

A PERCEPÇÃO DE PROFESSORAS SOBRE A IMPLANTAÇÃO DE ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL¹

THE PERCEPTION OF TEACHERS ON THE IMPLEMENTATION OF FULL-TIME SCHOOLS

Antonio Marcos Dorigão²

Resumo: Este artigo tem por objetivo analisar a percepção de professoras do ensino fundamental acerca da implantação do ensino em tempo integral em 2001 na cidade de Apucarana, interior do Paraná. Apresenta um histórico dos eventos políticos que levaram a determinação da ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e sua correlação com a proposta de escola progressista para o desenvolvimento social. Fez-se a coleta de dados em visitas às escolas de tempo integral de Apucarana e com realização de entrevistas com as professoras que atuam no ensino fundamental. A análise dos dados mostrou que o grupo de professoras entrevistadas questiona a forma de implantação do ensino em tempo integral, bem como solicitam melhorias nas estruturas físicas das escolas. Os resultados apontam que um projeto de escola de tempo integral pode manter a mesma função das escolas de meio período, funcionamento apenas em horário ampliado. Para uma efetivação de um projeto de escola de tempo integral que pudesse alcançar a transformação social seria necessário um projeto pedagógico produzido com a participação da comunidade, da formação de educadores voltados a novas práticas educativas e o investimento em estruturas físicas adequadas à diversificação das atividades.

Palavra-chave: Professores, escola de tempo integral, educação integral

Abstract: This article has with objective analyze the perception of elementary school teachers about the full-time educational implemented in 2001 in the city of Apucarana, a country town in Paraná. Introduce a history of politic events that take the determination of the implementation of the children stayed time in school, according to the National Education Guidelines and Framework Law and her correlation with the proposal in the school progressivist and social development. Done a data collection in visits in a full-time schools in Apucarana and with an interviews of teachers that act in elementar school. The data analysis show that the group of interviewed teachers questioned the form of implementation of teaching full time, as well request improvements in the physical infrastructure of schools. The results show that a full-time school project can keep the same function of the middle school period, working only in a extended time. To realize the full-time shcool Project that be able to reach the social transformation will be necessary a pedagogic Project produced by a comunity participation, a educators formation related to the new educational practices and investment in physical structures adapted to the diversified activities.

Key world: Teachers, school full-time, full-time education

INTRODUÇÃO

A escola em tempo integral tem sido objeto de estudos pesquisa e discussões por

investigadores, professores e a sociedade. A ideia de uma escola que possa atender a uma formação diversificada, com ensino de conteúdo científico e formação cultural, divide opiniões, mas o fato é que a proposta de implantação deste modelo remete à necessidade de melhorar as condições de vida das populações mais carentes e ao mesmo tempo promover desenvolvimento social por meio de políticas educativas. Um exemplo destas políticas aconteceu em Apucarana, cidade de pequeno porte, no Norte do Paraná. As trinta e sete escolas de primeira à quarta série do município passaram a funcionar, a partir de janeiro de 2002, em horário integral, causando diversas mudanças nas instituições com a

¹ Artigo elaborado a partir da dissertação apresentado ao programa de Ciências Social da UEL em 2007, intitulado “As escolas públicas de tempo integral: Reprodução e transformação social em Apucarana”, com orientação da Prof. Dra. Maria Nilza da Silva.

² Graduado e Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina, Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Professor Adjunto da UNESPAR. Endereço: Rua Anita Garibaldi, 212, Apucarana – Pr. CEP 86802 – 120. (43) 99911-5703. E-mail: marcos.dorigao@unespar.edu.br

ampliação de atividades curriculares e extracurriculares no formato de oficinas e grandes adaptações na organização do trabalho das professoras e na estrutura física das escolas. A implantação do tempo integral nas escolas, segundo a determinação da Lei Municipal 90/01, aconteceu de uma única vez, sendo obrigatória aos alunos a frequência aos dois turnos.

A prefeitura pautou-se pela recomendação, feita pela LDB 9394/1996, de ampliação da carga horária em sala de aula, preferencialmente em tempo integral, com a justificativa de promover uma transformação social mediante uma política de educação, buscando a qualificação das crianças e promovendo locais seguros e adequados para permanência destas enquanto pais e mães trabalham fora de casa.

Neste processo de implantação, muitas das professoras de ensino fundamental, questionando a função de transformação social da educação, mas ao mesmo tempo buscando a qualificação profissional no ensino superior, discordavam da implantação, na cidade de Apucarana, do ensino de tempo integral, destinado a transformar a realidade das crianças por meio da educação. Este conflito deu origem a dúvida que norteia a realização da pesquisa, sobre os objetivos e funções da educação, em face das condições das escolas de tempo integral de Apucarana e a visão das professoras quanto a educação e ao ensino público.

Outras questões emergiram desta discussão: A ampliação do tempo na escola poderá alterar o caráter de conservação social desta instituição? As professoras atuam como agentes de transformação da realidade ou como atores no processo de reprodução das estruturas sociais? Pode-se argumentar que seria necessária uma mudança nas estruturas do sistema escolar, dos conteúdos e da relação do professor com os alunos, para que a educação pudesse, por força do sistema de ensino público, cumprir a função de alterar as condições de vida dos indivíduos. Caso contrário, não seria quebrado o ciclo de reprodução social vigente na maioria das instituições de ensino público do país.

Para analisar o processo de implantação do ensino de tempo integral em Apucarana e interpretar suas características de transformação ou de manutenção da ordem social, foram realizadas visitas de observação, levantamento de documentos e entrevistas com quatorze professoras, a partir de um roteiro estruturado que

abordava questões do cotidiano das instituições. A análise do conteúdo das entrevistas se deu segundo a percepção das professoras sobre as questões educacionais relacionadas ao ensino de tempo integral em Apucarana.

HISTÓRICO DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL

A história recente do sistema de ensino brasileiro apresenta-se como um processo de poucas revoluções; as transformações foram graduais e desprovidas de rupturas. Várias reformas foram propostas, porém a educação, geralmente, pode ser dividida em duas linhas, em escolas de elite e escolas populares. Neste sentido, Oliveira (2004, p. 954) aponta que:

[...] a escolarização da população brasileira, relegada a um plano secundário pelo poder político, passa a ter destaque na dinâmica dos conflitos sociais, influenciando, cada vez mais, o discurso e a ação do Estado. A posterior e progressiva organização da estrutura educacional brasileira terá três momentos marcantes: o de expansão da demanda social, durante a Primeira República, cuja melhor expressão será o movimento escola-novista; o de consolidação, através das reformas Francisco Campos (1931-1932) e Gustavo Capanema (1942-1946); e o terceiro momento, de crítica e balanço, no pós-1946, que culmina com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, pelo governo João Goulart.

Dentro destas fases, ponto de corte está centrado na ampliação do ensino para todos, como fruto da exigência das lutas populares e consolidação de um estado em processo de democratização. Para entender estas mudanças e a influência que elas exercem sobre a construção do sistema de ensino brasileiro até a atualidade, inicialmente é preciso mencionar a Anísio Teixeira, educador e pensador, cujos trabalhos e estudos subsidiaram experimentos de escola de tempo integral.

Anísio Teixeira (1994, p. 40-44) apresenta um histórico sobre a composição do sistema de ensino brasileiro, afirmando que o ideal da educação para todos, base da Revolução Francesa em 1789, chega ao Brasil com certo atraso

histórico, que só veio a pensar politicamente nestes moldes a partir do início do século XX, quando as transformações sociais advindas da industrialização e do avanço do conhecimento científico começaram a representar uma possibilidade desenvolvimento econômico no país, fazendo com que setores da sociedade assumissem a defesa de escola para todos, ação que visava a criação de mão-de-obra para os trabalhos mais qualificados na indústria e ainda conclamava as classes populares a uma mudança de costumes e hábitos.

Teixeira (1990, p. 160) afirma que no Brasil, e possivelmente na América Latina, a escola primária, até as décadas de 1920-1940, foi destinada a “[...] uma parcela da população escolar e não para toda a população escolar”. Desta forma, o ideal da “educação para todos” atingiu apenas uma parcela da população em idade escolar. O autor atenta para as características de escola seletiva da época, uma educação para poucos e repleta de exclusão social, reforçava as áreas de domínio de quem detinha os títulos acadêmicos, destinados a alguns e conservando o poder de pequenos grupos da elite.

A obra de Anísio Teixeira sobre a educação e sistema de ensino no Brasil apresenta propostas de alteração do sistema escolar e alcançou pensadores e educadores a partir da década de 1970. Na avaliação de Cavalieri (2006), Anísio Teixeira é responsável por dar uma nova dimensão à ideia de educação integral, escapando da proposta “[...]de treinamento intensivo com vistas à adequação das populações ‘indisciplinadas’ às novas exigências do sistema industrial urbano” (CAVALIERI, 2006, p. 23), e se constitui como uma alternativa adequada para a atualidade, de uma escola voltada para o momento histórico e às características socioeconômicas dos alunos.

Anísio Teixeira possuía uma visão otimista da educação, e enxergava no processo de ensino uma maneira de melhorar as condições de vida da população e levar o país ao desenvolvimento. Em relação à criança na escola primária ele propôs:

1. A escola deve ter por centro a criança e não os interesses e a ciência dos adultos;
2. O programa escolar deve ser organizado em atividades, ‘unidades de trabalho’ ou projetos, e não em matérias escolares;
3. O ensino deve ser feito em torno da intenção de aprender da criança e não na intenção de ensinar do professor;
4. A criança, na

escola, é um ser que age com toda a sua personalidade e não uma inteligência pura, interessada em estudar matemática ou gramática; 5. Os seus interesses e propósitos governam a escolha das atividades, em função do seu desenvolvimento futuro; 6. Essas atividades devem ser reais (semelhança com a vida prática) e reconhecidas pelas crianças como próprias. (TEIXEIRA, 2000, p. 90).

Teixeira ocupou o cargo de Secretário de Educação da Bahia em 1946, onde participou da implantação de um modelo de escola primária que procurava pôr em prática proposições amadurecidas nas reflexões acima. A primeira experiência relatada refere-se ao Centro de Educação Primária Carneiro Ribeiro, inaugurado em 1950 na cidade de Salvador, um prédio moldado para ser uma universidade infantil.

As diretrizes desta proposta de Anísio Teixeira estavam voltadas a oferecer às crianças um retrato da vida social, incentivando as experiências de socialização e convívio com as práticas sociais da época e desenvolvendo, mediante atividades práticas, estudos e ações de responsabilidade, a formação moral e intelectual do futuro cidadão.

Anísio Teixeira não foi o único pensador brasileiro que discutiu a escola de tempo integral, mas seus trabalhos e ações tornaram-se referência para estes estudos. Após a morte de Teixeira, em 1971, durante o regime militar, Darcy Ribeiro continuou a defender os ideais de ensino em tempo integral em 1982, ocupando o cargo de vice-governador do Estado do Rio de Janeiro, assumiu a função de secretário da cultura e coordenador do programa especial de educação, com a incumbência de implantar 500 Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), grandes escolas de turno completo, para mil crianças e adolescentes.

Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) foram a grande experiência das décadas de 1980 e 1990 em escola de tempo integral, e para Cavalieri (2006, p. 23)

[...] o Programa dos CIEPs do Rio de Janeiro, se apresentou como uma espécie de *aggiornamento* da proposta de Anísio Teixeira. Há enormes convergências entre as duas propostas. Embora nos textos oficiais do Programa dos CIEPs apareçam

incorporações de um discurso típico do materialismo histórico, como também do pensamento de Paulo Freire, a predominância, que se revela nos textos de Darcy Ribeiro, seu idealizador, e nas proposições concretas, segue de perto a tradição do pensamento de Anísio Teixeira.

Menezes e Santos (2007) afirmam que todas as unidades dos CIEPs “deveriam funcionar de acordo com um projeto pedagógico único e com uma organização escolar padronizada, para evitar a diferença de qualidade entre as escolas” (2007), proposta que foi muito criticada por educadores e especialistas da área em função do custo dos prédios, à eficácia do período de oito horas, à localização e “muitos acreditam que o projeto arquitetônico tinha primazia sobre o pedagógico, sobretudo pela ausência de equipes de educadores qualificados para esse projeto educacional” (MENEZES, SANTOS, 2007).

Cavaliere e Coelho avaliaram em 2001 os CIEPs do Rio Janeiro, após 15 anos de sua instalação, encontrando o fato de

[...] que a ideia vingou e parece responder a uma demanda efetiva da população por uma escola com funções ampliadas, que permita um processo educacional inovador e culturalmente rico. A bem dizer, essa escola ainda não existe, mas está esboçada, como uma realidade possível. Segundo as informações oficiais, em 2001 existiam 197 escolas na rede estadual e 164 na rede pública da capital funcionando em horário integral, perfazendo um total de 361 escolas no estado, oficialmente reconhecidas pelas secretarias de educação como as que oferecem, seja em bloco seja para algumas turmas, o turno único. (CAVALIERI, COELHO, 2003, p. 172).

Com este estudo sobre os CIEPs, as autoras, concluíram que algumas escolas mantiveram sua identidade e a concepção pedagógica original, mas, com o processo de municipalização do ensino fundamental, as possibilidades de implantação e ampliação desta modalidade de ensino se distanciam da realidade, mesmo com o artigo da LDB 9394/1996 que prevê esta implantação

Souza e Faria (2004, p. 930) apontam que a partir da Constituição Federal de 1988, os municípios puderam criar sistemas de ensino

próprios, com relativa autonomia na elaboração de políticas para a educação infantil e ensino fundamental, mas ainda sob influência da condição histórica de facilidades e proteção à implantação do ensino das elites e tratando despropositadamente a educação popular sem cuidar da qualidade.

As crianças das classes média e alta frequentam escolas de meio período, mas contam com atividades de educação em contra turno, como escolinhas de futebol, arte, música, línguas estrangeiras, além do atendimento dos pais e cuidadores para execução e entendimento das tarefas escolares, ao passo que as crianças das classes populares permanecem as mesmas quatro horas na escola, mas não têm ocupação no contra turno, ficando ociosas e sem atenção dos pais, que trabalham e não têm tempo e formação para o necessário apoio.

A Constituição Federal em 1988, que alterou a atuação do estado sobre a educação e determinou a elaboração da LDB 9394/1996, lei que delegou aos estados e municípios a gestão da educação infantil e básica do ensino público. A LDB 9394/1996 sofreu influência e interferência de Darcy Ribeiro, colaborador e defensor das ideias de Anísio Teixeira em relação às escolas de tempo integral. A escola de tempo integral preconizada nesta lei, ao que tudo indica, deveria ser pautada pelos modelos testados por Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira, que propuseram uma escola de transformação social. Em relação a aprovação da LDB 9394/1996, Carneiro (1998, p. 16) aponta:

Com o advento da lei 9394/96, renasce a esperança da superação da cultura das ações educativas concorrentes, inaugurando-se um novo desenho de medidas de natureza estrutural inafastáveis, envolvendo gestão e financiamento da educação, reestruturação curricular, formação do professor, atualização dos conteúdos e inovação.

No contexto de implantação da nova lei, educadores que se posicionaram de maneira otimista e outros de maneira moderada, conforme podemos observar em Paulo Ghiraldelli Jr.:

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional resultou de uma intensa luta parlamentar e extraparlamentar. Entidades da sociedade, com interesses diversos

porém convergentes em relação à defesa do ensino público e gratuito, se reuniram em diversos momentos, criando versões de uma LDB de seu agrado. Todavia, a LDB resultante não foi esta, mas uma mistura entre o projeto que ouviu os setores da população e o projeto do senador Darcy Ribeiro, de certo modo mais afinado com o governo e com os interesses dos empresários do ensino. É claro que, neste caso, há de se notar que a influência do segundo projeto sobre o primeiro foi preponderante. (GHIRADELLI JR., 2003, p. 206).

É possível inferir uma orientação neoliberal, política econômica adotada pelo Governo Federal no período de elaboração da referida lei, ideia que reaparece na análise de Saviani:

Seria possível considerar esse tipo de orientação e, portanto, essa concepção de LDB, como concepção neoliberal? Levando-se em conta o significado correntemente atribuído ao conceito neoliberal, a saber: valorização dos mecanismos de mercado, apelo à iniciativa privada e às organizações não-governamentais em detrimento do lugar e do papel do Estado e das iniciativas do setor público, com a consequente redução das ações e investimentos públicos, a resposta será positiva. (SAVIANI, 1999, p. 200).

No que concerne ao ensino fundamental, a LDB 9394/1996 propõe alterações relacionadas à legislação anterior. Conforme Souza e Silva (2000, p. 57), as principais mudanças no ensino fundamental são: a possibilidade da organização com duração maior que oito anos e trabalhar em ciclos de dois ou três anos. Admite-se, ainda, no regime seriado, a progressão continuada, definindo-se que só é obrigatório o uso da língua portuguesa para o ensino fundamental, mesmo assim, é permitido aos indígenas o ensino na sua língua materna. Além disto, abre-se precedentes, em situações emergenciais, para a realização de ensino à distância e recomenda-se a implantação gradativa da escola de tempo integral.

Dentro da recomendação de implantação gradativa da escola de tempo integral é que se instala a próxima seção deste texto, voltada a

analisar a realização desta proposta no município de Apucarana, no estado do Paraná.

AS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DE APUCARANA

O Município de Apucarana está localizado na Região Centro Norte do Paraná, com população estimada em 115.823 habitantes em 2007 e tomando por base na recomendação da LDB 9394/1996, a prefeitura de Apucarana definiu como plano de governo, a partir de 2002, a instituição do ensino em tempo integral nas escolas públicas de ensino fundamental administradas pelo município. A partir de fevereiro daquele ano, todas as escolas passaram a atender as crianças 8 horas por dia, utilizando como *slogan* da administração municipal a frase: “Apucarana: Cidade Educação”.

A LDB 9394/1996 recomendou a ampliação da carga horária diária em sala de aula, a partir de 2006, até o tempo integral, porém, não fixa prazos ou datas. E assim, em dezembro de 2001, os professores e a comunidade foram informados que as aulas seriam em tempo integral a partir de 2002, de acordo com a Lei Municipal 90/01, (APUCARANA, 2007). A lei foi aprovada pela câmara de vereadores após envio do projeto pelo executivo, mas não contou com projeto pedagógicos, consultas públicas ou a participação de especialistas e educadores na sua elaboração, tendo sua aprovação em curto espaço de tempo.

Os objetivos da alteração da jornada diária de estudos não foram especificados no corpo da referida lei, mas na página de internet da Prefeitura constava um documento que apresentava as ações de implantação do ensino em tempo integral:

- Garantir à infância e à adolescência seus direitos fundamentais e seu desenvolvimento integral com vistas ao preparo para o exercício da cidadania e a formação de um cidadão íntegro;
- Reduzir em níveis mínimos, ou nulos, o índice de reprovação e evasão escolar;
- Possibilitar ao educando uma ampliação de conhecimentos, oferecendo um currículo mais rico e globalizado;
- Fornecer ao educando conhecimentos complementares de artes, desportos e língua estrangeira moderna, desenvolvendo e despertando aptidões

artísticas e desportivas nos alunos da rede municipal de ensino;

- Reduzir ou eliminar o número de crianças em condições de risco nas ruas, reduzindo também a possibilidade de crianças em caminho para o vício ou delinquência. (APUCARANA, 2007, p. 13-14)

Estes objetivos expressam a intenção de garantia dos direitos das crianças e adolescentes aliados a uma proposta de “desenvolvimento integral” do indivíduo como cidadão “íntegro”. Entretanto, é preciso entender o que vem a ser esta “integridade” e quais são os padrões que determinam o comportamento de uma pessoa íntegra. Da mesma forma, é necessário conhecer quem estabelece estes padrões. Pode-se dizer que a sociedade os determine por meio de leis, costumes e religião, porém não há o estabelecimento destes padrões no discurso e nos textos da escola integral, não havendo referência acerca destas propostas, ou seja, encontra-se oculto qual o projeto de homem e sociedade contidos nestes documentos.

Em relação ao objetivo de ampliação dos conhecimentos e o currículo diversificado não existem novidades, uma que são objetivos da educação, e são necessários para a formação do indivíduo para que desenvolva a autonomia no pensar e agir, utilizando-se as artes e os desportos para ampliar a gama de opções de aprendizado. Quanto a isso cita-se Coelho e Hora afirmando que na prática a educação integral

[...] eclode como um amplo conjunto de atividades diversificadas que, integrando e integradas ao currículo escolar, possibilitam uma formação mais completa ao ser humano. Nesse sentido, essas atividades constituem-se por práticas que incluem os conhecimentos gerais; a cultura; as artes; a saúde; os esportes e o trabalho. Contudo, para que se complete essa formação de modo crítico-emancipador, é necessário que essas práticas sejam trabalhadas em uma perspectiva político-filosófica igualmente crítica e emancipadora. (COELHO; HORA, 2006, p. 9).

O último objetivo apresentado pela Prefeitura, propõe-se a atuar sobre um problema social que são as crianças em condições de risco, vulneráveis ao vício ou delinquência. É notório,

no caso das camadas populares no Brasil, que a permanência das crianças na escola conta, no mínimo, com a presença e o acompanhamento de adultos na alimentação e atividades diárias, o que afasta crianças e adolescentes de situações do risco ou violência das ruas.

Estes foram os elementos legais e planos localizados que subsidiaram o processo de implantação do ensino em tempo integral em Apucarana. Foram realizadas inúmeras adaptações e ajustes, buscando sanar a falta de espaço, com improvisações, falta de pessoal, recursos didáticos, estrutura física e qualificação profissional. Esta forma intempestiva gerou uma resistência por parte dos educadores ao projeto de escola integral, tema da próxima seção.

AS PROFESSORAS E AS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DE APUCARANA

A organização desta seção está baseada na análise da implantação da escola de tempo integral a partir de 2001 e nas condições de trabalho docente nas escolas e numa reflexão sobre os resultados obtidos com o processo após 6 anos de atividade. As fontes dos dados são oriundas da observação das escolas e entrevistas com 14 professores que atuam no sistema. Outros pontos abordados são: a integração das professoras com as pessoas no local de trabalho; os cursos de atualização e especialização; o projeto político pedagógico da escola e sua elaboração.

Constam na análise: sugestões de alterações nos procedimentos com os alunos; avaliação das atividades no contra turno; implicações da relação entre professor e comunidade; e interações com os alunos e suas famílias, mediante o conhecimento da realidade social dos alunos e do futuro destas crianças.

a) A Implantação

As professoras entrevistadas salientaram que o projeto de escola em tempo integral era bom, mas que não se realizou na prática, pois, segundo os depoimentos, era um sonho do prefeito, mas aconteceu sem discussão e estrutura; deveria ter começado com algumas escolas e seguir ampliando-se gradualmente.

Outro fator indicado pelas professoras, foi o momento em que o prefeito implantou de uma só vez o horário integral nas escolas, gerando

resistência ao processo, suscitando nos educadores e comunidade uma visão negativa, furto das incertezas em relação ao futuro. A sensação que relataram era que o projeto havia sido “jogado” na mão das professoras sem se pensar nos impactos, sem se preparar a implantação, e na prática procedeu-se de maneira improvisada.

Outro problema citado pelas entrevistadas foi o espaço físico das escolas, pois os alunos permaneciam por muitas horas em sala de aula. No início da implantação, em 2002, as professoras atendiam de sessenta a noventa alunos e realizavam atividades para as quais não estavam preparadas ou motivadas. Turmas foram agrupadas, cozinhas adaptadas, algumas escolas não contavam com refeitório, em outras foi necessário emprestar salões de igrejas e associações.

Segundo as informações coletadas nas entrevistas, a escolha das disciplinas e oficinas de cada professor dentro dessas escolas foi muito rápida e nem sempre levaram em conta as aptidões e a formação de cada um. Existia uma gama de atividades a serem realizadas e alguém deveria assumi-las.

Para as professoras entrevistadas, houve rejeição por parte dos alunos; alguns não queriam frequentar a escola, outros choravam no período da tarde. Os pais tornaram-se agressivos com as professoras, que estavam sem saber ao certo como realizar aquele processo. Uma situação difícil, pois as crianças não estavam acostumadas a ficar em sala de aula oito horas por dia. Assim se expressa a Entrevistada 3:

Os pais tinham aquela agressividade. Ah, vai mandar no meu filho, coisa e tal. Então, naquela época, foi bem difícil, teve muita rejeição, criança que não queria vir pra escola, a gente se perdia, pensava que uma hora dava tempo pra fazer uma coisa e não dava. (Entrevistada 3, 44 anos, professora).

A impressão, segundo os depoimentos, foi da criação de uma creche para crianças grandes, contudo os professores não sabiam o que fazer com os alunos. Aventou-se a possibilidade de tornar a participação do contra turno atividade opcional, atendendo-se apenas os alunos que ficavam sozinhos em casa.

Mas as professoras entrevistadas concordaram que o projeto tirou as crianças

carentes da rua. Havia a perspectiva de bons resultados, como apontavam os discursos e propostas da prefeitura, e a própria formação destas profissionais, pois trabalhando com ensino, existe, possivelmente, a crença de que a educação pode melhorar a vida das pessoas.

No discurso, aflora a dualidade de conceitos, estando presentes as avaliações das facilidades e dificuldades do dia-a-dia. Afirmavam a importância da segurança das crianças que têm a opção de passar o dia sob a tutela de uma instituição, protegidas dos riscos das ruas e da falta de cuidados em casa. Por outro lado, o fato de algumas crianças possuírem estrutura familiar que os coloca fora da condição de vulnerabilidade parece justificar a livre opção pela escola em tempo integral, conforme se observamos na fala de Entrevistada 1:

Para os pais que trabalham é um ótimo... é um ótimo recurso. As crianças veem ficam na escola, se alimentam. Agora a gente vê muita reclamação dos pais que não trabalham fora, que eles querem ficar com os filhos em casa. E eu entendo. Por que é difícil largar seu filho o dia inteiro na escola, nas mãos de pessoas estranhas, que você não conhece. Eu acho que tinha que ser opcional. (Entrevistada 1, 36 anos, professora)

Mas este depoimento remete a outro fator criticado e questionado pelas professoras: o desgaste e a falta de motivação dos alunos pelo aprendizado e para permanecer dois períodos na escola. Os depoimentos revelam preocupação com a assimilação dos conteúdos e a preparação do aluno, tarefa dificultada pelo citado desinteresse dos alunos em aprender e se esforçar.

Entretanto, é interessante questionar se é realmente o fator da carga horária o responsável pelo desinteresse dos alunos. Bourdieu e Passeron (1992, p. 114) afirmam que o sistema de ensino promove a seleção dos alunos, e as formas de seleção estão ligadas à valorização da assimilação da linguagem e à postura da elite e só avança quem atende a estes requisitos, sendo assim: “[...] é pela maneira particular segundo o qual ele realiza sua função técnica de comunicação que um sistema escolar determinado realiza além disso sua função social de conservação e sua função ideológica de legitimação”.

Um outro depoimento questiona o funcionamento do sistema de tempo integral, no qual surgem conflitos por causa dos resultados não condizentes com os objetivos propostos como se, identificados na fala das professoras como resultado do excesso de controle e do monitoramento sobre as atividades das crianças nas escolas:

[...] eu percebo que as crianças estão meio que estressadas, elas, não sei por que, estão mais cansadas, não porque o nosso horário é muito carregado, elas têm recreação, danças, teatro, então elas não passam a tarde toda lendo e escrevendo. Hoje mesmo com as crianças que eu trabalho com oficina, vão jogar xadrez. Tem uma turma que não gosta, que pega o xadrez pra brincar e a gente deixa eles meio que à vontade. Mas é diferente você fica o dia todo sendo vigiado, porque o tempo integral ele tem isso, a criança não tá natural, pelo meu ponto de vista, eles têm que correr, têm que subir no muro, e aqui ela não pode fazer isso. [...] Eles estão sempre num espaço de controle e isso gera um estresse. [...] Eu vejo que deveria ter mais estrutura, isso que eu vejo que falta no tempo integral, mais estrutura porque elas estão sendo monitoradas o dia todo. Então, se elas se sentissem mais livres, mais soltas, isso já seria uma carga menor, eu diria mais tranquila. (Entrevistada 4, 35 anos, professora)

Se o cansaço e a desmotivação dos alunos são tema preocupante e gera reflexão junto as professoras, mas nas entrevistas não foi possível detectar se eram capazes de um aprofundamento crítico das razões que o provocam. Pode não ser a carga horária estendida que provocam estas reações nos alunos, mas a forma de organização do conteúdo e das atividades, que normalmente buscam a uma disciplina autoritária, e com utilização de recursos pedagógicos repetitivos e pouco atrativos para os alunos.

A LBD 9394/1996 determina que as escolas devem elaborar e executar sua proposta pedagógica, levando em consideração um plano nacional de educação básica, com uma base comum e uma parte diversificada de acordo com as características regionais e socioeconômicas dos alunos. Desta forma, apresenta toda a estrutura reguladora do sistema de ensino, mas abre um espaço para a aplicação de conteúdos mais

próximos à realidade do aluno. Como a lei permite estes procedimentos, imagina-se que podem ser utilizados como instrumento de produção de novas relações e estruturas sociais. A lei também determina a participação e posterior execução do projeto pedagógico da escola pelo docente.

As professoras entrevistadas afirmam saber o que é um projeto político pedagógico, mas a maioria não participou da sua elaboração e desconhece o seu conteúdo; algumas declaram que se trata de um formalismo do sistema de ensino, em que os modelos são a principal ferramenta de sua elaboração e questionam a possibilidade de realizar algo fora dos moldes previstos e pelos documentos oficiais do município.

Entretanto, um destaque nos depoimentos é o quanto as entrevistadas valorizam a eficácia das discussões em torno do projeto político pedagógico, porém tais debates não se realizam na prática. Grosso modo, as professoras sabem o que é um projeto pedagógico, sabem como fazê-lo e quais são suas características, mas não conseguem utilizá-lo na prática. A fala a seguir mostra de forma geral estas considerações:

Participei. Eu achei meio complicado. Primeiro a gente não tava preparada para elaborar. Veio uma coisa assim pra você seguir o modelo. Já veio mais ou menos no modelo, aí a gente, todo mundo perdido, porque nunca foi pedido para a gente fazer isso, então, você prepara uma coisa nova, não sabia o que era, e aí de repente, vem mais um modelo, aí então eu achei que não teve muita valia não. Porque você só, mais ou menos, segue aquele modelo padrão, alguma coisa a gente tentou colocar pela realidade da escola, mas mesmo assim, fico meio vago.[...] Foi, tá aí, a gente tá tentando seguir.[...] Então, agora fico tão assim o projeto. A gente participou da elaboração e eu não saberia dizer pra você onde que eu queria mudar ele. (Entrevistada 5, 35 anos, professora)

Paradoxalmente, nas práticas diárias de sala de aula, as professoras sentem-se livres para realizar alterações nos conteúdos e nos procedimentos didáticos. Mas se o sentimento é de liberdade, nas ações do cotidiano elas não são

constantes e se revelam reduzidas, como pode-se observar no seguinte depoimento:

Eles dão bastante espaço, mas se tiver no planejamento, mas apesar que é a gente que muda o planejamento. Apesar que nossos projetos são todos bem trabalhados, as crianças gostam muito, uma coisinha ou outra que foge do padrão. (Entrevistada 2, 28 anos, professora)

As professoras sabem que as alterações e modificações são possíveis, desde que respeitados os limites impostos pelo planejamento e conteúdo. Desta forma, pode-se até mudar a forma de ministrar um conteúdo planejado, mas não excluir o conteúdo.

A partir dos conteúdos planejados, e tecnicamente em consonância com o projeto pedagógico da escola, estão as atividades diversificadas aplicadas durante o contra turno. As atividades, na maioria das escolas, seguem o esquema de aulas regulares no período da manhã e parte diversificada à tarde. As professoras avaliam estas atividades de forma bastante variada, não existe consenso, mas falas que se aproximam no tocante à qualidade e efetividade das oficinas para o desenvolvimento dos alunos e na necessidade de ampliação da estrutura física das escolas para a sua melhoria. As oficinas são citadas e comentadas pelas professoras como uma atividade prazerosa para elas e para os alunos e mostram-se bastantes orgulhosas pelos trabalhos produzidos, como os da área de música, teatro, dança, e maquetes e artesanatos. As oficinas de filosofia, balé e karatê são bastante lembradas, conforme se pode observar no depoimento de Entrevistada 6:

As crianças têm a oportunidade de participar de atividades que nem todas teriam condições se não tivesse o contra turno: aulas de informática, atendimento psicológico, fonoaudiológico. É uma oportunidade para eles e de qualquer maneira rende, porque todos participam de uma forma igual. Tem uma professora para cada sala, em forma de rodízio, são quatro turmas, que é de primeira à quarta, enquanto um está na bordado o outro está na aula de pintura, o outro na aula de informática, ensino religioso, de espanhol de inglês. É revezado de acordo com a semana e de acordo com o professor. (Entrevistada 6, 28 anos, professora)

Neste ponto aparece uma mudança de postura em relação à implantação do programa de tempo integral e em relação às suas desvantagens, pois, em um determinado momento, as atividades do contra turno são consideradas pelas professoras razão de orgulho, conforme o depoimento da Entrevistada 5, a seguir, que acrescenta serem elas ao mesmo tempo cansativas e estressantes para os alunos, como se vê a seguir:

A ideia do contra turno é boa, só que tem outros pontos que precisa melhorar. A escola não tem estrutura, tem que ter muitas pessoas. Acho que tem que ter um pessoal adequado. Mas as oficinas, a ideia é interessante. Eles terem acesso ao inglês, espanhol, a artesanato. Não, aí eu acho interessante sim. (Entrevistada 5, 35 anos, professora)

Quanto a isso, Bourdieu e Boltanski (1998, p. 129-130) chamam a atenção para a formação dos professores, uma vez que as principais características no desenvolvimento das atividades diárias se concentram na formação dos agentes da educação e no controle instituído pelo sistema de ensino. Os dados analisados nesta seção apontam para esta prática, as professoras têm conhecimento teórico a respeito das atividades pedagógicas, porém, executam apenas as atividades de ensino apreendidas em sua própria formação, deixando de lado as bases do conhecimento. E, assim, o sistema de ensino reproduz professores e alunos alfabetizados e letrados, mas para uma produção promotora da alteração da realidade faz-se necessário a formação de cientistas.

Ao analisar o espaço de atuação das professoras no âmbito das estruturas de ensino Rockwel (1990, p. 69) recomenda estender a observação para além dos muros da escola e avaliar como o corpo docente percebe as relações com a comunidade em que está inserido e como grupo social dos alunos interfere na percepção da realidade social e no tratamento das diferenças culturais. As professoras entrevistadas, que moram na mesma região dos alunos, conseguem expressar de forma mais clara as condições de vida deles. No contraponto, estão as professoras que residem em bairros afastados da escola e não conhecem as famílias dos alunos. A seguir um exemplo desta situação:

O rendimento dos meus alunos é um rendimento ótimo, embora a realidade deles seja bem distante da realidade do mundo, eles não têm muito contato, mas é um rendimento bom, excelente, tanto é que eu tenho trinta e quatro alunos e estão todos lendo, escrevendo são ótimos. (Entrevistada 6, professora, 28 anos).

[...] eu moro aqui mesmo na comunidade, a gente conhece todo mundo, o pai, o avô, o tio. A gente conhece a vida de todo mundo mesmo, então eu acho que em certa parte atrapalha, porque tem aquele ditado que santo de casa não faz milagre. Quando eu trabalhava em outra escola, parecia que a gente era vista com outros olhos, e agora parece assim que não é tanto quanto era, eu sinto isso sabe. Então eu acho que tinha que ser bem o contrário, uma pessoa daqui, uma pessoa que sempre tá levando e trazendo informações novas, mas eu acho que não é bem assim. Os meus alunos mesmo ali eu sei o nome do pai e da mãe completo de todos eles, porque a gente realmente conhece, é da comunidade tem contato direto. (Entrevistada 7, 30 anos, professora)

As falas da Entrevistada 6 e Entrevistada 7 são representativas em relação às de outras professoras. No primeiro caso, deixa campo para dúvida quanto à afirmação: [...] *embora a realidade deles seja bem distante da realidade do mundo*[...]. É preciso saber a qual realidade a professora se refere, pois a realidade destes alunos é a realidade das crianças da periferia e, ao mesmo tempo, é uma realidade diversa daquela que a elite prega como o mundo real, regulado pelos costumes e hábitos da classe dominante. Os alunos carentes de recursos financeiros, de bens materiais e com capital cultural diferente do valorizado pela escola, são considerados à margem da realidade do mundo, de um mundo que não é acessível para as classes populares. Há uma postura repleta da ideologia dominante, em que ser pobre e viver na periferia, com pais que trabalham o dia todo e sem acesso à internet e às atividades que definem a vida social da elite significa, estar à margem do mundo real, e a função da professora, nesta perspectiva, é trazer o aluno para o mundo real.

O segundo depoimento refere-se ao conhecimento da comunidade como uma forma de se relacionar bem com os alunos, mas, paradoxalmente, o fato de residir e se relacionar

com uma comunidade de classe popular faz com que a professora se sinta diminuída em seu valor. Sua fala indica que uma pessoa que reside na região central ou nos bairros da elite deteria um *status* mais elevado e estaria em melhor situação para exercer as atividades docentes. Estes indicadores de valorização da cultura da elite surgem novamente quando se fala das famílias dos alunos e de sua realidade social. Segue o depoimento de Entrevistada 2:

É aquela família que deixa o aluno na escola e meio por conta da escola, e quando a escola busca a ajuda deles eles não têm como ajudar. É aquele tipo de pai que o aluno tem um problema ele fala: “Eu não sei o que fazer!” Então ele entregou o filho para a escola e a escola que cuide. Então eu acho que de uma maneira geral as famílias da nossa comunidade são assim, aquela família que se preocupa com o ter, eles trabalham, trabalham... Lógico todo mundo precisa trabalhar, precisa comer, precisa vestir, calçar, mas, são só esses valores que eles passam, a maioria. [...] Estudar eles não pensam, nesse valor, que o estudo. É lógico que eu sempre falo para os alunos maiores: se estudar deixasse rico a gente não tava aqui (risos) eu não tava mais aqui, mas é importante. Pra eles não, a importância é só o material. Ela trabalha para suprir a necessidade material. Tem a criança que o pai nem sabe se tem algum projeto na escola, o que a criança gosta, eles não participam na vida da escola. (Entrevistada 2, 28 anos, professora).

As famílias, nos depoimentos das professoras, são consideradas como uma fonte de problemas para as escolas em razão de uma pretensa falta de estrutura familiar. Para as entrevistadas, uma família composta de neto e avós, mãe e filho, tios e sobrinhos, pai e filho e outras variações que fogem ao tradicional trinômio filho / mãe / pai são fatores para a desestruturação da criança, responsável em grande parte pelo seu fraco desempenho na escola. Cobra-se constantemente a participação da família na educação da criança, mas não se percebe o quanto a escola exclui a família de classe popular do âmbito escolar. As exigências da escola em relação ao desempenho das crianças tendem a levar os pais a questionar a possibilidade de seus filhos aprenderem o conteúdo, surgindo daí,

possivelmente, a indiferença e até o descrédito em relação aos estudos.

Assim, encontra-se em Bourdieu e Passeron (1992, p. 62) a afirmação de que a eliminação e exclusão dos indivíduos do processo de ensino estão diretamente ligadas a certas categorias de receptores, dissimuladas “sob a função patente de seleção que a instância pedagógica exerce no interior do conjunto de destinatários legítimos (função ideológica do exame)”. Há indícios da falta de elos entre as escolas e as famílias na recorrência de menções ao fato de que apenas os pais dos bons alunos comparecem à escola e isso parece óbvio. No sentido oposto, os pais com baixa escolaridade e histórico de insucessos no acesso aos níveis mais altos do ensino procuram refugar a escola e até referendar o fracasso dos filhos nesta mesma situação

b) O cotidiano nas escolas de tempo integral

O cotidiano das crianças e suas relações espontâneas com as professoras podem conter fatores de reprodução e produção de novos conhecimentos e relações sociais. Agnes Heller (2004) identifica a espontaneidade como recurso das situações diversas do cotidiano, mas não elimina totalmente as características condicionantes da reprodução no sistema de ensino, pois:

O ritmo fixo, a repetição, a rigorosa regularidade da vida cotidiana [...] não estão absolutamente em contradição com a espontaneidade; ao contrário, implicam-se mutuamente. A assimilação do comportamento consuetudinário, das exigências sociais, dos modismos, a qual, na maioria dos casos, é uma assimilação não tematizada, já exige para sua efetivação a espontaneidade. (HELLER, 2004, p. 30).

Considerados os aspectos da espontaneidade, Heller afirma que estes elementos são necessários à produção e à reprodução da vida em sociedade, seja por caminhos percorridos até a aceitação dos papéis sociais, seja pela resistência em aceitá-los e produzir uma nova situação. Transpondo estas questões para o âmbito da escola, pode-se verificar que elementos do cotidiano dos alunos são abordados em sala de aula, desde os eventos noticiados pela mídia até as relações familiares das crianças. As professoras

entrevistadas não apresentam um discurso homogêneo neste campo, elas abordam assuntos diversos, como a violência, a criminalidade, a vida em sociedade e o uso da tecnologia. O único ponto congruente nas respostas está voltado à falta de iniciativa dos alunos de tocar nestes temas. Entrevistada 8 afirma:

Eles são bem interessados, se a gente puxar algum assunto de manhã no regular até que rende um pouco mais, mas no contra turno já não tem tanto interesse, à tarde. (Entrevistada 8, 26 anos, professora)

A falta de espaço para tema do cotidiano e a função disciplinadora da escola podem ser vistos nesta fala, traduzindo-se em um número reduzido, ou quase nulo, de busca de informações e conhecimentos, além daqueles que são transmitidos pelo programa escolar. É a aceitação da rotina, do formato da escola e das suas regras disciplinares. É importante lembrar que as professoras têm quase sempre o olhar voltado para o cumprimento do programa e do planejamento. Giesta, discutindo o conflito entre o formar cidadãos críticos e o cumprir os programas das disciplinas, considera:

A defesa ardorosa da formação do cidadão crítico, reflexivo e transformador da realidade bastante forte nos anos 80, não tem tido similaridade em práticas educativas e convergência de concepções e ações no cotidiano escolar. Essas expressões vêm sendo exaustivamente usadas em objetivos gerais das escolas, porém apenas representam um discurso mais voltado para o enfoque político da educação. Pedagogicamente, não houve mudança. Quando muito há a solicitação de crítica aos fatos em evidência nos noticiários, bem como a atos governamentais e/ou históricos, em geral desprovidos de aprofundamento e posicionamento dentro de uma perspectiva interdisciplinar e espaço-temporal. (GIESTA, 2005, p. 36)

A proposição de Giesta apresenta o elemento da ação pedagógica constatada nos discursos das professoras. Além disso, adverte que estes elementos podem explicar os índices de “[...] analfabetismo, reprovação e evasão escolar, qualidade de ensino questionável, desarticulação pedagógica” (GIESTA, 2005, p. 36) diante dos objetivos da escola de transformar a sociedade

com a formação de cidadãos críticos e politicamente ativos.

Tomando-se por base a cultura dominante no Brasil, no que diz respeito às classes populares, encontra-se em Darcy Ribeiro um bom exemplo do senso comum estabelecido pela elite e aceito por quase toda a sociedade:

É a obviedade doída de que nós, brasileiros, somos um povo de segunda classe, um povo inferior, chinfrin, vagabundo. [...] Um negócio horrível, não é? Durante anos, essa obviedade que foi e continua sendo óbvia para muita gente nos amargou. Mas não conseguíamos fugir dela, ainda não. (RIBEIRO, 2007, p. 2).

Se o senso comum caracteriza o povo brasileiro como “povo de segunda classe”, certamente esta ideia é reforçada pelo pensamento que continua culpabilizando os pobres pelo subdesenvolvimento do país. É fato que as escolas públicas são, em sua maioria, destinadas aos filhos das classes populares. Dessa forma, poderia ser correto pensar que, de acordo com o senso comum, as crianças das escolas públicas, oriundas, portanto das classes populares, são parte deste povo de segunda classe que se distancia do padrão cultural da elite.

Ao se indagar quais a condição de vida de seus alunos recebe-se respostas variadas, referente ao benefício da escola em tempo integral, às dificuldades em fazer conviver crianças de classes sociais distintas na mesma escola, à desestruturação familiar e à fraca participação dos pais na motivação dos filhos para os estudos.

Pais separados crianças carentes, filhos de prostitutas, tem de tudo, e eu acho que alguns anos atrás quando não tinha essa questão de vir de uma escola para outra e van e ônibus, o nível era melhor nesse sentido. E de uns tempos para cá, como tem van e tudo o aluno escolhe a escola que quer estudar, não é assim! Ele tem que estudar perto de casa, mas ele traz uma conta de luz do tio que mora perto daqui, um amigo do pai... e acaba conseguindo vaga aqui. Então misturou bastante de uns cinco anos pra cá eu acho que misturou bastante. Tem de tudo dentro da sala, não dá para falar tem mais disso ou tem mais daquilo dentro da sala, só se fizesse uma pesquisa mesmo... (risos). (Entrevistada 10, 34 anos, professora)

Olha, tem que mudar os pais! (Entrevistada 2, 28 anos, professora)

O aluno, qualquer um, tem dia que ele não quer estudar mesmo e se você conversar com ele e se ele tem um pai uma mãe, ou uma vó, alguém que cuida, não digo família necessariamente pai e mãe, mas alguém que converse com ele e explique a importância dele estudar, dessa vida social aqui na escola, que ele tem que se relacionar com as outras pessoas, então isso viria a ajudar a escola a trabalhar com esses alunos. Agora a escola sozinha explicar para esse aluno, ele não vê no exemplo de pai e mãe ou de quem é responsável por ele, então ele simplesmente não vai estudar porque na família dele ninguém estuda, ninguém nunca falou para ele que isso é importante e aí nós temos esses problemas. (Entrevistada 4, 35 anos, professora)

A família aparece na fala das professoras como importante no que diz respeito ao estudo, mas não apresentam-se sugestões ou alternativa de como vencer a falta de participação dos pais na vida escolar das crianças, como se isto fosse algo natural ou inerente a todas as pessoas. Pode-se concluir que as professoras veem como óbvia a importância da educação para a vida em sociedade, e por isso não entendem em que momento os pais deixaram de se importar com ela.

Ao mesmo tempo que acreditam que a educação pode mudar as condições de vida dos alunos, as professoras são pessimistas em relação ao futuro destas crianças. Ao serem perguntadas sobre o assunto, fazem os comentários mais reveladores em relação à reprodução social. As professoras demonstram invariavelmente uma grande preocupação com a ascensão profissional e econômica, com a continuidade dos estudos e a estruturação familiar. Estas preocupações são acompanhadas de indagações sobre o futuro de seus alunos, sobre quantos vão conseguir alcançar um futuro promissor ideal. Este futuro está intrinsecamente ligado ao padrão ideológico da elite dominante, para a qual o sucesso seria estudar e ter uma profissão de valor, como a de médico, advogado e outras áreas que permitam o acesso aos bens de consumo, como casas e automóveis, e a construção da família padrão chefiada pelo “bom pai” e pela “boa mãe”.

Seguem depoimentos sobre o futuro das crianças das escolas de tempo integral:

A gente percebe que eles não estão dependentes da família, eles estão mais dependentes da escola. Às vezes eles chegam em casa tão cansados que tomam banho e dormem. Então a gente pensa que se eles têm menos contato com a família deles, usam o exemplo que tiveram na escola. Então eu acho que eles vão ter um futuro melhor do que a família, justamente pelo amadurecimento deles. (Entrevistada 11, 35 anos)

Falar se vão ser alguém, é difícil. Eu já trabalho faz tempo, a gente vê umas coisas hoje em dia, crianças que foram alunos meus lá na rodovia, prostitutas, gays, viciados. Assim eu vejo que pessoal da periferia, as crianças mais pobres tendem a não ter uma chance. (Entrevistada 1, 36 anos, professora)

Os depoimentos de Entrevistada 11 e Entrevistada 1 contradizem-se no que concerne ao futuro das crianças matriculadas nas escolas em tempo integral, mas se complementam quando analisam o papel da família no destino dos alunos. Se para uma, manter as crianças longe da família pode prevenir o fracasso na escola e na mobilidade social; para a outra, as faltas de chances vêm justamente das condições de crianças de periferia, ideia também presente nos depoimentos de Entrevistada 2 e Entrevistada 6:

Nós temos crianças aqui, inclusive ex-alunos, que estão até presos, coisa feia. 50% vão para o lado do crime, começam a beber, os outros 50% a gente tem uma esperança de conseguir, pegar algum ali no meio e fazer ser alguém na vida. Infelizmente por mais que a gente trabalha, nós somos um ali na sala de aula pra falar o bem, só que lá fora tem 50 pra mostrar o caminho mais fácil. Então é uma luta praticamente solitária! A gente fica ali falando, falando. (Entrevistada 2, 28 anos) Nós professores cremos e temos a concepção que esse futuro teria que ser de médicos, profissionais responsáveis e atuantes, mas a gente sabe que infelizmente não vão para o mesmo caminho. Devido a essa falta de estrutura, porque na escola o aluno é o que é em casa, a gente não consegue mudar, a gente

consegue controlar, mudar não. Então esse fator interfere bastante e provavelmente vai interferir no futuro deles. [...] Complicada, porque nem sempre a educação que recebe em casa é a educação do mundo, então a sociedade gira muito em cima da educação do mundo. (Entrevistada 6, 28 anos)

Na percepção das professoras quanto ao provável futuro das crianças, surge uma perspectiva de que não se altera, sendo poucas as chances de melhorar a sua condição de vida ou ascender às classes médias ou altas. As professoras têm a noção da função da família neste processo e não demonstram acreditar que a educação por si só possa transformar a sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da percepção de professoras sobre a implantação das escolas de tempo integral de Apucarana propiciou uma reflexão sobre a história das propostas desta modalidade de oferta de educação no Brasil e como estas propostas desembocaram na LDB 9394/1996 por meio da atuação do então Senador Darcy Ribeiro.

Outro aspecto relevante foi a apropriação da LDB 9394/1996, aliadas à ideia de educação como sinônimo de desenvolvimento e transformação social para a implantação de escolas de tempo integral em Apucarana, ação realizada sem a participação da comunidade e sem o planejamento necessário à sua execução.

Os depoimentos das professoras revelam que para além de uma vontade política, crivada de interesses que ultrapassam as intenções declaradas, a realização de uma política de educação que possa privilegiar a formação de um cidadão crítico, necessita de formação de docentes, inicial e continuada, com foco nesta proposição, uma vez que pouco adianta aumentar o tempo de na escola, se as práticas e os conteúdos permanecem os mesmos, e reproduzem o mesmo cidadão.

Os resultados desta pesquisa, ainda que só apontem elementos para ampliação do debate, revelam elementos de debate e discussão acerca da formação de professores, das políticas educacionais e da pouca efetividade de ações populistas na melhoria da educação e na possibilidade de formação do cidadão crítico e autônomo a partir da escola pública.

Referências

APUCARANA. **Programa de ensino educação em tempo integral**. Disponível em <www.apucarana.pr.gov.br>. Acesso em: 13/01/2007. p. 13-14

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos de uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, P.; BOLTANSKI, L. O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. In NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs). **Escritos de educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 129-144.

CARNEIRO, M. A. **LDB fácil**. Leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. 6. ed. Atual. Petrópolis: Vozes, 1998.

CAVALIERE, A. M. **A educação integral na obra de Anísio Teixeira**. Disponível em <<http://www.unirio.br/cch/neephi/index.asp?site=textos>> Acesso em 15/12/2006.

COELHO, L. M. Para onde caminham os cieps? Uma análise após 15 anos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 147-174, jul. 2003.

COELHO, L. M. C. da C.; HORA, D. M. **Diversificação curricular e educação integral**. Disponível em <<http://www.unirio.br/cch/neephi/index.asp?site=textos>> Acesso em 15.12.2006.

GHIRALDELLI JUNIOR., P. **Filosofia e história da educação brasileira**. Barueri: Manole, 2003.

GIESTA, N. C. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor**: moda ou valorização do saber docente. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2005.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. "CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública)" (verbetes). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2007.

OLIVEIRA, M. M. de. As origens da educação no Brasil da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, out./dez. 2004, vol. 12, n. 45, p.945-958.

RIBEIRO, D. **Sobre o óbvio**. Disponível em: <<http://www.consciencia.net/picadinho/sobre-o-obvio.rtf>>. Acesso em 17.01.2007.

ROCKWELL, E. Como observar a reprodução. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 1, n. 13, p. 65-78, 1990.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SOUZA, D. B. de; FARIA, L. C. Macedo de. Reforma do estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9.394/96. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, out./dez. 2004, vol. 12, n. 45, p.925-944.

SOUZA, P. N. P. de; SILVA, E. B. da. **Como entender e aplicar a nova LDB**. São Paulo: Pioneira Educação, 1997.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

_____. **A polêmica da educação**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

_____. **Pequena introdução à filosofia da educação**: escola progressiva ou a transformação da escola. [Rio de Janeiro: DP&A, 2000](#).