

O olhar sobre a educação em tempo integral: o que mudou em 10 anos?

A LOOK AT FULL TIME EDUCATION: WHAT HAS CHANGED IN 10 YEARS?

Lúcia Velloso Maurício

UERJ | luciavelloso.uerj@gmail.com

RESUMO

Minha mobilização para escrever este artigo decorreu da constatação de uma mudança de visão do jornal *O Globo* em relação à escola de tempo integral, materializada na experiência educacional dos CIEPs no estado do Rio de Janeiro, em reportagens publicadas em 2015 e em 2006. O artigo, com base na concepção de educação em tempo integral de Darcy Ribeiro, é dividido em três seções: a primeira descreve a mudança de posicionamento visível nas publicações do jornal; a segunda apresenta a análise realizada por Cavaliere e Coelho sobre o desenvolvimento dos CIEPs com 15 anos de implantação, com base no depoimento de gestoras, e com 25 anos de implantação, com base nos resultados do IDEB 2009. Na terceira seção, discuto que elementos mudaram no cenário educacional brasileiro para que o jornal alterasse seu posicionamento a respeito de escola de tempo integral de forma tão incisiva. A conclusão indica que a tendência à terceirização do ensino público para instituições privadas a partir do PDE 2007 contribuiu para um olhar favorável para a escola de tempo integral, pela forte presença do Movimento Todos pela Educação, tendo em vista que a ampliação da jornada escolar possibilita constituição de nicho de mercado educacional.

Palavras-chave: Escola de tempo integral. Relação público / privado. Todos pela Educação.

ABSTRACT

My impulse to write this article was due to the changing of the point of view by the newspaper *O Globo* in relation to full-time school, materialized in the educational experience of CIEPs, in the state of Rio de Janeiro. The articles were published in 2015 and 2006. The article, based on full-time education design by Darcy Ribeiro, is divided into three sections: the first describes the changing of point of view from one publication to the other; the second presents the analysis

performed by Cavaliere and Coelho on the development of CIEPs with 15 years of implementation, based on management's testimony, and with 25 years of implementation, based on the results of IDEB 2009. The third section discusses what elements moved in the Brazilian educational setting for the newspaper to alter its position on full time school so incisively. The finding indicates that the trend towards outsourcing of public education to private institutions from PDE 2007 on contributed to a favorable look to full-timeschool, considering that the expansion of activities of the school day makes it possible to establish an educational niche market.

Keywords: Full time school. Relation private / public. Everyone for Education.

Introdução

Minha mobilização para escrever este artigo decorreu da constatação de uma mudança de visão do jornal *O Globo* em relação à escola de tempo integral, no caso, materializada na experiência educacional dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) no estado do Rio de Janeiro. Em maio de 2015, o jornal publicou, pela passagem dos 30 anos dos CIEPs, uma matéria de página inteira indicando que o *Projeto de Darcy Ribeiro ajuda a refletir sobre o ensino integral, ainda hoje um desafio*. Este subtítulo prestigia Darcy Ribeiro ao afirmar que o projeto dele ajudou a refletir sobre a educação integral; e atualiza o tema, considerando que ele ainda é um desafio. Há nove anos, o mesmo jornal publicou, pelos 21 anos dos CIEPs, uma série de reportagens, durante uma semana. A manchete inaugural, *CIEPs fazem 21 anos de expectativas e fracassos*, é elucidativa da mensagem veiculada a cada página durante 7 dias, com foto de primeira página e editorial. Como pesquisadora do tema, não pude evitar: o que mudou? Por que o tom das reportagens de 2006 difere tanto da publicação de 2015? Nosso objetivo é discutir se as reportagens do jornal *O Globo* são reveladoras de uma mudança de posicionamento da sociedade.

Organizei este artigo em três seções. Na primeira, comento as reportagens do jornal *O Globo*: começo pela matéria mais recente e depois recorro a artigo que publiquei sobre as reportagens de 2006, mostrando a intenção de desqualificar a proposta educacional de tempo integral.

Na segunda seção, apresento dois artigos escritos com intervalo de 10 anos, por duas pesquisadoras do tema: o primeiro identifica que sinais se mantinham da proposta original dos CIEPs após 15 anos de sua implantação; o segundo discute o resultado dos CIEPs no IDEB de 2009, passados 25 anos do funcionamento destas escolas. Na terceira seção, discuto que elementos mudaram no cenário educacional brasileiro para que o jornal alterasse seu posicionamento a respeito de escola de tempo integral de forma tão incisiva.

Atualmente, no Brasil, desenvolvem-se dois modelos básicos de ampliação da jornada: um centrado na escola, que propõe sua reorganização para funcionamento ao longo do dia, fundamentado em Anísio Teixeira e em Darcy Ribeiro. O outro modelo, de que temos como exemplo o Programa Mais Educação, se propõe a ampliar o leque de experiências escolares através da articulação com outras instituições, para que os alunos desenvolvam atividades diversas no contraturno. Esta proposta tem fundamentação na concepção de Cidade Educadora, cujos princípios orientadores estão reunidos na Carta de Barcelona, entre os quais que a educação não deve ser vista como responsabilidade apenas da comunidade escolar.

Escola de tempo integral: a visão do jornal *O Globo*

A reportagem *CIEPS - 30 anos depois: refazendo a lição de casa* foi publicada pelo jornal *O Globo* pela passagem dos 30 anos da inauguração do primeiro CIEP no Rio de Janeiro. Apesar de certas incorreções que a consulta à literatura sobre o tema da escola de tempo integral solucionaria, o que chama atenção nesta reportagem é o tom como ele é tratado.

Foi meu único emprego. Foi aqui que minha filha estudou e minha neta estuda. É este colégio que mudou a vida da minha família. Até hoje trabalho aqui e evito pensar como vai ser quando sair. (Teresinha de Souza, inspetora)¹

¹ Depoimentos extraídos da reportagem de Raphael Kapa - *CIEPS - 30 anos depois: refazendo a lição de casa*, publicada em *O GLOBO*, em 30 de maio de 2015, p. 32.

Percebe-se logo como o autor da proposta dos CIEPs é tratado de forma inédita - *Projeto de Darcy Ribeiro ajuda a refletir sobre o ensino integral, ainda hoje um desafio*. Suponho que o jornalista não tenha lido as reportagens publicadas pelo *O Globo* quando o CIEP Tancredo Neves, ao qual o depoimento acima se refere, completou 21 anos. Se tivesse lido, provavelmente teria se perguntado: por que o jornal pautou este tema? Ou, então, perguntaria o mesmo que eu: o que mudou?

Outro aspecto que encanta na reportagem, para quem é encantado com o tema, é que o jornalista, ao selecionar os profissionais a serem entrevistados, deparou-se com uma concentração de técnicos trabalhando nas secretarias de educação, estadual ou municipal, que foram professores e diretores de CIEPs.

A gente vivia um momento de universalização do ensino. O projeto do CIEP era uma grande inovação nesse sentido. Hoje, a reflexão histórica que se faz é que podíamos ter investido mais. (Antonio José Vieira de Paiva Neto, atual secretário estadual de educação RJ e ex-professor de CIEP)

Existia um olhar diferente dos professores da rede regular com o projeto. Eles não tiveram o treinamento e a sensibilização para entenderem o que aquilo significava. (Tania Barbosa, atual assessora da Secretaria Estadual de Educação RJ e ex-professora de CIEP)

Eles transmitem a pertinência do debate sobre a educação em tempo integral, explicam as dificuldades enfrentadas pelos CIEPs e indicam adequações ao cenário atual, tendo em vista o cumprimento da meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) que propõe o oferecimento de educação em tempo integral em 50 % das escolas públicas, abrangendo 25% das matrículas de educação básica até o final da vigência do plano em 2023. Há um reconhecimento de que o CIEP foi desativado propositalmente:

Sem dinheiro, começou a faltar professor, serviço, estrutura... Sucatearam até acabar e aí ficou o estigma que era um colégio que não funcionava (Mônica Melo, coordenadora de educação integral na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e ex-professora e ex-diretora de CIEP)

A reportagem revela a discordância entre a atual secretária de educação do município do Rio de Janeiro, Helena Bomeny, que acompanha com bons olhos a proposta do atual prefeito de universalizar a educação em tempo integral até 2020, e a ex-secretária de educação do município, na gestão de Cesar Maia, Regina de Assis, que considera uma irresponsabilidade viabilizar a proposta. O número de escolas a ser oferecido - 331 -, segundo a reportagem, seria três vezes maior do que as 101 unidades implantadas por Leonel Brizola. Na verdade, Leonel Brizola deixou 506 unidades de tempo integral funcionando em todo o estado do Rio de Janeiro, em 1994, das quais 101 sob responsabilidade do município do Rio de Janeiro. A proposta do atual prefeito deve ser vista com cautela, pois o ex-prefeito Luis Paulo Conde, sucessor de Cesar Maia, também já propusera a universalização do tempo integral para os alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, promessa que não cumpriu.

Em maio de 2006, o jornal *O Globo* publicou, durante uma semana, uma série de reportagens sobre os CIEPs, que completava 21 anos. A série exibia a avaliação do jornal desde a sua manchete na primeira página - *CIEPs fazem 21 anos de expectativas e fracassos*. As reportagens atualizavam os argumentos usados pelos críticos da política educacional de Leonel Brizola, que legitimaram a condenação do projeto de escola pública de tempo integral ao abandono: era caro, num momento em que o ensino fundamental ainda não era universalizado; não garantia eficiência e desviava a escola de sua função precípua, que é ensinar, atribuindo a ela funções assistenciais; seu objetivo de fato era a visibilidade necessária - projeto de Oscar Niemeyer em beira de estrada - para favorecer a campanha de Brizola à presidência da república.

Publiquei um artigo sobre estas reportagens (MAURÍCIO, 2009, p. 248) em que rebati a visão veiculada pelo jornal:

Este trabalho, através da análise da forma e do conteúdo destas reportagens, teve por objetivo desnudar os mecanismos de construção de representações sobre a escola pública de horário integral, que invertem a responsabilidade pelo seu suposto fracasso, atribuindo-o ora aos alunos, apresentados como testemunhos do desastre deste projeto de escola, da qual deixaram de se beneficiar; ora atribuindo-o à própria escola, que deixou de oferecer horário integral por falta de

condições objetivas para sua manutenção, isentando as autoridades de responsabilidade pela decisão política de inviabilizar o projeto e abandonar o patrimônio público.

O artigo revela, com clareza, a intenção do jornal de enfatizar uma interpretação negativa desta escola, através das fontes - típicas de tragédia - usadas para as manchetes, das fotos selecionadas, suas legendas, a ordem de apresentação das histórias de vida de cada aluno da primeira turma do CIEP entre outros recursos como a ironia construída na relação entre fotos, manchetes e legendas. A expressiva foto que ilustrou a primeira reportagem, ocupando 40% da página, retratava um menino negro de 8 anos, em um pátio identificável de CIEP abandonado, com a legenda: “apesar de morar dentro de escola, ele não estuda”. As reportagens indicavam o número baixo de matrículas, mas não se atribui este fato à organização daquela escola no momento, como se o projeto de 21 anos atrás, que não era mais aplicado, fosse o eterno responsável por todas as mazelas. A relação *desempenho semelhante, custo maior* não distingue o desempenho de quem estudou na escola 1 ou 4 anos. Feitas as contas, quem permaneceu mais tempo no CIEP teve trajetória escolar mais longa. Não há qualquer referência a estudos feitos sobre desempenho ou custo de CIEP. Entretanto houve grande empenho em rastrear a vida dos 21 alunos iniciais para indicar quantos se envolveram com o crime. Entre as reportagens, um editorial repetiu os mesmos argumentos já publicados, entretanto trouxe uma novidade, revelando a estratégia considerada mais adequada do que o projeto dos CIEPs:

A influência do projeto dos CIEPs nesse processo (de melhoria) não é perceptível. Como seguramente teria sido, e em grande escala, se o foco fosse outro: as milhares de pequenas escolas públicas, modestas e tão carentes, espalhadas por todo o estado (*O Globo*, 30 de maio de 2006, p. 6).

Além de afirmar que a distribuição dos recursos dos CIEPs por todas as pequenas escolas carentes não redundaria em resultados, indiquei a compreensão que faltava às reportagens: os CIEPs projetavam o futuro. E acrescentei sobre as cartas de leitores que foram publicadas:

É este sentimento de confiança na possibilidade da escola de horário integral que transparece nas cartas de leitor ao lado do editorial. Das sete, três foram escritas por professores que trabalham ou trabalharam nos CIEPs. Uma, inclusive, foi ex-aluna. Estes profissionais revelam compromisso com o projeto e crença na sua viabilidade. As explicações que atribuem ao estado atual dos CIEPs são a falta de vontade política e a insensibilidade dos governantes. Adjetivos como *lamentável*, *urgente*, *inacreditável* perpassam os textos. (MAURÍCIO, 2009, p. 257)

Seria muito bom se pudéssemos concluir que o objetivo destas reportagens fosse levar os governantes a se preocuparem com esta escola. Os jornalistas, ao entrevistarem autoridades do Estado sobre a intenção de passar de 37 para 113 o número de escolas em horário integral, deixaram de perguntar por que este projeto no último ano de governo ou de onde viriam os recursos e os professores. Não houve intenção de discutir soluções nem por parte dos governantes nem por parte dos jornalistas.

Os argumentos utilizados pelos jornalistas reforçaram o estigma de escola de pobre. De 17 crianças, só quatro permaneceram no CIEP até a 4ª série, que era a etapa oferecida nesta unidade escolar. Destas, três terminaram o Ensino Médio e uma o Ensino Fundamental. Das sete que cursaram apenas a 1ª série, só duas terminaram o Ensino Médio. Os resultados favorecem a permanecer mais tempo no CIEP, mas os jornalistas não chegaram a esta conclusão. E por que tantas crianças saíram da escola? Sete após um ano e seis após três anos? Pode ter sido porque o estigma que acompanha o *Brizolão* como escola para pobre colaborou para a evasão. Também pode ser, como indicou a tese de Perissé (1994), que tenha havido um desencanto com esta escola por descumprimento do projeto original.

Por que foram feitas estas reportagens? Porque estávamos no meio de uma campanha eleitoral que podia trazer de novo a proposta de escola de tempo integral? De fato, dois candidatos ao governo do estado incluíram este projeto em suas plataformas de campanha. Pesquisas (Alves-Mazzotti, 1994; Pato, 1992) mostram que é senso comum, entre professores em particular, e na classe média em geral, a compreensão de que a culpado fracasso escolar é do aluno ou da sua família, que é pobre. Estas reportagens omitiram dados e manipularam imagens, para reforçar o consenso

fácil de que os pobres não conseguem bons resultados na escola, mesmo que seja de qualidade. Nestas reportagens, o argumento do fracasso não está centrado no aluno ou sua família: ganhou nova roupagem sem mudar de eixo. A escola produz fracasso, exatamente aquela projetada para o pobre. *O Globo*, enquanto vende jornais, reforça a mensagem - para que gastar recursos coma educação popular?

A escola de tempo integral: a visão de pesquisadoras

Passados 15 anos da implantação dos CIEPs, Cavaliere e Coelho (2003), duas estudiosas do tema, publicaram um artigo com objetivo de analisar as tendências que se revelavam no trabalho pedagógico ou em fenômenos decorrentes do funcionamento em tempo integral. Alertaram para as dificuldades que enfrentaram: precariedade de dados e estatísticas oficiais; forte conteúdo político partidário que envolvia essas escolas; diversidade de caminhos entre os CIEPs da rede estadual e os que foram municipalizados, além de outras diferenças dentro de cada rede. Mas indicaram a permanência de alguns traços do programa original, apesar de ter sido altamente centralizado e uniformizador.

Segundo as autoras, a maioria das escolas de tempo integral da rede estadual, em particular do Grande Rio, tornaram-se, nos dois períodos de desmonte do Programa², escolas problemáticas e rejeitadas pelo próprio sistema. Abandonadas pelo poder público, foram tragadas pelas difíceis condições sociais das localidades, tornando-se exemplares do “fracasso” da escola de tempo integral para os CIEPs. Destacaram também que a disseminação destas escolas como inoperantes foi agravada pela coincidência entre o fim do Programa Especial, que as apoiava, e a criação do bloco único³. A população associou a ausência de reprovação aos CIEPs, reforçando a representação de escolas “fracas” ou desorganizadas, apesar do bloco único atingir toda a rede. Apontaram ainda que o encaminhamento equivocado dado por alguns setores do próprio governo quando do

² Ambos os governos de Leonel Brizola não fizeram sucessor do mesmo partido, levando ao desmonte das recém-inauguradas escolas: em 1986, por Moreira Franco; e, em 1995, por Marcelo Alencar.

³ O bloco único era composto de cinco anos de escolarização, da classe de alfabetização à 4ª série, sem reprovação. Ao final do bloco, os alunos que necessitassem teriam um ano de estudos complementares.

lançamento do Programa em 1984 fortaleceu a associação entre escola de tempo integral e reformatório, estigmatizando os CIEPs como escolas para crianças semimarginalizadas.

Sobre a gestão desta escola, chamou atenção das autoras o pequeno número de diretores com experiência, fato explicado pela instabilidade crônica em que vivíamos CIEPs da rede estadual, gerando receio entre os professores de trabalharem neles e mais ainda de assumirem sua direção. O sentimento comum às diretoras era de estar trabalhando em condições muito precárias. Uma escola de tempo integral adiciona, aos problemas de gestão de qualquer escola, responsabilidades ampliadas pela permanência prolongada de alunos e professores no ambiente escolar e pela falta de conhecimento acumulado de uma rotina diferente, que necessita diversidade de atividades. Em muitos CIEPs, era difícil encontrar profissionais dispostos a enfrentar uma realidade sempre imprevisível e algo conturbada: os problemas no regime de tempo integral são mais complexos e, quando não inviabilizam a proposta, transformam essas escolas em instituições muito complicadas, embora muito mobilizadas na busca de soluções.

A trajetória instável dos CIEPs, com períodos de abandono, levou a um recuo no oferecimento do tempo integral após 1994, quando terminou o 2º PEE: em 2001, dos 359 CIEPs da rede estadual, apenas 197 mantinham turmas em tempo integral. Devido a estas políticas intermitentes, criou-se um senso comum de que os CIEPs estavam esvaziados, fato que não correspondia à realidade da maioria deles, segundo as autoras. Os CIEPs mais cheios estavam situados em municípios da Baixada Fluminense, mais populosos e de baixa renda. Na época, as autoras afirmaram que “os casos de esvaziamento inequívoco (menos de 300 alunos) são poucos”, e atribuíam à localização em municípios de baixa densidade demográfica e/ou à já citada estigmatização dessas escolas, especialmente as de regiões populosas e pouco assistidas pelo poder público. Nos municípios periféricos, para enfrentar o estigma, as autoras propunham a recuperação dos prédios, apoio aos profissionais que lá trabalhavam e um projeto político-pedagógico que levasse em conta a realidade local e uma concepção ampliada de educação escolar.

O artigo abordou também o espaço físico do CIEP, considerada uma escola de porte médio, abrigando 600 alunos em turno único. As áreas externas, amplas e vulneráveis, requerem a existência de atividades recreativas ou culturais permanentes e uma manutenção contínua.

As autoras indicavam a necessidade de participação, ou pelo menos algum tipo de acordo, com a população residente em torno da escola. Quando isto não ocorria, transformavam-se em matagais abandonados, pastagens de animais, alvo de vandalismos e acúmulo de lixo. Em muitos casos, a área externa era ocupada pela população local sem consulta à direção, em fins de semana e à noite, cumprindo o papel de espaço público, como a praça ou o campo de futebol em geral inexistente na periferia. Muitas vezes, parcela transgressora da juventude local lidera essa utilização, com grande tensão para a escola e gestores.

Concluindo, as autoras na época consideravam que a ideia de escola de tempo integral vingou e que parecia atender a uma demanda por escola com funções ampliadas, que permitisse um processo educacional inovador e rico. Reconheciam que essa escola ainda não existia, mas estava esboçada como possível. Havia escolas que apenas dobravam, precariamente, o tempo de permanência dos alunos. Outras, que mantiveram recursos e práticas do programa original pela qualidade do trabalho da equipe pedagógica, estavam próximas de uma escola em que permanecer o dia inteiro redundava em viver e aprender mais e melhor. Reconheceram a atribuição de funções assistenciais à escola de tempo integral, mas indicaram a importância de refletir sobre o conceito de assistencialismo, para não confundi-lo com ações de cuidado que são desenvolvidas em qualquer escola. Podem ser classificadas como assistencialistas, se não contam com um projeto político-pedagógico capaz de inseri-las entre ações informativas, educacionais e culturais.

É de lamentar a perda de identidade dos CIEPs da rede estadual. Nela, a instabilidade vivida gerou um clima geral de muito descrédito. Entretanto, foram essas mesmas escolas que viveram, ainda que por pouco tempo, no período final do 2º PEE (1993/94) a situação mais próxima da concepção pedagógica original do programa dos CIEPs. (...) Um processo de municipalização gradual, liderado pelo estado, com a participação efetiva dos municípios interessados, conforme preconiza o já citado art. 10 da LDB, associado à recuperação ou, quando for o caso, à reformulação da concepção político-pedagógica dessas escolas, seria o caminho (p. 173).

Passados dez anos, Cavaliere e Coelho (2013) voltaram a se perguntar se os resultados escolares dos CIEPs revelavam algo específico 25 anos depois, se seu funcionamento ainda mantinha traços da concepção originalmente traçada. Para isto adotaram um instrumento que não existia anteriormente: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Alertam que a utilização do IDEB levava em conta seus limites e a necessidade de associá-lo a outras formas de avaliação. Entretanto consideravam que, em escala quantitativa, ele poderia retratar um momento das escolas brasileiras, inclusive dimensionar o trabalho educacional que estaria sendo desenvolvido nos CIEPs fluminenses em relação a outras escolas.

O artigo relata que a listagem do IDEB/2009 do estado do Rio de Janeiro incluía pouquíssimos CIEPs entre as escolas públicas do estado com os maiores índices. Em oposição, entre os menores índices, essas escolas apareciam de forma significativa. O que estaria acontecendo para que grande parte dos CIEPs apresentasse resultados inferiores às médias estadual e nacional do 5º ano do Ensino Fundamental público? Haveria alguma relação entre esse fato e o processo de municipalização do Ensino Fundamental no estado? Por que a ideia de escola de tempo integral continuaria a se afirmar no Rio de Janeiro mesmo com muitos desses CIEPs funcionando sem tempo integral e com resultados pouco satisfatórios?

As autoras lembraram que a condição de programa especial com que o projeto dos CIEPs foi implementado, no estado do Rio de Janeiro, por duas vezes, contribuiu para o estabelecimento de um estigma - horário integral é para aluno sem assistência familiar. A característica “especial” relacionou a natureza do espaço escolar de tempo integral às condições sociais de seus usuários - pobres. O termo especial deixava entrever um aspecto que, à época, era levantado por estudos acadêmicos críticos ao Programa, e que hoje está em pauta: políticas focais e compensatórias versus políticas universalistas. Lembraram que, à época em que os Programas Especiais de Educação foram implementados, a ideia de um projeto político-pedagógico que representasse os objetivos de cada unidade escolar apenas começava no Brasil.

O Programa previa participação de diversos setores envolvidos e um novo tipo de relação com a comunidade, com as figuras da diretora comunitária e do animador cultural e uma lógica de organização escolar diferente da que orientava a maioria das escolas públicas. Esses fatores apontavam para um espaço escolar com atividades diferentes das regulares, integradas

ao longo do dia, trabalhadas por professores de 40 horas, concursados para a realização dessa proposta, mas também por sujeitos da comunidade, que precisavam estar na escola, atuando junto com os conhecimentos escolares. Para materializar essa proposta, cada unidade contava com quadra polivalente, biblioteca, sala para vídeoeducação, salas para estudo dirigido, grande pátio coberto e refeitório, proporcionando ampliação quantitativa e tempo integral em sentido significativo. Olhando para o panorama estadual do IDEB/2009 dos CIEPs, tudo indicava que grande parte deles “submergiu à imagem que deles se fez e também às condições sociais de seu entorno” (Idem, p. 233).

O estudo evidenciou a dificuldade pela qual passou esse conjunto de escolas ao longo das duas últimas décadas; os resultados do IDEB analisados revelaram que os objetivos do programa, relacionados à qualidade, não foram atingidos. Revelaram também “que a permanência de elementos do projeto original, a localização sócio-geográfica e a diferenciação das esferas administrativas a que se ligaram essas unidades escolares tiveram um papel importante na diferenciação dos resultados do IDEB” (Idem, p. 237). Mas as autoras indicaram aspectos positivos: o pioneirismo da proposta pedagógica, apresentada durante a redemocratização do país; a construção de 500 prédios escolares de qualidade, com impacto na rede pública; a constituição de um coletivo pedagógico na escola, com coordenadores e equipes das áreas de conhecimento, com horários garantidos para reuniões pedagógicas. Enfatizaram que o Programa pautou, no debate educacional brasileiro, a ampliação das funções e responsabilidades educacionais da escola e como decorrência a necessidade de ampliação da jornada escolar.

As autoras indicaram a ironia do uso do espaço dos CIEPs, após terem tido seu projeto pedagógico abandonado e suas instalações subutilizadas, por outra concepção de ampliação do tempo escolar, com outras atribuições para seus espaços e outras perspectivas educacionais. Elas se perguntaram se a proposta político-pedagógica dos CIEPs teria sido ousada demais para a sua época, tanto pelos recursos que exigia como pela disposição da sociedade para a sua execução. Segundo elas (Idem, p. 238):

Na prática, a concepção de escola de tempo integral, típica dos CIEPs, que implicava uma instituição escolar organizada em função do horário integral para todos os alunos, foi enfraquecida ao longo dos anos e, hoje,

seus espaços tendem a ser usados com outro modelo de ampliação do horário escolar, que podemos identificar como de aluno em tempo integral (CAVALIERE, 2009). Esse modelo não implica uma mudança na estrutura de turnos da escola. Consiste na oferta da jornada integral para grupos de alunos, considerados mais carentes, em ambientes diversos como praças, clubes, igrejas, associações ou mesmo outras escolas que ofereçam espaços (como os CIEPs, por exemplo). Também caracteriza esse modelo a participação de outros agentes educacionais, que não professores, como oficinairos e estudantes universitários.

Concluíram que a ideia da escola de tempo integral se manteve viva e permaneceu relacionada, no Rio de Janeiro, aos CIEPs, devido principalmente à adesão que, apesar das críticas, tiveram dos professores que ali trabalharam. Grande parte desses professores encontra-se, ainda, atuando nos sistemas de ensino do estado e cultiva memória positiva da experiência, como pudemos constatar nos depoimentos citados no início deste artigo. Muitos, em atividades de gestão, expressam referências assentadas naquela experiência e buscam contribuir com as propostas de ampliação da jornada escolar. O fato de esta proposta ter sido retomada com a criação do programa Mais Educação, de âmbito federal, revela disposição da sociedade para continuar na busca pela ampliação da jornada escolar.

Fica a indagação, dada a característica do modelo que hoje se difunde de ampliação do tempo escolar, e que não passa necessariamente pelo fortalecimento da instituição escolar e de seus profissionais, se este pode trazer resultados melhores do que aqueles que os CIEPs e suas circunstâncias históricas conseguiram obter. (Idem, p. 239)

A escola de tempo integral: o que mudou entre 2006 e 2014?

A presença da proposta de ampliação da jornada escolar na legislação brasileira vem se consolidando, desde a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), que introduziu a perspectiva

de ampliação do tempo escolar diário nos artigos 34 e 87. O Plano Nacional de Educação - PNE - (Lei 10.172/01) indicou, entre seus objetivos, o tempo integral para crianças das camadas mais necessitadas; esta restrição já não constava nos objetivos específicos do PNE para o Ensino Fundamental. Em 2007, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto 6.094/07) propôs ampliação do atendimento escolar, assentando as bases para o Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Normativa Interministerial 17/2007, e regulamentado pelo Decreto 7.083/2010. Apesar de não contarmos ainda com pesquisa empírica específica, atribui-se ao FUNDEB (Lei nº 11.494/2007), que prevê repasse de recursos acrescido de 25% por matrícula de alunos do Ensino Fundamental da rede pública em regime de tempo integral, entendido como 7 horas por dia ou mais, durante toda a semana letiva, estímulo importante para o crescimento de matrículas em jornada escolar ampliada. O documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE), em 2010, propôs educação em tempo integral em 50% das escolas públicas, de forma a atender 25% dos alunos da educação básica até o final do próximo PNE. Esta meta foi incorporada ao Plano Nacional de Educação 2014-2023, homologado pela Lei 13.005/2014. A CONAE 2014 manteve esta orientação.

Ao longo da incorporação desta sequência de instrumentos legais, registrou-se o crescimento de matrículas públicas em tempo integral, em todos os estados brasileiros, com presença significativa na maior parte dos municípios do país. Até o final de 2013, segundo o Resumo Técnico do INEP, a rede pública já ultrapassara 3 milhões de matrículas em tempo integral, cerca de 2/3 delas atribuídas ao Programa Federal Mais Educação. Acompanhando este crescimento, realizaram-se pesquisas de âmbito nacional, que tinham por objetivo registrar os diversos formatos das experiências de ampliação da jornada escolar. Ressalte-se que as pesquisas não foram realizadas somente pelo poder público; as duas últimas, realizadas por instituições privadas, indicam que o interesse pela ampliação da jornada escolar vem se enraizando na sociedade civil. Uma delas fez a ressalva (CENPEC, 2011) de que o poder público sozinho não é capaz de arcar com os recursos necessários para universalizar a educação integral. Chamo atenção também para a sequência de datas, pois as pesquisas começaram no ano seguinte à promulgação do FUNDEB e ao lançamento do Programa Mais Educação, evidenciando o estímulo que propiciaram ao extravasamento da temática para a sociedade.

Esta concentração de medidas, a partir de 2007, nos leva a crer que aqui devemos procurar os primeiros indícios que levaram a uma mudança de olhar para a implementação do tempo integral escolar. Concordando com Cavaliere (2014), a escola de tempo integral no Brasil permanece dúbia, pois se afasta da condição de direito universal, quando é tratada como um dispositivo só para alguns alunos e não para todos, configurada como educação compensatória, focada nos mais necessitados; e se aproxima da condição de direito universal, quando considera que, na vida contemporânea, para todos os grupos sociais de qualquer região ou faixa etária, há expectativa de maior responsabilidade educacional da escola.

A Portaria Interministerial 17/2007, que instituiu o Programa Mais Educação, estabelece que o programa poderá ser implementado em escolas e outros espaços socioculturais, no contraturno escolar. Esta proposta, que prevê as atividades de ampliação no contraturno, adianta que o Programa não será para todos os alunos, caso contrário, poderiam ser encontradas soluções no próprio turno estendido, dentro ou fora do espaço escolar, para a organização das atividades de ampliação. Destaque-se que, se o programa de ampliação da jornada não é para todos os alunos, a proposta não traz em si a perspectiva de repensar as funções da escola, em termos de tempo/ espaço/ currículo, limita-se a organizar o horário escolar de alguns alunos, adequando a escola a esta proposta, conforme o modelo que Cavaliere (2009) nomeou, *aluno em tempo integral*. Segundo a autora, a ampliação da jornada escolar no contraturno

na verdade não constrói uma escola de tempo integral nem cria as condições para o desenvolvimento da chamada “educação integral”, apenas oferece um regime escolar diferenciado para os alunos ‘mais necessitados’ (...) não mexe com o “coração” da instituição e pode levar a um trabalho com identidade educacional inespecífica, ao sabor de idiosincrasias locais e pessoais (CAVALIERE, 2014, p. 1212)

Adiante, entre os objetivos da Portaria, aparece a prevenção e o combate ao trabalho infantil, à exploração sexual e outras formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens. Ninguém discorda que as crianças devam ser protegidas, entretanto este é um objetivo que está fora da esfera educacional, e se caracteriza como um programa assistencial de

abrangência focalizada. Além disso, o programa poderá contar com ações de instituições públicas e privadas, desde que as atividades sejam oferecidas gratuitamente e que estejam integradas ao projeto político-pedagógico das redes e escolas participantes. A seguir, aparece a possibilidade de participação da sociedade civil e de organizações não-governamentais (ONG) sem qualquer restrição.

Estas possibilidades da Portaria estão de acordo com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que propõe “ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular” através de “parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas”. Acrescenta o caráter voluntário com que “entes, públicos e privados, tais como organizações sindicais e da sociedade civil, fundações, entidades de classe empresariais, igrejas e entidades confessionais, famílias, pessoas físicas e jurídicas “possam colaborar para a melhoria da qualidade da educação básica. Partilho com Cavaliere (2014, p. 1210) a compreensão de que a parceria neste sentido muda substancialmente a “concepção até então vigente de educação em tempo integral”.

Em 2014, o novo PNE mantém o caráter de política compensatória que constava do PNE 2001, entretanto introduz a meta indicada anteriormente - alcançar 25% de matrículas em 50% de escolas públicas de educação básica em tempo integral até o final do Plano - que, segundo Cavaliere (2014), aproxima a escola de tempo integral de um caráter universal. Entretanto mantém as parcerias público-privadas. Que parcerias estão se configurando? Segundo a mesma autora, “As parcerias que predominam são empresas de porte que vendem ou disponibilizam serviços educacionais com formulações e material didático próprios, além dos processos de avaliação” (p. 1212).

São inúmeras as parceiras privadas de grande porte que vão de tal forma encontrando soluções especiais para a ausência do estado, como suporte financeiro, técnico e político, que muitas escolas, abandonadas e desassistidas, em contato com estas grandes parceiras, se sentem impotentes para diagnosticar seus problemas e fortalecidas por poder contar com o apoio que contratam a estas empresas. Entre muitas, de atuação nacional, temos a Fundação Ayrton Senna, por exemplo. Mas quero apresentar ações daquela que tomou para si a educação integral - Fundação Itaú Social / Centro de Estudos e Pesquisas em educação, cultura e ação comunitária (CENPEC).

A Fundação Itaú Social⁴ entende a educação integral como estratégica para a melhoria da qualidade da educação e para a promoção da equidade. Empenha-se em duas ações para a universalização da educação integral no país: formação de organizações não governamentais para a composição de modalidades de educação integral em parceria com a escola, por meio de programas com atividades no **contraturno** escolar, em diferentes espaços educativos; assessoria para formulação, implantação e acompanhamento de políticas públicas de educação integral, inclusive para elaboração de planos de educação integral de estados e municípios.

Esta aproximação da Fundação Itaú Social com a educação integral se desenvolveu a partir da instituição do Prêmio Itaú-Unicef, criado em 1995. A cada edição do Programa, há uma premiação no primeiro ano e um processo de formação, no segundo. O objetivo é estimular e dar visibilidade ao trabalho de parceria entre organizações da sociedade civil (OSCs) e escolas públicas, para a educação integral de crianças e adolescentes em vulnerabilidade socioeconômica, e oferecer formação para agentes públicos em metodologias de avaliação. Nos anos ímpares, o Programa analisa, seleciona e avalia projetos desenvolvidos por organizações em parceria com escolas públicas, desde as inscrições até a premiação. Durante os anos pares, as ações se voltam para a formação de educadores e gestores das organizações e de escolas públicas participantes do Prêmio, com ações presenciais e a distância.

Embora a Fundação afirme a relação entre a educação integral e o prêmio desde a sua instituição, se acompanhamos as premiações no seu sítio, esta expressão só vai aparecer anos mais tarde. Na 5ª edição do prêmio, em 2003, são introduzidas mudanças: priorizar ações complementares à escola, agora denominadas ações socioeducativas. Com o tema *Muitos Lugares para Aprender*, o objetivo era destacar a importância dessas ações para o direito ao **desenvolvimento** integral de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. A outra inovação foi a regionalização do processo de seleção: foram envolvidos agentes públicos das áreas da educação e assistência social, indicados pela União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime), pelo Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social (Congemas) e pelo Canal Futura.

⁴ Todas as informações relativas a esta parte foram tiradas do sítio da Fundação Itaú Social no endereço <http://www.fundacaoitausocial.org.br/temas-de-atuacao/educacao-integral/>. Acesso em: 29 set. 2015.

O objetivo da 6ª edição, em 2005, com o tema *Tecendo Redes*, foi sensibilizar a sociedade para a cooperação concreta entre agentes de naturezas distintas - educação e proteção social - tendo em vista projetos que investem na potencialidade de crianças e adolescentes com base na concepção de **educação** integral, primeira vez que esta expressão é empregada. A premiação priorizou projetos desenvolvidos por organizações articuladas com outras instituições, comunidades e famílias, buscando favorecer o crescimento pessoal e social de crianças e adolescentes.

A 7ª edição do Prêmio Itaú-Unicef, em 2007, adotou o tema *Todos pela Educação*, revelando sua identidade absoluta com o **Movimento Todos pela Educação**⁵. Este movimento, que se intitula apartidário e plural, congregando representantes de diferentes setores da sociedade, tem como mantenedores grandes empresas e bancos e como parceiros empresas de comunicação social, entre as quais as Organizações Globo. Segundo o sítio, duas inovações foram introduzidas neste ano: a atribuição dos prêmios segundo categorização do porte orçamentário das organizações sociais em micro, pequeno, médio e grande portes; e a avaliação dos projetos com base nos indicadores das ações socioeducativas, que não foram detalhados. Pela primeira vez, foi informado o processo de formação efetivado: em 2008, foram realizados nove encontros regionais, nove cursos a distância e foi criada uma Comunidade Virtual.

O tema da 8ª Edição, em 2009, *Tempos e Espaços para Aprender*, indica a pertinência de diferentes ambientes para aprender - a escola, os projetos sociais, as bibliotecas, as quadras de esporte, os centros culturais, a família, a **cidade** - incorporando o conceito de cidade educadora, adotado pelo Programa Federal Mais Educação. Nesta edição são abertas duas categorias de inscrição: para Organizações Não-Governamentais (ONGs), com projetos socioeducativos articulados com a escola pública; para diferentes organizações, com ações voltadas para a Educação Integral de crianças e adolescentes em determinado **território**.

⁵ Fundado em 2006, o Todos Pela Educação é um movimento da sociedade brasileira que tem como missão contribuir para que até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, o país assegure a todas as crianças e jovens o direito a Educação Básica de qualidade. Em fevereiro de 2014, o Todos Pela Educação teve seu estatuto reformado para se qualificar como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip). (Em <http://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/o-tpe/>, acesso em: 4 out. 15). No sítio, constam como mantenedores: DPaschoal; Fundação Bradesco; Fundação Itaú Social; Fundação Telefônica; Gerdau; Instituto Unibanco; Santander; Fundação Lemann, entre outros. Como parceiros, TV Globo; Instituto Ayrton Senna; Fundação Victor Civita; Fundação Antilhana, entre outros.

A 9ª edição do Prêmio, em 2011, *Educação Integral: Experiências que Transformam*, estampa, pela primeira vez, a expressão **educação integral** no seu título e reafirma o que já estava explicitado na edição anterior: diversos atores, conteúdos e lugares como premissa para garantir educação integral para crianças e adolescentes. Em 2012, as ações de formação contaram com um seminário nacional, cinco encontros regionais e cursos a distância para os representantes de organizações que inscreveram seus projetos nesta edição.

A 10ª Edição do prêmio, com o tema *Educação Integral: Crer e Fazer*, segundo seus organizadores, evidencia a capilaridade das Organizações da Sociedade Civil comprometidas com o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens brasileiros. Sobre a formação em 2014, foi introduzida uma nova ação: assessoria às 32 Organizações Finalistas e Escolas Parceiras.

Encontros presenciais e ações à distância, visitas técnicas e monitoramento de planos de ação conjunta entre a organização e a escola pública parceira fizeram parte da iniciativa. Foram realizados cursos para os representantes das organizações inscritas na premiação de 2013, sobre os temas Formação de Parcerias; Educação e Proteção Social; ONGs e Escolas pelo Direito ao Desenvolvimento Integral; e Captação de Parceiros.

Indícios sobre possíveis relações

Depois de rever a evolução dos documentos legais que tornaram cada vez mais visíveis metas e projetos relacionados à educação em tempo integral, podemos observar o desvio da expressão tempo integral para educação integral. É necessário frisar que, do nosso ponto de vista, nas condições brasileiras de educação pública, só alcançaremos educação integral para todos se todos puderem **optar** por educação em tempo integral. E isto demanda um planejamento de, no mínimo, médio prazo, como, por exemplo, a coerência entre os planos de educação que se sucedam. Todos os documentos públicos se referiam a tempo integral. A partir de 2007, com o Plano de Metas (PDE), que materializa uma parceria público-privada com o Movimento Todos pela Educação, a referência migra para educação integral.

Do PDE em diante, acompanhando desde seus objetivos até o desenvolvimento das temáticas do Prêmio Itaú Social / UNICEF, vemos como vão sendo alicerçadas as condições para que a parceria público-privada assuma

o protagonismo das ações voltadas para a **educação** integral, no contraturno escolar, de crianças em situação de vulnerabilidade social, através de organizações não governamentais, nos moldes como ela foi sendo implementada pelo Programa Mais Educação. A partir da 5ª edição do prêmio, passamos de ações complementares à escola para ações socioeducativas em muitos lugares para o desenvolvimento integral; na edição seguinte, são tecidas redes para a cooperação entre educação e proteção social em prol da educação integral; a seguir, coincidindo com o decreto que viabiliza o PDE, a educação é dissolvida entre todos, com protagonismo de empresários e banqueiros, tendo em vista os mantenedores e parceiros do Movimento Todos pela Educação; o processo de dissolução da educação continua na edição seguinte, entre diversos tempos e espaços para aprender, em que escola, projetos sociais, bibliotecas, quadras, centros culturais, a própria família e a cidade como um todo se igualam para atender aos mais vulneráveis; na 9ª edição, a diversificação de atores, espaços e conteúdos torna-se condição para desenvolver a educação integral; na sua última edição, fica evidenciada a capilaridade das ONGs, necessária para a abrangência, em nível nacional, da proposta de educação integral. Em síntese, as ONGs vendem assessoria, para desempenhar função de estado, na formulação e acompanhamento de políticas públicas para a educação, dissolvida em ações socioeducativas, com foco nas crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social. Em troca de educação para todos, faz-se uma reserva de mercado para ONGs venderem “educação integral” para alguns.

Para finalizar, alinhavamos a resposta de por que o jornal *O Globo* mudou seu posicionamento de 2006 para 2015. Até 2006, o processo de migração da educação em tempo integral para a educação integral, paralelo à constituição da rede de parceria público-privada que está destinada a implementá-la, ainda não estava em andamento. A partir de 2007, com a consolidação do Movimento Todos pela Educação, que fomentou o Plano de Metas (PDE) Compromisso Todos pela Educação, a representação do que seja educação integral começa a mudar, como também começa a ser vislumbrada a oportunidade de mercado que a ampliação da jornada pode gerar através de organizações não governamentais. No mesmo ano de 2007, começa a ser implementado o Programa Mais Educação, que crescerá em abrangência até 2014, ultrapassando 3 milhões de matrículas, tendo por base a proposta de cidade educadora que se coaduna perfeitamente bem com diversos agentes, diversos conteúdos, diversos espaços.

Como é notório, as diversas Organizações Globo partilham sempre dos mesmos pontos de vista de grandes empresas e de poderosos bancos, como é o caso de diversos mantenedores do Movimento Todos pela Educação, entre eles o Banco Itaú, o Bradesco e o Santander. Foi mencionada a parceria do Canal Futura, que pertence às Organizações Globo, como integrante do prêmio Itaú Social / Unicef, inclusive como participante dos parceiros responsáveis pela seleção dos premiados. A própria Rede Globo aparece como parceira do Movimento Todos pela Educação, ao lado de outras grandes redes de comunicação social. Assim é natural que, com uma nova visão do que possa ser educação integral, o Globo participe ativamente, desempenhando sua função de formador de opinião.

As pesquisadoras citadas (CAVALIERE; COELHO 2003, 2014), em ambos os artigos sobre o tema, consideraram que a ideia de escola de tempo integral estava viva e que ela parecia atender a uma demanda por escola com funções ampliadas; no estado do Rio de Janeiro, relacionada aos CIEPs. Apesar do abandono pelo poder público, a adesão dos professores que ali trabalharam, apesar das críticas, foi o principal fator pela permanência da proposta de tempo integral escolar. A criação do Programa Mais Educação, embora em perspectiva diversa, pode ser lida como disposição da sociedade para continuar a busca pela ampliação da jornada escolar. Cavaliere lembra:

São os municípios e estados que, na prática, irão desenvolver seja uma concepção de escola de tempo integral que se limite a ser mais um dispositivo de atendimento às crianças e adolescentes em condição de vulnerabilidade social ou educacional, seja uma concepção de escola que ofereça uma educação ampliada, multidimensional e democrática, com ou sem o rótulo de “educação Integral”. (2014, p. 1219)

Referências

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. Em **Aberto**, Brasília, INEP, v. 14, n. 61, p.60-78, 1994.

BRASIL. Decreto 6.094 de 24 abr. 2007. **DOU**, Brasília, DF, 25 abril 2007.

BRASIL. Decreto 7.083 de 27 jan. 2010. **DOU**, Brasília, DF, 27 jan. 2010, E.extra
_____. Lei nº 9.394, 20 dez 1996. **DOU**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei nº 10.172, 09 jan. 2001. **DOU**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Lei nº. 11.494, 20 jun. 2007. **DOU**, Brasília, DF, 22 jun. 2007.

_____. Lei no. 13.005, 25 jun. 2014. **DOU**, Brasília, DF, 26 jun. 2014, E. Extra. _____.
Portaria Normativa Interministerial nº 17, 24 abr. 2007. **DOU**, Brasília, DF, 26 abr.
2007.

CAVALIERE, A.M. e COELHO, L.M.C. Para onde caminham os CIEPs? Uma análise
após 15 anos, **Cadernos de Pesquisa**, v.119, São Paulo, 2003.

_____. Trajetória dos CIEPs do Rio de Janeiro: municipalização e novas configura-
ções, **Educação em foco**, v. 18, n. 2, Juiz de Fora, 2014.

CAVALIERE, A.M. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política
de estado? **Educação e Sociedade**, v. 35, nº. 129, Campinas: 2014.

CONAE. **Documento Final 2010**, Brasília: [http://conae.mec.gov.br/images /
stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf). Acesso em: 18 jun. 2015.

FUND. ITAÚ SOCIAL/CENPEC. **Tendências para Educação Integral**. São Paulo:
CENPEC, 2011.

INEP. Ensino Regular - Matrículas no Ensino Fundamental por Dependência Ad-
ministrativa segundo a Duração do Turno de Escolarização - Brasil - 2010-2013.
Censo Escolar da Educação Básica 2013 Resumo Técnico. P. 19.

KAPA, R. CIEPS - 30 anos depois: refazendo a lição de casa, **O GLOBO**, Rio de
Janeiro, 30 de maio de 2015, p. 32.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Escola Pública de Horário Integral: representações do
jornal *O Globo*, **Educação e Realidade**, 2009.

PATTO, M. Helena Souza. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um
desencontro. São Paulo: **Psicologia USP**, vol.3, n. 1-2, p.107-121, 1992.

PERISSÉ, Vanda Lúcia S. **Análise da evasão de alunos de um CIEP de segundo
segmento do Primeiro Grau para escolas de horário parcial**. Rio de Janeiro,
Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal do Rio de Janeiro,
1994, Dissertação de mestrado.