma fase intervencionista na economia. Juntamente com as mudanças globais e aceleradas que marcam o cotidiano de muitas empresas, instituições e alguns Estados, obrigaram os agentes sociais a utilizar a regulação como forma de introduzir maior “civildade” na prestação de serviços ao consumidor.

Ao justificar essa orientação, temas como a regulação econômica, a regulação genética, a regulação urbana, a regulação prudencial e a regulação da comunicação social, entre outras, aparecem de forma frequente, quase que diariamente, principalmente na mídia.

Como forma de se adequar aos novos caminhos que o mundo começou a trilhar no fim dos anos 80, o Brasil promoveu durante a década de 90 do século XX, o que freqüentemente é designado de privatização ou desestatização.

O modelo adotado pelo Brasil após a transição do regime militar nos remete a valores que levam a acreditar que se está caminhando para um modelo de Estado que se situa entre intervencionista e liberal. Este se chama: Estado Regulador.

No Brasil, tem surgido uma janela de oportunidade para o florescimento da discussão tanto do conceito como do processo, na tentativa de, por um lado,

¹⁹ Fundo Monetário Internacional

²⁰ O Banco Mundial é composto atualmente por um conjunto de instituições: BIRD(Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento, que abrange quatro agências: a IDA (Associação Internacional de Desenvolvimento), a IFC (Corporação Financeira Internacional), a ICSID (Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos), a MIGA (Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais) e o GEF (Fundo Mundial para o Meio Ambiente).(TOMASI, et alí, p.15-16, 2000)

produzir algo compatível, como por exemplo, com a realidade dos países desenvolvidos, no caso os Estados Unidos – onde se promove o encontro de expectativas entre os provedores dos serviços e os consumidores – e, por outro, dar sustentabilidade ao patamar de metas que se desejam alcançar.

Assim, nesse contexto, entende-se por regulação o ato de regular, ou seja, o modo como se ajusta a ação (mecânica, biológica e social) a determinadas finalidades, traduzidas sob a forma de regras e normas previamente definidas.

Para explicar a regulação ligada aos processos educativos cabe trazer os conceitos de Barroso e Freitas, ambos desenvolvem o termo regulação como intervenção do Estado. Para Barroso (2005, p.727):

O termo regulação está associado, em geral, ao objectivo de consagrar, simbolicamente, um outro estatuto à intervenção do Estado na condução das políticas públicas. Muitas das referências que são feitas ao novo papel regulador do Estado servem para demarcar as propostas de modernização da administração pública das práticas tradicionais de controlo burocrático pelas normas e regulamentos que foram (e são ainda) apanágio da intervenção estatal. Neste sentido, a regulação (mais flexível na definição dos processos e rígida na avaliação da eficiência e eficácia dos resultados)

E para Freitas, o termo regulação designa:

a atuação (intervenção) do Estado – contextualizada, dinâmica, histórica e contraditória – com vistas a reger e controlar setores da vida social (nesse caso, o setor da educação básica), por meio de diretrizes, políticas, estratégias, instrumentos, mecanismos, medidas e ações de gestão que são selecionados, prescritos, empregados e administrados segundo o projeto de sociedade e cidadania a que o Estado efetivamente dá sustentação, sempre em confronto com demandas e projetos alternativos e recorrendo a saídas estratégicas (FREITAS, 2007, p. 3-4)

Com o enfraquecimento de seu poder, o Estado surge com uma responsabilidade: ser uma entidade avaliadora – princípio do Estado Avaliador, ou seja, fica incumbido, por inerência de funções, o cuidado de zelar para que as atribuições outorgadas pelo mercado sejam cumpridas na íntegra, a par do “poder” de agir, em conformidade com os acordos reguladores.

Nos sistemas de governo centralizados, a regulação é bastante forte como forma de impor uma norma comum a toda a estrutura educativa, sem a preocupação específica com a qualidade da mesma, mas nos sistemas descentralizados, como é o caso do Brasil, a preocupação com a qualidade é uma finalidade que se alcança com fins concretos e exequíveis que passam, claramente, pela avaliação e a regulação deste setor.

No caso do Brasil, Freitas (2007, p. 193) destaca que o Estado – avaliador corresponde a uma estratégia de “modernização conservadora da educação, da sua

gestão, da relação entre as instâncias administrativas e da relação entre Estado, sociedade e educação”

Nesse sentido a prática da regulação pressupõe a existência de uma estreita ligação com a avaliação institucional que cria o que se designa de auto-regulação.

Assim, espera-se que a regulação garanta, entre outros proveitos, a regulamentação (produção e institucionalização de normas), a garantia do controle da qualidade e da eficácia dos serviços prestados, sem contar com um conhecimento profundo da realidade organizacional e da sua consequente governabilidade.

No sistema educativo, a regulação vem juntamente com o investimento num sistema de avaliação contínua das escolas, bem como a formulação de uma visão do que o país quer para cada sistema de ensino.

Como se pode perceber, as mudanças realizadas pelo governo estão modificando de sobremaneira a estrutura de poder, pois este eixo se desloca dos Ministérios para as agências. Em função deste processo, o papel do Estado no Brasil está sendo, aos poucos, modificado. De interventor para regulador e avaliador.

O Brasil iniciou processos de avaliação em larga escala da Educação Básica, no ano de 1990 com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Foi a primeira vez que o sistema educacional do país foi avaliado em escala nacional. Conforme Freitas (2007, p. 1)

A avaliação em larga escala firmou-se recentemente no Brasil como componente importante no monitoramento da educação básica e superior, propondo-se não só a aferição da qualidade dos resultados de ambas como a indução da qualificação pretendida para os sistemas e as instituições de ensino.

Por ser forma de indução da qualificação pretendida é que se faz importante situar historicamente essa política de avaliação iniciada em 1990, embora houvessem estudos que constataram que as avaliações, como uma política estratégica de governo, existam desde 1930.

Constatou-se que foram necessárias mais ou menos cinco décadas para que a avaliação (externa em larga escala, centralizada e com foco no rendimento do aluno e no desempenho dos sistemas de ensino) viesse a ser introduzida como prática sistemática no governo de Educação Básica Brasileira. (Idem, p.53)

Medir, quantificar, planificar, organizar, executar, controlar e regular são ações imprescindíveis ao Estado, nesse século XXI, principalmente quando

envolvem assuntos referentes à Educação Brasileira, sendo que a partir da década de 90 que essa avaliação tomou proporções centradas no rendimento do aluno e no desempenho dos sistemas de ensino

Segundo Freitas, cabe ao Estado organizar suas ações sob as perspectivas, oriundas de recomendações internacionais, que passam a serem mais presentes no decorrer do tempo

Desde o ano de 1950, os organismos internacionais já eram disseminadores de referências político-ideológicas para a Educação. Documentos (confederações, acordos, planos e outros) elaborados em fóruns internacionais e regionais (continentais e subcontinentais) e mundiais patrocinados pelos referidos organismos, evidenciaram que a avaliação em larga escala figurou como recomendação disseminada desde meados de 1950, aparecendo relacionada a pesquisa e ao planejamento educacional sempre como condição necessária para o conhecimento e governo da educação. Em tais documentos, os propósitos ressaltados eram os de utilizar a avaliação na educação para diagnosticar, conferir, regular, selecionar, avaliar e comparar. Também o sentido econômico da avaliação foi explicado, desde o ano de 1960, em recomendações internacionais. (FREITAS apud FREITAS, 2007, p. 53)

As discussões dos problemas relacionados à Educação Básica no Brasil tornaram-se mais frequentes, pela divulgação mais ampla das informações produzidas pelo sistema de avaliação realizado nas escolas, em âmbito federal.

O sistema educacional brasileiro desde 2005 apresenta um IDEB crescente, sendo que em 2005 o índice atingiu (3,8), em 2007 (4,0) e em 2009 (4,6), para a primeira fase do ensino fundamental. Algumas redes estão acima desse valor e outras, abaixo. Entretanto, todas as redes recebem como recomendação melhorar seus indicadores.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (2011-2021) estabelece como meta, que em 2022 o IDEB do Brasil seja seis, a média que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável a dos países desenvolvidos.

Gentili chama atenção em relação as exigências impostas pelos agentes internacionais nos documentos que regulamentam as ações do Estado:

[...] Dos critérios impostos pelas agências internacionais, ainda que, menos significativamente, também exercem influenciam nestes as modas, os estilos pedagógicos dominantes e as disputas endógenas próprias do campo científico. Seja como for, atualmente quase todos os leais seguidores dessa retórica concordam em que as provas padronizadas para a medição de êxitos cognitivos aplicadas à população estudantil constituem um dos métodos mais confiáveis para o controle da qualidade da educação oferecida pelas escolas. Nesta concepção reducionista, é a partir da aplicação de tais instrumentos que se pode medir o grau de eficiência de uma instituição escolar e – conseqüentemente - do conjunto do sistema educacional. (GENTILI, 1994, p. 157)

O discurso oficial ao mesmo tempo em que enfatiza ineficiência do sistema educacional brasileiro através dos resultados das avaliações aponta algumas superações, destacando que através de ações regulatórias como a avaliação, tenta reestruturar a Educação Básica.

Nas recomendações dos organismos internacionais há certa insistência em ações para superar a crise de eficiência, eficácia e produtividade do sistema²¹.

Em relação a essa concepção, é necessário considerar que a educação pode estar sendo transformada em uma mera possibilidade de consumo individual, variando segundo o mérito e a capacidade dos consumidores, o que pode acabar por lhe negar a condição de direito social.

Enguita citado por Gentili revela o quanto esse pensamento de aplicação de recursos materiais e humanos aumentaria a qualidade da educação e para avaliar esses investimentos são feitas avaliações, dentro da lógica mercadológica

Na linguagem dos expertos, nas administrações escolares e nos organismos internacionais o conceito de qualidade tem invocado sucessivas realidades distintas e mutantes. Inicialmente identificou-se tão somente com a dotação em recursos humanos e materiais dos sistemas escolares ou suas partes componentes: proporção do produto interno bruto ou do gasto público dedicada à educação, custo por aluno, número de alunos por professores, duração da formação ou o nível salarial dos professores, etc. Este enfoque se identificava com a maneira que, a menos na época florescente do Estado de Bem-estar, se tendia a medir a qualidade dos serviços públicos, supondo que mais custo ou mais recursos materiais e humanos, por usuário, era igual a maior qualidade. Mais tarde, o foco da atenção do conceito deslocou dos recursos para a eficácia do processo: serviços públicos, mas sim da produção empresarial privada. Hoje em dia, identifica-se melhor com os resultados obtidos pelos estudantes, qualquer que seja a forma de avaliá-los: taxa de retenção, taxa de promoção, formação universitária. Comparações internacionais do rendimento escolar, etc. Esta é a lógica da competição no mercado (ENGUITTA, apud: GENTILI, 1994, p.155)

Nessa linha de pensamento Apple (2003, p.95) destaca que o “Estado desvia a culpa das desigualdades muito evidentes no acesso e no resultado que ele prometeu reduzir, de si para as escolas, pais e crianças individuais”.

É perceptível que um programa nacional de provas é o primeiro passo para a mercantilização na esfera educacional. Ainda citando Apple (2003, p. 95) compreende-se que eles fornecem realmente mecanismos para obtenção de dados

²¹ Tal discurso aponta como principal problema a ser sanado o desencontro entre o sistema educacional e as necessidades do mercado de trabalho. A saída da crise, segundo essa orientação política, está em tratar a educação e o conhecimento como eixo da transformação produtiva com equidade, e como fator de competitividade das nações e das empresas (CEPAL; UNESCO, 1995).

comparativos que os “consumidores” precisam para fazer as escolas funcionarem como mercados.

Diante desse contexto o sistema de avaliação se evidencia como elemento da regulação e da administração gerencial e competitiva do Estado, fazendo jus às orientações recebidas pelos organismos internacionais.

Com uma história a mais de cinco décadas, as avaliações remetem-se a inúmeras reflexões principalmente no que tange às ações promovidas pelo próprio Estado através das políticas públicas que partem dos seus resultados para serem elaboradas e implementadas, como por exemplo, a ampliação do tempo de escola, ou escola em período integral, sendo essas umas das metas apontadas nos documentos oficiais, como forma de melhorar o desempenho dos alunos.

O projeto neoliberal capitalista promove um novo discurso de trabalho na escola, o discurso nacional da competição, através de seus regulamentos e ações como o sistema nacional de avaliação que, no Brasil se expressam no Saeb, Prova Brasil, Enem, Enade, e outros que estão sendo criados.

O que se vivencia hoje é um Estado regulador e um *Estado avaliador* (grifos meus) na educação, que prioriza a competição, a racionalidade instrumental e as relações de mercado que supervalorizam os indicadores e resultados que podem ser quantificáveis e mensuráveis, em detrimento de todo o contexto que envolve a educação, de forma muito mais complexa que os números quantificáveis.

As avaliações aumentam o poder de controle do Estado em torno dos currículos, da gestão das escolas e do trabalho dos professores além de efetivar a implantação das políticas neoliberais, a partir de mecanismos de mercado no espaço público estatal e educacional, em detrimento de todo aporte cultural, que as pessoas em idade escolar esperam encontrar na escola.

É questionável a forma de tratar todos como iguais, e por isso submeter aos mesmos padrões coletivos. Os grupos organizadores dessas avaliações tendem a ignorar as situações externas das escolas, a pobreza, as relações de poder locais, as influências econômicas e políticas e principalmente a cultura, sendo essas evidências de grande influência no desempenho escolar. Apple leva em conta essa questão ao dizer que:

Há um corpo crescente de evidência empírica comprovando que, em vez de beneficiar os desprivilegiados, a ênfase na opção dos pais e na autonomia da escola está aumentando as desvantagens dos que menos têm condições de competir no mercado [...] para os grupos mais desprivilegiados, em contraposição aos poucos indivíduos que abandonam as escolas na base

da hierarquia de status, os novos arranjos parecem ser apenas uma forma mais sofisticada de reproduzir as distinções tradicionais entre os diferentes tipos de escolas e pessoas que a freqüentam (APPLE, 2003, p.100)

Sabe-se que os estados brasileiros constituíram-se de modo diverso, considerando a sua história, a ocupação das terras, a geografia (clima, relevo, vegetação, hidrografia), a economia (turismo, industrialização, agropecuária, energia), o seu povoamento e cultura dos seus habitantes. Entretanto, tais diferenciações não são, de antemão, um determinante dos sistemas de ensino; apenas um condicionante destes.

Essas diferenciações não justificam o “fracasso” ou “sucesso” do ensino escolar, considerando a política educacional brasileira, com a função de organizar o sistema nacional de ensino com todas as suas unidades de federação.

Mas a forma na qual o sistema de ensino brasileiro está organizado é, sem dúvida, um dos fatores que implicam nas diferenciações entre as escolas. A legislação educacional, a partir da LDB 9394/96, atribuiu aos municípios brasileiros à organização do ensino fundamental e da educação infantil. Ao dar essa atribuição, propõe que “os municípios criem sistemas próprios de educação, vinculem-se ao sistema estadual ou ainda componham com o sistema estadual um sistema único de educação básica” (Brasil, 1996).

Eis um dos grandes problemas da política educacional atual, considerando que são mais de cinco mil municípios .

Esse panorama diverso mostra que os resultados obtidos nas avaliações de larga escala, não levam em consideração a desigualdade da qualidade entre as regiões, estado e municípios.

Num país como é o Brasil, é preocupante pensar um instrumento de avaliação capaz de “medir” com equidade as reais potencialidades de alunos em contextos tão diversos.

Diante dessa complexidade que ora apresentou-se, é no próximo sub-capítulo que se procurará compreender, como, o que e quem é avaliado na Prova Brasil.

4.1 COMO, O QUE, E QUEM É AVALIADO NA PROVA BRASIL

O Sistema de Avaliação de rendimento escolar no Ensino Fundamental da Educação Básica, implantando em 2005, é intitulado de Prova Brasil, mas antes mesmo desse sistema ser implantado houveram outras iniciativas de avaliação.

A década de 90, do século XX, marca um momento de alteração nos encaminhamentos educacionais no país como uma decorrência da influência das políticas internacionais que afetaram e continuam afetando principalmente os países em desenvolvimento. Essas influências estão baseadas na preocupação com a qualidade da educação.

A gênese dessa influência está na Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, que aconteceu em Jomtien, na Tailândia, no mês de Março de 1990, que em seu primeiro artigo estabelece o seguinte objetivo: *Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, postulando que cada pessoa – criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem.*

A preocupação com a qualidade teve por referência as habilidades quanto à aprendizagem da leitura e da escrita, bem como das operações matemáticas básicas, pois se constatou que os anos de escolarização não se traduziam em aprendizagem significativa mínima para os estudantes. Por isso a conferência indicou em suas metas um conjunto de critérios de avaliação, que demonstrassem ganhos e resultados esperados em um determinado espaço de tempo.

Os países participantes foram incentivados economicamente a elaborar Planos Decenais, em que as diretrizes e metas do Plano de Ação da Conferência fossem contempladas. No Brasil o Ministério da Educação divulgou o “Plano Decenal de Educação para Todos” para o período de 1993 a 2003, que estava centrado nos fatores de alfabetização e conhecimentos lógicos matemáticos, pois apesar do aumento expressivos de alunos nas escolas, e de haver um crescente avanço nas séries educacionais, isso não representou uma qualidade significativa na compreensão do código escrito.

A falta de compreensão crítica na leitura é um grave problema e se expande para outras áreas do conhecimento.

Assim em 1995 quando os indicadores refletiram uma maior escolarização, também apontaram uma grande distorção série-idade, cerca de 39% no Ensino Fundamental e 59% no Ensino Médio. Esses números apontaram problemas que

implicam no saber, na cognição, no aprender e na assimilação do conhecimento e que geram as reprovações.

Surge então o SAEB, (Sistema de Avaliação da Educação Básica), com o objetivo metodológico de avaliar os sistemas de ensino, indiretamente os alunos e professores. Criado em 1990, mas consolidado apenas em 1995, era feito de forma aleatória e por amostragem. Os seus resultados eram tratados de forma sigilosa e eram direcionados apenas aos órgãos governamentais da educação.

Em 2005 a Prova Brasil promovida pelo INEP/MEC, foi a primeira avaliação em caráter universal realizada nas escolas públicas e urbanas que oferecem as séries iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Através da Portaria Nº 931, assinada no dia 21 de Março de 2005, o então Ministro de Estado da Educação do Brasil, o Sr. Tarso Genro, instituiu o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB.

No momento que a Portaria 931/2005 foi instituída, ainda não se falava em Prova Brasil somente que o SAEB seria composto pela ANEB²² e a ANRESC²³.

Segundo essa mesma lei, a ANEB deveria manter os objetivos, características e procedimentos da avaliação da educação básica efetuada até o ano de 2005 pelo SAEB realizado por meio de amostras da população, comprometendo-se em: avaliar a qualidade, equidade e a eficiência da educação brasileira; por ser uma avaliação por amostragem, de larga escala, externa aos sistemas de ensino público e particular, deveria ter periodicidade bianual; utilizando procedimentos metodológicos formais e científicos para coletar e sistematizar dados e produzir informações sobre o desempenho dos alunos do Ensino Fundamental e Médio, assim como sobre as condições intra e extra-escolares que incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem. As informações produzidas pela ANEB fornecem subsídios para a formulação de políticas públicas educacionais, com vistas à melhoria da qualidade da educação, buscando a comparabilidade entre anos e entre séries escolares, permitindo, assim, a construção de séries históricas; e as informações produzidas pela ANEB não serão utilizadas para identificar escolas, turmas alunos, professores e diretores.

A Avaliação Nacional do Rendimento no Ensino Escolar – ANRESC, comentada nessa mesma Portaria, tem como objetivos: avaliar a qualidade do

²² Avaliação da Educação Básica

²³ Avaliação Nacional de Rendimento Escolar

ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global; contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e eqüidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados; concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional; oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares.

Para tanto o Ministério deixou o planejamento e a operacionalização da ANEB e da ANRESC ao encargo do INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira, por meio da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB).

O INEP assume algumas responsabilidades, que segundo a Portaria 931/2005, se concentra em definir os objetivos específicos de cada pesquisa a ser realizada, os instrumentos a serem utilizados, as séries e disciplinas, bem como as competências e habilidades a serem avaliadas; definir abrangência, mecanismos e procedimentos de execução da pesquisa; implementar a pesquisa em campo; definir as estratégias para disseminação dos resultados.

No mesmo ano em quatro de maio de 2005, o presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Eliezer Moreira Pacheco, regulamenta através da Portaria 69, o que havia sido disposto pela Portaria Ministerial 931, de 21 de março de 2005, nessa portaria fica estabelecido a sistemática para a realização da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC, pelo INEP, reforçando as responsabilidades da Portaria Ministerial e esclarecendo outros compromissos, que se resumem em aplicar a avaliação nas escolas públicas, localizadas em zona urbana, que possuam pelo menos 30 alunos matriculados em cada uma das séries avaliadas; a aplicação nas escolas definidas quando ocorrer nas turmas de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental Regular de 08 anos e nas turmas de 5º e 9º ano em escolas que estejam organizadas no regime de 09 anos para o Ensino Fundamental; serão aplicados testes de Língua Portuguesa com foco nas competências e habilidades de leitura definidas na Matriz de Especificações do Sistema de Avaliação da Educação Básica; oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares.

No dia três de maio de 2007, o Presidente do INEP, na época, Sr. Reinaldo Fernandes, institui outra Portaria Interna, a de número 47, trazendo a complementaridade da Portaria No. 69 de 2005, colocando algumas disposições necessárias para a regulamentação da Portaria Ministerial no. 931 de 21 de março de 2005, estabelecendo no seu artigo primeiro a sistemática para a realização da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC (Prova Brasil) e da Avaliação Nacional da Educação Básica, a partir daí se regulamenta de fato a Prova Brasil.

A mesma Portaria esclarece que as avaliações serão realizadas em regime de parceria com Estados e Municípios, formalizados em Termos de Adesão e reforçando os objetivos já dimensionados desde Portaria Ministerial, esclarecendo o período que as avaliações serão realizadas, sempre no mês de novembro, com periodicidade bianual.

Diferentemente das provas que o professor aplica em sala de aula, a metodologia adotada na construção e aplicação dos testes do Saeb e Prova Brasil é adequada para avaliar redes ou sistemas de ensino, e não alunos individualmente.

Segundo as orientações presentes no site do INEP, os resultados da Prova Brasil são produzidos a partir da aferição das habilidades e competências propostas nos currículos para serem desenvolvidas pelos alunos em determinada etapa da educação formal.

Como cada grupo de alunos representa uma unidade dentro do sistema de ensino, por exemplo, uma escola ou uma rede, tem-se o resultado para cada unidade prevista e não para os alunos individualmente.

Dessa forma permite que se compare o desempenho das redes e escolas ao longo do tempo. Assim, enquanto determinadas avaliações não permitem a comparação em função de graus diferentes de dificuldade em suas edições, os instrumentos utilizados no Saeb e na Prova Brasil permitem fazer tal comparação.

Tanto a Prova Brasil, quanto o Saeb são avaliações elaboradas a partir de Matrizes de Referência, um documento, que também está presente no site do Inep, onde estão descritas as habilidades a serem avaliadas e as orientações para a elaboração das questões. Essas matrizes reúnem o conteúdo a ser avaliado em cada disciplina e série. De acordo com as orientações existentes no site do Inep, a construção das matrizes de referência, é baseada nos Parâmetros e propostas curriculares, delas são feitos recortes, que podem ser aferidos por meio do instrumento avaliativo, no caso a Prova Brasil

A construção das Matrizes de Referência teve como base a consulta aos Parâmetros Curriculares Nacionais e as propostas curriculares dos estados brasileiros e de alguns municípios, alcançando-se uma síntese do que havia de comum entre elas. Para estabelecimento das matrizes também foram consultados professores das redes municipal, estadual e privada na 4ª e 8ª série do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Foi realizado, ainda, exame de livros didáticos mais utilizados nas mesmas redes e séries. Em seguida, foram incorporadas análises de professores e especialistas nas áreas do conhecimento avaliadas. A opção teórica adotada é a que pressupõe a existência de competências cognitivas e habilidades a serem desenvolvidas pelo aluno no processo de ensino-aprendizagem. (Disponível em: <http://www.inep.gov.br>)

Definidas as matrizes de referência, estas por sua vez são subdivididas em tópicos e estes, em descritores. São os descritores que estão diretamente associados aos conteúdos escolares e as habilidades desenvolvidas pelos alunos.

Cada descritor é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelos alunos que traduzem certas competências e habilidades. Os descritores, portanto, especificam o que cada habilidade implica e são utilizados como base para a construção dos itens de testes das diferentes disciplinas. Cada descritor dá origem a diferentes itens e, a partir das respostas dadas a eles, verifica-se quais habilidades os alunos efetivamente desenvolveram. (idem)

Atenta-se para o fato de que que são confeccionados vinte e um tipos diferentes de cadernos de prova para cada série, onde cada aluno responde a apenas um caderno de prova, e dois alunos não respondem necessariamente às mesmas questões. Nas orientações do Inep, encontra-se a forma que é constituído cada caderno de prova

Cada caderno de prova é constituído por quatro blocos, sendo que dois são destinados a respostas de Língua Portuguesa e os outros dois abordam questões de Matemática. Os testes são de múltipla escolha, com quatro ou cinco alternativas de resposta para cada questão, sendo que apenas uma está correta. Os alunos de 4ª série responderão a 22 itens de português e a 22 itens de matemática. Já os estudantes de 8º série e do 3º ano do ensino médio responderão a 26 itens de português e a 26 de matemática. O tempo total estipulado para a realização das provas é de 2 horas e 30 minutos. Existem, no total, 77 itens de cada disciplina na 4ª série e 91 itens de cada disciplina na 8ª série do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio distribuídos pelos 21 cadernos de prova. (Ibidem)

De acordo com o Inep, as provas são aplicadas por profissionais de uma empresa contratada exclusivamente para esse fim. Esses aplicadores são treinados e capacitados para manterem os critérios e a padronização dos testes em âmbito nacional. As datas e os horários das provas são agendados pelos aplicadores, que entram em contato com as escolas²⁴.

²⁴ Sabe-se que o Inep repassa os recursos para as secretarias estaduais, que por sua vez conta com a ajuda de seus técnicos para esse fim, que recebem um valor simbólico ao aplicar as provas.

Outro dado que chama atenção, é que as crianças portadoras de necessidades especiais também participam das avaliações, a elas não são observadas nem questões diferentes, nem critérios diferentes, todas participam igualmente das resoluções das provas.

Após responder as provas os alunos que participam do processo avaliativo também respondem a outros questionários, denominado “Questionário socioeconômico e cultural”, composto por 44 questões e que serve para caracterizar os envolvidos. Além dos alunos, professores de Língua Portuguesa e Matemática, bem como diretores são convidados a responder esses questionários, que servirão para avaliar os fatores e em que condições está o aprendizado dos alunos:

Professores de Língua Portuguesa e Matemática das séries avaliadas, além dos diretores das escolas, também são convidados a responder questionários que possibilitam conhecer a formação profissional, práticas pedagógicas, nível socioeconômico e cultural, estilos de liderança e formas de gestão. Os questionários destinados aos professores e diretores são entregues pelos aplicadores antes da realização dos testes por parte dos alunos e devem ser recolhidos ao final da prova. São coletadas, ainda, informações sobre o clima acadêmico da escola, clima disciplinar, recursos pedagógicos disponíveis, infra-estrutura e recursos humanos. Na mesma ocasião, é preenchido pelos aplicadores dos testes um formulário sobre as condições de infra-estrutura das escolas que participam da avaliação. De posse desses dados, é possível o estudo dos fatores associados ao desempenho dos alunos. (Ibidem)

Os resultados da Prova Brasil são apresentados em uma escala de desempenho, que descreve as competências e as habilidades desenvolvidas em Língua Portuguesa e Matemática, diferente das avaliações comuns

As médias do Saeb e da Prova Brasil não vão de zero a dez, como as avaliações tradicionais cujas notas refletem o volume de conteúdo que o estudante acerta. Para entender o que significam as notas dessas duas avaliações em larga escala deve-se partir do pressuposto que, diferente de uma prova clássica como a que o professor aplica a seus alunos em sala de aula, os testes da Prova Brasil e do Saeb são construídos metodologicamente para avaliar sistemas de ensino, e não alunos. As médias são apresentadas em uma escala de desempenho capaz de descrever, em cada nível, as competências e as habilidades que os estudantes desses sistemas demonstram ter desenvolvido. Há uma escala descrita para as habilidades em Língua Portuguesa e outra para Matemática. (Ibidem)

Embora os resultados da Prova Brasil apresentem formas de comparações entre uma escola e outra, entre um Sistema e outro, o “MEC não tem o intuito de ranquear sistemas, ou impor parâmetros de qualidade que firam a autonomia das

Participam dos treinamentos promovidos pelo MEC, apenas os representantes das Secretarias, os aplicadores, apenas aplicam, por vezes sem nenhuma orientação, contando apenas com as orientações anexas aos encartes das Provas.

redes de ensino”. Segundo o Inep, o objetivo dos resultados é incorporá-los aos debates e aos trabalhos pedagógicos que subsidiem a melhoria da qualidade educacional dos sistemas. Contudo sabe-se que os mesmas avaliações estão sendo utilizadas, também para ranqueamento das escolas, fortalecendo a competição entre os sistemas e entre as escolas.

As notas da Prova Brasil são utilizadas para o cálculo do IDEB, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, que é o eixo do Programa de Metas Compromisso Todos pela Educação, do PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação), programas esses discutidos nos fóruns e organizados pelos agentes internacionais. Assim, a avaliação passa a ser a primeira ação concreta para se aderir às metas do Compromisso e receber o apoio técnico/financeiro do MEC.

Ao longo dos anos a avaliação em larga escala no Brasil tem servido apenas para reiterar a baixa proficiência dos alunos - traduzida como falta de qualidade do ensino ou insucesso - bem como para organização de rankings. Numa analogia simplificadora, mas realista, pode-se afirmar que a intensificação das avaliações em larga escala no Brasil é um processo semelhante a um termômetro que mede a “febre”, mas não indica causas tampouco tratamento que é dado às, e nas escolas.

5 ENTENDENDO A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA EM TEMPO INTEGRAL

A educação escolarizada de tempo integral há algum tempo vem sendo motivo de debates no Brasil.

Desde o início do século XX, presencia-se no país iniciativas de ampliação do tempo diário das crianças que estão matriculadas na escola, e no momento atual o país passa a executar uma diversidade de programas de ampliação da jornada escolar.

Os pressupostos da Educação escolarizada em tempo Integral estão em torno de uma idéia bipartide, que envolve a questão da ampliação do Tempo na escola e a outra que envolve em realizar uma *Educação Integral*.

Parece soar estranho, pois para se ter uma Educação Integral é preciso ampliar o Tempo das crianças e jovens na escola?

Nesse sentido entender o que consiste uma Educação Integral é o primeiro passo para então compreender as políticas de educação escolarizada que aumentam o tempo dos sujeitos na escola.

5.1 COMPREENDENDO O TERMO EDUCAÇÃO INTEGRAL

A Educação Integral não é uma idéia nova, desde a Grécia Antiga, na Paidéia grega²⁵, se defende a formação completa dos sujeitos, pode se dizer que é dela a origem da Educação Integral, no sentido de formar o corpo e o espírito humano.

Segundo Jaeger

Ao lado da formação meramente formal do entendimento, existiu igualmente nos sofistas uma educação formal no mais alto sentido da palavra, a qual consistia já numa estruturação do entendimento e da linguagem, mas partia da totalidade das forças espirituais. É Protágoras quem a representa. A poesia e a música eram para ele as principais forças modeladoras da alma, ao lado da gramática, da retórica e da dialética. É na política e na ética que mergulham as raízes desta terceira forma de educação sofística. Distingue-se da formal e da enciclopédica, porque considera o homem abstratamente, mas como membro da sociedade. É desta maneira que coloca a educação em sólida ligação com o mundo dos valores e insere a formação espiritual na totalidade da Arte humana. O espírito não é considerado através do ponto de vista puramente intelectual, formal ou de conteúdo, mas sim em relação com suas condições sociais. (JAEGER, 2001, p. 342-343)

Ao trazer os gregos para essa reflexão destaca-se a importância de se compreender o termo integral e lembrar que esse termo não é algo novo quando se trata da Educação, sendo Aristóteles um dos percursores, como traz Gadotti (2009, p. 21) “a educação integral, para Aristóteles, era a educação que desabrochava todas as potencialidades humanas. O ser humano é um ser de múltiplas dimensões que se desenvolve ao longo de toda a vida”.

Mas o conceito de Educação Integral não ficou somente entre os gregos, a modernidade o traz ao se constituir como tal.

Segundo Gallo (2002) o movimento anarquista defendia a Educação Integral, tanto que a coloca sob duas perspectivas, a primeira sendo crítica ao sistema burguês de ensino, e a segunda colocando-a como base libertária para a própria educação. Merecendo destaque Proudhon, Bakunin e Robin.

²⁵ Como coloca Jaeger (2001, p. 335) ao definir Paidéia, sendo o conjunto de todas as exigências ideais, físicas e espirituais.

Proudhon (Gallo, 2010, p. 25) defendia a “combinação da instrução literária e científica com a industrial, dotando os operários de condições para libertarem-se da tutela de mando da burguesia”

Bakunin associava educação à revolução, de acordo com Gallo (2010, p. 29) “a instrução integral poderia ser alcançada apenas após a emancipação econômica, política, intelectual e moral dos trabalhadores”. Para Bakunin a educação necessita de três elementos indispensáveis

[...]três elementos seriam indispensáveis para alcançar tal intento: - um nascimento higiênico; - uma instrução racional e integral, acompanhada de uma educação fundada no respeito ao trabalho, razão, igualdade e liberdade; e – um meio social onde cada indivíduo usufruísse inteira liberdade e igualdade. (BAKUNIN apud GALLO, 2010, p. 30).

Mas foi Robin que debruçou-se sobre o termo Educação Integral, especificamente, defendendo “um ensino laico, racionalista, antidogmático, sem hierarquias e, principalmente, de caráter integral” (ROBIN apud GALLO, 2010 p. 31)

Segundo Gallo (2010), Robin visava uma Educação Integral, desenvolvendo as crianças física, intelectual e moralmente, dentro de espaços educativos diversos, como granjas, oficinas, jardins, salas de conhecimentos específicos, estações, museus, teatros e bibliotecas:

O trabalho realizado por Paulo Robin no orfanato Cempius pretendia propiciar o máximo de desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais e morais das crianças e, em uma abordagem de educação integral, visava formar seres completos. Para atingir esses objetivos, o espaço educacional era formado por um granja, oficinas, um pequeno jardim botânico, salas de matemática, física e química, estação meteorológica, museu astronômico e histórico, teatro e biblioteca. Nele, as crianças desenvolviam atividades manuais com forma de complementar a educação (GALLO, 2010, p.31)

Contudo Robin acreditava que “uma geração bem educada chegaria sem dificuldade ao acordo necessário para construir organizações sociais baseadas na ciência e na liberdade de cada um” (ROBIN apud GALLO, 2010, p.33).

Sem dúvida a concepção anarquista de Educação Integral tem muito a contribuir para o entendimento das concepções contemporâneas existentes.

Para Cavalieri (2010) além do ponto em comum, a relação entre educação e trabalho, as concepções anarquistas trazem consigo a perspectiva da transformação social,

O ponto típico desse conjunto de pensadores é a perspectiva de que a educação seria transformadora, na medida em que reunisse o trabalho intelectual com o manual, a educação científica com a industrial, harmonizando os aspectos físico, moral e intelectual da formação. (CAVALIERI, in: COELHO, 2010, p. 40)

No conceito abordado por Paro (1988) a Educação Integral se realiza na formação de um sujeito autônomo, dotado de cultura e sujeito/autor de sua humanidade.

O que fica claro entre os conceitos é que para superação da alienação do sujeito, a Educação Integral seria a principal via, sendo ela condição *sine qua non* para a formação da autonomia e da emancipação do sujeito.

Na concepção contemporânea de educação integral existe uma profunda ligação com os quatro pilares da educação, presentes no Relatório Jacques Delors: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser.

Nesse sentido a formação integral não está atrelada apenas ao ensino escolarizado, mas em todas as situações do cotidiano, como bem destaca Guará

A formação integral dos indivíduos não está adstrita ao processo formal e intencional de ensino, pois tem sua base nas esferas da vida cotidiana, como nos lembra Agnes Heller. Inicia-se no nascimento e prossegue com a aprendizagem do universo cultural, durante todo o processo de desenvolvimento das pessoas, pois é na vida cotidiana que se objetivam as ações humanas e nela se inscrevem os resultados do conhecimento humano, de suas conquistas e desafios (GUARÁ, 2006, p.17)

Compreendida desse modo, a educação integral destaca a participação de muitos agentes educativos com saberes e modos diferentes de produção de conhecimento. É em meio a esse contexto que a legislação brasileira assume o compromisso e a iniciativa de promover educação integral.

Todos os documentos legais expressam tal compromisso estendendo-os às ações públicas. A Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/90), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96) todos trazem para o centro do planejamento das políticas públicas a garantia do direito à proteção integral de crianças e adolescentes. Ambas prevêem a implementação da educação integral, destacando a extensão do tempo, ou seja, a implantação das “escolas em tempo integral”.

No caso brasileiro há uma associação do conceito de Educação Integral ao aumento do tempo de escola, ou seja uma escola em tempo integral.

Assim para compreender melhor essas questões que se organizou o capítulo a seguir.

5.2 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA EM TEMPO INTEGRAL NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Na história da educação pública brasileira a educação integral sempre foi proposta como política estritamente de responsabilidade dos sistemas de ensino.

Como já se referiu anteriormente, a escola em tempo integral, iniciou-se com Anísio Teixeira, no movimento por uma Educação Integral em uma Escola de Tempo Integral, surgiu com a criação das escolas-parque na Bahia, prosseguindo com Darcy Ribeiro ao criar os CIEPs, no Rio de Janeiro e os Centros de Atenção Integral à Criança, implantado no governo Collor, e outras tantas iniciativas localizadas de ampliação da jornada escolar.

A trajetória das políticas de educação Integral, foram bem setoriais, guardam distinções entre elas em função dos contextos sociais que as pautaram e as constituíram, bem como na forma como foram formalizadas, dos interesses que serviam e das responsabilidades que foram capazes de configurar para as esferas governamentais que as instituíram.

A partir da História percebe-se que a Escola de Tempo Integral pode ser tanto uma forma de dominação e controle, sendo ela reprodutora da sociedade capitalista, como também pode ser um movimento de resistência à ordem vigente, onde o aporte teórico está associado com práticas de esportes, leituras, artes e cultura possibilitando as crianças e aos jovens uma formação diferente, sólida que realmente favoreça a autonomia e a emancipação.

5.2.1 Escolas em tempo Integral: um breve resgate de sua história

5.2.1.1 *As Escolas Parque de Anísio Teixeira*

Para compreender o contexto das escolas parque é preciso destacar quem foi Anísio Teixeira, pioneiro na defesa de escolas em Tempo Integral no Brasil.

Filho de fazendeiros, Anísio Teixeira nasceu em 1900 na cidade baiana de Caetitê. Formou-se em Ciências Jurídicas e Sociais, no estado do Rio de Janeiro.

Continuou seus estudos na Universidade de Colúmbia, em Nova York, onde entrou em contato com as idéias do pedagogo John Dewey e com movimento da Escola Nova, termo que recobre um conjunto de práticas renovadoras da educação no começo do século XX, que afirma a escola como local onde se devem valorizar as atividades e as práticas do cotidiano de seus sujeitos. Sobre este aspecto nos diz Cavaliere :

Apesar das particularidades de cada uma destas experiências [que são abrigadas no termo Escola Nova, M.E.], podemos generalizar a importância que davam à articulação da educação intelectual com a atividade criadora, em suas mais variadas expressões, à vida social-comunitária da escola, à autonomia dos alunos e professores, à formação global da criança. As novas idéias em educação questionavam o enfoque pedagógico até então centrado na tradição, na cultura intelectual e abstrata, na autoridade, na obediência, no esforço e na concorrência. Para os reformistas, a educação deveria assumir-se como fator constituinte de um mundo moderno e democrático, em torno do progresso, da liberdade, da iniciativa, da autodisciplina, do interesse e da cooperação. As reformas nas instituições escolares visavam à retomada da unidade entre aprendizagem e educação, rompida a partir do início da era moderna, pela própria escolarização, e buscavam religar a educação à "vida". Com esta tentativa de desformalizar parcialmente a educação escolar, o movimento escolanovista pretendia que a escola interviesse de maneira ao mesmo tempo mais profunda e mais abrangente na educação dos indivíduos (CAVALIERE, 2002, p. 251-2)

Influenciado por esse ambiente renovador, Anísio Teixeira foi um dos principais nomes do escolanovismo brasileiro e, em 1932, foi um dos signatários do Movimento dos Pioneiros da Educação Nova.

Anísio Teixeira dedicou-se à administração pública, tendo atuado na UNESCO, em diferentes órgãos governamentais e na criação da Universidade do Distrito Federal (1935), que seria fechada por Vargas em 1939, e da Universidade de Brasília (1961).

Em 1950, como Secretário da Educação da Bahia no governo de Octávio Mangabeira, criou o projeto do Centro de Educação Popular. No bairro popular da Liberdade, em Salvador, foi implantado o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, a primeira Escola-parque do Brasil. Para essa escola foi desenhado um projeto arquitetônico para abrigar as atividades pensadas para que as crianças recebessem atendimento em tempo integral e educação integral.

A escola-parque tinha quatro escolas-classe de ensino primário, para um total de 1.000 alunos cada, em dois turnos de 500, além de uma Escola-Parque, com sete pavilhões que se destinavam às chamadas práticas educativas, que eram como os alunos completavam, em horário diverso, sua educação, além de receberem alimentação e atendimento médico-odontológico.

Na Escola-Parque, os alunos não eram agrupados só pela idade; mas, sobretudo, pelas suas preferências. Em sua área de 42 mil metros quadrados, foram construídos um pavilhão de trabalho, um ginásio de esportes, um pavilhão de atividades sociais, um teatro com 560 lugares, uma biblioteca e um restaurante, além de lavanderia, padaria e banco. As atividades eram oferecidas por diferentes setores: Setor de Trabalho: Artes aplicadas, industriais e plásticas; Setor de Educação Física e Recreação: Jogos, ginástica, recreação etc.; Setor Socializante: Grêmio, jornal, rádio-escola, banco e loja; Setor Artístico: Música instrumental, canto, dança, teatro; Setor de Extensão Cultural e Biblioteca: Leitura, estudo, pesquisa²⁶.

Segundo Cavaliere (2005, p.17) Anísio Teixeira considerava que uma educação efetivamente pública de qualidade deveria:

“1) manter e não reduzir o número de séries escolares; 2) prolongar e não reduzir o ano letivo; 3) enriquecer o programa com atividades educativas, independentes do ensino propriamente intelectual; 4) preparar um novo professor para as funções mais amplas da escola”.

A escola de educação integral, para Anísio, deveria ser um retrato da vida em sociedade, com suas atividades diversificadas. Trata-se de uma escola que não somente reproduz a comunidade humana, mas ergue-a a nível superior ao existente naquela época e que se configura até hoje.

Assim, Anísio Teixeira coloca:

As democracias, (...), sendo regimes de igualdade social e povos unificados (...) não pode prescindir de uma sólida educação comum, a ser dada na escola primária, de currículo completo e dia letivo integral, destinada a preparar o cidadão nacional e o trabalhador ainda não qualificado, e, além disto, estabelecer a base igualitária de oportunidades, de onde irão partir todos, sem limitações hereditárias ou quaisquer outras (...). (TEIXEIRA, 1999, p. 107)

Ou seja, o aluno estaria sendo preparado para a vida e para o trabalho, sem distinção de ambos, sem que lhe faltasse o mínimo de estrutura necessária para que conseguisse participar ativamente das atividades, no caso, saúde e alimentação.

Ainda ressalta

(...) não podemos ser uma escola de tempo parcial, nem uma escola somente de letras, nem uma escola de iniciação intelectual, mas um 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. (TEIXEIRA, 1999, p. 63)

²⁶ Essa descrição consta no livro de Cavaliere (2005), onde foram retiradas as informações que seriam adequadas para o texto.

Para Anísio Teixeira a escola que prepara para vida, deveria preparar de forma crítica, levando ao aluno a consciência da importância que tem na sociedade, sabendo ser democrático e sempre voltado ao trabalho e ao progresso da sociedade, seguindo os preceitos escolanovista.

5.2.1.2 *Escola em Tempo Integral em Brasília*

Na década de 60, Anísio Teixeira, na presidência do INEP, foi convocado pelo Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira (1902 – 1976) para coordenar a comissão encarregada de criar o “Plano Humano” de Brasília, juntamente com Darcy Ribeiro (1922 – 1997), Cyro dos Anjos (1906 -1994) e outros expoentes da educação brasileira.

Essa comissão organizou o Sistema Educacional da capital que pretendia, o então presidente da república, viesse a ser o modelo educacional para todo o Brasil. O sistema educacional elaborado criou a Universidade de Brasília e o Plano para a Educação Básica. Para o nível educacional elementar, foi concebido um modelo de Educação Integral inspirado no modelo de Salvador, porém mais evoluído.

Na superquadra 308 Sul foi construída a “Escola-Parque” destinada a receber os alunos das “Escolas-Classe”, no turno complementar, para o desenvolvimento de atividades físicas, esportivas, artísticas e culturais. Essas escolas citadas foram projetadas por Niemeyer e tinham a capacidade de atender os cerca de 30.000 habitantes, residentes nas quatro superquadradas iniciais.

Segundo Gadotti (2009, p. 24), a Escola-Parque de Brasília teve seu projeto “desfigurado: dando ênfase a prioridade ao aumento de matrícula, o tempo integral havia sido suprimido”. O currículo também foi reorganizado sob outro enfoque “passou-se a valorizar mais as humanidades e menos a iniciação para o trabalho” (idem, 2009, p. 24), isso porque, “a escola-parque estava situada numa região de classe média alta” (ibidem, 2009, p. 24), e a escola teria que “atender aos interesses dos alunos” (ibidem, 2009, p. 24).

5.2.1.3 *Darcy Ribeiro e os Cieps*

Na década de 1980, o governo do Estado do Rio de Janeiro implantou os CIEPs, cujo programa foi elaborado por Darcy Ribeiro, inspirado na experiência de Anísio, que segundo ele, tinha apresentado a melhor experiência realizada no Brasil (RIBEIRO, 1995). De acordo com Maurício (2001, p.15), a base do projeto de educação dos CIEPs tem origem na proposta da Escola Parque de Anísio e evidenciava uma opção de educação integral em tempo integral.

Darcy Ribeiro (1922-1997) formou-se em Ciências Sociais na Escola de Sociologia e Política de São Paulo e tornou-se um respeitado antropólogo, tendo publicado obras importantes, como *Os índios e a civilização*, *O processo civilizatório* e *O povo brasileiro*. Suas idéias sobre educação foram fortemente influenciadas por Anísio Teixeira, com quem trabalhou em diferentes projetos, como na criação da Universidade de Brasília.

Após o golpe de 1964, viveu em diferentes países da América Latina, só voltando ao Brasil em 1976. Depois da anistia, foi eleito vice-governador do Rio de Janeiro na primeira gestão de Leonel Brizola (1983-1986). Nesse período implementou os Cieps – Centros Integrados de Educação Pública. No segundo mandato de Brizola (1991-1994), o projeto foi retomado e ampliado.

Maurício (2004, p.40) explica que Darcy Ribeiro após realizar um diagnóstico sobre a educação e constatar 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”, idealiza os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs).

Ao todo, foram construídos cerca de 500 Cieps, aproximadamente 100 no primeiro mandato e 400 no segundo, que chegaram a atender cerca de 20% dos alunos do estado.

Segundo Cavaliere e Coelho (2003), o programa tinha a finalidade de promover um salto de qualidade na educação pública de nível fundamental, implantando, aproximadamente, 500 unidades escolares para atender um quinto dos alunos do estado do Rio de Janeiro.

Maurício (2004, p.41) afirma que os CIEPs, projetados por Oscar Niemeyer especialmente para comportar os alunos em tempo integral, foram construídos em

lugares onde havia maior incidência de população carente “para 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.”

Além das aulas curriculares, orientação no estudo dirigido, atividades esportivas e recreativas, acesso a livros, revistas e filmes, participação em eventos culturais, eram oferecidos nos CIEPs atendimento médico e odontológico gratuito e o incentivo aos hábitos de higiene pessoal e convivência social harmoniosa.

Os Centros Integrados de Educação Pública no estado do Rio de Janeiro eram “equipados e lotados com um quadro de profissionais, de forma que pudessem atender aos três requisitos essenciais de uma escola eficaz (...)” (Maurício, 2004, p.44).

Os três requisitos apontados por Maurício referem-se ao: espaço para convivência e múltiplas atividades sociais e educacionais; tempo de permanência na escola que possibilita a realização de múltiplas atividades educativas e; à capacitação do magistério.

Ao final de cada período governamental de Brizola, o fato de não ter estabelecido um sucessor do mesmo partido no governo do estado proporcionava a desativação dos CIEPs pela redução de verbas para a manutenção do programa e diminuição do quadro de professores, configurando o que Cury (2010)²⁷ denomina de cultura da continuidade da descontinuidade das políticas governamentais, ou seja, muda o governo, mudam as propostas.

Os prédios, recém-construídos para o funcionamento dos CIEPs, passaram a ser utilizados para outras finalidades, caracterizando o descaso na política educacional.

Segundo Maurício (2004, p.45), os CIEPs foram estigmatizados, pelo discurso dos opositores políticos de Leonel Brizola, como escolas para pobres e passaram a ser popularmente chamados de Brizolões.

Além disso, Cavaliere e Coelho (2003, p.152) revelam que as críticas ao CIEPs se tornaram comuns nos discursos políticos da oposição, levando a caracterização desta escola como “problemática e rejeitada pelo próprio sistema”.

²⁷ Ao realizar a exposição na Conferência Nacional de Educação

Um estudo feito pelas autoras revelou que em 2001, das 506 unidades, somente 359 CIEPs estavam computados na Secretaria Estadual de Educação.

As outras unidades foram municipalizadas. O estudo mostrou ainda que poucos CIEPs funcionavam em horário integral e, nessas escolas, o trabalho realizado não configurava uma educação integral.

5.2.1.4 *Outros programas de Educação Integral*

Além das Escolas Parque de Salvador e Brasília e os CIEPs no Rio de Janeiro, tiveram destaque na década de 1990, a experiência dos Centros de Atenção Integral à Criança – CAICs, do Projeto Minha Gente e do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – PRONAICA.

Esses dois Programas foram tentativas do governo federal, à época, de garantir educação integral às crianças de baixa renda. Ainda estão presentes em algumas cidades.

Esses Centros de Educação foram basicamente uma réplica dos CIEPs, mas em nível Federal, que devido ao alto custo também tornou-se apenas um discurso governista.

Há iniciativas de Escola em Tempo Integral que merecem destaque por suas experiências como as dos Centros Educacionais Unificados (CEUs), instituída por Decreto Municipal, na cidade de São Paulo (2000-2004), onde se articula o atendimento de creche, educação infantil e fundamental, desenvolvendo atividades educacionais, recreativas e culturais, em um mesmo espaço físico, com a perspectiva de se construir um espaço com experiências de convivência comunitária.

Outro programa que merece atenção é o da Escola Integrada, criado em 2006, pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Esse Programa concebe a educação como um processo que abrange as múltiplas dimensões formativas do sujeito e tem, como objetivo, a formação integral dos alunos de 6 a 14/15 anos do Ensino Fundamental, ampliando sua jornada educativa diária para nove horas, por meio da oferta de atividades diversificadas de forma articulada com a proposta político-pedagógica – PPP – de cada instituição educativa.

Conta com a parceria de várias Instituições de Ensino Superior, além de ONGs, de artistas, de comerciantes e de empresários locais, todos envolvidos na construção de uma grande rede.

E tantas outras iniciativas isoladas, como o Bairro Escola da cidade de Nova Iguaçu, no Estado do Rio de Janeiro; o Programa de Educação Integral, da cidade de Apucarana, no Paraná, que motivou tantos outros municípios do mesmo estado como Porecatu, Realeza, Castro, Mauá da Serra, Paranaguá, Telêmaco Borba, Cornélio Procópio, Sertanópolis.

Na perspectiva de ampliação do tempo na escola, percebe-se um aumento desses projetos em todo o território nacional e como esses envolvem uma extensão de parcerias para além da instituição escolar.

Contudo, a condição essencial para que essa perspectiva seja compreendida como Educação Integral é a atenção irrestrita ao que dizem os documentos que fundamentam essas experiências.

5.2.1.5 *O Projeto Escola Pública Integrada do Estado de Santa Catarina*

O Projeto Escola Pública Integrada está sustentado pela LDB, notadamente nos quesitos contidos no Título V, artigo 34, inciso 2º, que aponta a ampliação da jornada escolar no ensino fundamental. O art. 71, I e II, c/c art. 163, X, da Constituição do Estado prevê a implantação progressiva da jornada integral nos termos da lei.

Em Santa Catarina, o governo que assume em 2003²⁸, anuncia no seu plano de trabalho o Projeto Escola Pública Integrada, acompanhando as discussões travadas em Brasília, no âmbito do governo federal, sobre a implementação do tempo integral no Ensino Fundamental.

²⁸ Nesse ano assume o governo Luís Henrique da Silveira (PMDB), numa ampla coligação de partidos entre os principais PMDB, PSDB, PFL (atualmente DEM).

O desenvolvimento do projeto é organizado na SED/SC pelo Grupo de Trabalho Intersetorial²⁹ da Escola Pública Integrada, encarregado de sistematizar as discussões sobre a sua implementação.

Este grupo, já no primeiro semestre de 2003, do então governo que recém assumiu a condução do Estado, sob o comando do então Secretário de Educação Professor Jacó Anderle (1956-2005), elabora o Projeto Estruturante Escola Pública de Tempo Integral.

No mesmo ano ainda, organiza um segundo documento, um dos objetos de análise dessa pesquisa, que caracteriza-se como projeto de implementação da Escola Pública Integrada, abordando os objetivos, justificativa, e princípios norteadores, que enfim, projeta e prevê as ações a serem desenvolvidas para a sua efetivação.

O Governo do Estado de Santa Catarina no dia 19 de dezembro de 2005, assinou o Decreto n 3.867, regulamentando a implantação e implementação da Escola Pública Integrada no ensino fundamental em todo o estado catarinense.

O processo de implantação das Escolas Públicas Integradas (EPIs) em Santa Catarina baseou-se no conceito de escola integrada à sua comunidade e aos seus recursos educativos, em currículo em tempo integral e na gestão compartilhada da educação pública entre estado e municípios.

A prioridade para a implantação de uma Escola Pública Integrada é o baixo Índice de Desenvolvimento Social (IDS) associado aos menores Índices de Desenvolvimento Educacional (IDE) das regiões que desejam implantar esse modelo de escola; bem como, escolas que apresentem estrutura física e estrutura de pessoal para implantação e que apresentem alternativas para o estabelecimento de parcerias com diferentes setores da sociedade civil.

Os conceitos e princípios norteadores da proposta (2006, p. 2) é “fruto de discussões entre a equipe técnica da SED, Gerentes Regionais de Ensino (GEREIs³⁰), gestores escolares e demais profissionais da área de educação”, diz o respectivo documento .

²⁹ Esse grupo de trabalho intersectorial era regido pelo então secretário da educação Jacó Anderle (PSDB) que faleceu em 2005, juntamente com ele estavam nesse grupo gestor os Professores Paulo Hentz, Juarez Thiesen, Lauro Carlos Wittmann, Lauro Gesser, Antonio Pazzeto e Lucia Dallagnelo.

³⁰ Sigla do órgão na época, em 2009 a sigla do órgão de Educação Regional é GERED (Gerência Regional de Educação)

Sendo ainda uma proposta em construção, busca definir parâmetros para garantir a qualidade e consistência da proposta educacional na rede estadual de ensino, mantendo a flexibilidade necessária diante da diversidade das escolas e comunidades.

De acordo com o documento do Projeto (2006, p. 2), “A proposta de Escola Pública Integrada busca re-significar substancialmente o conceito de ESCOLA”.

Esse ressignificar o conceito de escola, a partir da leitura desse documento, coloca que a escola precisa ir além de ensinar o aluno a reproduzir e consolidar os atuais mecanismos do modelo educativo e sócio-político, mas formar cidadãos.

Assim a escola Pública Integrada de Santa Catarina traz em sua proposta as categorias de “Escola” como espaço social de aprendizagem; de “Pública” como direito inalienável e intransferível de todos e de “Integrada” como prática articuladora de todas as experiências coletivas do processo de formação humana.

Nessa linha de pensamento essa proposta busca entre três princípios justificar esse projeto: A qualidade de ensino-aprendizagem como garantia; A Ampliação das oportunidades oferecidas pela escola para apropriação do conhecimento historicamente produzido e; A Gestão compartilhada como processo de construção do Projeto Político Pedagógico da Escola.

Assim como consta no documento do projeto (2006, p.3), a proposta de Escola Pública Integrada tem como meta ampliar progressivamente a oferta de educação escolar para até oito horas diárias por meio de atividades curriculares integradas, fazendo parcerias e envolvendo diferentes entidades da sociedade civil, onde o estado e entidades tornem-se co-responsáveis pela escola e o que acontece dentro dela.

6 COLETA E ANÁLISE DE DADOS DA PESQUISA

Os documentos norteadores sempre existiram. A história registra que o governo brasileiro e o governo americano, ainda na década de sessenta do século XX, firmaram seus primeiros acordos, e isso não pode deixar de ser considerado como uma ação desinteressada, pois os acordos e os documentos deixam transparecer o interesse extremo em direcionar critérios que sejam desenvolvidos pelos países periféricos com a certeza de que essa influência resulte em benefícios para o capitalismo internacional (ROMANELLI, 2000)

As ajudas e cooperações nada mais são do que a evidência da presença dos Organismos Internacionais na Educação Latino Americana e brasileira, bem como o fortalecimento da ideologia do capital.

Os primeiros acordos firmados pelo governo brasileiro e o Banco Mundial, sob a égide dos Estados Unidos, foram o MEC/USAID (Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional), assinados em 1964, com o objetivo o Aperfeiçoamento do Ensino Primário Brasileiro. Esse acordo foi feito com a presença direta dos assessores americanos no Brasil, e com formação de agentes brasileiros.

Sempre na tentativa de modernizar, com o propósito de melhorar a qualidade da educação, o Estado Brasileiro, desde a década de 60 do século XX, dava passos para estabelecer os laços de dependência ao capital internacional atrelados à educação do País, primeiro ao se respaldar por documentos e acordos internacionais e permitir assessoria direta dos organismos na elaboração das diretrizes para o país. O Programa Educação Para Todos é um desses acordos.

Dentre os objetivos do Programa Educação Para Todos destacam-se: Desenvolver e melhorar a proteção e a educação da primeira infância, nomeadamente das crianças mais vulneráveis e desfavorecidas; Proceder de forma a que, até 2015, todas as crianças tenham acesso a um ensino primário obrigatório gratuito e de boa qualidade; Responder às necessidades educativas de todos os jovens e adultos, tendo por objetivo a aquisição de competências necessárias; Melhorar em 50% os níveis de alfabetização dos adultos, até 2015; Eliminar a disparidade do gênero no acesso à educação primária e secundária até 2005 e instaurar a igualdade nesse domínio em 2015; Melhorar a qualidade da educação.

Com objetivos delimitados, esse documento se torna base para tantos outros, sejam eles em nível federal, estadual ou municipal.

Nesse sentido, nos últimos 20 anos, medidas voltadas para o pleno atendimento do direito à educação têm sido encaradas como política de Estado e não de governo, promovendo ganhos substanciais nos esforços realizados para a melhoria da qualidade na Educação.

O que está evidente tanto nos documentos internacionais como nacionais que o aumento de Tempo da Escola embora não tenha sido completamente estabelecidos é uma prática que vem se concretizando aos poucos.

Para compreender melhor a proposta da ampliação do Tempo de Escola escolheu-se quatro documentos de circulação nacional e internacional: O Compromisso de Dakar, assinado em Senegal, no ano de 2000; o documento da Conferência Nacional de Educação – CONAE, assinado no ano de 2010; A preliminar do Novo Plano Nacional de Educação, 2011-2020, que ainda está para ser analisado e assinado pelo congresso e a presidência da República; e o documento norteador da Proposta de Educação em Tempo Integral do Estado de Santa Catarina.

Tendo o entendimento que muitos outros documentos também prevêem essa modelo educacional como é o caso dos documentos de Jomtien, assinado na Tailândia e o documento nacional Compromisso de Todos pela Educação, a pesquisadora se deterá apenas nos quatro documentos anteriormente citados, por julgar que esses já dão conta de trazer elementos para as análises que essa pesquisa se propôs a fazer.

6.1 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS SOBRE A EDUCAÇÃO DE TEMPO AMPLIADO

Para melhor compreender os documentos se faz necessário entender o contexto histórico e econômico mundial e local, da primeira década do segundo milênio, ano 2000 a 2009, pois foi esse o período que os documentos analisados foram organizados.

Merecem destaque as relações internacionais, especificamente os conflitos entre os Estados Unidos e as nações do Oriente Médio, que vulgarmente é chamada de Guerra ao Terrorismo, além de todo conflito interno na região de Israel e Palestina por conta das disputas de lideranças locais entre os Hamas e os Fatahs, sem esquecer dos conflitos tribais no Afeganistão contra o Talebã.

Os Ataques de 11 de setembro de 2001 marcaram o cenário nesse início de século, desencadeando inúmeras invasões americanas nos países do Oriente Médio.

Além dos conflitos na região do Oriente Médio que abalam sem dúvida a economia mundial, outro fator foi preponderante para efeitos econômicos mundiais, a adoção do Euro pelos da União Européia, para fortalecimento do Bloco Comercial já criado no final do século XX. Os países europeus passam, em sua maioria, a adotar o euro como moeda comum para as transações financeiras internas, substituindo as moedas nacionais, sendo algumas exceções o Reino Unido, a Suécia e a Dinamarca, que permaneceram com suas moedas nacionais. E isso ocasionou também a desvalorização da moeda americana, provocando certa desaceleração econômica desse país.

Além da desvalorização de sua moeda, os Estados Unidos, até então era a nação que detinha o maior poder sobre as outras, teve que se adequar em suas relações diplomáticas principalmente com a América Latina, que passou a vivenciar o que se chama de “*Esquerdismo*” (grifos meus) representadas especificamente pelo presidente brasileiro Luis Inácio Lula da Silva (2003-2010) e o presidente venezuelano Hugo Chávez (1998...), apoiado pelo então presidente da Bolívia Evo Morales (2006...)

A economia, após os anos 1990 foram marcadas pelas privatizações e redução do papel do estado, já na década 2000, o neoliberalismo, demonstra um ligeiro enfraquecimento com a retomada das estatais pelos governos nos setores estratégicos de infraestrutura, o que sempre ocorreu na China, que se tornou o país que mais cresceu nesse período. Aliás nessa década presencia-se o avanço econômico dos países asiáticos como a China, a Coréia do Sul e a Índia.

O Brasil e alguns países da Europa também obtiveram crescimento nesse período. No caso do Brasil a economia passou por um dos maiores períodos de prosperidade e estabilidade da história, até o final do ano de 2007, quando é

desencadeada a Crise do crédito hipotecário, que coloca em risco a economia de vários países, principalmente dos desenvolvidos, dentre eles os Estados Unidos.

Embora o neoliberalismo enfraquecido, o capitalismo, este é “incorrigível” Mézaros (2005, p. 25), o consumismo e a globalização se mostram em crescente desenvolvimento.

Nesta década, a Internet passa a ser o maior veículo de comunicação em massa e armazenagem de informações, e a globalização da informação atinge um nível sem precedentes históricos.

A maioria da população tem acesso à rede mundial, sem contar que a telefonia móvel também assume seu papel de destaque, popularizando-se. Recursos cada vez mais especializados são criados e disponibilizados a preços acessíveis. Reforçando a idéia que nesta década o maior destaque está para a informação.

A Educação Brasileira nesse período também passa por reformulações, o estado redefine seu papel. Como traz Saviani (2008, p. 439) “Em lugar da uniformização e do rígido controle do processo [...] flexibiliza-se o processo, como recomenda o toyotismo”. Vislumbrando na avaliação dos resultados a garantia da eficiência e da produtividade.

E a busca destes dois conceitos fazem com que as políticas públicas se voltem para projetos que possam interferir nos resultados nas avaliações propostas pelo governo. Como é o caso dos projetos referentes ao aumento da jornada escolar.

Nesse contexto, apresentado brevemente, que os documentos analisados na presente pesquisa foram produzidos.

Os documentos escolhidos para essa pesquisa foram de fácil acesso, estavam todos disponíveis na Internet, reforçando-a como maior veículo de informação existente no mundo de hoje.

6.1.1 Documento Compromisso de Dakar.

O Documento referente ao Compromisso de Dakar, intitulado também como Compromisso de Todos pela Educação, é um documento assinado, em Senegal,

país do Continente Africano, no ano de 2000, resultado do Fórum Mundial de Educação, realizado na cidade de Dakar, Senegal, entre os dias 26 a 28 de Abril do ano de 2000.

Esse fórum foi promovido pela UNESCO, onde acolheu os compromissos pela educação de vários órgãos e que foram discutidos ao longo da última década do século XX, para aprovar e assinar esse documento se fizeram presentes os representantes das diversas conferências e fóruns mundiais: A cúpula mundial para a infância; a Conferência do Meio Ambiente e Desenvolvimento; a Conferência Mundial de Direitos Humanos; a Conferência Mundial das Necessidades Especiais da Educação; Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Social; a Quarta Conferência Mundial da Mulher; o Encontro Intermediário do Fórum Consultivo Internacional da Educação para Todos; a Conferência Internacional de Educação para Adultos; e a Conferência Internacional sobre o Trabalho Infantil.

Esse Documento traz em seu bojo as ideias da declaração dos direitos humanos e da convenção dos direitos da criança, surgiu da avaliação do Documento anterior, intitulado Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia. Essa avaliação e relatório foram realizados pelos 183 países que se fizeram lá presentes, além dos catorze estudos temáticos sobre qualidade de desempenho de aprendizagem realizados por 30 países, envolvendo ONGS da educação, além de reunir outros documentos de cinco conferências regionais da Educação Para Todos (a conferência da África Subsaariana, que aconteceu em Joanesburgo; a conferência da Ásia E Pacífico Norte, que foi realizada em Bangkok; a conferência dos Países Árabes E África Do Norte, realizada no Cairo; a conferência das Américas E Caribe, em Santo Domingo; a conferência da Europa e América Do Norte, que aconteceu em Varsóvia; e a Conferência Dos Nove Países Mais Populosos, realizada em Recife).

O contexto de prática desse documento esta apoiado na idéia de que toda criança, jovem e adulto tem o direito humano de se beneficiar de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua o aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser, retomando o relatório Jacques Delors (1999). Que estabelece uma educação que se destina a captar os talentos e o potencial de cada pessoa, e desenvolver a personalidade dos educandos, para que possam melhorar suas vidas e transformar a sociedade.

Além de considerar que a educação é um direito fundamental humano, sendo ela a chave para o desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz e a estabilidade dentro de cada país, e entre eles, meio indispensável para alcançar a participação efetiva na sociedade e na economia do século XXI, afetadas pela rápida globalização.

Dos compromissos assumidos, descritos nesse documento estão: a) Expandir e melhorar a educação e o cuidado da criança pequena, principalmente as mais vulneráveis e em maior desvantagem; b) Assegurar que todas as crianças tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de qualidade até 2015, principalmente as meninas e crianças sob circunstâncias difíceis, bem como as de minorias étnicas; c) Assegurar que a aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada e às habilidades para a vida; d) Alcançar um nível de 50 % nos níveis de alfabetização de adultos até 2015; e) Eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero até 2015, com garantia de acesso e ao desempenho pleno e equitativo das meninas na Educação Básica; f) Melhorar todos os aspectos da qualidade da Educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir resultados mensuráveis na alfabetização, nos conhecimentos matemáticos e habilidades essenciais à vida;

É que para atingir tais objetivos o governo, as agências, grupos e associações do Fórum se comprometeram em: a) Desenvolver planos de ação nacionais e incrementar os investimentos na Educação Básica; b) promover Políticas de educação para Todos vinculadas a eliminação da pobreza e com estratégias de desenvolvimento; c) Implementar e monitorar estratégias para o desenvolvimento da Educação; d) Desenvolver sistemas de administração e gestão educacional participativos capazes em dar respostas e prestar contas; e) Satisfazer sistemas educacionais afetados por situações de conflito, calamidades naturais e instabilidades, conduzindo os programas de forma a promover e compreensão mútua, paz e tolerância, e que ajudem a prevenir a violência e os conflitos; f) Implementar estratégias integradas para promover a equidade de gênero na educação; g) Implementar programas para combater as pandemias de HIV/AIDS; h) Criar ambientes educacionais seguros, saudáveis e inclusivos e equitativamente supridos, que conduzam a excelência na aprendizagem; i) melhorar o status e autoestima e o profissionalismo dos professores; j) Angariar novas tecnologias de

informação e comunicação; l) Monitorar sistematicamente o progresso no alcance dos objetivos; m) Fortalecer os mecanismos existentes para a aceleração do progresso de obtenção do Educação para Todos.

Embora na linguagem do texto não se perceba claramente a presença da ampliação do Tempo Escolar, é nos termos: expandir, melhorar, assegurar o acesso, garantir resultados, que também se fazem presentes em outros documentos, o entendimento que é na proposta de ampliação do tempo diário de escola, o cumprimento desse compromisso assumido neste documento, que no caso do Brasil está explícito nos documentos que serão analisados a seguir.

6.1.2 Documento da Conferência Nacional de Educação – CONAE

A Conferência Nacional da Educação (CONAE), realizada no período de 28 de março a 1º de abril de 2010, em Brasília-DF, constituiu-se num acontecimento ímpar na história das políticas públicas do setor educacional no Brasil e contou com intensa participação da sociedade civil, de agentes públicos, entidades de classe, estudantes, profissionais da educação e pais/mães (ou responsáveis) por estudantes. Ao todo foram credenciados/as 3.889 participantes, sendo 2.416 delegados/as e 1.473, entre observadores/as, palestrantes, imprensa, equipe de coordenação, apoio e cultura.

Esse documento é, pois, resultado das deliberações, majoritárias ou consensuadas, nas plenárias de eixo e que foram aprovadas na plenária final. Ele traz, assim, uma contribuição inestimável para o futuro da educação brasileira, pois concretiza o resultado de lutas históricas e de embates e debates democráticos, construídos pela sociedade civil organizada, pelos movimentos sociais e pelo governo na direção da garantia da educação como bem público e direito social. Segundo o termo de abertura desse documento, espera-se que esse possa servir de referencial e subsídio efetivo para a construção do novo Plano Nacional de Educação (2011-2020) e para o estabelecimento, consolidação e avanço das políticas de educação e gestão que dele resultarem em políticas de Estado.

Para melhor compreensão do documento no que se refere à ampliação do tempo de escola priorizou-se para a análise os três primeiros eixos, que esclarecem alguns pontos cruciais para o entendimento dessa política.

No Eixo I, intitulado “*O estado na garantia do direito à educação de qualidade: organização e regulação da educação*”, (grifos meus), considera que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos/das profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade; VIII - piso salarial profissional nacional para os/as profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Além de o Estado indicar as diretrizes e bases da educação e organizar a educação escolar em instituições próprias (LDB), retratadas num Plano Nacional de Educação (PNE), é preciso, como indica o documento, que esse mesmo Estado, estabeleça mecanismos para: erradicar o analfabetismo; universalizar o atendimento escolar; melhorar a qualidade do ensino; formar para o pleno exercício da cidadania e para o trabalho; e promover humanística, científica e tecnologicamente o País, preservando a diversidade cultural e regional.

Para a existência do Sistema Nacional de Educação, é fundamental que os órgãos legislativos (Câmara e Senado) e Executivo (MEC) estabeleçam políticas educacionais, traduzidas em diretrizes e estratégias nacionais, planos nacionais, programas e projetos, coordenando e apoiando técnica e financeiramente, de forma complementar, as ações dos diversos sistemas de ensino, visando alcançar os objetivos da educação nacional, auxiliado por um órgão normatizador de Estado (CNE) que garanta a unidade na diferença.

Sendo que para consolidar o Sistema Nacional de Educação asseguram-se, em última instância, as políticas e mecanismos necessários à garantia: dos recursos públicos, exclusivamente para a educação pública, direcionados à superação do atraso educacional e ao pagamento da dívida social e educacional do Estado para com a nação; da manutenção e desenvolvimento da educação escolar em todos os

níveis e modalidades, em todos os sistemas de educação, com exclusividade para as instituições públicas; da universalização da educação básica (em suas etapas e modalidades); da ampliação da oferta e melhoria da qualidade de cursos profissionalizantes; da democratização do acesso e da permanência na educação superior, ampliando as redes de instituições educacionais públicas, com recursos humanos devidamente qualificados e número de vagas necessárias; do fortalecimento do caráter público, gratuito e de qualidade da educação brasileira, em todos os órgãos dos sistemas de educação; da implementação da gestão democrática nos sistemas de educação e nas instituições educativas; do reconhecimento e respeito à diversidade, de promoção de uma educação antirracista e antissexista, de valorização dos profissionais da educação pública e privada (professores/as, técnicos/as, funcionários/as administrativos/as e de apoio) em sua formação inicial e continuada, carreira, salário e condições de trabalho.

Nesse sentido para garantir todos os aspectos anteriormente citados no Eixo I, a CONAE e o Sistema Nacional de Educação, sugerem a ampliação da Jornada escolar, como indica o item V (p. 33), “Jornada escolar ampliada e integrada, com a garantia de espaços e tempos apropriados às atividades educativas, assegurando a estrutura física em condições adequadas e profissionais habilitados(as)”.

Já no eixo II, intitulado como “*Qualidade da educação, gestão democrática e avaliação*”, (grifos meus) se percebe a presença, mais uma vez da indicação de ampliação da jornada escolar, bem como da Educação Integral, como se pode verificar na (p. 57) desse documento:

Diante dessas considerações, torna-se essencial viabilizar um projeto de educação integral voltado para a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educacionais, como importantes alternativas para a democratização da educação, a inclusão social e para a diminuição das desigualdades educacionais. Nessa linha de pensamento, compreende-se que a escola não é o único espaço formativo da nossa sociedade. Mesmo sendo a sua ação necessária e insubstituível, ela não é suficiente para dar conta da educação integral. Assim, a escola é constantemente desafiada a reconhecer os saberes da comunidade, os espaços sociais e os diferentes atores sociais que podem promover diálogos, trocas e transformações, tanto dos conteúdos escolares, quanto da vida social. E, nesse sentido, o desafio da escola é articular e coordenar o conjunto de esforços dos diferentes atores, políticas sociais e equipamentos públicos, para cumprir o projeto de educação integral.

Esse documento destaca o desafio da escola em não medir esforços para cumprir o projeto de educação integral.

No eixo III, que tem como título indicativo a “*Democratização do acesso, permanência e sucesso escolar*”, (grifos meus) traz que a educação pública vem sendo produzida historicamente nos embates político-sociais, a partir da luta em prol da ampliação, da laicidade, da gratuidade, da obrigatoriedade, da universalização do acesso, da gestão democrática, da ampliação da jornada escolar, da educação de tempo integral, e da garantia de padrão de qualidade.

Esses aspectos vinculam-se à criação de condições para a oferta de educação pública, envolvendo a educação básica e superior, tendo por base a concepção de educação de qualidade como direito social.

No item N (p. 72), mais uma vez o documento reforça na formulação, implementação e acompanhamento de políticas públicas e do projeto político-pedagógico para a expansão da escola de tempo integral, com financiamento de acordo com o custo aluno/a-qualidade (CAQ). Tanto que o documento faz referência a Estudos e pesquisas do campo educacional que demonstram o quanto o Brasil é um dos países que possuem o menor tempo diário de permanência dos/das estudantes na escola, além de utilizar o argumento do baixo índice de aproveitamento escolar em todos os segmentos da educação básica.

Sem nenhuma intenção de estabelecer relação de causa-efeito entre tempo de estudo e rendimento escolar, dadas as inúmeras variáveis que influenciam o processo educativo, uma das ações públicas demandadas pela sociedade e pelo meio acadêmico/profissional que objetiva garantir a qualidade da educação é, sem dúvida, a ampliação da jornada escolar diária.

Nessa direção, o documento referente à Conferência Nacional de Educação coloca que é preciso ter uma concepção de escola com um projeto político pedagógico inovador, que faça com que esta ampliação seja significativa para o direito à educação. Numa sociedade onde os índices de pobreza, exclusão social e violência atingem patamares insustentáveis, como no contexto atual brasileiro, este tema torna-se ainda mais relevante.

Vê-se que na implantação do regime de tempo integral nas escolas de educação básica irá exigir um enorme esforço de todos os entes federados: União, estados/DF e municípios, bem como demandará sensibilidade e ação da sociedade civil, por meio de parcerias e convênios que complementarão a ação do Estado, que sob essa perspectiva de escola, espera-se à solução de inúmeros problemas como a exclusão social e a violência.

Para a Conferência Nacional de Educação, “a escola de tempo integral não deve, pois, se configurar como simples ampliação/ duplicação das atividades que a educação básica atual desenvolve” (CONAE, 2011, p. 73), mas uma escola que além de garantir o tempo na escola, garanta estrutura física adequada e profissional qualificados para o atendimento, bem como conceber um projeto político-pedagógico que lhe dê sentido e faça com que a permanência dos/das estudantes por mais tempo na escola melhore a prática educativa, com reflexos na qualidade da aprendizagem e da convivência social, elementos constitutivos da cidadania.

Assim, cabe conceber um projeto com conteúdos, metodologias e atividades dos mais diversos, adequados tanto à realidade social quanto à natureza dos conhecimentos e às necessidades e potencialidades dos/das estudantes.

6.1.3 Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2021

Elaborado pelo Ministério da Educação, que deverá ser aprovado pelo Congresso Nacional no ano de 2011 e sancionado pelo então presidente da República, tem como objetivo principal o cumprimento do que foi disposto no Documento de Dakar: *Desenvolver planos de ação nacionais e incrementar os investimentos na Educação Básica, promovendo Políticas de educação para Todos vinculados a eliminação da pobreza e com estratégias de desenvolvimento* (grifos meus).

Para tanto o Novo Plano Nacional de Educação conta com os seguintes objetivos: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos, e ampliar, até 2021, a oferta de educação infantil de forma a atender a 50% da população de até 3 anos; Universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda população de 6 a 14 anos; Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%, nesta faixa etária; Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino; Alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade; “Oferecer

educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica” (grifos meus).

O Novo Plano Nacional de Educação traz em sua perspectiva o oferecimento de Educação em Tempo Integral em 50% das escolas públicas. Verifica-se que a disponibilidade do estado para efetivar esse modelo de escola, crê-se que delimitar um número de escolas com o tempo ampliado, seria uma meta viável de ser alcançada.

Segundo o Novo Plano Nacional de Educação, estender progressivamente o alcance do programa nacional de ampliação da jornada escolar, leva em conta a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e interdisciplinares, de forma que o tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens na escola ou sob sua responsabilidade passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo, buscando atender a pelo menos metade dos alunos matriculados nas escolas contempladas pelo programa.

De acordo com o Documento do prospecto do Novo Plano Nacional de Educação (2011-2021), a institucionalização e manutenção dessas escolas, dar-se-á em regime de colaboração³¹, e pelo programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como de produção de material didático e de formação de recursos humanos para a educação em tempo integral.

Além da busca de fomentos articulados à escola com os diferentes espaços educativos e equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros e cinema. Contando também com o estímulo da oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de estudantes matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino. E sem deixar de ressaltar, e que está presente bem claramente no documento, que a ampliação do tempo de escola visa atingir as

³¹ Vale destacar que a efetividade de parcerias e a ajuda de terceiros (pessoas que não são da escola) para contribuir com atividades da escola, transporta a ideia de terceirização da educação, e pior, a desoneração e desresponsabilização do Estado em dar conta de suas Políticas.

médias nacionais, o IDEB, ou seja torna-se um meio para e não um fim em si mesmo.

6.1.4 Documento norteador do Projeto Escola Pública Integrada do Estado de Santa Catarina

Esse documento serviu como subsídio para a elaboração de Projetos nas várias regiões do estado, como foi o caso da Regional de Curitibanos.

A primeira escola da regional a implantar o projeto Escola Pública Integrada foi a Escola de Educação Básica Maria Salete Cazzamali, no município de Santa Cecília, no ano de 2003. A Escola de Educação Básica Marechal Eurico Gaspar Dutra, do município de Curitibanos, foi a segunda a implantar o projeto, no ano de 2005, e no ano de 2006, outra escola de Santa Cecília também organizou-se para ser Escola Pública Integrada, a Escola de Educação Básica Alcides Carlos Bonet, mas que não permaneceu, voltando ao regime de horário parcial, no ano de 2009.

A proposta da Escola Pública Integrada, descrita no documento escolhido para análise, busca ressignificar substancialmente o conceito de escola. Agregam de modo articulado as categorias de “Escola” como espaço social integral de aprendizagem, de “Pública” como direito inalienável intransferível de todos e de forma “Integrada” como prática aglutinadora de todas as experiências do processo de educabilidade humana. (SED/SC, 2003, p. 1)

Segundo esse mesmo documento a proposta de EPI – Escola Pública Integrada e de Tempo Integral, está baseada³² à sua comunidade e aos seus recursos educativos, em currículo em tempo integral e na gestão compartilhada da educação pública entre estado e municípios” (Idem, 2003, p. 2).

Dentre os estudos realizados nas Gerências de educação, debates com gestores escolares, e técnicos da Secretaria de Educação, esse documento é visto

³² Esse conceito foi utilizado no início da implantação do projeto, perfazendo o entendimento que a escola estava integrando o tempo ao currículo e à comunidade.

como fruto de discussões entre a equipe técnica da SED, Gerentes Regionais de Ensino (GEREIs), gestores escolares e demais profissionais da área de educação.

Com o objetivo de definir “parâmetros para garantir a qualidade e consistência da proposta educacional na rede estadual de ensino” (Ibidem, p. 2), a Secretaria de Educação, autora desse documento procura deixar claro que o mesmo é flexível e está em construção tendo em vista a diversidade das escolas e das comunidades.

O Projeto de Escola Pública Integrada, de acordo com o que diz no documento norteador, busca ressignificar a escola, trazendo o entendimento que esse local não apenas ensine ou reproduza o que existe na sociedade, mas que nela formem-se cidadãos

Uma escola que apenas ensine o aluno a reproduzir e consolidar os atuais mecanismos do modelo educativo e sócio-político não mais se justifica. A formação de cidadãos plenos requer redefinir os princípios, os objetivos, as estratégias, e o próprio currículo da escola (SED/SC, 2003, p.2)

A Secretaria de Educação, nesse documento reforça o sentido da educação como direito da pessoa e apresenta esta proposta à sociedade catarinense, traduzindo em três pontos fundamentais:

Qualidade de ensino-aprendizagem como garantia; Ampliação das oportunidades oferecidas pela escola para apropriação do conhecimento historicamente produzido; e Gestão compartilhada como processo de construção do Projeto Político Pedagógico da Escola. (Idem, 2003, p.3)

A proposta de Escola Pública Integrada tem como meta ampliar a oferta de educação escolar para até oito horas diárias com atividades curriculares integradas, contando com a parceria e co-responsabilidade³³ com entidades da sociedade civil que compartilhem com os princípios norteadores desta proposta. Assim diz o referido documento:

No planejamento da matriz curricular para a ampliação do tempo pedagógico é importante manter equilíbrio entre atividades de caráter lúdico e aquelas com características mais acadêmicas. O currículo em tempo integral deve prever espaços para realização das atividades relacionadas ao lazer, ao desenvolvimento artístico e cultural, ao esporte, ao acesso a novas tecnologias e a práticas de participação social e cidadã, como componentes essenciais à formação humana (Ibidem, 2003, p. 6)

Assim para dar conta dos três pontos já citados, qualidade de ensino aprendizagem, aumento das oportunidades de aprendizagem e a gestão compartilhada, a proposta de implantar a Escola Pública Integrada, com currículo em tempo integral e ampliado, está baseada em pressupostos teóricos e metodológicos

³³ Mais uma vez o sentido de desonerar e desresponsabilizar o Estado de suas ações.

das diversas áreas de conhecimento, que orientam a proposta curricular de Santa Catarina, que consistem em duas dimensões: a Didático-Pedagógica e a Social política.

No aspecto da Dimensão Didático-pedagógica, o documento da Proposta que aqui está sendo analisada, reforça que a ampliação do tempo pedagógico permite a escola oferecer uma gama de atividades que garantem a ampliação do conhecimento, desenvolvendo competências para a cidadania.

A ampliação do tempo pedagógico permite que a escola, enquanto espaço social de apropriação, elaboração e reelaboração de conhecimento, incorpore em seu currículo atividades para o desenvolvimento de competências cognitivas e atitudinais necessárias para uma formação cidadã. (Ibidem, 2003, p.4).

Esse mesmo documento orienta que oferecer educação em tempo integral possibilita que a educação dê um salto qualitativo, e que a educação consiga alcançar os números educacionais apresentados pelos países com alto desempenho.

Já em relação a Dimensão Social e política da educação, o documento (2003, p.4) entende a escola como “espaço social de democratização da educação”. A escola pública passa a ser vista como um local que deva oferecer a todos as oportunidades e atividades necessárias para o pleno desenvolvimento humano.

Para tanto, o currículo escolar é ampliado de modo que inclua atividades de formação humana, amplas e diversificadas. Assim a ampliação do tempo pedagógico e o currículo de atividades em tempo integral são fundamentais para os resultados dessa escola, tendo em vista a democratização da educação e a inclusão social.

A proposta de escola Pública Integrada, como bem coloca o documento orientador (2003, p.5), está em “sintonia com as políticas do Ministério da Educação, pois antecipa a concretização da meta nacional de ampliação do tempo pedagógico, com tempo integral para o Ensino Fundamental previsto para 2010”.

Mas o destaque maior desse documento fica por conta dos seus fundamentos teórico-metodológicos que norteiam a ação pedagógica para as Escolas Públicas Integradas “que serão definidos pela Proposta Curricular”³⁴, sendo que chama a

³⁴ A Teoria Histórico-Cultural, concepção adotada desde 1988 na primeira versão da Proposta Curricular de Santa Catarina, como abordagem teórica do processo ensino aprendizagem e a teoria da atividade, como abordagem metodológica, são reafirmadas como as que nortearão as questões pedagógicas da EPI.

atenção (2003, p.5-6) é que a escola “deverá garantir a unidade indispensável para a qualidade da educação pública catarinense e respeitar as condições e diversidades das características sociais e culturais das regiões do estado”. Assim percebe-se um foco de tensão na própria proposta, que pedagogicamente tem o fundamento histórico cultural, mas com preceitos neoliberais, no caso a qualidade da educação pública.

O currículo da Escola Pública Integrada contempla alguns aspectos originados de propostas neoliberais, e outros aspectos da Proposta Curricular de Santa Catarina, que tem diretrizes opostas, aqui merece o destaque para o ecletismo teórico presente no documento (2003, p. 6), são palavras escritas no documento como se fizessem parte de uma mesma concepção teórica junto temos palavras como qualidade, flexibilidade, gestão educativa (concepção capitalista neoliberal), e, totalidade e sócio - histórico (concepção materialista histórica).

Independente de local e de realidades as Escolas Públicas Integradas, são orientadas a compartilhar a mesma essência educativa ao desenvolver atividades específicas de acordo com o Projeto Político-Pedagógico de cada escola, articuladas em torno de três eixos temáticos (2003, p. 6): Linguagem e Comunicação; Ciências e Matemática; e, Histórico e Social.

A orientação disposta no documento da Escola Pública Integrada (p.6) entende o “currículo como o eixo organizador, integrador e dinamizador do conjunto das ações desenvolvidas e projetadas pela escola”, além de ser compreendido não como “elemento neutro”, que faz parte de uma “construção histórica- social”.

A matriz curricular para ampliação do tempo pedagógico, presente na proposta de Santa Catarina, reforça (2003, p. 7) que “é importante manter equilíbrio entre atividades de caráter mais lúdico e aquelas com características mais acadêmicas”. O documento esclarece que:

O currículo em tempo integral deve prever espaços para realização das atividades relacionadas ao lazer, ao desenvolvimento artístico e cultural, ao esporte, ao acesso a novas tecnologias e a práticas de participação social e cidadã, como componentes essenciais à formação humana. (SED/SC, 2003, p.7)

Chama a atenção para o que consta o documento em relação as disciplinas curriculares, (2003, p. 7) “evitar a fragmentação em disciplinas tradicionais em um turno e atividades “novas ou diversificadas” em outro turno”. Esclarecendo que o

“currículo da escola em tempo integral é único, devendo estruturar o próprio Projeto Político-Pedagógico”.

Além de orientar a proposta pedagógica e metodológica o documento organizado pela Secretaria de Educação do Estado em Santa Catarina, também chama a atenção para alguns princípios para Implantação da Escola Pública Integrada.

Esses princípios denominados de “operacionais”, determinam sobre a manutenção do acesso e permanência dos alunos; a implantação gradativa; a viabilidade e adesão; a universalização das atividades educativas; a continuidade e consistência da atividade educativa; e a otimização e/ou ampliação da equipe pedagógica da escola; otimização/ reforma do espaço físico; articulação com as esferas regionais e municipais; parcerias com a comunidade³⁵; e, avaliação sistemática das atividades educativas.

Assim os fatores determinantes da proposta de currículo em tempo integral consistem, segundo o documento norteador que as escolas que optarem em ampliar o seu tempo diário e assumam essa proposta, observando:

“a capacidade de matrícula da escola. (...) que o currículo em tempo integral pode ser oferecido de forma gradativa, a fim de preparar as condições necessárias para sua implantação em toda escola.(...) A implantação do currículo em tempo integral deve ser precedido de um levantamento junto à comunidade escolar para verificar a demanda e a possível adesão das famílias. Além de dimensionar as necessidades dos estudantes que serão atendidos, principalmente em termos de merenda e transporte escolar.(...) as atividades educativas incorporadas ao currículo da escola deverão ser acessíveis, de forma democrática e universalizada, a todos os estudantes da unidade escolar. Deve-se evitar a implantação de atividades que permitam a participação apenas de um número limitado de alunos e que não possam ser ampliadas para todos os estudantes da escola.(...) as novas atividades educativas a serem desenvolvidas na escola deverão ser planejadas para todo o ano letivo, mesmo que sejam compostas por diferentes momentos e modalidades. Além disso, as atividades devem ser articuladas com as outras disciplinas do Projeto Político Pedagógico da escola, constituindo um currículo único e consistente em tempo integral. (...) para implantação do currículo em tempo integral a escola deverá otimizar horários e funções da equipe pedagógica. Em caso de necessidade de ampliação da equipe deverão ser observados os seguintes critérios: a) Ampliação de carga horária do pessoal do quadro efetivo na escola; b) Ampliação de carga horária do pessoal admitido em caráter temporário; c) Admissão de pessoal em caráter temporário. (...) otimizar seus espaços físicos para o desenvolvimento das ações em tempo integral, aproveitando inclusive outros ambientes da comunidade. Em caso de necessidade de reforma e/ou ampliação o projeto específico deve ser discutido e viabilizado junto a SED.(...)a implantação do currículo em tempo integral na escola deverá ser um projeto compartilhado entre responsáveis

³⁵ Mais uma vez chama a atenção a ênfase dada ao sistema de parcerias, situação já colocada que visa a desoneração e desresponsabilização do Estado, uma maneira das esferas privadas interferirem na pública.

pela gestão da educação em nível regional (GEREI), municipal e local. A meta deve ser a articulação dos recursos humanos e financeiros disponíveis para consecução das atividades na escola.(...) caráter de parceria, evitando-se o voluntarismo. As parcerias, sejam elas financeiras ou para realização de atividades específicas, deverão seguir princípios consistentes e serem expressas por documento escrito devidamente assinado pelos responsáveis. (...)as atividades educativas desenvolvidas pela escola deverão ser avaliadas segundo seu grau de contribuição para o processo de aprendizagem dos estudantes. Portanto, é preciso definir indicadores e processos de avaliação que permitam aferir o impacto da atividade no PPP. Estes indicadores deverão ser utilizados para informar as decisões sobre a continuidade da atividade nos anos letivos subseqüentes.(SED/SC, 2003, p.8-9)

As Escolas Públicas Integradas, ao assumirem esse projeto, como sugere o documento da Secretaria de Estado da Educação do Estado de Santa Catarina, necessitam de sustentação no princípio democrático da gestão da educação pública pressupondo a “gestão colegiada e em equipe” (2003, p.10). Como está descrito nesse mesmo documento este tipo de gestão implica em “práticas de coordenação, liderança, participação e articulação entre a equipe da escola e os demais segmentos da comunidade”.

No Projeto escola Pública Integrada, chama a atenção o fato de enaltecer as parcerias³⁶, como forma de agregar valores ao Projeto Político Pedagógico da escola através da participação das organizações e profissionais da comunidade. Segundo o documento espera-se que as parcerias gerem resultados positivos para todos os envolvidos, não isentando os parceiros de assumir inclusive a remuneração de alguns profissionais como está descrito

Remuneração de profissionais: no caso de necessidade de remuneração de profissionais que não integram o quadro do magistério esta deverá ser compatível com os valores pagos aos educadores de carreira, exceto em casos de parcerias que incluam pagamento de pessoal por terceiros. (SED/SC, 2003, p. 11)

Assim esse documento encerra-se destacando que as “propostas para implantação de Escolas Públicas Integradas deverão ser discutidas previamente com a comunidade local, com os potenciais parceiros e com a Gerência de Educação da região antes de serem encaminhadas a SED”.

Durante o ano de 2003, as escolas adotavam uma matriz curricular a partir de projetos temáticos, criados pelas próprias unidades escolares, autorizadas pela

³⁶ Aqui mais uma vez o Estado reduzindo seu papel, agora inclusive propondo o pagamento dos profissionais que trabalham com as atividades nas escolas em Tempo Integral.

SED, enquanto eram realizados cursos e encontros de estudo com os integrantes das EPIs para definir uma matriz curricular padronizada.

Neste processo resultou o Parecer 249 do Conselho Estadual de Educação – CEE/SC, aprovado no dia 13 de dezembro de 2004.

A referida matriz curricular acrescenta aos componentes curriculares existentes as disciplinas consideradas complementares, que diversificam o currículo e ampliam possibilidades de aprendizagem e carga horária ampliada.

currículo e a carga horária referente a cada uma delas. A matriz Curricular apresentada no Parecer 249 foi composta da seguinte forma:

EIXOS	DISCIPLINAS	COMPLEMENTAÇÃO CURRICULAR	CARGA HORÁRIA
Linguagem e Comunicação	Língua Portuguesa	Literatura Infantil e Juvenil, Informática Educativa	4
	Língua Estrangeira	Inglês, Espanhol, Francês, alemão, Italiano	2
	Artes	Música, Artes Plásticas, Artes Cênicas, Artesanato	4
	Educação Física	Dança, Karatê, Tênis de Mesa, Futsal, Vôlei, Cultura e Movimento, Jogos Educativos. Xadrez	4
Ciências e Matemática	Ciências	Iniciação a Pesquisa e Educação Tecnológica	3
	Matemática	Jogos matemáticos	2
Histórico e Social	Geografia	Estudos Regionais, Turismo	2
	História	História Local, Educação Patrimonial	2
Todos os eixos	Orientação de Aprendizagem		2

Tabela 3 Matriz Curricular Escola Pública Integrada
Fonte: Parecer 249 de 13.12.2004

Percebe-se pelo quadro apresentado anteriormente, que a matriz curricular aprovada contém mais de uma disciplina complementar em cada componente curricular por eixo. Por exemplo: no eixo linguagem e comunicação, na disciplina língua estrangeira a escola pode optar por uma outra língua, dentre as cinco apresentadas, no entanto, pode acrescentar somente duas aulas nesta disciplina.

Essa situação amplia as possibilidades de disciplinas a serem adotadas pela escola, constantes da matriz curricular, embora não garanta a autonomia de escolha pela unidade escolar, de uma disciplina que atenda a sua especificidade e que não conste da referida matriz, além do engessamento estabelecido pela carga horária definida.

Na sequência será apresentada uma breve contextualização das escolas que tiveram seus números analisados. São escolas pertencentes a 11ª. Secretaria de Desenvolvimento Regional de Curitiba, a Escola de Educação Básica Maria Salete Cazzamali, localizada no município de Santa Cecília e a Escola de Educação Básica Marechal Eurico Gaspar Dutra, no município de Curitiba.

6.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS ESCOLAS DA REGIONAL DE CURITIBANOS QUE AMPLIARAM SUA JORNADA ESCOLAR

Para complementar a análise dos documentos e dos impactos da implantação do aumento da jornada escolar do Projeto Escola Pública Integrada, das escolas da regional de Curitiba, faz-se necessário caracterizar as escolas e as comunidades, no que se refere ao tempo e ao espaço, contextualizar o percurso realizado por toda comunidade escolar na busca de implementar uma educação que atenda aos seus anseios, explicitando as experiências que foram sendo colocadas em prática na escola no início da década de 2000.

6.2.1 Escola de Educação Básica Maria Salete Cazzamali

A Escola de Educação Básica Maria Salete Cazzamali, é uma escola de Ensino Fundamental, mantida pelo governo estadual. Iniciada como Escola Isolada Bairro Rondinha, em 1970, tornou-se Escola Básica, em 1980, e recebeu a denominação Escola Básica Maria Salete Cazzamali, em homenagem a primeira professora da Escola Isolada Rondinha.

A escola está localizada na zona urbana do Município de Santa Cecília, na rua Onélia Balatazar de Souza, 53, no Bairro Cristo Rei. É uma escola da 11ª regional do estado de Santa Catarina.

Atualmente atende crianças de 6 anos a 17 anos, distribuídas entre o primeiro ao nono ano.

A maioria das crianças que estudam na instituição, são oriundas da zona rural, utilizando o transporte público escolar para deslocar-se.

De uma forma geral são famílias com renda baixa, cujos pais são trabalhadores do ramo madeireiro (extraem pinus), pequenos agricultores e agregados de fazendas. Não se pode dizer que são alunos carentes economicamente e socialmente, em sua maioria os pais trabalham com uma renda maior que dois salários, a maioria possui o Ensino Fundamental, mas ainda há muitos analfabetos ou com a escolarização não concluída.

A EEB Maria Salete Cazzamali passou a ser Escola Pública Integrada em 2003.

Antes disso em 2002 a escola recebeu toda uma reestruturação física, totalmente remodelada aumentando o número de salas de aulas, mas enfrentava uma baixa procura de alunos. Então o aumento físico e a reforma da escola precisavam ser justificados com alunos, foi aí que a então Gerência de Educação propôs a comunidade escolar o Projeto da Escola Pública Integrada.

6.2.2 Escola de Educação Básica Marechal Eurico Gaspar Dutra

A Escola de Educação Básica Marechal Eurico Gaspar Dutra, é uma escola de Ensino Fundamental, mantida pelo governo estadual. Iniciada como um Grupo Escolar em 1963 tornou-se Básica apenas em 1990. Atende crianças de 6 anos a 14 anos, distribuídas entre o primeiro ao nono ano.

Está localizada na Rua Florianópolis, no bairro São Luis, em Curitiba SC, é uma escola da 11ª regional do estado de Santa Catarina.

A maioria da clientela da presente instituição é carente economicamente e culturalmente, as crianças são oriundas de famílias de trabalhadores diaristas, que trabalham empreitando serviços nas lavouras, construções, descargas de caminhões, casas de família. São trabalhadores sem renda fixa, e a renda que possuem é muito baixa, embora que a maioria conta com o Programa do Governo Federal Bolsa Família, ainda é pouco para garantir a qualidade de subsistência da família. A outra minoria de alunos também são filhos de trabalhadores com renda fixa, mas que não passa de um salário mínimo, passando por dificuldades.

Muitas famílias não contam com a presença do pai, ou da mãe, os filhos são criados pelas avós, agravando a situação em relação a questões culturais, haja vista que a maioria desses idosos, ou são analfabetos, ou não concluíram as séries iniciais do Ensino Fundamental, bem como muitos pais de alunos não obtiveram êxito na escola, no decorrer de sua escolarização acabaram abandonando os estudos e não tem perspectiva nenhuma de concluí-los, fato esse que agrava o acesso a leitura, sendo na escola o único contato.

Pela realidade da escola, pelos baixos índices apresentados nas avaliações, pelo número de alunos repetentes e desistentes, e também porque a escola foi reestruturada fisicamente, no ano de 2003 e 2004, a Gerência de Educação propôs à escola que aderisse ao Projeto Escola Pública Integrada, vendo nele a saída para as mazelas causadas pela conjuntura econômica.

Após inúmeros encontros com a equipe da Gerência de Educação, a escola enfim se propôs a implantar o Projeto. Em meados de 2005 o Projeto foi lançado e as turmas do 1º. ao 4º. Ano tornaram-se turmas em Tempo Integral, ficando na escola das 7 horas e 45 minutos até as 16 horas.

6.3 O QUE DIZEM OS NÚMEROS: OS RESULTADOS AFERIDOS PELA PROVA BRASIL DAS ESCOLAS PÚBLICAS INTEGRADAS DA ÁREA DE ABRANGÊNCIA DA 11ª. SECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO REGIONAL – CURITIBANOS

Para melhor analisar os resultados e o desempenho das escolas organizou-se esses dados em forma de tabelas e gráficos de modo que esclareça os aspectos quantitativos e qualitativos desses números.

Primeiramente separou-se os dados das escolas individualmente, ou seja, uma tabela seguida de gráfico, por ano letivo 2005, 2007 e 2009, com os dados referentes ao número de alunos, aprovação, reprovação, índice de desenvolvimento de Educação Básica, e o desempenho dos alunos das escolas na Prova Brasil de Língua Portuguesa e de Matemática.

A primeira tabela demonstra os dados dos Índices de Educação Básica, do Brasil, do Estado de Santa Catarina e dos municípios da Regional de Curitiba que possuem Escolas de Tempo Integral, e as duas escolas, objeto dessa pesquisa,

mais precisamente o IDEB dos alunos que freqüentam a 4ª. Séries das séries iniciais do Ensino Fundamental, a EEB. Maria Salete Cazzamali de Santa Cecília e a EEB Marechal Eurico Gaspar Dutra de Curitiba. Essa tabela foi organizada pelos anos em que foram realizadas as Provas Brasil, os anos de 2005, 2007 e 2009.

Ao observar esses dados percebe-se um ligeiro avanço na Educação de uma maneira geral, mas convém destacar que na Escola de Educação Básica Marechal Eurico Gaspar Dutra, apresentou uma queda, de (3,9) índice de 2007, para (3,3) em 2009, ou seja, retornou ao mesmo índice de 2005, ano que se iniciou o aumento da jornada escolar na escola de Curitiba, numericamente, percebe-se um pequeno avanço na escola após dois anos de implantação. Fato esse não se pode constatar na escola de Santa Cecília, já que esta não realizou a primeira avaliação.

**DADOS COMPARADOS DAS ESCOLAS DA REGIONAL DE CURITIBANOS COM AS
ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL - ÍNDICES DE EDUCAÇÃO BÁSICA – IDEB**

DADOS	2005	2007	2009
BRASIL	3,80	4,00	4,6
ESTADO DE SANTA CATARINA	4,30	4,70	5
MUNICIPIO DE SANTA CECÍLIA	2,80	4,4	4,1
MUNICIPIO DE CURITIBANOS	3,8	4,3	4,4
EEB MARIA SALETE CAZZAMALI	****	4,2	4,4
EEB MAL EURICO GASPAR DUTRA	3,3	3,9	3,3

Tabela 4 Índices de Educação Básica
Fonte: INEP

No gráfico a seguir consegue-se perceber com maior clareza o que apontam os números dos Índices de Educação Básica

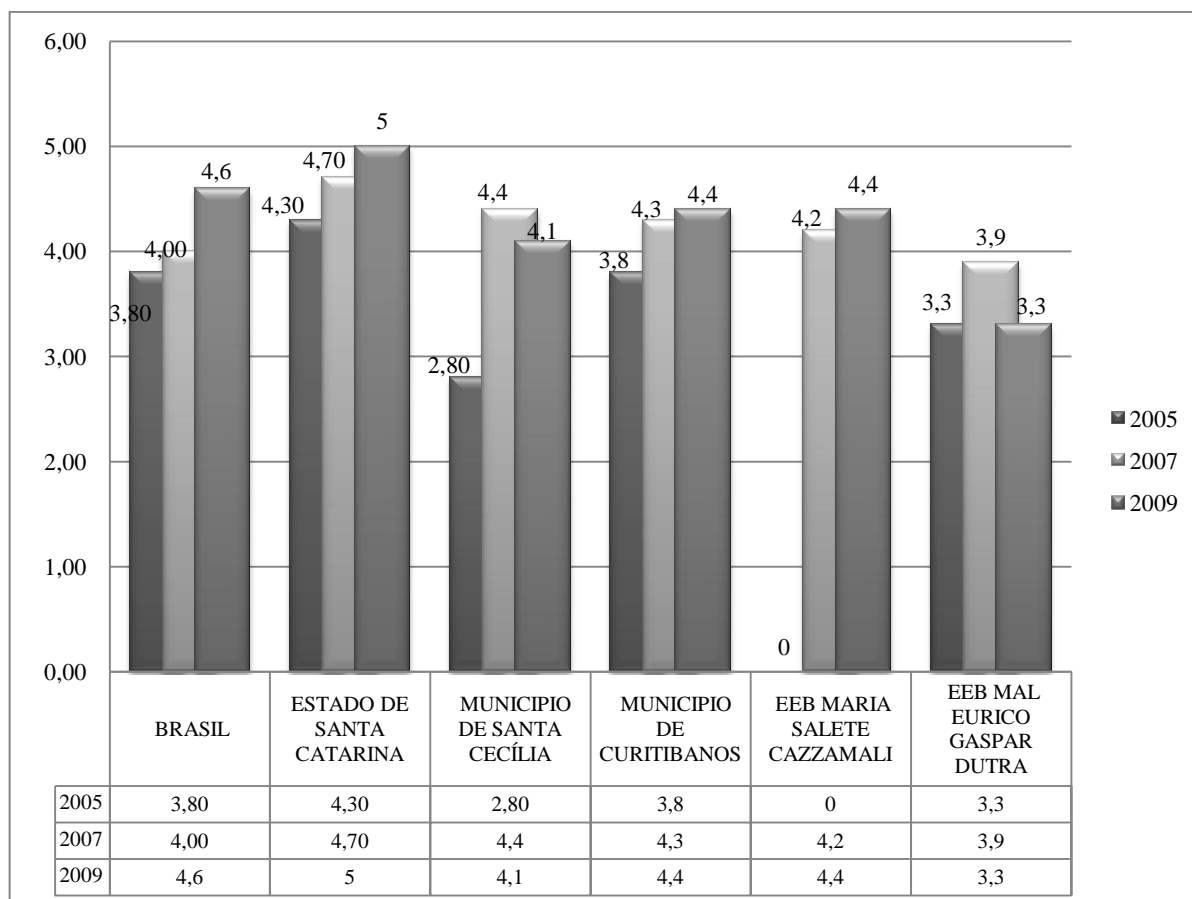


Gráfico 6 Comparativo dos Índices do IDEB das escolas em tempo integral com os índices do Brasil, Santa Catarina e do municípios de Santa Cecília e Curitiba
Fonte: INEP

A criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2005 teve um propósito que merece ser destacado, o de tornar possível o monitoramento de escolas com alunos de baixo desempenho. Um indicador que pudesse combinar as informações referentes ao desempenho dos alunos com as de fluxo escolar (promoção, repetência e evasão).

O cálculo do índice se dá por meio da combinação das notas padronizadas da Prova Brasil (indicador de proficiência) e da taxa média de aprovação dos alunos (indicador de fluxo escolar).

A Prova Brasil permite que se tenham dados não apenas para o Brasil e unidades da Federação, mas também para cada município e escola participante. Desta forma, o IDEB pode ser calculado por unidade da Federação, município e até mesmo por escola³⁷.

³⁷ Escolas em área rural não possuem IDEB por não terem sido avaliadas pela Prova Brasil. Há municípios cuja rede de ensino está em área rural e, por esta razão, também não possuem IDEB. Há algumas escolas em área urbana sem IDEB já que o exame somente foi aplicado em escolas com

O resultado do IDEB é utilizado como critério para que as escolas sejam consideradas prioritárias para receber assistência técnica e financeira por meio do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola)³⁸.

Na segunda tabela, exposta posteriormente, apontam os números de aprovação, esse número contribui para o cálculo do IDEB.

É visível o aumento dos índices de aprovação, tanto em âmbito federal e estadual, mas há uma ligeira queda em âmbito municipal, e em uma das escolas em tempo integral analisadas por essa pesquisa, há uma queda bem acentuada na Escola de Educação Básica Marechal Eurico Gaspar Dutra, apontando um decréscimo de aprovados comparando ao início da jornada ampliada de ensino.

DADOS COMPARADOS DAS ESCOLAS DA REGIONAL DE CURITIBANOS COM AS ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL - ÍNDICES DE APROVAÇÃO

DADOS	2005	2007	2009
BRASIL	84,40	84,60	91,1
SANTA CATARINA	91,60	92,90	95,2
MUNICÍPIO DE SANTA CECÍLIA	86,40	97,1	92,3
MUNICÍPIO DE CURITIBANOS	88,1	93,6	92,2
EEB MARIA SALETE CAZZAMALI	95,7	100	97,6
EEB MAL EURICO GASPAS DUTRA	84	94,4	82,5

Tabela 5 Dados comparativos dos Índices de Aprovação
Fonte: INEP, 2010

mais de 20 alunos nas turmas avaliadas. Esse também foi o motivo da EEB Maria Salete Cazzamali em não fazer as provas, já que na época a classe avaliada contava com menos de 20 alunos, ou seja 12 alunos apenas. (Fonte: SERIE –SC)

³⁸ O PDE – Escola é uma ferramenta gerencial que auxilia a escola a realizar melhor o seu trabalho: focalizar sua energia, assegurar que sua equipe trabalhe para atingir os mesmos objetivos e avaliar e adequar sua direção em resposta a um ambiente em constante mudança (MEC, 2005).

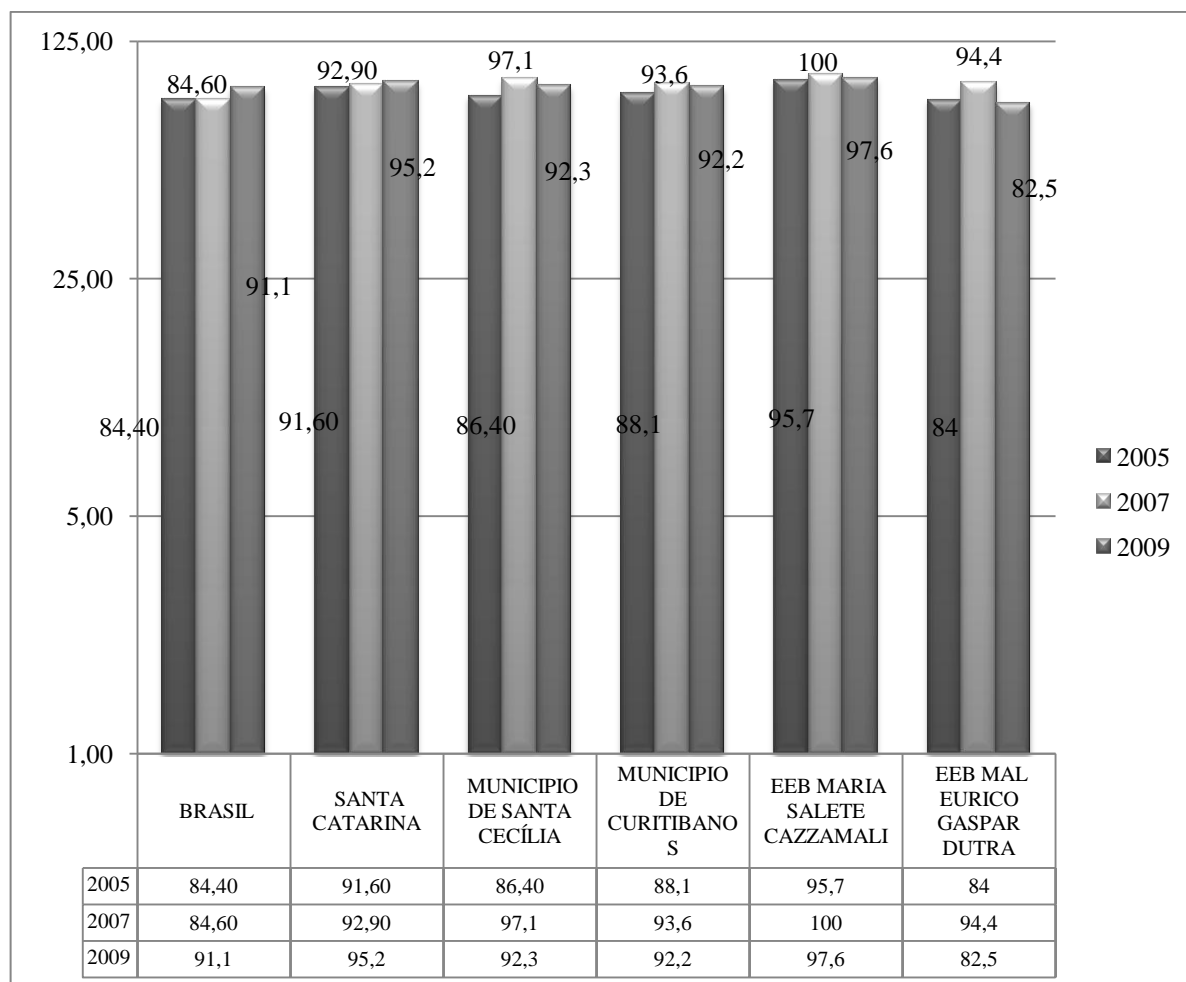


Gráfico 7 Comparativo dos Índices do IDEB das escolas em tempo integral com os índices do Brasil, Santa Catarina e do municípios de Santa Cecília e Curitibaanos
Fonte: INEP, 2010

Ao analisar esses dados nota-se que ainda o sistema educacional reprova sistematicamente seus estudantes fazendo com que grande parte deles abandone a escola antes do tempo. Para os organizadores das políticas, essa situação não é considerada satisfatória, nem tão pouco é satisfatório um sistema que aprove seus alunos ao mesmo tempo em que permite que estes saiam da escola sem ter adquirido o nível de conhecimento apropriado

Ao observar o gráfico anterior percebe-se que a avaliação geralmente não corresponde às expectativas que gera, tanto que o número de aprovações está praticamente inalterado com algumas oscilações, chamando atenção para a maior queda indicada a Escola de Educação Básica Marechal Eurico Gaspar Dutra, com a distância de 10 a 15 pontos distantes dos números apresentados.

Nos próximos dados estão elencados os desempenhos dos alunos na Prova Brasil, de Língua Portuguesa e Matemática.

Nas avaliações referentes à Língua Portuguesa perfaz uma oscilação nos dados, sendo que no Brasil, em Santa Catarina e na EEB Maria Salete Cazzamalli, há um crescimento no desempenho dos alunos, embora, percebe-se uma ligeira queda no município de Santa Cecília, 4,97 pontos comparados com a Prova Brasil do ano de 2007.

E nas avaliações de Matemática percebe-se um aumento gradativo das pontuações obtidas pelos alunos e um aumento de 58,5, que merece destaque para o estado de Santa Catarina, e nas escolas que ampliaram sua jornada, existe uma manutenção da média registrada desde a primeira avaliação realizada.

Na Prova Brasil referente ao componente curricular de Língua Portuguesa, além de ligeira queda apresentada na Escola em Tempo Integral de Santa Cecília, observa-se também uma queda relevante em relação a Escola de Tempo Integral de Curitiba, cerca de 6 pontos, haja vista que não houveram grandes alterações no ano de 2007 em relação ao ano de 2005.

Os dados demonstram que mesmo as crianças estudando em Período Integral, não houve melhorias na qualidade da aprendizagem se levar em consideração a Prova Brasil.

DADOS COMPARADOS DAS ESCOLAS DA REGIONAL DE CURITIBANOS COM AS ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL: DESEMPENHO NA PROVA BRASIL DE LINGUA PORTUGUESA

DADOS	2005	2007	2009
BRASIL	176,07	171,40	186,22
SANTA CATARINA	179,04	181,14	184,19
MUNICIPIO DE SANTA CECÍLIA	168,42	169,38	165,78
MUNICIPIO DE CURITIBANOS	179,48	172,02	173,44
EEB MARIA SALETE CAZZAMALI	0	158,19	166,36
EEB MAL EURICO GASPAR DUTRA	161,55	161,62	156,65

Tabela 6 Dados comparados da Prova Brasil
Fonte: INEP, 2010

Diante dos números, não se pode ter uma opinião simplista frente aquilo que eles mostram. Na verdade são partes de uma totalidade complexa e utilizar esses dados, não pode ser um fim em si mesmo, outros fatores

escolares estão imbricados para que os sujeitos avaliados obtivessem tal desempenho, logo seria interessante que fossem levados em consideração, como a realidade em que vivem os sujeitos da escola, sua cultura, o nível de formação dos professores e o grau de expectativas que existe em relação a escola.

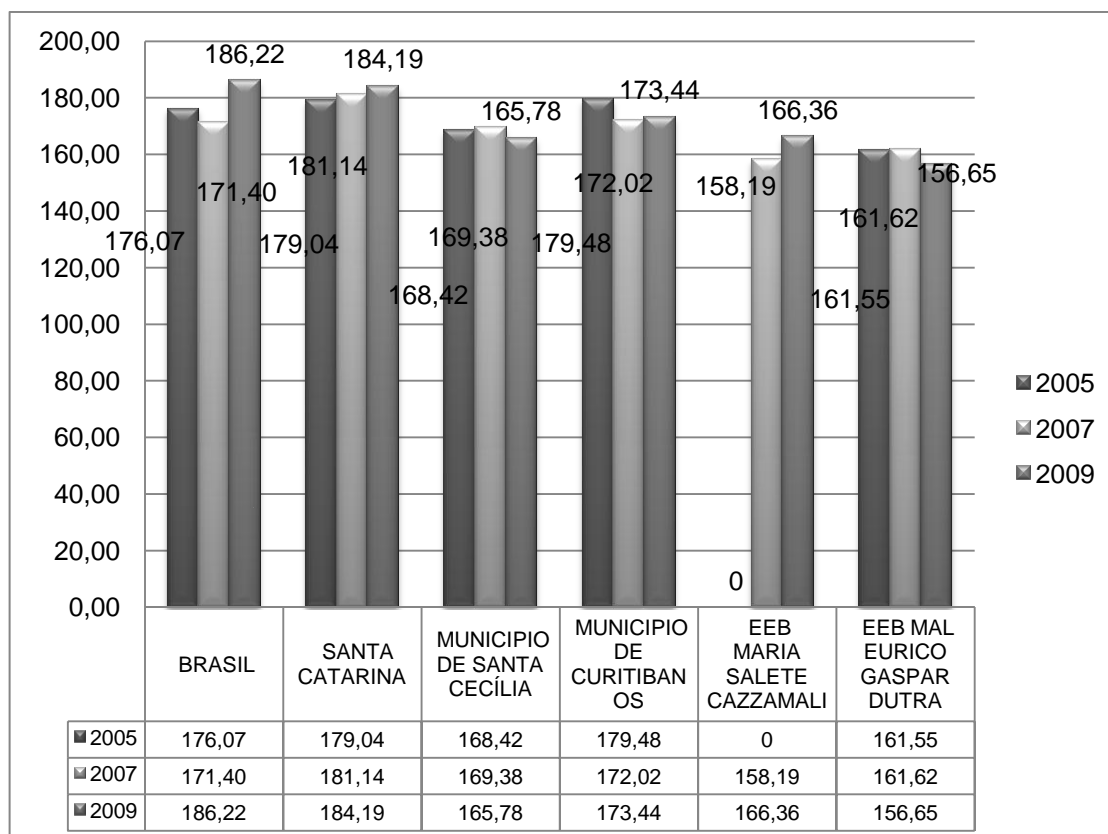


Gráfico 8 Comparativo da proficiência de Língua Portuguesa
Fonte: INEP, 2010

No gráfico acima é percebido de forma clara os avanços e retrocessos das escolas em relação aos anos anteriores e aos parâmetros de município, estado e de país.

Já os dados obtidos em matemática não há números expressivos, todos demonstram constância no desempenho nas Provas, ou seja, os números apresentados mantêm o mesmo nível com oscilação de no máximo 2 pontos.

Isso chama atenção mais uma vez, pois as crianças com aumento de aulas de matemática também não demonstraram uma melhoria significativa na aprendizagem, se a base for a Prova Brasil. E mais preocupante é que os números de ambas estão abaixo dos parâmetros nacionais e estaduais, apresentando um número inferior.

**DADOS COMPARADOS DAS ESCOLAS DA REGIONAL DE CURITIBANOS COM AS
ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL: DESEMPENHO NA PROVA BRASIL DE
MATEMÁTICA**

DADOS	2005	2007	2009
BRASIL	182,25	189,14	207,13
SANTA CATARINA	187,12	199,82	258,32
MUNICIPIO DE SANTA CECÍLIA	173,49	180,89	179,75
MUNICIPIO DE CURITIBANOS	181,67	187,95	188,07
EEB MARIA SALETE CAZZAMALI	0	176,51	182,01
EEB MAL EURICO GASPAR DUTRA	167,31	169,37	169,81

Tabela 7 Dados na prova Brasil de Matemática
Fonte: INEP, 2010

Em relação as médias alcançadas na matemática, os números que se apresentaram há grandes diferenças entre eles. Se colocar como parâmetro a pontuação mais alta, que seria a do estado de SC, que é 258,32 pontos, as escolas que aumentaram seu tempo diário estão muito aquém desse número, evidenciando os números da Escola de Educação Básica Marechal Eurico Gaspar Dutra.

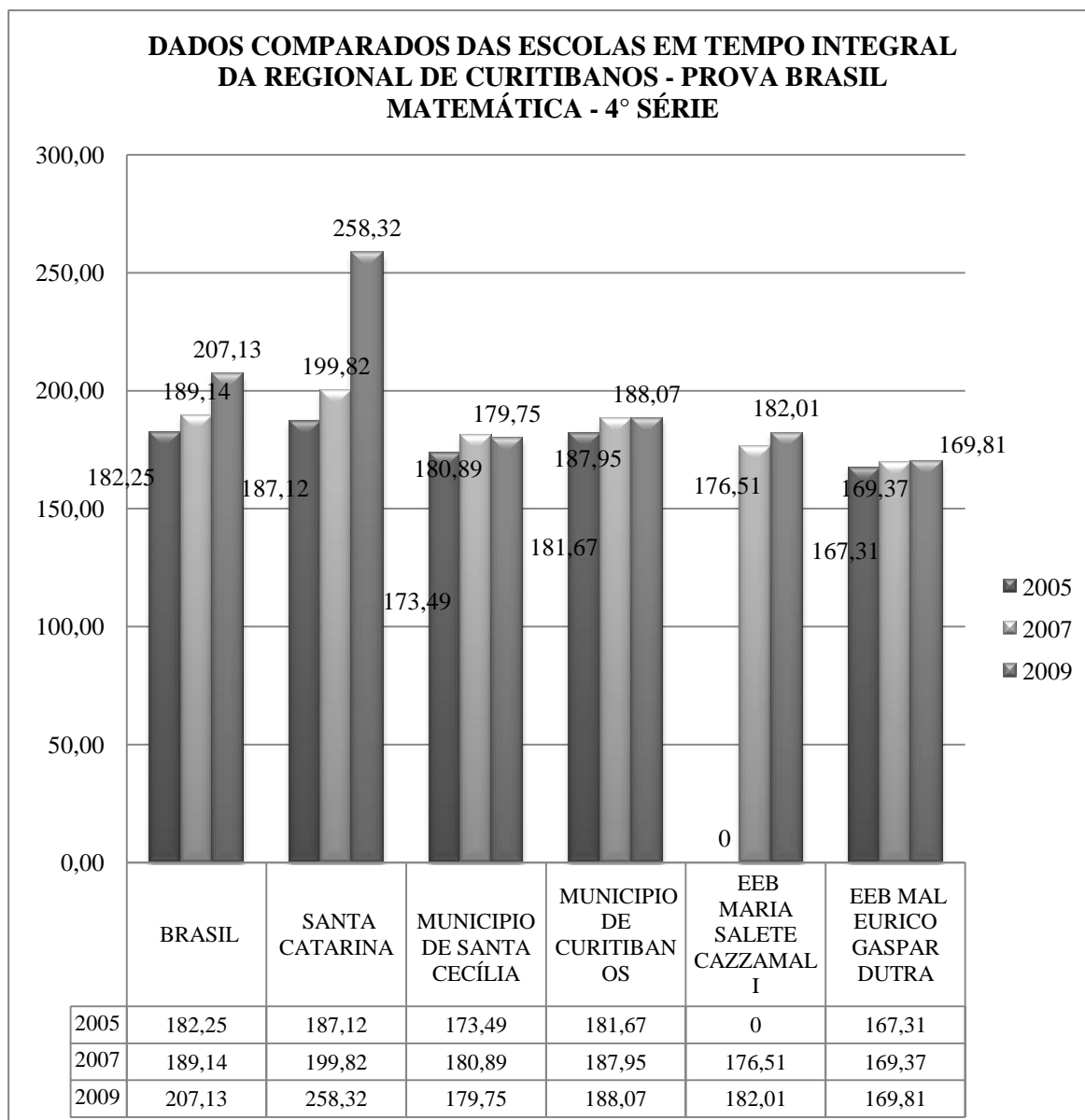


Gráfico 9 Comparativo da proficiência em Matemática
Fonte: INEP, 2010

Ao analisar esses resultados percebe-se disparidade na quantificação entre as escolas. As médias são muito próximas, mas a diferença de aprendizagem se torna nítida quando observados a distribuição pelos níveis da escala, tanto para Língua Portuguesa quanto para Matemática.

Essas diferenças já foram refletidas no capítulo 4.1 ao trazer uma reflexão de Apple (2003), onde seria questionável a forma de tratar todos como iguais, e por isso submeter aos mesmos padrões coletivos. Os grupos organizadores dessas avaliações tendem a ignorar as situações externas das escolas, a pobreza, as

relações de poder locais, as influências econômicas e políticas e principalmente a cultura, sendo essas evidências de grande influência no desempenho escolar.

Assim, partir do conhecimento dos números lança-se por si só o desafio de construir a ligação entre a avaliação e a sala de aula para que estes exames não fiquem apenas com a função de traçar diagnósticos, mas que possam de fato contribuir para uma mudança no sistema educacional.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo de compreender o que os documentos oficiais, dizem em relação à ampliação do tempo da jornada diária escolar, e depois uma descrição e análise dos números obtidos pelas escolas que ampliaram seu tempo diário, nas avaliações em larga escala promovidas pelo MEC, a Prova Brasil.

A opção metodológica utilizada na construção desse trabalho permitiu um alargamento da visão em relação aos aspectos por ora a serem analisados. Optar e dar conta de se fazer uma pesquisa sob a perspectiva materialista histórica não é algo muito fácil. Ela mexe com toda a estrutura de ser humano construído ao longo de sua existência, não se é mais o mesmo depois de uma experiência como essa, num processo de práxis, como bem define Vasquez (2007).

Partindo dos objetos analisados, o documento internacional (Fórum de Dakar), os nacionais (CONAE e o PNE 2011-2021) e o estadual (Projeto Escola Pública Integrada), constatou-se a presença das concepções capitalistas e neoliberais. Muitas expressões contidas nesses, demonstram que o capitalismo e o neoliberalismo não são contra a educação. Ao contrário, o sistema sócio-econômico e político-cultural da sociedade capitalista necessita das contribuições de uma educação voltada para a inculcação de valores, saberes e costumes burgueses, de uma escola onde haja a separação dos que irão continuar seus trabalhos intelectuais e dos que irão sobreviver, vendendo sua força de trabalho, o sistema capitalista necessita de uma pedagogia que naturalize as ações e pensamentos burgueses como bons e desejáveis.

É fato que o sistema vigente, mais do que nunca conta com as contribuições da educação, da escola e da pedagogia burguesa voltadas para a produção e reprodução de toda a estrutura do capital. Como bem coloca Gentili, num momento desse trabalho “é preciso formar consumidores instruídos”.

Pois bem, é desse contexto que surge as escolas com jornada ampliada, ou as escolas em tempo integral.

A Educação de Tempo Integral é uma das propostas sugeridas pelos vários documentos de acordos internacionais assinados pelo governo brasileiro com o Banco Mundial e suas corporações (representantes efetivos do capitalismo e do neoliberalismo), uma política ainda que precisa ser desvelada, e compreendida para

não se tornar apenas mais um meio de reprodução do capital, mas sim instrumento de luta por uma educação e sociedade melhor

Compreender a política pública de aumento do tempo de escola, seus engendramentos e analisar os impactos dessa nas avaliações de crianças foram o objetivo maior da presente pesquisa, que por si apresenta as contradições (onde se vê que o aumento do tempo na escola não significa aumento de “*aprendizagem*” (*grifos meus*), comprovados pelos números); as conexões (é uma política conectada às diretrizes do Banco Mundial e outros organismos internacionais a ele ligados); e as mediações (mesmo com suas contradições e conexões esse modelo de escola pode sim intervir onde o sujeito está inserido, depende da concepção a que serve).

Anunciada pelos governos, as Escola de Tempo Integral como são chamadas as escola com jornada ampliada, são consideradas a oportunidade dos sistemas de ensino aumentar seus índices, indicados pelos organismos multilaterais, e analisados nas avaliações em larga escala, mas que pelos números apresentados nessa pesquisa ainda não cumpriram as metas apontadas por tais documentos, que direcionam as políticas hoje em vigor no país.

A escola em tempo integral embora originada de uma proposta capitalista possa ser ela ao mesmo tempo proposta de sua superação.

Seria uma oportunidade de reinventar a escola pública, cabendo a essa escola assumir-se como uma importante opção para melhorar a atividade democrática dos sujeitos, bem como a de ser uma das formas de disseminar conhecimento, e se tornar, sobretudo, instrumento de luta por maior equidade e justiça social para as camadas mais pobres da população.

Escolas com tempo ampliado são levantadas como bandeiras, destacando o oportunismo de muitos que utilizam a educação como barganha com o povo. Superar a visão “salvífica da escola” (Cortela, 2005) é emergencial.

A contradição observada entre os documentos e os números apresentados pelas escolas de Tempo Integral, (que o aumento do tempo de escola pode não ser perspectiva de aumento de conhecimento) indica a urgência de se fazer uma escola que atenda o povo, com povo e para o povo, e não apenas reafirme os ideais capitalistas.

Uma Escola em Tempo Integral, que eduque integralmente requer que transmita muito mais que os valores que precisam ser alcançados nas metas dos governos, mas requer uma pedagogia que nutra as necessidades reais dos sujeitos.

Uma educação que não cerceie o homem de suas potencialidades, que estimule o desenvolvimento pleno de habilidades humanas, levando em conta o processo de produção material de cada um, sem a visão alienada que o capitalismo aponta para a relação com o trabalho.

Assim, a meu ver, a Educação Integral e em Tempo Integral pode ser capaz de contribuir para a superação do abismo social presente em nossa sociedade, desde que ao optar por ela a escola assuma o projeto libertador do sujeito, numa prática de “educação corajosa”, na qual Paulo Freire falava.

Numa perspectiva de educação que valorize o ser humano, ao mesmo tempo em que a arma para enfrentar a vida, instigando-o a uma busca do autoconhecimento, o heteroconhecimento e analisar o seu contexto, para exercer seu bem mais precioso, a capacidade de fazer escolhas e realizar seu trabalho como atividade vital.

O que seria sob meu ponto de vista uma educação para além do capital, livre de engrenagens e dos constrangimentos da dominação do capital.

Enfim encerro esse texto com a epígrafe que escolhi, pois ao terminar essa pesquisa reforço a ideia de Antônio Gramsci:

O proletariado precisa de uma escola desinteressada. Uma escola na qual seja dada à criança a possibilidade de ter uma formação. De tornar-se homem. De adquirir aqueles critérios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter. Em suma, uma escola humanista. Tal como a entendiam os antigos, e mais recentemente, os homens do renascimento. Uma escola que não hipoteque o futuro da criança, e não constrinja sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação, a mover-se por um caminho cuja meta seja prefixada. Uma escola de liberdade, e de livre iniciativa, não uma escola de escravidão, e de orientação mecânica. Também os filhos do proletariado devem ter diante de si todas as possibilidades. Todos os terrenos livres para poder realizar sua própria individualidade, do melhor modo possível. E por isso, do modo mais produtivo para eles mesmo e para a coletividade.

Para transformar a sociedade, como diria Marx, emancipada, estruturada onde todos pudessem exercer seu trabalho segundo o tempo disponível voltado para a produção de bens socialmente úteis, se faz necessário pensar a educação fora dos marcos da separação entre trabalho intelectual e trabalho manual, entre homo sapiens e homo faber.

A educação na sociedade emancipada deve retomar o trabalho como atividade vital, resgatando o seu real sentido de ser.

Assim para que essa função não seja realizada de forma idealista e romântica, faz-se necessária sua vinculação com um projeto revolucionário de

escola, articulada com a cultura formativa de elevação intelectual, moral e cultural onde os sujeitos que estão na escola, independente do tempo, se apropriem de conhecimentos e se apoderem de suas próprias vidas.

8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, Louis. Aparelhos ideológicos de estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado. 2 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- APPLE, Michael W. Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.
- BAKUNIN, Mikhail. A instrução integral. São Paulo: Imaginário, 2003.
- BARROSO, João. Políticas Educativas e Organização Escolar. Lisboa - Portugal: Universidade Aberta, 2005.
- BAUMAN, Zigmund. Globalização as conseqüências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999
- BAUMANN, Zygmunt. Em Busca da Política. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.
- BONETTI, Lindomar Wessler. Políticas Públicas por dentro. 2ªed. Ijuí:Unijuí, 2007.
- BRASIL, LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.
- BRASIL, Prova Brasil, disponível em: www.inep.gov.br/básica/saeb/prova_brasil
- BRASIL. Conferência Nacional de Educação – CONAE, documento final, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes_compromisso.pdf
- BRASIL. Plano Nacional de Educação 2011 – 2020. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2010.
- BURBULES, Nicholas C; TORRES, Carlos Alberto. Globalização e Educação – Perspectivas críticas. Porto Alegre: 2004. Artmed
- CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira. Educação e Sociedade, Campinas, v.23, n 81, p.247-270, 2002. Disponível em: <http://WWW.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&lng=pt&nrm=iso>. Acesso 20 de Novembro de 2010.
- CEPAL-UNESCO. Educação e conhecimento: Eixo da transformação produtiva com equidade. Brasília: Ipea/Cepal/Inep, 1995.
- CHAUÍ, Marilena. Convite à Filosofia. 6ª ed. São Paulo: Ática, 1997.
- COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa. Educação integral: concepções e práticas na educação fundamental. Trabalho/gt 13/ ensino fundamental. 27ª. Anped. 2004. <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt13/t137.pdf>.

COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa. Escola pública, educação integral em tempo integral e trabalho educativo no ensino fundamental. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 26ª Ed. Caxambu. 2003 Trabalho/GT 13/ ensino fundamental. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/26/inicio.htm>.

COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa. MENEZES, Janaina Specht da Silva. Tempo integral no ensino fundamental: ordenamento. Constitucional-legal em discussão. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 30ª Ed. Caxambu. 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT13-3193--Int.pdf>.

CORTELLA, Mario Sergio. A escola e o conhecimento. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

DELORS, Jacques. Educação: Um tesouro a Descobrir. São Paulo: Cortez, 1999.

DOURADO, Luiz Fernandes; Paro, Vitor Henrique (orgs). Políticas Públicas e Educação Básica. São Paulo: Xamã, 2001.

EDUCAÇÃO PARA TODOS: O compromisso de Dakar. Brasília: Unesco, Consed, Ação Educativa, 2001. Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, vol.31, nº 73, pp. 78-84, jan./mar., 1959.

FERREIRA, Antonio Gomes Alves. A difusão da Escola na afirmação da Sociedade Burguesa. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes (Org) Políticas educacionais e práticas pedagógicas. Campinas – SP: Alínea, 2005

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. Pesquisas denominadas Estado da Arte. Revista Educação & Sociedade, ano XXIII, no 79, Agosto/2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>

FILHO, Lourenço. Introdução ao estudo da Escola Nova. 7. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1968.

FRANCO. Cresco (org). Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. A Avaliação da Educação Básica no Brasil. Campinas – SP: Autores Associados, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a crise do capitalismo real. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GADOTTI, Moacir. Educação integral no Brasil: inovações em processo. Coleção Série Educação Cidadã vol. 4. Instituto Paulo Freire: São Paulo, 2009

GALLO, Silvio. 2002. A Educação integral numa perspectiva anarquista. In: Educação brasileira e(m) tempo integral. Petrópolis: Vozes, p. 13-42.

- GEERTZ, Clifford. A Interpretação das Culturas. Rio de Janeiro: LCT, 1989.
- GENTILI, Pablo A. A. & SILVA, Tomaz Tadeu (orgs). Neoliberalismo, qualidade total e educação. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- GENTILI, Pablo. A falsificação do consenso: Simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- GHIRALDELLI JR, Paulo. Historia Da Educação Brasileira. CORTEZ: São Paulo. 2006.
- GOMES, Aurélia Lopes Gomes. A Educação Integral e a implantação do projeto Escola Pública Integrada. Dissertação (Mestrado Educação). Universidade do Extremo Sul Catarinense. SC. 2007.
- GORZ, André. Misérias do Presente, Riqueza do Possível. São Paulo: Annablume, 2004.
- GRAMSCI, Antonio. Escritos político. Vol. 1. Organização e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- GREMAUD, A. P.; FELÍCIO, F.; Biondi, R.L. . Indicador de Efeito Escola: Uma Metodologia para a identificação dos sucessos escolares a partir dos dados da Prova Brasil. In: III Congresso Internacional em Avaliação Educacional, 2006, Fortaleza. Anais do III Congresso Internacional em Avaliação Educacional, 2006.
- GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. Cadernos Cenpec, São Paulo, v. 2, n.1, 2006.
- HOBBSAWM, Eric J. Era dos Extremos : o breve século XX : 1914-1991 São Paulo : Companhia das Letras, 1995
- IANNI, Octavio. Sociedade Global. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 1999. 8 ed.
- INEP - INSTITUTO DE PESQUISA ANÍSIO TEIXEIRA disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/Site/>
- JAEGER, Werner. Paidéia, a formação do homem grego. Martins Fontes: São Paulo, 2001
- KANT, Immanuel. Sobre a Pedagogia. 2ª ed. Piracicaba: Unimep, 1999.
- KOSIK, Karel. Dialética do Concreto. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- KRAWCZYK, Nora Rut. O Plano de Desenvolvimento da Educação. Cad. Pesquisa: São Paulo. V. 38. N. 135, Dez 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>
- MARX, Karl. Contribuição à crítica da economia política; tradução de Maria Helena Barreiro Alves. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

- MARX, Karl. Contribuição à crítica da economia política; tradução de Florestan Fernandes. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- MARX, Karl. O capital. São Paulo: Difel, 1982.
- MARX, Karl. Para a crítica da economia política. 2.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1986.(Coleção Os economistas).
- MAURÍCIO, Lucia Velloso. Escola pública de horário integral: demanda expressa pela representação social. Tese (Doutorado Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro. RJ. 2001 .
- MAURICIO, Lucia Velloso. Escola pública de horário integral: o que se lê, o que se vê. Trabalho/ GT 13/ Ensino Fundamental. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd. 26ª Ed. Caxambu. 2003 Trabalho/GT 13/ ensino fundamental. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/26/inicio.htm>.
- MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Literatura e representações da escola pública em tempo integral. Revista Brasileira de Educação, n. 27, set./out./nov./dez. 2004.
- MAURÍCIO, Lúcia Velloso. RIBETTO, Anelice. Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros. Em Aberto. Brasília, 2009. p. 137- 160.
- MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2005
- MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. 2008. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INP). Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB – resultados e metas atualizados em setembro/2008. Governo Federal.
- MOLL, Jacqueline. LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Educação integral/ educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd. 32ª Ed. Caxambu. 2009. Trabalho encomendado/GT 13/ ensino fundamental. Anped. 2009, não está disponível.
- MONLEVADE, João A. e SILVA, Maria Abádia. Quem manda na educação no Brasil?.Idea: Brasília, 2000.
- MONLEVADE, João. Educação Pública no Brasil: Contos e descontos. 2ª.ed.Idea: Brasilia, 2000.
- NAGLE, Jorge. Educação e Sociedade na Primeira República. 2. ed. Rio de Janeiro: 2001
- NETTO, José Paulo. O Materialismo Histórico como instrumento de análise das políticas sociais. In: NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães; RIZZOTO, Maria Lucia Frizon (Orgs.). Estado e Políticas Sociais. Cascavel: Unioeste,2003.

- NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. Escritos de educação. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- PARO, V. et al. Escola em Tempo Integral: desafio ao ensino público. São Paulo: Cortez, 1988.
- PIRES, Gisele Brandelero Camargo. Escola Pública Integrada: impressões dos professores e especialistas das escolas de Blumenau –SC. Dissertação (Mestrado Educação). Universidade do Vale do Itajaí. SC. 2007.
- PRESTES, Nadja Mara Hermann. Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil. 24ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SANTA CATARINA. Escola Pública Integrada. Florianópolis: SED, 2003.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. A crítica da razão indolente - Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.
- SAVIANI, Demerval. História das idéias pedagógicas no Brasil. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SCALCON, Suze. Posfácio. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto; FERNANDES, Sônia Regina de Souza Fernandes. História da Educação e das escolas: Olhares luso-brasileiros. Mercado das letras: São Paulo, 2010.
- SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez.2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>
- SILVA, Maria Abádia da. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, dezembro 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>
- TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs). O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- TORRES, Carlos Alberto (org). Teoria Crítica e Sociologia Política da Educação. São Paulo: Cortez – Instituto Paulo Freire, 2003.
- VASQUEZ, Adolfo Sanchez. Filosofia da práxis. Buenos Aires: CLACSO; São Paulo: Expressão popular, Brasil, 2007.