

ELECY MARIA LUVIZON

**O TEMPO ESCOLAR E A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL:
Um estudo sobre as escolas de tempo integral - ETIs - em Curitiba**

Monografia apresentada ao Departamento de Planejamento e Administração Escolar do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, como exigência parcial para a obtenção do título de Especialista do Programa de Pós-Graduação do Curso de Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico.

Orientadora: Prof.^a Yvelise Freitas de Souza
Arco-Verde

CURITIBA
2003

É preciso sonhar

Mas na condição de crer no nosso sonho

De comparar nosso sonho com a realidade

E realizar escrupulosamente nossa fantasia

LÊNIN

Aos alunos, alunas, professoras e
funcionários do Centro de Educação Integral
José Lamartine Corrêa de Oliveira Lyra –
Ensino Fundamental.

AGRADECIMENTOS

A minha mãe Ângela pela paciência, tolerância e dedicação nos momentos mais difíceis.

A professora Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde, pela dedicação, respeito e profissionalismo com que orientou este trabalho.

As professoras que gentilmente concederam as entrevistas permitindo a divulgação de suas declarações sobre as Escolas de Tempo Integral – ETIs – em Curitiba.

As colegas de profissão do Centro de Educação Integral José Lamartine Corrêa de Oliveira Lyra, que incentivaram de uma forma ou de outra na busca de informações sobre a historicidade das ETIs em Curitiba.

A colega e professora Beatriz Maria Alessi pela orientação na revisão do texto.

RESUMO

A criação das Escolas de Tempo Integral em Curitiba constituiu-se de políticas educacionais públicas de esfera municipal, cujos objetivos era dar conta do problema de evasão e repetência, bem como, melhorar a qualidade de ensino na Rede Municipal, o qual se encontrava muito defasado.

Nesta perspectiva, o Projeto Piloto de Educação Integrada em Período integral -ETIs (1985, p.20-29), vem de encontro com os objetivos anteriores citados, contribuindo para acelerar as idéias de democratização da educação pública, que afloravam nos meios políticos, em meados dos anos 80. Portanto, a definição desta ação pedagógica embasava-se nos pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica, que além de possibilitar o acesso e a permanência do aluno por mais tempo na escola, ainda ampliava o tempo de contato com o conhecimento, os quais eram construídos numa perspectiva política progressista proporcionando um rendimento qualitativo na aprendizagem dos alunos.

Estes princípios se constituíram como elementos diferenciadores do processo de implantação do projeto ETIs, o qual foi organizado com um corpo docente previamente selecionado e com habilitação superior nas áreas do conhecimento como: Matemática, Língua Portuguesa, História, Ciências, Geografia, Educação Artística, Educação Física. Os critérios para o atendimento das crianças num período integral de escolaridade se centravam na definição do Projeto Político Pedagógico de forma coletiva, isto é, em conjunto com a Coordenação do Projeto ETIs da Secretaria Municipal de Educação, que além de assegurar a implementação do Currículo Básico (versão 1988), também proporcionava a todos os professores e professoras a oferta de cursos e assessoramentos pedagógicos nas diferentes disciplinas.

Para compreender como as ações pedagógicas aconteceram no interior das ETIs, levou-se em conta todo o contexto organizacional e estrutural do tempo e do espaço escolar, o qual se caracterizava não só pelo aumento do tempo nas disciplinas escolares ditas obrigatórias, mas principalmente pela organização deste tempo, tomando-o disponível na oferta das Oficinas Pedagógicas, abrangendo as áreas culturais, esportivas, de lazer e de saúde.

SUMÁRIO

	LISTA DE QUADROS	ix
	LISTA DE ILUSTRAÇÕES	x
	LISTA DE SIGLAS	xi
	INTRODUÇÃO	10
1	Capítulo I - PROJETOS E PROGRAMAS DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR NO BRASIL	24
2	Capítulo II - A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA	49
2.1	O SURGIMENTO DA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA.....	50
2.2	A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO MUNICIPAL A PARTIR DA DÉCADA DE 80 “ESCOLA ABERTA”	52
2.3	AS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA	61
2.3.1	O Projeto Piloto.....	63
2.3.2	A Ampliação do Projeto de ETIs	65
2.3.2.1	- Critérios para implantação das ETIs.....	66
2.3.2.2	- O espaço arquitetônico das ETIs	68
2.3.2.3	- O projeto pedagógico das ETIs	71
2.3.2.4	- A inovação das oficinas pedagógicas	75
2.3.2.5	- A organização do tempo nas ETIs	79
2.3.2.6	- A formação continuada dos professores das ETIs	81
2.3.2.7	- Situação das ETIs no final da gestão responsável por sua implantação	83
2.4	MUDANÇAS DE RUMO DAS ETIs PARA OS CEIs	84
2.4.1	O Processo de Avaliação da Ampliação da Jornada Escolar – 1ª fase	84
2.4.1.1	- Quanto ao objetivo do projeto ETIs.....	85
2.4.1.2	- Alimentação.....	86
2.4.1.3	- Aspectos pedagógicos.....	86
2.4.1.4	- Relação professor-aluno.....	87
2.4.1.5	- Recursos financeiros.....	88
2.4.1.6	- Condições materiais das ETIs.....	88
2.4.1.7	- Tempo obrigatório.....	89
2.4.2	Avaliação das ETIs – 2ª fase	92
2.4.2.1	- A proposta pedagógica.....	92
2.4.2.2	- Reação dos alunos ao tempo integral.....	93
2.4.2.3	- Relação com a comunidade.....	93

2.4.2.4	- Gestão administrativa das ETIs.....	94
2.4.3	A Implantação dos Centros de Educação Integral – CEIs.....	95
2.4.3.1	- A proposta pedagógica dos CEIs.....	96
2.4.3.2	- A legalização dos CEIs.....	99
2.4.3.3	- O tempo e o espaço nos CEIs.....	101
2.5	A CONVIVÊNCIA DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL (ETIs) COM OS CENTROS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL (CEIs)	103
2.5.1	A Criação do Serviço de Atendimento as Escolas de Tempo Integral (SAETI).....	105
2.5.2	A Proposta Pedagógica Integrada dos Centros de Educação Integral de Curitiba.....	108
2.5.3	A Proposta de Tempo/Espaço no Círculo de Estudos dos CEIs.....	111
2.5.4	A Descentralização do Projeto Pedagógico Único da SME para a Autonomia das Escolas.....	117
3	Capítulo III - A HISTÓRIA DA ESCOLA MUNICIPAL INTEGRADA EM PERÍODO INTEGRAL- ETIs- JOSÉ LAMARTINE CORRÊA DE OLIVEIRA LYRA.....	124
3.1	O PROJETO DE IMPLANTAÇÃO DA ESCOLA	125
3.1.1	A Legalização da Escola.....	126
3.1.2	O Projeto Arquitetônico Inicial.....	127
3.1.3	A Organização Inicial da Escola.....	131
3.1.3.1	- O bairro e a comunidade.....	133
3.1.3.2	- Os alunos da escola	136
3.1.3.3	- Os professores e funcionários da escola.....	138
3.1.3.4	- O projeto pedagógico da escola.....	140
3.1.4	A Primeira Fase de Reorganização Curricular da Escola - 1989 a 1991.....	141
3.1.4.1	- A intervenção administrativa na escola.....	143
3.1.5	A Segunda Fase de Reorganização Curricular da Escola – 1991 a 1994.....	144
3.1.6	A Organização do Trabalho Pedagógico do Centro de Educação Integral José Lamartine a partir de 1995.....	148
3.2	A ATUAL ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO CENTRO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL JOSÉ LAMARTINE CORRÊA DE OLIVEIRA LYRA	156
4	Capítulo IV POSIÇÕES DA EQUIPE RESPONSÁVEL PELA IMPLANTAÇÃO DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL - ETIs.....	164
5	CONCLUSÕES.....	193
6	REFERÊNCIAS	204

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Demonstrativo da carga horária semanal das Oficinas Pedagógicas da ETI José Lamartine no período de 1988 a 1989.....	133
Quadro 2	Demonstrativo do Movimento Escolar do período de 1988/1991 com a comprovação evolutiva dos dados obtidos nos índices de aprovação, reprovação e evasão escolar.....	147
Quadro 3	Demonstrativo em porcentagem dos índices de repetência por série do Centro de Educação Integral José Lamartine – 1993 a 1997.....	149
Quadro 4	Relação das Oficinas Pedagógicas ofertadas no Centro de Educação Integral José Lamartine no turno da manhã das 8:00 às 9:00 horas - 2º semestre de 2002	158
Quadro 5	Relação das Oficinas Pedagógicas ofertadas no Centro de Educação Integral José Lamartine no turno da tarde das 16:00 às 17:00 horas - 2º semestre de 2002	159
Quadro 6	Cronograma do horário geral, do Centro de Educação Integral José Lamartine para o turno manhã e tarde – 2002.....	160

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Planta plana de Locação da ETI José Lamartine.....	70
Foto 1	Fachada principal da ETI José Lamartine.....	126
Foto 2	Vista do pátio interno da ETI José Lamartine.....	128
Foto 3	Vista parcial do mezanino do piso superior da ETI José Lamartine.....	128
Foto 4	Vista parcial do refeitório e do pátio interno da ETI José Lamartine.....	129
Foto 5	Vista parcial do refeitório e da cozinha industrial da ETI José Lamartine.....	129
Foto 6	Vista parcial do espaço externo da ETI José Lamartine.....	130
Foto 7	Vista parcial do espaço externo da ETI José Lamartine.....	131
Foto 8	Vista do refeitório da ETI José Lamartine com alunos – 2002.....	137
Foto 9	Exposição de trabalhos dos alunos - Expo-Lamartine –1999.....	155
Foto 10	Exposição de trabalhos dos alunos - Expo-Lamartine – 2002.....	155

LISTA DE SIGLAS

CAICs	Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CEE-PR	Conselho Estadual de Educação do Paraná
CEIs	Centro de Educação Integral
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
DAETI	Divisão de Apoio à Educação em Tempo Integral
ETIs	Escola de Tempo Integral
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
PNE	Plano Nacional de Educação
PMC/SME	Prefeitura Municipal de Curitiba / Secretaria Municipal da Educação
PROFIC	Programa de Formação Integral à Criança
PRONAICA	Programa Nacional de Atendimento Integral às Crianças e aos Adolescentes
RME	Rede Municipal de Educação

INTRODUÇÃO

A análise proposta neste estudo, tem como objetivo responder a necessidade de caracterizar a Escola Pública de Tempo Integral (ETIs), implantada no Município de Curitiba, entre 1985 e 1988, na gestão do Sr. Roberto Requião (PMDB) que planejou ampliar não só a rede física, mas, também o tempo de permanência da criança na escola.

O objetivo da iniciativa era, segundo o Projeto Piloto de Educação Integrada em Período integral (1985, p.20) “Proporcionar ao aluno, além do tempo maior de contato com o conhecimento, assegurar um rendimento qualitativo, reduzindo os índices de repetência e evasão”. De acordo com o Projeto Piloto de implantação das ETIs em Curitiba, a permanência do aluno na escola, buscava de acordo com o Projeto Piloto (1985, p.29) a socialização dos saberes, numa perspectiva política definindo “para quem a ação pedagógica estava sendo dirigida”.

Este estudo busca elucidar alguns destes elementos diferenciadores, que naquele momento, foram princípios norteadores do projeto das ETIs, as quais passaram a ser organizadas, pedagogicamente, para atender crianças em período integral de escolaridade, definindo o seu Projeto Político Pedagógico de forma coletiva¹, assegurando a sua prática educativa através da fundamentação teórica embasada na concepção Histórico-Crítica dos conteúdos. Desta forma, exigiu-se dos professores e professoras, habilitação em nível superior nas respectivas áreas do conhecimento como: Matemática Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências, Educação Artística e Educação Física.

¹ A forma coletiva neste caso se refere a equipe da Secretaria Municipal de Educação que exercia na Gestão Municipal do Sr. Roberto Requião (1985-1988) a coordenação do Projeto Piloto de Educação Integrada em Período Integral formando grupo de trabalho composto por representantes de outras Secretarias de Governo como: Cultura, Esporte e Lazer, Saúde, Administração e Planejamento, realizando a orientação, acompanhamento e avaliação da Proposta. Vide Projeto Piloto de Educação Integrada em Período Integral. SME/Curitiba, março de 1985.

A partir de 1989, com a gestão do Sr Jaime Lerner (PDT), a implantação e manutenção do projeto ETIs, ficou estagnado, por aproximadamente 3 anos, em razão disso, foi designada pela Secretaria Municipal de Educação uma Comissão, a qual tinha como incumbência, realizar uma avaliação diagnóstica, a fim de levantar dados referente a situação administrativa e pedagógica e de como estava sendo desenvolvido o programa em cada uma destas ETIs. A partir desta data, surgiu uma nova concepção para o ensino integral no município de Curitiba, dando início a implantação dos Centros de Educação Integrais (CEIs), os quais eram totalmente diferentes das antigas ETIs. Com o projeto dos CEIs, algumas escolas municipais de tempo parcial, foram transformadas em Centros de Educação Integral, ampliando sua carga horária, estendendo a permanência da criança na escola. Com esse objetivo, foram construídos novos prédios acoplados aos antigos, denominados de Complexo II, os quais desenvolvem atividades de Oficinas Culturais e Pedagógicas. Os prédios já existentes, conhecidos como Complexo I ficaram para as disciplinas escolares obrigatórias.

Portanto, os Centros de Educação Integrais (CEIs) serão analisados, nesta pesquisa, somente como referenciais teóricos, servindo de parâmetro comparativo com as ETIs, nas questões de análise de sua função social como escola pública de qualidade, da proposta pedagógica diferenciada e do desempenho na aprendizagem dos alunos, trazendo à luz dos leitores os seguintes tópicos:

- a) As análises intencionais de base teórica e metodológica que subsidiaram o Projeto Piloto de Educação Integrada em Período Integral (ETIs) foram cumpridas nas suas preposições?
- b) A explicitação da proposta pedagógica e administrativa que subsidiou a ETI José Lamartine Corrêa de Oliveira Lyra com as sucessivas reorganizações curricular, proporcionou qualificação diferenciada no desenvolvimento do seu trabalho pedagógico e conseqüentemente a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos?

c) A caracterização da função social da ETI José Lamartine Corrêa de Oliveira Lyra, desde a sua criação em 04 de abril de 1988 até os dias atuais, foram suficientes para diferenciá-la das demais escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, levantando as dificuldades e os problemas enfrentados para se impor como escola pública, cuja organização do trabalho pedagógico vem se destacando principalmente na atual conjuntura educacional do município?

Para cumprir tal pretensão foi necessário um aprofundamento teórico mais detalhado sobre modelos de Escolas Públicas de Tempo Integral, implantadas no Brasil, entendendo que a proposta de ampliar o horário de permanência da criança e do adolescente na escola teve seu enfoque já nos anos 40 e 50, no Estado da Bahia com Anísio Teixeira o qual ocupava o cargo de Secretário da Educação, daquele Estado. A maior preocupação do Professor Anísio Teixeira naquele momento, conforme ÉBOLI (1969, p.11) era com a “educação do povo”, para isso, estabeleceu um plano de reforma educacional, o qual culminou com a criação de uma Lei Orgânica de Educação, cuja finalidade foi a ampliação do período de escolaridade nas escolas estaduais, a qual visava à democratização do acesso e da permanência de todos à escola pública.

A partir desta Lei o professor Anísio Teixeira, segundo ÉBOLI (1969, p.11), idealizou e construiu um plano prioritário, iniciando a implantação de um Centro de Educação Popular, em nível primário, o qual funcionava em tempo integral. Esta escola pública recebeu o nome de Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), passando a ser administrado a partir de 1952 com verbas do Ministério de Educação e Cultura (MEC) e do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), não possuindo qualquer auxílio técnico e financeiro internacional, constituindo-se em uma experiência inédita de Educação Pública de Tempo Integral genuinamente brasileira.

Desde esta experiência, muito tempo se passou para que novas propostas de escolas públicas de tempo integral fossem implementadas no Brasil. Somente a partir dos anos 70, mais precisamente nos meados dos anos 80, com a redemocratização da

sociedade brasileira, alguns estados e municípios, como descreve FERREIRA & ARCO-VERDE (2001, p.72), passaram a incorporar em seus projetos de governo a elaboração de programas de reformas educacionais que visavam a implantação deste tipo de escola pública, cuja carga horária, escolar, compunha-se de um só turno de 8 horas diárias ininterruptas.

Neste contexto, de acordo com FERREIRA & ARCO-VERDE (2001, p.72), surgem os CIEPs-(Centro Integrado de Educação Pública) no Rio de Janeiro; os PROFIC-(Programa de Formação Integral à Criança) em São Paulo; O Projeto Curumim em Minas gerais; os CIACs (Centro de Apoio Integrado á Criança) que mais tarde se transformam em CAICs-(Centro de Atenção Integral á Criança e ao Adolescente) criado e implementado pelo governo federal; as ETIs- (Educação Integrada em Período Integral) e os CEIs-(Centro de Educação Integral) implantados respectivamente em 1987 e 1992 no município de Curitiba.

Todos estes programas foram elaborados com objetivo de assistir as crianças e adolescentes, em situação de risco, estendendo esse atendimento ás camadas da população pobre das periferias das grandes cidades.

Nesta perspectiva, FERREIRA & ARCO-VERDE (2001 p.73) consideram que:

“(...) um discurso de democratização que se voltam ao atendimento dos principais problemas da realidade social e econômica do país apontando para a necessidade de atender crianças e adolescentes em condições de extrema pobreza, de falta de espaço sociais, de um atendimento familiar pela necessidade de trabalho dos pais, alegando a possibilidade de um atendimento educacional de qualidade, no enfrentamento de abandono, evasão, repetência e baixa produtividade no sistema escolar”.

A proposta deste estudo objetiva também, compreender com mais profundidade a organização inicial e atual do trabalho pedagógico na ETI José Lamartine Corrêa de Oliveira Lyra, que atende o ensino de pré-escola a 4ª série do ensino fundamental, a qual desenvolveu seu trabalho pedagógico ao longo destes 15 anos de existência, passando por sucessivas trocas no governo municipal,

reestruturado-se administrativa e pedagogicamente inúmeras vezes, no decorrer deste período.

Esta pesquisa foi também embasada nos depoimentos concedidos através das entrevistas com profissionais pertencentes ao quadro próprio do magistério que na época trabalhavam como professora, pedagoga e diretora nas duas primeiras Escolas de Tempo Integral (ETIs) em Curitiba e também uma pedagoga que compunham a Coordenação do Projeto ETIs pertencente a equipe da Secretaria Municipal de Educação, gestão 1985-1988, as quais analisaram os objetivos do projeto ETIs, a sua implantação e organização inicial, bem como, esclarecendo sobre a concepção que subsidiou a proposta pedagógica inicial e principalmente explicitando os entraves que contribuíram para que o mesmo projeto, não alcançasse todos os objetivos proposto inicialmente. Estes depoimentos, também serviram para elucidar com muito entusiasmo a utopia de um projeto, cujas bases filosóficas metodológicas estavam embasadas na concepção de mundo, de homem e de educação voltada ao interesse coletivo, no qual o modelo de sociedade visava o bem estar comum com uma prática educativa cumprindo o pressuposto da igualdade de oportunidades para todos.

Para compreender melhor todo o contexto organizacional do tempo e espaço escolar, numa ETI, se faz necessário entender que o estabelecimento de um conjunto das ações pedagógicas desenvolvidas no interior da escola, com diretrizes curriculares diferenciadas na organização do seu trabalho pedagógico, não só das disciplinas ditas obrigatórias como: Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências, Educação Artística, Educação Física, mas, também e essencialmente com as disciplinas de cunho cultural que, segundo FORQUIM (1993, p.12), estão embasadas na transmissão de um patrimônio de conhecimentos, de valores e símbolos constituídos ao longo de gerações, como uma obra coletiva considerada de herança, produto e objeto de admiração e respeito. Portanto, conceder este espaço para a noção universalista e unitária de cultura humana esta de acordo com FORQUIM (1993, p.12),

concebendo a idéia de que o essencial daquilo que a educação transmite ou que deveria transmitir transcende os grupos humanos e suas experiências e advém de uma memória e de um destino comum a toda a humanidade.

Neste sentido, o tema aqui desenvolvido é de interesse da pesquisadora, pois desde 1978, exerce a função de professora na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, acompanhando as diversas reformas educacionais implementadas no município. Algumas destas reformas só tiveram êxito na medida que receberam um aporte de recursos públicos necessários a seu desenvolvimento, contribuindo para melhorar a qualidade do ensino público ministrado no município de Curitiba. Em 1988 a pesquisadora, por meio de um teste seletivo interno elaborou um projeto de trabalho que foi apresentado junto a Secretaria Municipal de Educação, o qual contribuiu para a sua atuação como professora da Oficina de Ciências no laboratório de ciências da ETI Professor Adriano Gustavo Carlos Robine, ampliada em 1988 para funcionar com Escola Integrada em Período Integral (ETIs) na Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Em 1991, através de concurso de remoção transferiu-se para a Escola Municipal José Lamartine Corrêa de Oliveira Lyra, que foi construída e organizada especificamente para funcionar como escola de tempo integral, estando lotada até hoje, na qual exerce o cargo de regente de ciências e matemática do II Ciclo etapa II (3ª e 4ª séries). Além disso, como integrante do coletivo da ETI José Lamartine desde 1991, tem participado das suas sucessivas reestruturações organizacionais, auxiliando na construção do projeto político pedagógico.

Como professora, construiu sua carreira profissional somente na escola pública, tanto estadual como municipal, sendo esta marcada por muitas dificuldades, acertos e erros, tendo como suporte teórico autores, cujas bases filosóficas estão embasadas no Materialismo Histórico, os quais fundamentam a Pedagogia Histórico-Crítica, influenciando a sua prática pedagógica ao longo destes anos, contribuindo para a sua ação-reflexão-ação no coletivo da escola e nos encaminhamento metodológicos de suas atividades docentes em sala de aula.

Sempre embasado na pretensão de resgatar uma das mais importantes e significativas experiências educacionais da Rede Municipal de Educação de Curitiba, como foi a construção das Escolas Integradas em Período Integral (ETIs) em 1987, este estudo, tentou comparar a proposta das ETIs com as do CEIs (Centro de Educação Integral), implantados também em Curitiba em 1992, expondo a forma de organização e analisando as diferenças entre estes dois projetos educacionais.

Neste contexto, é importante analisar as relações de custos e investimentos entre uma escola pública de tempo integral e uma escola também pública de tempo parcial, considerando que a demanda é sempre maior que a oferta de vagas para atender a educação básica de pré a 8ª série do ensino fundamental e também o ensino médio. Neste sentido, há necessidade de grandes investimentos dos recursos públicos que contemple a qualidade e a acessibilidade ao ensino a todos os cidadãos.

Embora reconhecido, pela comunidade escolar, bem como, pelo grupo de avaliação, sobre a eficácia do projeto ETIs, para o município de Curitiba, principalmente quanto aos avanços didáticos pedagógicos e as facilidades de organização e no atendimento dos alunos, em 8 horas diárias de aula, dispondo de mais tempo para o aprendizado dos conteúdos formais e da apropriação de outros saberes culturais, lamentavelmente não foi possível para a mantenedora dar-lhe continuidade, em razão do seu alto custo e também por não dispor de recursos financeiros que contemplasse com os mesmos benefícios todas as outras escolas da Rede Municipal de Ensino.

Contudo, investir recursos na Escola Pública de Tempo Integral poderia ser a solução na melhoria da qualidade de ensino, garantindo que a ampliação do tempo de estudo se constitua em fator diferencial na construção de uma outra sociedade, a qual rediscuta valores de igualdade real e não apenas jurídica, que possa rever conceitos de gestão pública, de financiamento, de investimento e de democracia, possibilitando a participação de toda a população, principalmente, aquela tão marginalizada e excluída, aos saberes culturais construídos historicamente pela humanidade.

Todavia, apenas estender o horário de permanência da criança na escola não resolve o déficit educacional e nem democratiza o seu acesso. No entanto, o que dá significado para uma reestruturação de um ensino público, que respeite as diferenças e promova a apropriação do conhecimento para todos, está na ampliação da rede pública de ensino, na formação e qualificação dos seus profissionais, na estruturação de cargos carreira e salários digna para todos os trabalhadores da educação independente da sua função, garantindo a melhoria das condições físicas, materiais e humanas de todas as escolas.

Os desafios apresentados hoje, pelas Escolas Pública de Tempo Integral - ETIs presentes neste estudo, não são maiores e nem menores do que apresentam todas as outras escolas que fazem parte da Rede Municipal de Educação de Curitiba. Os desafios se tornam diferentes na medida em que a mantenedora tem tratado as ETIs e também os CEIs como grandes escolas de ensino regular, isto é, sem considerar suas especificidades tão caracterizadas na organização do seu tempo e espaço escolar. Neste caso, os alunos permanecem nela entre 6 a 8 horas diariamente e, por isso, elas requerem um tratamento diferenciado, como: maior disponibilidade de pessoal, mobilidade de organização pedagógica e administrativa e oferta de atividade cultural diversificadas.

Nesta perspectiva, as ETIs da Rede Municipal de Ensino, dadas às mudanças de políticas governamentais, deixaram a muito tempo de ser um diferencial de qualidade, para se tornar apenas, “escolões”, com muitos alunos, poucos professores e funcionários e principalmente, com condições de trabalho precárias, longe de alcançar os requisitos mínimos que este tipo de escola requer.

Neste sentido, a partir de 1990, outros setores e outras formas de investimentos públicos (Farol do Saber, Rua da Cidadania, Lições Curitibanas, Digitando o Futuro, projeto Fazendo Escola entre outros), foram prioridades no município de Curitiba, sendo que as escolas municipais, tanto as de tempo integral

como as de tempo parcial, não receberam investimentos suficientes para que pudessem superar suas dificuldades, tanto materiais como humanas, aumentando o déficit administrativo e pedagógico no atendimento de ensino de qualidade para os seus usuários.

Assim, o município de Curitiba, nestes últimos anos, deixou de investir no setor educacional, tanto na construção de escolas como na forma de organização institucional verificando, com isso, um retrocesso nos índices de elevação do nível de desenvolvimento material e intelectual da população não superando a demanda que cresceu, principalmente na periferia da cidade com a formação de grandes bolsões de miséria e exclusão.

A construção de uma sociedade justa e igualitária, não começa e não termina na escola, mas, a educação pública tem relevante papel e uma função social específica na mudança e no desenvolvimento material e intelectual da sociedade.

As escolas de tempo integral (ETIs) em Curitiba, implantadas nos 2 últimos anos da gestão municipal do Sr. Roberto Requião (1987 –1988), foram estruturadas teoricamente para atender crianças e adolescentes da classe trabalhadora, as quais moravam na periferia e que freqüentavam as séries iniciais do ensino fundamental. Este programa educacional foi bastante centralizado e por ter sido projeto unicamente de um governo passou a ser objeto de estudo importante para a compreensão do seu êxito inicial e do seu fracasso ao longo destes 15 anos de criação. Contudo, as possibilidades de recuperação de programas de escolas de tempo integrais, dependem da vontade política e de políticas de prioridades alocando mais verbas para a educação pública, podem mudar a trajetória do ensino da Rede Municipal de Curitiba.

A organização do trabalho pedagógico nas ETIs, segue as atuais diretrizes curriculares da Secretaria Municipal de Educação, mas, a organização de suas atividades pedagógicas são diferenciadas, sendo construídas no coletivo de cada ETI, as quais dependem da “criatividade” e da “disposição” dos seus profissionais. Esta

“autonomia concedida” pela mantenedora se torna uma “autonomia vigiada” pelas normas gerais da Secretaria Municipal de Educação, que não oferece nada de especial para este funcionamento, além do que oferece a todas as outras escolas municipais.

Neste contexto, o Centro de Educação Integrada em Período Integral José Lamartine Corrêa de Oliveira Lyra, segunda escola de tempo integral implantada em Curitiba no ano de 1988, tem pautado seu trabalho pedagógico na busca de forma diversificadas na organização curricular, destacando no tempo de permanência da criança na escola não apenas o espaço para o atendimento das disciplinas formais, mas, também a oferta de Oficinas Pedagógicas, envolvendo: cultura, lazer, esportes, jogos (xadrez), dança, teatro, pintura de muro, literatura, formação do coral da escola, brinquedoteca, meio ambiente e jardinagem, gravuras e fantoches, ensino de línguas (inglês e espanhol), mantendo inclusive Oficinas de Apoio Pedagógico em Alfabetização, Matemática, Língua Portuguesa, direcionadas aos alunos que não conseguem superar suas dificuldades no período das aulas regulares.

Considerando que este estudo terá significação como resposta ao problema, que se levanta em torno do que subsidiou a proposta das ETIs e se esta realmente se concretizou na prática pedagógica, faz-se necessário citar medidas recentes que foram tomadas e que têm norteado as discussões a respeito do assunto.

A descentralização da gestão das escolas municipais, que equivocadamente tem se tornado discurso da atual administração municipal, prega a “autonomia escolar” como uma forma de democratizar as decisões administrativas. Esta descentralização se caracteriza conforme proposto, apenas como desresponsabilização das funções, da mantenedora, quanto às condições de trabalho, que deveriam ser condizente para atender as necessidades básicas para a melhoria da qualidade de ensino público no município de Curitiba.

Outra ilusão educacional foi à forma como ocorreu a implantação dos “Ciclos de Aprendizagem” em todas as escolas municipais, sem levar em conta os projetos

educativos já existentes e a própria organização das ETIs, impondo um novo projeto educacional, planejado com data marcada para começar, sem considerar o tempo para análises, discussões e aprofundamento da concepção por parte dos professores.

O remanejamento dos profissionais das escolas e a ausência de um programa sério de qualificação para professores e funcionários não contemplam as necessidades básicas existentes nas escolas, as quais “tentam” desenvolver a proposta de Ciclos de Aprendizagem de forma séria, porém, como as condições oferecidas estão aquém do esperado, as estruturas pedagógicas das escolas municipais estão cada dia mais fragilizadas, causando inseguranças nos professores na condução do trabalho escolar, no entendimento dos objetivos do programa e também na melhoria e qualidade do ensino.

Respondendo à necessidade de um estudo mais aprofundado do problema das ETIs em Curitiba, este trabalho monográfico segue uma forma sistemática contribuindo para a apreensão objetiva, mediante análise de literatura pertinente, investigação das diversas experiências brasileira em curso, análise dos documentos (Atas de Conselho de Escola, Projeto Político Pedagógico e Proposta Curricular), bem como, entrevistas com três profissionais que auxiliaram na implantação do Projeto Piloto das ETIs, ocupavam cargos de Professora, Pedagoga, e de Direção da equipe de Coordenação do Programa da Secretaria Municipal de Educação gestão 1985/1988, empenhando-se na sua concretização.

Em relação ao aspecto da forma, a opção foi dividir o trabalho em capítulos facilitando a compreensão dos leitores. Nestes, o objeto de estudo segue uma lógica na análise do problema. No capítulo I o enfoque se caracteriza pela trajetória da escola de tempo integral no Brasil, diferenciado-as entre si por seus objetivos e concepção, pela legislação e, principalmente, pelas diferentes proposta pedagógica implantada. Além disso, o mesmo trata de forma significativa as discussões e análises feitas a partir do trabalho de ARROYO (1988) e de PARO (1988) que referendam as condições

históricas tanto da função social, política e pedagógica que se atribui à escola pública de tempo integral, discutindo sua possível contribuição para a democratização do acesso ao saber sistematizado e as implicações decorrentes da de sua utilização para solucionar problemas localizados num contexto âmbito social mais amplo como a violência e o abandono.

O argumento mais forte, neste caso, esta na ampliação do período integral de escolaridade, cuja formulação de PARO (1988), esta embasada nos princípios norteadores da proposta, cujo eixo central centra-se na resolução do problema da criança abandonada que fica o dia todo na rua. Para esta, a escola de período integral, apresenta-se como solução necessária, proporcionando um período diário mais longo, facilitando a aprendizagem e o convívio social, que são na maioria das vezes negadas a população pobre da periferia das grandes cidades.

No capítulo II a discussão se concentra na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, desde a sua criação em 1963 com as escolas comunitárias até a implantação das Escolas de Tempo Integral (ETIs), em 1987 e os Centros de Educação Integral (CEIs), em 1992, evidenciando e analisando a sua atual configuração.

O trabalho do capítulo III é sobre a organização do Centro de Educação Integral José Lamartine Corrêa de Oliveira Lyra, construído em 1988 especificamente como segunda escola municipal de tempo integral – ETIs – diferenciado-se do projeto piloto inicial. O projeto desta Escola Integral se caracterizou pelo aumento da jornada diária do aluno, como projeto administrativo e pedagógico essencial à aquisição do conhecimento e ao mesmo tempo proporcionou espaço de apropriação da cultura do esporte e do lazer.

Contudo, o descaso político das administrações posterior a 1988, não manteve o projeto original da ETIs, descaracterizando os princípios norteadores do processo de implantação. No capítulo III, também, se encontra descrito os diversos projetos de reestruturação organizacional do Centro de Educação Integral José

Lamartine Corrêa de Oliveira Lyra, fazendo uma análise dos aspectos administrativos e pedagógicos ao longo dos seus quinze anos de existência, descrevendo a sua atual forma de organização escolar, cujo tempo e espaço se dividem entre as disciplinas ditas obrigatórias e as de cunho culturais.

No capítulo IV se encontram as análises e os referenciais teóricos sobre o assunto da extensão do período integral de escolaridade com as ETIs em Curitiba. O mesmo está organizado sob forma de depoimentos e declarações das entrevistas realizadas com três profissionais que colaboraram de uma forma ou de outra para a implantação e a organização desta proposta educacional.

Buscou-se, nestas entrevistas: evidenciar o que determinou a criação das ETIs; demonstrar os princípios que subsidiaram a proposta pedagógica implantada; caracterizar os principais objetivos como pontos importantes de ser alcançados; levantar a discussão sobre a importância da ampliação do horário de permanência da criança na escola; analisar os problemas enfrentados, com o projeto inicial e também na sua continuidade; levantar as contradições existentes entre a realidade encontrada e o discurso oficial, os quais foram modificados politicamente ao longo destes anos, evidenciando os pontos mais cruciais envolvidos no projeto ETIs, cujo principal objetivo era contribuir para que os índices da evasão e da repetência diminuíssem de fato nas escolas da Rede Municipal de Ensino.

A proposta pedagógica inicial, das ETIs de acordo com o Documento com o seu Projeto Piloto, tanto na sua Apresentação como na sua Introdução (março de 1985), estava ligada a uma prática pedagógica mais de acordo com a realidade social, cultural e econômica dos alunos, pois, ao serem construídas em regiões da cidade, onde existia maior demanda no atendimento educacional para os filhos dos trabalhadores, estas escolas, foram equipadas para atender de forma diferenciada os alunos. Por isso, a instrumentalização do corpo docente era fator essencial para uma

prática pedagógica progressista e crítica, a qual atendia os critérios de seleção e formação estabelecidos pela equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação.

Portanto, a pretensão deste estudo embasa-se no resgate histórico da concepção de Escola de Tempo Integral, a qual sugere orientações curriculares que visem à construção de uma escola pública, capaz de encaminhar formas diferenciadas e inovadoras na organização do seu trabalho pedagógico.

CAPÍTULO I

PROJETOS E PROGRAMAS DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR NO BRASIL

Na perspectiva de construção de uma sociedade democrática, surge a partir dos anos 80, uma discussão, entre os educadores brasileiros sobre projetos e experiências de extensão do período integral de escolaridade em instituições públicas de ensino.

Neste contexto, alguns estados e municípios brasileiros, iniciam a implantação de projetos de Escolas Públicas de Tempo Integral, tendo como objetivo de ampliar o horário de permanência da criança e do adolescente na escola, aumentando a possibilidade do acesso ao conhecimento historicamente construído e sistematizado pela humanidade.

Neste sentido, já em 1985, no governo do Sr. Leonel Brizola (PDT), o estado do Rio de Janeiro cria os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps); logo em seguida em 1986 o estado de São Paulo, implanta o Programa de Formação Integral à Criança (Profic); um ano depois ainda na gestão do prefeito Roberto Requião (PMDB) o município de Curitiba inicia a implantação de Escolas de Tempo Integral (ETIs); reiniciando em 1992, no mesmo município, porém, na gestão do Sr. Jaime Lerner (PDT), a criação dos Centros de Educação Integrais (CEIs). Neste mesmo ano o governo federal, através do MEC, implanta os Centros Integrados de Apoio a Criança (CIAC) que mais tarde por intermédio do PRONAICA², são transformados em CAICs (Centro de Apoio Integrado a Criança e ao Adolescente).

² Programa Nacional de Atenção Integral a Criança e ao Adolescente, vinculado à Secretaria de Ensino Fundamental do MEC, Brasília, 1995.

Assim, a criação de Escolas Públicas de Tempo Integral tem se constituído por experiências pedagógicas de ampliação do número de horas que a criança e o adolescente permanecem na escola, contribuindo de forma sistemática para uma redefinição do papel social da escola pública, transformando-a conforme PIPITONE apud ARROYO (1995, p.368) “responsável não só pelo ensino, mas também pelo cuidado e proteção da criança contra a fome, a violência, a doença, a solidão e o desamparo”.

A Escola Pública de Tempo Integral, segundo PIPITONE (1995, p.368) desencadeou intensos debates entre os educadores, especialistas e representantes do governo, trazendo a tona análises sobre questões como: a proposta que subsidia uma Escola Pública de Tempo Integral torna-a competente a ponto de solucionar o déficit educacional existente no Brasil? Esta escola como foi idealizada, através da extensão do período de tempo diário de escolaridade, pode por si só resolver os graves problemas de evasão, repetência e ao mesmo tempo diminuir as desigualdades sociais?

Estas questões da ampliação do horário escolar nas escolas de ensino fundamental voltam à tona, no momento em que tanto a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9424/96), como o PNE (Plano Nacional de Educação-Lei nº 10.172/01), trazem respectivamente no seu Art.34 incisos 2º e nas Diretrizes gerais para o Ensino Fundamental, o enfoque para a mudança gradativa da extensão do tempo escolar de quatro para oito horas diárias de escolaridade, argumentando que esta oferta qualitativa deverá segundo o PNE (2001,p.18):

“(...) regularizar os percursos escolares, permitindo que crianças e adolescentes permaneçam na escola o tempo necessário para concluir este nível de ensino, acelerando o processo de eliminação do analfabetismo e elevando gradativamente a escolarização da população brasileira”.

O Plano Nacional de Educação (2001) reforça ainda, que a ampliação da jornada escolar para turnos integrais, têm dado bons resultados oportunizando o

atendimento dos alunos em períodos diário de 8 horas na escola, com orientação nos deveres escolares, na prática de esportes, no desenvolvimento de atividades artísticas e na alimentação adequada, distribuídas no mínimo em duas refeições alegando que estas ações se constituem num avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar “democraticamente” as oportunidades de aprendizagem. Pela lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o tempo escolar mínimo para todo o Território Nacional fica estipulado, conforme segue:

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

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

Tanto a LDB como o PNE, preconizam a progressiva implantação da escola de tempo integral para os alunos do ensino fundamental, a critério dos sistemas de ensino, alegando que à medida que forem sendo implantadas estas escolas provocarão mudanças significativas quanto à expansão da rede física, atendimento diferenciado da alimentação escolar e disponibilidade de professores considerando a especificidade de horários. Além disso, por ter a escola pública responsabilidades sociais que extrapolam o simples ato de ensinar, especialmente para crianças carentes, deve-se, garantir um melhor equilíbrio e desempenho dos seus alunos. Neste caso, faz-se necessário conforme o Plano Nacional de Educação nas suas Diretrizes para o Ensino Fundamental (2001, p.18):

“(…) ampliar o atendimento social, sobretudo nos municípios de menor renda com procedimentos de renda mínima associada à educação, alimentação escolar, livro didático e transporte escolar”.

O Plano Nacional de Educação nos objetivos e metas para o Ensino Fundamental, sugere também que tanto a universalização do ensino como a ampliação do tempo escolar se dará de acordo com os programas estabelecidos em cada região do País. PNE (2001 p.19):

1-Universalizar o atendimento de toda a clientela de ensino fundamental, no prazo de cinco anos a partir da data de aprovação deste plano, garantindo o acesso e a permanência de todas as crianças na escola, estabelecendo em regiões em que se demonstrar necessário programas específicos, com a colaboração da União, dos Estados e dos Municípios.

2-Ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos.

Portanto, tanto a LDB como o PNE, responsabilizam a União, os Estados e os Municípios ao se referirem à ampliação do tempo escolar e a universalização do ensino. Neste caso, o poder público fica encarregado, também, pela construção do prédio escolar, pelo transporte escolar, pela alimentação dos alunos e pela manutenção dos professores. Porém, em nenhum momento faz referência às questões pedagógicas relacionadas à prática docente, ao financiamento e investimento na construção e manutenção das escolas, aos recursos para a formação continuada dos professores, como também não menciona as garantias de condições de trabalho, deixando cargo de cada escola a resolução dos seus próprios problemas educacionais.

Na proposta do PNE, Lei nº 10.172, que tramitou no Congresso Nacional, em 2001, vários itens foram vetados pelo governo federal, principalmente os que faziam referência à melhoria da qualidade de ensino. No veto dado ao item 11.3, o qual refere-se à elevação de recursos públicos destinados à educação, passando dos atuais 3% para 7% do PIB obedecendo a uma escala anual gradativa, a alegação foi de que os investimentos na educação pública são suficientes e que a ampliação anual gradativa de recursos, fere a Lei de responsabilidade fiscal, argumentando que o texto da Lei não prevê as possíveis fontes de arrecadação para esse fim, conforme o PNE (2001 p.03):

“(…) Elevação, na década, através de esforço conjunto da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, do percentual de gastos públicos em relação ao PIB, aplicados em educação, para atingir o mínimo de 7%. Para tanto, os recursos devem ser ampliados, anualmente, à razão de 0,5% do PIB, nos quatro primeiros anos do Plano e de 0,6% no quinto ano”.

Os programas e projetos de governo na esfera federal segundo GENTILLI (1996, p.18) consolidam as políticas neoliberais para a educação pelos organismos financeiros internacionais. Portanto, os vetos dados ao item sobre o financiamento público para a educação no Plano Nacional de Educação (2001), revelam conforme GENTILLI (1996, p.20), os mesmos princípios e intencionalidades políticas que reduzem a participação federal, estadual e municipal nas políticas públicas sociais, transferindo responsabilidade para a iniciativa privada tornando o Estado o “regulador” e o capital privado o “parceiro” que se apresenta como “gestor do patrimônio público” sem fins lucrativos.

No contexto histórico da educação no Brasil, a proposta de Escola de Tempo Integral não é nova, ela constituindo-se até a idade moderna, segundo ARROYO (1988, p.05), como propostas educacionais que aconteceram fora do circuito escolar público e que atendiam a formação de sábios, monges, clérigos, homens da burocracia, das letras e das armas.

Neste sentido, no Brasil as idéias de escolas de tempo integral, são idealizadas pelo governo da Bahia em 1947. Nesta ocasião, a Secretaria Estadual de Ensino, através do Secretario de Educação, o professor Anísio Teixeira, elabora uma ampla reforma educacional, criando a “Lei Orgânica de Educação e Cultura”. Esta reforma da educação, previa a criação de um Centro Educacional, o qual tinha como meta à ampliação do tempo da escola em período integral de escolaridade, numa tentativa de democratizar o acesso a todos a uma educação pública de boa qualidade. Este extenso programa, incluía a construção de nove centros educacionais de tempo integral somente na cidade de Salvador, sendo que os demais estavam previstos para outras regiões do estado.

Segundo EBOLI (1969, p.12), esta proposta educacional, tinha como objetivos gerais: oportunizar aos alunos uma maior integração na comunidade escolar, realizando

atividades de comunicação entre todos para torná-los conscientes de seus direitos e deveres; preparar os alunos para o exercício da cidadania e da liderança atuando como agentes do progresso social e econômico; desenvolver a autonomia, a iniciativa, a responsabilidade, a cooperação, a honestidade, o respeito a si mesmo e aos outros.

Por falta de verbas, o projeto baiano não continuou a ser implementado, sendo inaugurado parcialmente apenas um Centro em outubro de 1950, o qual ficou conhecido como Centro Educacional Carneiro Ribeiro, que era formado de três grandes prédios denominados de Escolas-classe, constituído de um amplo pavilhão designado de Escola-parque, ambos localizados numa imensa área arborizada.

A julgar pelo discurso proferido por Anísio Teixeira Apud EBOLI (1969, p.13) por ocasião da inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, este se constituía de um centro escolar público de excelência que atendiam alunos das séries iniciais do ensino fundamental, cuja concepção ideológica seguia uma linha progressista no atendimento a população das camadas populares de três bairros pobres da cidade de Salvador. Anísio Teixeira, de acordo com o que relata EBOLI (1969, p.15), explicita no seu discurso, que o País precisa aplicar mais verbas no ensino fundamental, e que deve urgentemente deixar de criar escolas com três a quatro turnos de aulas em períodos curtos, aligeirando e improvisando em um ano e meio o processo de alfabetização.

Em seu discurso de inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro em Salvador em 1950, o professor Anísio Teixeira, conforme escreve EBOLI (1969 p.15), salienta que a escola pública deveria exercer uma função social política e pedagógica no atendimento as crianças das camadas mais pobre da população que por não dispor de recursos financeiros próprios, ficam “abandonadas” metade do dia, necessitando por isso de uma escola pública de tempo integral colocando-as em igualdades de condições com as classes mais abastadas quanto ao acesso e apropriação do saber sistematizado.

Neste contexto, PARO (1988, p.195), afirma que as crianças das camadas populares não possuem quantidades e nem qualidade nas suas alternativas de lazer e recreação, os quais poderia possibilitar uma maior diversidade nos seus contatos sociais. Neste caso, para PARO Apud ARROYO (1986, p.50):

“(...) esta função de socialização se torna ainda mais importante para as crianças das camadas mais pobres da população que não podem contar, como as crianças mais privilegiadas, com alternativas de lazer em ambientes coletivos diversificados. (...) Estamos apenas procurando relevar o fato que tais crianças, além da casa, da rua e da escola, não contam com as aulas de dança, judô, artes plásticas ou línguas, com o clube, o teatro, o cinema, as viagens, e não contam, acima de tudo, com o tempo para a recreação com que podem contar as crianças das camadas privilegiadas”.

Portanto, a Escola Pública de Tempo Integral já era defendida no Brasil por Anísio Teixeira, principalmente, com a construção do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, acreditando que este projeto resolveria o problema da defasagem do ensino público, bem como, constituía-se em ingredientes fundamentais pra acabar com as desigualdades sociais, oportunizando que mais pessoas tivessem acesso aos bens materiais e intelectuais construídos historicamente pela humanidade.

Esta proposta de educação, voltada para a formação das camadas populares apoiava-se, de acordo com PARO (1988, p.191-192), na concepção escolanovista, cuja função está embasada na contribuição e na instauração de uma ordem social democrático-liberal, a qual visa formar cidadãos que tenham noções de direitos e deveres, desenvolvendo nos alunos valores de autonomia, respeito, cooperação, iniciativa, responsabilidade.

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro inaugurado pelo governo da Bahia em 1950, pretendia atender uma população escolar de 4.000 alunos, sendo que destes, cinco por cento (5%) deveriam ser alunos residentes (internato), crianças abandonadas, que receberiam alimentação, roupa de cama, banho, assistência médica e odontológica, além de educação formal.

Desde a sua inauguração, a organização do Centro Educacional Carneiro Ribeiro se constituía de forma atender os alunos num turno com o ensino de Letras (leitura, escrita e aritmética) e as Ciências Físicas e Sociais, junto com a biblioteca infantil, a administração geral, as quais funcionavam nas três Escolas-classe. No contra turno o Centro organizava na Escola-parque, vários setores com atividades: Socializantes com: grêmio, jornal, rádio escola, banco e loja; Artísticos com: música instrumental, canto, dança, teatro;. Trabalho com: artes aplicadas, industriais e plásticas; Educação Física e Recreação com: jogos, recreação, ginástica; Extensão Cultural e Biblioteca com: leitura, estudo, pesquisa. Além disso, o Centro educacional Carneiro Ribeiro contava com o Setor Administrativo incluindo: Direção, Currículo, Supervisão e Orientação Educacional; o Setor de Assistência Médico-Odontológica aos alunos o qual incluía o Setor de Alimentação.

Este projeto teve um custo muito alto para o governo da Bahia, porém, conforme EBOLI (1969, p.18), toda documentação que o INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos) colocou a disposição para análise, serviu de base para que o custeio da obra não prejudicasse a distribuição de verbas, que o Instituto fazia a outros Estados. Entretanto, ressaltou a grandeza que este programa teve como esforço feito por um grupo de brasileiros, entre eles o professor Anísio Teixeira, que movidos por um "sentimento revolucionário" em torno da "Educação Pública para Todos", colocou a disposição da população do bairro da Liberdade na cidade de Salvador, em 1962, um Centro Educacional de Tempo Integral.

Esta experiência inédita de educação em tempo integral, não teve auxílio e nem assistência técnica de organismos internacionais, ao contrário, todo o dinheiro investido foi de recursos públicos do próprio estado. Convênios assinados, em 1957, entre a Secretaria de Educação da Bahia e o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), mantiveram a experiência atendendo, em 1962, um número considerável de crianças, preservando muito das características do seu início.

Este projeto trouxe segundo EBOLI (1969, p.19), uma nova expectativa na visão sobre a escola pública, projetando sobre o seu quadro de docência, professores especializados que trabalhavam em conjunto com outros profissionais, objetivando desenvolver uma formação específica ao conjunto de alunos, aliando teoria e prática, transformando as múltiplas atividades desenvolvidas no Centro como: estudos, trabalho, recreação, arte e socialização, os quais oportunizaram o acesso a uma “cidadania responsável” e a plena integração de todos ao plano de desenvolvimento do País.

Após a experiência de implantação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro com ensino em Tempo Integral, criada na Bahia por Anísio Teixeira, trinta e cinco anos se passaram sem que houvesse, no Brasil, alguma iniciativa de projeto deste tipo de escola pública, e foi somente, após a ditadura militar, dos anos 70, e com a “abertura política” dos anos 80, que surgem novamente no Brasil, propostas de Escolas Públicas de Tempo Integral, como uma alternativa educacional possível de serem incrementadas. A experiência inicial, aconteceu com a proposta dos CIEPs no Rio de Janeiro, em 1983.

Marcada por um forte cunho político ideológico, a proposta dos CIEPs, carregava grande influência da experiência dos Centros Educacionais da Bahia, concretizando no seu projeto de escola pública democrática e popular o elo que se contrapõem a “violência social”, surgindo como espaço seguro de proteção às crianças e adolescentes em situação de risco, as quais são oriundas da classe trabalhadora pobre da cidade do Rio de Janeiro. O objetivo, neste caso, está no maior tempo para a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados, instrumentalizando-os para que encontrem, na escola, a segurança física, alimentação adequada e a instrução, ficando afastados da violência das ruas. Porém, esta forma de assistência destinada à educação, desvia a luta por um ensino público, que garanta, além do interesse por uma escola com maior tempo e culturalmente forte, também possa definir

o aumento da qualidade deste ensino fortalecendo a luta político-cultural dos trabalhadores. Neste sentido ARROYO, (1988, p.04-05) afirma:

“(...) A tendência têm sido destinar as Instituições integrais à educação dos filhos dos trabalhadores pobres, as crianças carentes e indefesas, como são chamadas carinhosamente pelo discurso pedagógico de os filhos dos trabalhadores explorados (...) a escola de tempo integral não significa a extensão do processo de passagem de conteúdos, durante oito horas, completando quase um terço da vida do indivíduo. É uma escola que além de passar os conteúdos contribua para o fortalecimento político-cultural dos trabalhadores; para o domínio da lógica real que regula a sociedade, a história e os processos de produção e sobretudo os mecanismos de transformação”.

A educação dos trabalhadores pobres, segundo o que escreve ARROYO (1988, p.05), remotas ao século XVI, quando os reformadores e os eclesiásticos passam a classificar os bem-aventurados, exaltando a compaixão pela pobreza, tanto no aspecto físico como material e apenas glorificando a pobreza no sentido espiritual da alma e da mente, da vontade, sobretudo no desprendimento. As transformações que ocorrem no modo de produção da vida material e nas relações de trabalho, de acordo com ARROYO (1988, p.05), interferem nos valores e princípios que o regem, contrapondo-se à riqueza e à propriedade privada. Assim, a pobreza material, a falta de trabalho e a ociosidade são desprezadas e condenadas, enquanto a pobreza interior (espiritual) é elevada a glorificação.

Esta dimensão moral da pobreza e da riqueza, ARROYO (1988, p.05), é significativa enquanto indicador de que a pobreza passa a ser vista como ociosidade e fonte de todos os vícios, sendo que os pobres são encarados como perigosos e violentos, tomando-se “feras de estômagos vazios”, predispostos à desordem social, ao crime e a violência.

Destas mudanças, nas relações de trabalho e na concepção de riqueza e da pobreza, surgem as leis contra a mendicância, contra a ociosidade e a vagabundagem, ultrapassando o início do capitalismo e instalando-se nas sociedades modernas, sendo que a lei autoriza a polícia a exigir provas das pessoas de que não são vadios,

prendendo os que não apresentam documento de trabalho. Por isso, segundo ARROYO (1988, p.06), se a pobreza é vista como degradação moral do espírito, da vontade, dos valores e hábitos, a educação escolar para os filhos dos trabalhadores pobres será o remédio que os iniciará para o trabalho, antes que a ociosidade os torne criminosos.

Esta tendência mostra-se mais sensível à pobreza moral do que a pobreza material e por isso, diz ARROYO (1988, p.06), prioriza propostas educativas moralizadoras, ao invés de transformações econômicas e sociais. O importante, neste caso, é insistir que a tendência moralizante da sociedade burguesa, não pretende acabar com a “miséria do povo”, mas, corrigir a ociosidade e a vadiagem usando como estratégia básica à ampliação do tempo na escola. Neste enfoque ARROYO (1988, p.4-6) confirma:

“(...) Mais tempo na instituição educativa para ter as crianças pobres ocupadas em todo tipo de atividades, desde recreativas, culturais e até produtivas (...) não se amplia o tempo para poder ensinar e aprender mais e melhor, mas para poder experimentar relações e situações mais abrangentes: alimentar-se, assear-se, brincar, relacionar-se, trabalhar, produzir coletivamente na escola. Acredita-se na força educativa de experimentar, vivenciar uma ordem, uma organização social o mais total possível (...)”

Neste contexto, é importante refletir que a educação não se esgota na escola nem na de tempo integral. Ela faz parte de um contexto social, política e cultural mais amplo da sociedade, cuja luta é contra as degradantes condições materiais de existência da classe operária e a favor de uma escola pública gratuita e universal com maior espaço, com mais qualidade e com maior tempo de afirmação política e cultural.

O combate à visão de Estado presente nas propostas de Escola de Tempo Integral que segundo ARROYO (1988, p.06), são justificadas como políticas sociais de proteção contra a fraqueza e a desproteção dos pobres frente a uma sociedade adversa e injusta é também uma frente de luta da classe operária no combate a visão burguesa, mesquinha e utilitarista que defendem a instrução educativa só como forma

de controle da ociosidade, exaltando a pedagogia da educação apenas como um trabalho produtivo de características mercadológicas.

Nestas propostas, dificilmente são analisadas com profundidade as causas da miséria e da violência, considerando injustas as estruturas sociais, políticas e econômicas como se o Estado não fizesse parte delas, como capital associado, reproduzidor das condições gerais de produção e exploração do trabalho. Assim, pela lógica capitalista cabe ao Estado a correção destas distorções através de políticas públicas compensatórias, contribuindo para diminuir as desigualdades sociais. Neste sentido as afirmações de ARROYO (1988, p.06) são para que:

“(...) Nas propostas de educação em tempo integral podemos, ainda perceber que o Estado é apresentado como protetor do próprio povo, mesmo contra si próprio, contra sua barbárie, ignorância, sua desorganização, sua imoralidade. Não é raro justificar a necessidade de alargar o tempo de escola pela desestruturação da família operária, pela violência nos lugares de moradia e outros diagnósticos que justificam a necessidade de conferir à escola maior abrangência, de modo a suprir o ambiente humano e a proteção afetiva e moral que o lar operário não tem capacidade de dar...”

Nesta linha de pensamento, ARROYO (1988, p.07), ressalta que o alargamento do tempo na escola tem-se tornado um dos mecanismos da lógica mercantilista, na qual a maioria da população vende sua força de trabalho e é pressionada para ajustar-se a uma nova visão de mundo, com uma ideologia liberal marcada em torno da educação escolar redentora, usando-a como meio de evadir-se da sua condição operária, obtendo desta maneira uma posição mais elevada no mundo do trabalho, tomando o tempo formal de escolarização como um dos mecanismos reguladores deste mercado.

Se por um lado esse equacionamento de uma Escola de Tempo Integral ressalta a relação entre o tempo de trabalho e o tempo de escola, por outro segundo ARROYO (1988, p.07), foi o próprio movimento operário que mais tem contribuído para a democratização do ensino como: a luta por criação de escolas, ampliação de vagas e séries incluindo a redução da jornada de trabalho, por melhor remuneração dos profissionais que nela trabalham, por regulamentação do trabalho da mulher, da

infância e adolescência e dos trabalhadores em geral e principalmente pelo direito a sindicalização.

Esses movimentos econômicos e políticos têm sido importante para impor seus interesses de classe, reivindicando direito como: saúde, moradia, educação, lazer, cultura e, principalmente, aderindo aos programas educacionais de ampliação do tempo escolar, constituindo espaços democráticos e populares de ocupação e apropriação de um saber científico historicamente acumulado e que sempre foi de domínio da classe burguesa. Assim, a primeira questão a ser refletida segundo ARROYO (1988, p. 04), seria: “a quem se pensa quando se propõe uma Escola Pública de Tempo Integral?”.

Nesta perspectiva, também segundo o mesmo AUTOR os destinatários seriam às crianças das classes populares, filhos e filhas de trabalhadores pobres especificamente de crianças em situação de abandono. Porém, nas análises de PARO (1988, p.12-13), não ocorrem mudanças significativas no acesso e na apropriação do saber pelas classes subalternas se, alguns dos objetivos do projeto de extensão da escolaridade se limitarem a adequar as crianças e adolescentes, ao modelo de “boa sociedade” e de “bons cidadãos” os quais a escola burguesa tanto privilegia.

As condições que regem essas mudanças, conforme PARO (1988, p.13), são inegáveis para o fortalecimento da classe trabalhadora que ocupa os espaços físicos da escola pública, buscando obter conhecimentos que os instrumentalizem enquanto classe, que os faça conhecer e compreender não só as concepções de mundo, de valores, de homem e de sociedade, como também as suas determinações históricas. O conhecimento historicamente acumulado e sistematizado pela humanidade tem um valor inestimável como bem de consumo, promovendo o desenvolvimento ou não de um povo e de uma nação.

Estes conhecimentos são fundamentais para que se evite a “idealização romântica” dos projetos de educação em tempo integral, retirando delas a total responsabilidade de reeducação das crianças e adolescentes das classes subalternas e

buscando a verdadeira função social da escola pública que é a “democratização do conhecimento para todos”, revendo as perspectivas de socialização que têm sido formuladas nestas propostas, transformando-as de forma consistente com as necessidades e experiências de cada região e de cada comunidade.

Neste sentido, a implementação da proposta dos CIEPS em 1985 no Rio de Janeiro, surgem como “primeiro projeto inovador”, porém, como já mencionamos anteriormente, mantendo uma forte influência das Escolas-parque criadas em 1947, na Bahia, por Anísio Teixeira. Os CIEPs³ são criados com objetivos de oferecer aulas em períodos integrais de seis horas, englobando as quatro primeiras séries iniciais e estendendo-se para o atendimento de adolescentes de quinta a oitava série do ensino fundamental. Estas aulas são ofertadas de modo a cumprir uma carga horária de matérias curriculares obrigatórias, completadas conforme PARO apud RIBEIRO (1986 p.46-19). “sessões de estudo dirigido e atividades como esportes e participação em eventos culturais, numa ação integrada que objetiva elevar o rendimento global de cada aluno”.

Na proposta inicial dos CIEPs os alunos recebiam assistência médico-odontológica e quatro refeições diárias, além disso, funcionavam como centros culturais e recreativos abertos à comunidade local. Neste caso, todas as escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro a médio e a longo prazo, deveriam apresentar um padrão único, ajustadas ao modelo dos CIEPs, atendendo a população de baixa renda. O grande objetivo, de acordo com PARO apud RIBEIRO, (1986. p. 35-19): “a ser cumprido dentro do quadriênio do mandato governamental, é consolidar um ensino público moderno, bem, aparelhado e democrático, capaz de ensinar todas as crianças a ler, escrever e contar, no devido tempo e com a correção desejável”.

³ Centros Integrados de Educação Pública, construídos no Rio de Janeiro nas gestões 1983/1986 e 1991/1994. Vide O livro dos CIEPs, Rio de Janeiro, Bloch Editores S.ª, 1986.

Neste contexto, os CIEPs, conforme Documentação Oficial do governo, foram apresentados como uma proposta que pretendia respeitar os direitos da criança e do adolescente e também de sua família, assumindo os fatores de desnutrição, de assistência financeira para adquirir os materiais escolares, de assistência à saúde (doenças infecciosas, problemas dentários, visuais e auditivos) as quais são atribuídas aos alunos que não apresentam rendimentos na aprendizagem. Portanto, esta proposta de ampliação do período de escolarização – CIEPs – apresenta, um programa de amparo à família do aluno carente e subsídios aos pais visando sempre à melhoria das condições de ensino aprendizagem, que de acordo com o governo do estado do Rio de Janeiro não era considerada uma política paternalista, mas realista⁴.

A concepção de escola pública para os idealizadores do CIEPs, como destaca PARO (1988, P.26) parte do pressuposto de que como “ela” está constituída, hoje é antipopular e discriminatória no sentido de estar voltada para uma criança ideal, atribuindo, nisso, o descaso de como é tratada a criança oriunda das camadas populares e pelos preconceitos que se alimentam em relação a ela. Apesar da afirmação feita em relação às diferenças existente entre a criança da favela e a criança rica, de que escreve PARO (1988, p.26) a primeira tem desvantagens em relação à segunda por viver em ambiente desfavorável e que não propicia as condições que lhe permite sucesso na escola por ser diferente culturalmente, mais lenta necessitando de maior tempo de ensino, ainda assim, as duas têm algo em comum, são crianças e, portanto se lhes proporcionarem as mesmas oportunidades de acesso ao conhecimento científico veremos que o desenvolvimento atinge as mesmas proporções, salvaguardando as diferenças individuais, todas possuem as mesmas potencialidades para a aprendizagem.

⁴ Em 1994 estavam funcionando 507 CIEPs (Centro Integrado de Educação Popular), 342 funcionavam com o ciclo básico e 68 como ginásios públicos sob a responsabilidade do Estado, destes 97 sob a responsabilidade de município. Vide RIBEIRO, Darcy. “O novo livro dos CIEPS” In Carta, Brasília, 1995,15.

Na continuidade das explicações dadas pelos idealizadores dos CIEPs, apud PARO (1988,p.27), sobre o fracasso escolar das crianças das classes populares, persiste a crítica aos educadores que atribuem o fracasso dessas crianças à deficiência que trazem do seu ambiente familiar, retirando da escola a responsabilidade que lhe cabe como repassadora de um saber sistematizado, e que, portanto, contribui muito para o insucesso do aluno na medida que é “seletiva e elitista” preparada apenas para atender a uma pequena parcela da sociedade- as classes abonadas. A escola pública, da maneira como está idealizada atualmente, segundo o discurso oficial é “inadequada e desonesta”, sendo que isto é decorrente de uma “deformação da própria sociedade”, o qual é demonstrado de acordo com PARO apud RIBEIRO (1986. p.15-6):

“O fracasso brasileiro na educação, está na nossa incapacidade de criar uma boa escola pública generalizável a todos, funcionando com o mínimo de eficácia, sendo paralelo à nossa incapacidade de organizar a economia para que todos trabalhem e comam. Só falta acrescentar ou concluir que esta incapacidade é, também, uma capacidade. É o talento espantosamente coerente de uma classe dominante deformada, que condena seu povo ao atraso e à penúria para manter intocada, por séculos, a continuidade de sua dominação hegemônica e as fontes de seu enriquecimento e dissipação. Uma dominação infecunda, que nos põe na retaguarda das nações e nos afunda no retrocesso histórico, porque isso é o que corresponde aos interesses imediatista da nossa classe dominante. Quem duvidar, cuidando que a culpa é do capitalismo, veja o que os capitalistas fizeram na América do Norte. Às vezes penso que nós somos o que seriam os EUA se o Sul vencesse a Guerra da Secessão”.

Conforme apontado por PARO Apud RIBEIRO (1988, P.27), nas propostas de Escola de Tempo Integral a lógica apontada caminha no sentido da reintegração na sociedade de crianças e jovens oriundos das classes populares menos favorecidas, papel este que as instituições sociais deveria ter realizado, cabendo neste caso, as escolas públicas o “resgate social” destas crianças que são julgadas vítimas de “infortúnio”, por terem nascido nas favelas, devendo ser resgatadas socialmente para não serem contaminadas pela marginalidade. Portanto, os documentos oficiais da Proposta dos CIEPs analisados por PARO apud RIBEIRO (1986, p. 52), que toda a raiz do descompromisso dos governos e da sociedade com a educação da população de baixa renda reside:

“Numa perversão da nossa sociedade, enferma de desigualdade. Perversão provavelmente oriunda do fato de que somos o último país do mundo a acabar com a escravidão. Uma classe dominante, feita de descendentes de senhores de escravos, com total descaso pelos que trabalhavam para eles – tende a continuar olhando o povo com o mesmo desprezo”.

O julgamento acima é o retrato de uma sociedade que privilegia os “poderosos” que detém os meios de produção que usando de suas influências concedem as classes subalternas o mínimo do que lhes é de direito, sendo que uma Escola Pública Gratuita Universal e de Qualidade é um deles. Portanto, para esse grave problema social a única solução possível é melhorar as condições da Escola Pública que temos, dando a “ela” a melhor qualidade, possibilitando o acesso e a permanência de toda a população pobre ou não.

A julgar por tais colocações é oportuno ressaltar, que a avaliação dos programas de Escolas de Tempo Integral são precárias pelo pouco tempo de funcionamento e também porque o êxito de alguns destes projetos aconteceram por um período curto de tempo, visto que as experiências foram se alterando, embora na base as propostas eram parecidas umas com as outras, buscando sempre não apenas a ampliação da jornada escolar, mas, a alteração da função social da escola pública mediante a elevação qualitativa da educação, com vista a formar o “homem integral” e o “verdadeiro cidadão”⁵.

Neste sentido, a escola não é apenas de um espaço de instrução, mas, segundo PARO (1988, p.195), embora seja esse o seu papel principal nela se constrói também um espaço de socialização, em que o aluno em contato com colegas, professores e outros funcionários da escola, trava conhecimentos com pessoas de idades, gostos, hábitos, características diferentes das suas e de seus familiares. A importância disso de acordo com PARO apud ARROYO, (1986, 50 -1) “a escola constitui, assim, um espaço sócio-cultural, no qual o aluno vai experimentando uma

⁵ Para maiores informações sobre: Escola de Tempo Integral: Em direção a uma educação multidimensional. Vide CAVALIÉRI, Ana Maria Villela; tese de Doutorado, (mimeo) 1996.

vivência coletiva, e formando uma concepção de mundo, de sociedade e de homem". Nesta perspectiva, o Profic (Programa de Formação Integral da Criança), criado no Estado de São Paulo em 1986, há repasses de verbas públicas para as escolas da Rede Estadual, Municipal e de entidades particulares conveniadas, que recebem alunos selecionados da Rede Pública de Ensino atendendo-os no turno contrário às suas atividades de escola.

Este programa funciona durante todo o ano em que os alunos estão matriculados nas escolas, sendo que num dos turnos recebem os conteúdos escolares normais e no contra-turno permanecem na mesma escola ou se dirigem às entidades conveniadas, nas quais recebem alimentação e desenvolvem atividades complementares como: artísticas, esportivas, de lazer, pré-profissionalizante e de reforço escolar. Para poder participar deste programa, os alunos devem apresentar características econômicas-sociais e ou baixo desempenho escolar.

O Programa de Formação Integral à Criança (PROFIC) é uma proposta cuja origem se deu na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), sendo encampado e adaptado para o Estado de São Paulo, no Governo Montoro, transformando-se em "programa de governo", coordenado pela Secretaria Estadual da Educação, mas, envolvendo outras Secretarias do Estado como: a do Trabalho, a da Cultura, a de Esporte e Turismo, a da Saúde e a da Promoção social.

O prolongamento do horário de atendimento a criança, através da escola na proposta do PROFIC, segundo PARO (1988, p.210), foge aos padrões vinculados para uma Escola de Tempo Integral, nele, a preocupação é maior para as atividades que visam o desenvolvimento social, emocional e físico da criança e muito menor para a transmissão de conteúdos formais da escola.

Comparativamente os programas do CIEPs e do PROFIC, a socialização é entendida como "ressocialização", procurando transformar os alunos para que se adaptem na sociedade atual, mantendo a ordem social estabelecida. Em ambos os projetos, de acordo com PARO (1988, p.212-213), há intenção de promover o

desenvolvimento social dos alunos para uma determinada concepção de educação e visões de mundo que esteja voltada para os interesses das classes dominantes, mesmo que não seja esse o desejo da grande maioria dos educadores.

No PROFIC pelas análises de PARO (1988, p.214-215), a transmissão dos conteúdos apresenta traços marcantes da escola nova tendo um fim em si mesmo, sendo que no CIEP a proposta pedagógica tenta cumprir o papel que tem sido historicamente atribuído a escola, o de ensinar determinados conteúdos considerados significativos. Portanto, o que PARO (1988, p.214), percebe é que a transmissão dos conteúdos, tanto em uma como na outra proposta, acaba sendo “a necessidade de transmitir o saber acumulado historicamente pela humanidade, encontra lacunas e entraves no trabalho pedagógico, justificando uma gama de práticas autoritárias que se faz presente no interior destas escolas”.

Apesar, destes aspectos, PARO (1988, P.215), também analisa que a existência de espaços escolares alternativos com outra forma de organização pedagógica tem caráter positivo, pois, ao gerar conflitos nestas escolas, os espaços que são educativos, contribuem para uma ruptura no jeito de pensar dos educadores e se avance no sentido de incorporar todas as práticas educativas vigentes no País.

Contudo, para reverter o papel que a escola pública tem exercido até hoje, que é o de transmitir a cultura dominante e o de manter a ordem social estabelecida, há necessidade de romper com as visões “naturalistas”, analisando os fatos historicamente, revendo as propostas de Escolas Públicas de Tempo Integral, que através de alguns projetos, formulam políticas arrojadas, garantindo a socialização do conhecimento, comprometendo-se efetivamente com os interesses das classes subalternas, respeitando sua cultura tratando-a de forma solidária conforme afirma PARO (1988, p. 214):

“(…) não ocorrerão mudanças substanciais na socialização das crianças oriundas das classes subalternas, se o objetivo dos programas de Escolas Públicas de Tempo Integral, com

extensão da escolaridade, se limitarem a “adaptar”, os “desviantes” ao modelo de “boa sociedade” e de “bom cidadão” que a escola privilegia. Portanto, o respeito surge da necessidade de se conhecer e compreender não só as concepções de mundo, os valores, as formas de ser que nelas estão presentes, mas também suas determinações históricas”.

Seguindo a fase de implantação de Escolas Públicas de Tempo Integral, o Ministério da Educação cria, em 1991, os CIACs (Centro Integrado de Apoio à Criança), que é renomeado, no ano seguinte, pelo governo federal para CAICs (Centro de Atenção Integral à Criança). Esta proposta traz nos seus documentos oficiais, uma concepção abrangente e democrática de educação progressista, que segundo CAVALIERI (1991, p.11), são complexos que centralizam diferentes tipos de atendimentos como educação (creche, pré-escola, escola) saúde (higiene, alimentação, prevenção), cultura e lazer, suprimindo a carência desses tipos de atendimento à criança.

As ações integradas são direcionadas a escola que se articulam com outros órgãos públicos definindo a qualidade do ensino, da saúde e da cultura que ao serem transmitidas deixam de ser isoladas, desenvolvendo a interdependência uma da outra, sendo necessárias entre si para que sobre elas se construa a verdadeira cidadania. Neste caso, afirma CAVALIERI (1991, p.11) que: “Só uma escola que atue também como um “espaço cultural”, mesmo que para isso tenha de se utilizar de espaços alternativos, poderá cumprir de fato um papel relevante frente as exigências da vida contemporânea”.

Neste sentido, as análises feitas por CAVALIERI (1991, p.12) confirmam que o sistema cultural de um País depende de suas condições econômicas, sendo impossível desenvolver as forças de bens de produção (materiais e intelectuais), sem o preparo intensivo das forças culturais e do desenvolvimento das aptidões, fatores esses essenciais do acréscimo de riqueza de uma sociedade. Conforme o que aponta CAVALIERI (1991, p.12), o pensamento educacional brasileiro na primeira metade do século, se afirmava com forte tendência da concepção teórica-filosofica do liberalismo.

O modelo de educação no Brasil é considerado, segundo CAVALIERI (1991, p.12), de terceiro mundo, superá-lo é uma questão de estratégia política de prioridade,

pois, todos os que conseguiram de um jeito ou de outro ter acesso à educação básica, sabem que não se cria um sistema público de educação competente, abrangente e sério, dificilmente pode-se sair de um país explorado e submetido às condições dos grandes organismos internacionais.

O compromisso político, neste caso, deve ser o de garantir que as ações definidas sejam realmente executadas, construindo coletivamente um atendimento diferenciado e de qualidade para a escola pública, compreendendo que o fracasso educacional brasileiro não é apenas uma questão de competência técnica, mas, conforme CAVALIERI (1991, p.13), uma questão essencialmente política que foi construída historicamente na nossa condição original de colônia e escravidão.

O atendimento integral à criança, na análise de CAVALIERI (1991, p.12), passa necessariamente pela vontade política dos governantes, que têm a função pública de exercer o poder que lhe foi concedido através do voto popular garantindo a realização de programas educacionais transformadores que beneficiem a maioria da população, possibilitando o engajamento de todos os profissionais, definindo objetivos, metas, encaminhamentos e principalmente garantindo a continuidade das propostas⁶.

Neste sentido, a proposta de implantação do projeto "Educação Integrada em Período Integral" (ETIs), criado em Curitiba na Gestão 1985/1988 se originou das discussões sobre a educação pública e das diretrizes políticas da administração municipal do P.M.D.B, orientadas pelo modelo do projeto dos CIEPs do Rio de Janeiro, e pela Escola Parque, idealizada por Anísio Teixeira na Bahia.

Nesta época, a Prefeitura Municipal de Curitiba através da Secretaria Municipal de Educação, preferiu implantar um projeto de Escola de Tempo Integral (ETIs) de forma gradativa e com menos ostentação do que os CIEPs, sendo que se

⁶ Em 1991 foram construídos 448 prédios dos CIACs, até 1996 190 unidades estavam em funcionamento; 31 unidades estavam concluídas mas não funcionavam e 149 unidades estavam em obras. Vide MEC/Secretaria de Ensino Fundamental. Sistema de suporte técnico, diagnósticos do funcionamento dos CAICs, 1995.

constituíam em uma reforma educacional que modificariam as instituições escolares de forma a promover a transformação das práticas educacionais existentes, melhorando a qualidade de ensino e incluindo neste projeto principalmente a população mais pobre, localizada nos chamados bolsões de miséria da periferia de Curitiba.

O projeto de Educação Integrada em Período Integral (ETIs), de acordo com a apresentação do Projeto Piloto (1985), "considerava a educação um dever do Estado e um dos instrumentos sociais e políticos de relevante papel no processo de redemocratização do País". Como princípios básicos à proposta das ETIs, se embasava por: repensar a função social da escola, garantindo o acesso ao conhecimento sistematizado, desenvolvendo as habilidades necessárias para a vida; reutilizando os recursos físicos disponíveis e compreendendo que os custos do projeto advêm dos recursos públicos aplicados na área educacional, sendo, portanto, investimentos e não despesas.

Para a implementação do Projeto ETIs, houve articulação das ações da Secretaria Municipal de Educação e das demais Secretarias como: Saúde, Esporte, Cultura, Recreação e Lazer, tendo como objetivo o atendimento à criança oriunda da classe trabalhadora que habitava na periferia de Curitiba, em regiões de grande densidade populacional, possibilitando além da permanência dos alunos o dia todo na escola, a oferta de três a cinco refeições diárias incluindo café da manhã, almoço, lanche da tarde e jantar às 17 horas.

A princípio, o projeto previa a construção de dez Escolas de Tempo Integral (ETIs), sendo que destas, cinco novas escolas foram construídas especialmente para essa finalidade e mais três foram revitalizadas, isto é, complementadas com a construção de mais um prédio em anexo a escola municipal de ensino regular já existente, facilitando o aproveitando os espaços disponíveis, totalizando oito escolas no final do ano de 1988.

No início, o atendimento era para crianças das séries iniciais do ensino fundamental, com oito horas diárias de atividades, intercaladas com uma hora para o

almoço, permitindo uma integração maior entre a nova proposta pedagógica e o aproveitamento dos conteúdos escolares, sugerindo atividades artísticas, do cotidiano, oficinas culturais e de tarefas orientadas, sendo ministradas em forma de oficinas, além de atender as disciplinas básicas do ensino regular.

A construção e implantação da Proposta dos Centros de Educação Integrada em Período Integral (ETIs), se encerraram em 1988, com o fim da gestão municipal do Sr. Roberto Requião (PMDB), sendo que as últimas unidades só entraram em funcionamento em 1989, quando uma nova gestão administrativa assumiu a Prefeitura Municipal de Curitiba.

A nova gestão municipal que se iniciou em Curitiba em 1989, coloca em evidência uma outra concepção em políticas educacionais, deslocando os investimentos públicos municipais em obras que caracterizam uma visão liberal de mundo, de homem e de sociedade, as quais se concretizam nas sucessivas administrações municipais. Nos projetos educacionais previstos desde 1990, não havia lugar para continuidade de programas, cujo cunho ideológico seria uma proposta mais progressista, mesmo porque a concepção administrativa governamental que ora se iniciava era oposta do modo de pensar e agir da que acabava de terminar.

Portanto, o Projeto de implantação e manutenção das ETIs foi encerrado em 1989, dando início já em 1990, ao processo de planejamento e criação dos CEIs - Centros de Educação Integral de Curitiba, sendo implantando com projeto experimental em 1991, na escola municipal Dr. Doutel de Andrade.

A proposta do Projeto de Escolas de Tempo Integral, no município de Curitiba, sua implantação inicial, a organização espaço e tempo escolar, a proposta pedagógica que subsidiou o programa com suas sucessivas reorganizações curriculares, bem como, a luta para permanecer desenvolvendo um trabalho diferenciado na atual conjuntura da Rede Municipal de Ensino de Curitiba serão melhores discutidas e analisadas nos próximos capítulos deste trabalho.

Mesmo não sendo o momento para aprofundar o assunto não se pode deixar de mencionar que a proposta das Escolas de Tempo Integral (ETIs), se fundamentava pela melhoria da qualidade de ensino e propunha a ampliação do tempo de permanência da criança na escola como condição obrigatória e indispensável para uma formação completa, referindo-se a uma proposta pedagógica integrada com todas as disciplinas ministradas no aprofundamento dos conteúdos com as “oficinas” de cultura, de atividades artísticas, do cotidiano e de tarefas escolares. Já a proposta dos CEIs não obriga a permanência da criança na escola, deixando a opção de livre escolha dos que querem ou não permanecer no horário contrário, sendo que as atividades ministradas, neste horário, não são condicionadas as atividades desenvolvidas no ensino regular.

Mesmo com tantas contradições e divergências entre as propostas de escolas integrais implantada em Curitiba, as duas mantiveram ao longo desses anos de existência um papel fundamental, pois, foi somente através de sucessivas avaliações e considerações por intermédio de Comissões previamente designadas pela Secretaria Municipal de Educação que possibilitaram o repensar da função social da escola e do que ocorre na prática, quando são feitas reformas educacionais, pois, as mesmas evocam movimento com uma certa ressonância na opinião pública, nos professores e nos alunos se constituindo conforme SACRISTÁN (1996, p.54), “muitas vezes na substituição da carência de um sistema de inovação e atualização permanentes, de uma política cotidiana, para melhorar as condições do sistema educacional”.

Estas duas realidades de escolas integrais convivem no município de Curitiba desde 1991, permanecendo até meados de 1996, com propostas pedagógicas diferenciadas, sendo que as diversas tentativas implementada pela Secretaria Municipal de Educação de unificação da proposta pedagógica não aconteceu na prática, acabado apenas na unificação da denominação de Escolas Integrada em Período Integral ETIs para Centro se Educação Integral - CEIs.

A reorganização da proposta única para os Centros de Educação integral foi concretizada entre 1997 e 1998, mas, também acabou não modificado nada, apenas a Secretaria Municipal de Educação propõe a tão propalada descentralização, estabelecendo critérios de “autonomia” para as escolas, o que não significou a abertura de discussões mais sérias que pudessem resolver as questões de falta de recursos para a educação.

A descentralização proposta pela Secretaria de Educação concede a oportunidade de que as escolas possam, dentro das metas e ações da própria mantenedora, reorganizar por conta própria o seu projeto pedagógico numa decisão clara de descomprometimento pedagógico e administrativo, além do que, não garante o aumento dos investimentos de recursos públicos na educação do que aqueles já previstos.

Apesar de toda a tentativa de descaracterização do projeto de Escolas Integradas em Período Integral (ETIs), algumas permaneceram resistentes a sua proposta pedagógica inicial, conservando até hoje não só o período de tempo de permanência da criança na escola, como, também, uma forma diferenciada de organização deste tempo escolar, ofertando além das disciplinas tradicionais da escola regular, outras áreas do conhecimento e da cultura como: artes, literatura, poesia, língua estrangeira, danças, jogos, informática, com uma forma de organização própria e condizente com as necessidades da comunidade.

CAPÍTULO II

A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA.

A proposta, deste capítulo, tem como objetivo a contextualização do quadro político econômico e social vivenciado no Brasil nos períodos entre 60 e 90, adotando medidas que refletiram nas políticas educacionais implantadas no País, repercutindo nos estados e municípios, influenciando a criação da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, bem como, evidenciando as concepções e os indicativos de uma proposta de ensino que buscava o resgate da educação pública de qualidade nas escolas municipais.

As políticas educacionais, propostas neste período, trazem embutidas as concepções liberais e tecnicistas, que se refletiram nas práticas pedagógicas das escolas públicas municipais até meados dos anos 80. Nesta época, vários movimentos de lutas sociais e políticas, vão traçando os novos rumos de direção, indicando mudanças para uma concepção progressista para as políticas públicas municipais. No Brasil, o período é caracterizado pela saída do governo de ditadura militar e o início de uma nova era, com a reconstrução nacional, buscando uma visão crítica e construída sob a adoção de uma nova postura política administrativa. Esta concepção estabelece pontos fundamentais como: a democratização da educação em todos os níveis e o resgate da função específica da escola pública, a qual se caracteriza na passagem do conhecimento socialmente produzido pela humanidade.

Cada período contextualiza e reflete as propostas educacionais implantadas na Rede Municipal de Ensino, nas sucessivas gestões municipais, principalmente as que se referem às políticas de democratização da educação como a proposta do Jornal

Escola Aberta, implantação do Currículo Básico e a construção de um Projeto de Educação Integrada em Período Integral (ETIs). A partir de 1992, é implementado um outro programa de extensão da jornada escolar, anunciado pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba como uma “proposta pedagógica inovadora”, denominada Centros de Educação Integral – CEIs.

Nesta perspectiva, destaca-se a importância da proposta das ETIs para o ensino público municipal, evidenciando o compromisso político e a competência técnica dos profissionais da educação, que na época iniciavam uma nova tentativa de ruptura das práticas pedagógicas tradicionais, passando para outras práticas articuladas com a pedagogia Histórico-crítica dos conteúdos.

Mesmo com toda esta constatação, o processo de implantação das Escolas de Tempo Integral (ETIs) e a implementação de Currículo Básico para toda a Rede Municipal de Ensino tiveram um tempo de existência muito curto, pois a partir de 1990, a própria mantenedora acaba não dando mais continuidade para a construção das ETIs, delegando para todas as escolas municipais a escolha de optarem ou não pela continuidade da Proposta Pedagógica do Currículo Básico, versão 85/88, isto é, concedendo “autonomia” na escolha sem oferecer condições físicas, materiais e humanas para que acontecesse de fato um trabalho pedagógico diferenciado.

2.1 O SURGIMENTO DA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA

Até a década de 60, o Município de Curitiba não mantinha uma Rede de Ensino própria. Em 1963, de acordo com o Plano de Educação - IPPUC- (1975)⁷, implantou-se a primeira escola municipal experimental, estruturada como Centro

⁷ Em 1968, na gestão Omar Sabbag, a Rede Municipal de Ensino elabora seu primeiro Plano de Educação, através Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba – IPPUC. Até esse momento, o Governo Federal imprimia as propostas educacionais para os municípios. Vide. Plano de Educação – IPPUC- esquema de publicação - Curitiba, 1975.

Comunitário, que oferecia serviços educacionais com orientação profissional aos alunos, pais e também estendendo esses serviços sociais à comunidade.

Esta concepção de ensino norteava-se de maneira avançada e inovadora com uma visão de educação permanente. Além disso, buscava na organização do tempo e no espaço físico escolar, o processo de desenvolvimento dos alunos, criando condições contínuas na forma de organização, na formação, na conscientização e nos estímulos para que toda a população pudesse superar suas próprias limitações.

A estrutura básica do Centro Comunitário Experimental compunha-se de vários setores como: O Grupo Escolar Papa João XXIII; o Centro de Artes Industriais; o Clube de Interesses de donas de casa, o Clube Agrícola e o Clube de Recreação, funcionando também uma Biblioteca Comunitária e uma Unidade Sanitária Polivalente de Saúde.

A partir deste, outros centros comunitários foram construídos em pontos diferentes de Curitiba, porém, à medida que a demanda por matrículas aumentaram a Prefeitura Municipal abandonou o Projeto dos Centros Comunitários, desvinculando o setor educacional das outras áreas do serviço público.

Em meados dos anos 60, devido ao aumento da demanda houve a expansão quantitativa da Rede Municipal de Educação de Curitiba, passando de uma para 20 escolas comunitárias criando também, em 1968 o Departamento de Bem Estar Social no qual incluía a educação. Neste mesmo período, é elaborado um projeto específico para a construção de escolas públicas municipais, planejadas conforme o padrão estabelecido que era o projeto Módulo-PMC, atendendo num só plano físico: o aspecto pedagógico do ensino, as atividades culturais, esportivas de lazer e saúde.

A continuidade das gestões municipais inicia-se a década de 70 trazendo a preocupação com o caráter comunitário das escolas, mantendo uma política de atendimento à formação profissional do aluno. Neste momento, a divisão do trabalho escolar se torna muito forte no país, surgindo, assim, os cargos de orientadores educacionais e de supervisores escolares, seguindo o modelo empresarial.

Na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, a linha de ação pedagógica seguia a tendência tecnicista mesclada com a concepção escolanovista, enfatizando o tratamento individual do aluno, com abordagens piagetianas presentes nos cursos de formação dos professores tanto no de magistério como nos das universidades. Neste período, as escolas municipais expandiram-se principalmente em zonas periféricas da cidade de Curitiba atendendo desde a pré-escola até a fase ginasial.

No início de 1980, a Rede Municipal de Ensino de Curitiba implanta o Projeto de Escolas da COHAB, que se compunham de quatro a dezesseis salas de aula, salas pequenas para almoxarifado, cantina, sala de administração, sanitários, construídas em conjuntos habitacionais. Neste projeto, também foram criadas as salas específicas para as funções de direção, orientação educacional e supervisão escolar.

Observa-se que inicialmente, o espaço físico e pedagógico das escolas municipais, era mais estruturado, porém, na medida que a demanda cresceu, a proporção do tamanho da escola diminuiu e o tempo de atendimento torna-se escasso, tendo que reenquadrar a proposta pedagógica dentro dos limites mínimos estipulados para o ensino fundamental.

2.2 A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO MUNICIPAL A PARTIR DA DÉCADA DE 80 “ESCOLA ABERTA”

Após um longo período de repressão no Brasil, inicia-se um movimento nos anos 80 que promove a abertura política, trazendo junto à discussão sobre democracia e cidadania com pressupostos que apontavam para uma participação popular ampla, encaminhando processos de abertura na forma, na direção e na concepção da educação, visando o crescimento econômico, aumentando a esperança para que a maioria da população pudesse se beneficiar deste crescimento.

Nesta época, é eleito Presidente da República, através de um colégio eleitoral, composto de deputados e senadores previamente escolhidos pelo voto popular, o Sr Tancredo Neves, que morre dias depois, assumindo no seu lugar o Vice-Presidente Sr. José Sarney. Este implanta um Plano de Estabilização Econômica, porém não consegue manter a estabilização da moeda por muito tempo retornando à inflação e o arrocho salarial.

No âmbito educacional, as estatísticas mostram que o atendimento da escolarização na faixa etária de 7 a 14 anos nos anos 80 decresceu, isto é, em 1980 havia 3.457.550 alunos fora da escola para 4.892.905 alunos em 1989, significando que quase cinco milhões de crianças e adolescentes estavam fora da escola⁸.

No final do governo Sarney, a situação educacional era frustrante, pois, um grande contingente da população brasileira apresentava-se analfabeta. Este quadro continua presente, embora os discursos oficiais neguem esta situação, até hoje não houve universalização do ensino fundamental. A qualificação dos profissionais da educação, o acesso e a permanência dos alunos na escola pública e a qualidade de ensino são cada vez mais precárias, dificultando a apropriação do saber para a grande maioria da população, excluindo-a do mercado de trabalho.

Com a redemocratização do País, este quadro histórico-político chega também ao Estado do Paraná com eleições diretas para governador⁹, iniciando mudanças nas políticas públicas educacionais, que até então eram implementadas pelo autoritarismo de governos indicados pela ditadura militar. Assume a prefeitura de Curitiba Sr. Maurício Fruet que afirma compromisso com a nova política, mudando a forma, a direção e a concepção para as novas diretrizes educacionais do município.

⁸ Dados retirados dos Documentos Oficiais do MEC, 1990. Vide CAMPOS, Regina Cely de. As políticas educacionais para o município de Curitiba no período 1982-1993 e a qualidade da escola pública. Limites, possibilidades e perspectivas. Dissertação de mestrado. UFPR, 1993, p.79-83.

⁹ Após dezoito anos de autoritarismo, o povo do Paraná podia eleger seus governantes. Assim o Sr. José Richa é eleito o primeiro governador pelo PMDB (Partido do movimento democrático Brasileiro), que nomeia o Sr. Mauricio Fruet como prefeito de Curitiba, gestão 1983-1985.

Assim, as políticas educacionais para o município de Curitiba, nos anos 80, foram marcadas pela proposta de democratização da sociedade brasileira, que segundo as análises de CAMPOS (1993, p.154), abriu perspectiva para a tomada de consciência mais crítica explicitando e recolocando as contradições de sociedade de classe, através dos intelectuais progressistas e do conjunto dos educadores, passando a fazer parte dos discursos e projetos dos partidos políticos de esquerda que destacavam nas suas análises os problemas educacionais regionais e a relação com a realidade social do Brasil.

Nesta perspectiva, a Rede Municipal de Ensino expandiu, a partir de 1982, a totalidade das escolas municipais, que conforme aponta o Relatório Anual de Atividades da Secretaria Municipal de Educação (1983-1985), foram construídas no anel periférico de Curitiba, nos chamados bolsões de carência, com atendimento ao estudante de periferia, oriundos das camadas populares de trabalhadores mais explorados. Em 1983, a Rede Municipal de Ensino de Curitiba contava com 91 escolas, situadas na periferia da cidade, atendendo 54.000 alunos oferecendo ensino regular das quatro séries iniciais do 1º grau, sendo que somente seis escolas municipais ofereciam o ensino de 5ª a 8ª série.

Esta nova proposta educacional, encampada pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, na gestão 1983-1985, expressa na sua concepção um suporte filosófico de características progressistas definida nos seus princípios norteadores.

Neste contexto, o processo de transformação social passa necessariamente por mudanças que ocorrem no âmbito escolar, pois para o aluno da classe popular, a apropriação do saber escolar é visto na dimensão de sua própria sobrevivência. No entanto, o direito deste cidadão, à posse dos conteúdos é, tão fundamental, quanto a aquisição dos métodos e referenciais culturais, os quais podem contribuir para a superação de sua condição de dominado, possibilitando a reelaboração de seu discurso para aquisição de novos conhecimentos, modificando o seu cotidiano.

A transformação social, não acontece, somente, pela via da educação formal, mas, se amplia para outros setores da sociedade, como: as igrejas, os movimentos sociais, as pastorais operárias, os partidos políticos. Desta forma, resta saber segundo o que diz ARROYO (1997, p.14), se o direito de propor e de lutar por um tipo de democracia e de escola que atendam de fato os interesses da classe trabalhadora ou se estas devem ser entendidos como valores universais. Portanto, o discurso de democratização da escola e a elaboração de uma nova proposta pedagógica de conteúdos científicos, com componentes da realidade vivenciada, depende da revitalização e restabelecimento da função social da escola que é a de ser mediadora entre o saber científico, os saberes culturais próprio da comunidade e a instrumentalização da classe trabalhadora para a sua organização.

A democratização da educação passa a ser uma meta atingir pela Equipe Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, que segundo CAMPOS (1993, p. 86), serviu de eixo norteador para a proposta de uma “Escola Aberta”, que busca em suas ações: a descentralização das decisões; a garantia do acesso à maioria da população ao saber científico; o resgate da função social da escola pública; o desenvolvimento de uma política de aperfeiçoamento do pessoal, visando o resgate da competência técnica e política do professor; o envolvimento da comunidade escolar garantindo sua participação nas decisões pedagógicas buscando o compromisso com a qualidade e a universalização do ensino.

Nesta nova visão proposta pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, buscava-se a superação da concepção que atribui à escola o papel de ser uma instituição que mantinha a ideologia dominante, servindo de poder para corrigir as estruturas sociais. Isto implicou numa mudança de atuação dos gestores públicos, que assumiram uma postura mais crítica perante a população, facilitando o acesso ao saber sistematizado historicamente. O reconhecimento da possibilidade que a comunidade tem de reelaborar sua própria visão de mundo, através da aquisição destes

conhecimentos, contribuiu para a formação de cidadãos mais críticos que progressivamente poderiam refletir sobre seus problemas, buscando através de ações concretas a transformação da sociedade.

Estas contribuições teóricas que buscavam redimensionar a função social da escola, com as diferentes atribuições pedagógicas, são analisadas com muita propriedade no jornal Escola Aberta de nº 9, em sua segunda edição (agosto de 1987, p.05), quando afirma:

“... Cabe-nos, agora, recuperar as várias competências presentes no universo escolar de modo a que o objetivo final da escola seja garantido: ensinar bem a ler, escrever e contar. Para trabalhar com o nosso aluno é necessário que todos os profissionais da escola atuem conjuntamente. Precisamos ultrapassar as visões mesquinhas que fazem o trânsito do favoritismo. Nossa proposta pedagógica deve atender ao aluno que é, em germe, a sociedade brasileira”.

O resgate desta dimensão política e cultural previa não só a recomposição do modo de agir e pensar dos educadores, mas a instrumentalização para atuarem como agentes sistematizadores do processo educativo, redimensionando a práxis pedagógica da escola, articulando-a com a realidade social dos alunos, atuando de forma concreta e compreendendo o contexto histórico das condições social de existência impostas pelo modelo capitalista.

Neste sentido, a Educação Municipal exerceu, naquele momento histórico, um papel fundamental, pois a função política para uma educação progressista, deve possibilitar a organização da luta contra a seletividade, a discriminação, os preconceitos e o rebaixamento do desenvolvimento intelectual das camadas da população pobre. Com esta prática educativa as ações da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, gestão 1983-1985¹⁰, consistiam num permanente repensar através de constantes

¹⁰. Os Princípios fundamentais que nortearam a Proposta Escola Aberta, culminando com a elaboração do Currículo Básico, orientaram a Rede Municipal de Educação de Curitiba nas gestões municipais compreendidas entre os anos de 1983 a 1988, mas que foram implantadas pelo Departamento de Educação somente em 1988, com ações políticas embasadas na: Democratização e Reavaliação sistemática da educação, sistematização e operacionalização da educação para a subsistência, liberdade, comunicação e transformação. Vide Proposta Currículo Básico - Curitiba, SME, 1988

reflexões e postura crítica frente às mudanças políticas que ocorriam no Brasil, entendendo que numa sociedade de classes as relações sociais são contraditórias, e a maioria das vezes, articuladas com o pensamento burguês da classe dominante.

Nesta perspectiva, cabe historicamente para o professor da escola pública, primeiramente o domínio dos conteúdos e depois a sua participação no processo educacional, significando mudanças de mentalidades, criando tensão entre a aprendizagem e o espírito crítico. Isto não se adquire apenas por querer, mas, antes de tudo por ser, e, de certa forma, o limite entre um e outro exige a posse dos conhecimentos e a compreensão da totalidade do social.

Para isso, as diretrizes do Departamento de Ensino da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, gestão 1983-1985, indicavam as coordenadas para a elaboração de um Currículo Básico, no qual a escola pública municipal passou a ser instrumento capaz de contribuir para o desenvolvimento dos alunos possibilitando o acesso aos bens culturais, ao saber crítico e a um fazer pedagógico que apreende as relações entre educação e realidades sociais, entendendo que as desigualdades são construídas pelos interesses de classe e pela divisão social do trabalho numa sociedade capitalista.

Neste período, implantou-se na Rede Municipal de Ensino de Curitiba de acordo com o Relatório Anual de atividades do Departamento de Ensino SME-(1985, p.29-30), uma política de valorização dos recursos humanos dirigindo-se ao resgate da competência técnica e profissional da educação. O domínio dos conteúdos básicos ao saber universal e da capacidade de articulá-los com os interesses das camadas populares, constitui-se num dos pólos norteadores desta política.

A instalação de uma Assembléia Nacional Constituinte, neste período, torna-se um marco histórico contribuindo para a ordenação do quadro social, econômico e político do Brasil, possibilitando a participação da sociedade civil organizada no que se refere aos direitos civis e no processo de abertura política no País.

Neste contexto, o município de Curitiba, elege pela primeira vez, pelo voto popular, em 1985, o seu prefeito¹¹, dando início às transformações políticas necessárias para a restauração da democracia mesmo num quadro extremamente contraditório, mas, que demonstra ao mesmo tempo a intenção de dar continuidade aos projetos iniciados na gestão anterior.

Nesta gestão, os departamentos foram transformados em Secretarias com o objetivo de descentralizar o poder, criando maior autonomia aos serviços públicos municipais. A nova Secretaria Municipal de Educação discute a continuidade do “Projeto Escola Aberta”, como compromisso assumido na eleição municipal, cujo discurso representava os anseios da maioria da população. As metas propostas pela Secretaria Municipal de Educação na gestão 1985-1988¹², para a educação pública municipal, são de acordo com CAMPOS (1993, p.112) normas que consideram:

“A necessidade de reorganizar a política educacional, no sentido de valorizar o compromisso da educação com a dinâmica de transformação social; o compromisso não apenas de possibilitar o acesso à escolarização básica de boa qualidade, mas, de garantir a permanência da criança no processo educacional; implantação do Currículo Básico na Rede Municipal de Ensino com Ciclo de Alfabetização, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos; expansão e ampliação da Rede Municipal de Ensino assegurando um limite razoável de alunos por série, sobretudo nas séries iniciais para melhorar as condições de trabalho e garantir o processo de aprendizagem”.

De acordo com estas metas, a Secretaria Municipal de Educação propõe uma nova orientação para as escolas públicas municipais, as quais, segundo CAMPOS (1993, p.113), responsabilizam-se pelo processo de discussão e definição das políticas públicas educacionais com a implantação do Currículo Básico, sustentado pelo

¹¹. O Sr. Roberto Requião do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), foi o primeiro prefeito eleito pelo voto popular para comandar a Prefeitura de Curitiba na gestão 1985-1988, dando início ao processo democrático de abertura política do País.

¹² Edição Especial do Jornal Escola Aberta: Democratizar a Educação: Projeto do Presente. Divulgado e socializado pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba - Gestão Municipal –1985-1988. Ano III.

embasamento teórico da Pedagogia Histórico.-Crítica, conforme Jornal Escola Aberta (1987, p.32)¹³, que afirma:

“A implantação de um Currículo Básico, aliada à expansão da Rede Municipal Educação, à política de pessoal, ao atendimento ao educando, constitui-se num ganho que é fruto da luta da classe trabalhadora. Graças as suas reivindicações a educação do País sofreu, e sofrerá, alterações que atendam aos seus interesses (...) Cada momento histórico deve ser visto no quadro dessas reivindicações. Quanto mais democrática for uma sociedade, mais significativas serão as mudanças do ponto de vista da classe trabalhadora”.

Nesta concepção, claramente explicitada, pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, por uma vertente marxista, indica que a relação conteúdo-método tem um tratamento mais objetivo em que segundo MARX E ENGELS (2000, p.26-36) as relações sociais são construções sócio-históricas a partir do modo de produção de cada formação social, sendo que estas formas como os homens organizam a produção de sua existência, determinará as formas como as relações sociais estarão dadas; estas relações estão demarcadas pela existência de classe sociais que desenvolvem interesses antagônicos. Assim, é importante considerar, conforme MARX e ENGELS na “Ideologia alemã” (2000, p.33), que:

“... em toda existência humana e, portanto, em toda história. os homens devem estar em condições de poder viver para fazer história. Mas, para viver, é necessário antes de mais nada, beber, comer, ter um teto onde se abrigar, vestir-se. O primeiro fato histórico é, pois a produção dos meios que permitem satisfazer suas necessidades, a produção da própria vida material: trata-se de um fato histórico, de uma condição fundamental de tal história, que é necessário, tanto hoje, como há milhares de anos, executar dia a dia, hora a hora, a fim de manter os homens vivos”.

Portanto, o resgate da qualidade de ensino pretendido, na proposta de Currículo Básico da gestão 1985-1988, conforme o Documento do Projeto Piloto de Educação Integrada em Período Integral (Introdução, 1985), procura minimizar os altos índices de evasão e repetência considerando alguns dados que evidenciam, por

¹³ Jornal Escola Aberta – Em Discussão: O Currículo Básico nas Escolas Municipais - segunda edição-nº9- SME Curitiba, 1987.

exemplo: uma relativa alta na taxa de escolarização no município de Curitiba, atingindo 90% do total da população. Os dados também demonstram que para cada cem alunos, que ingressavam na primeira série do 1º grau na Rede Pública de Ensino naquele momento, apenas quarenta chegavam a oitava série, evidenciado um rendimento escolar extremamente baixo.

A identificação de elementos que compõe o fracasso escolar, num certo momento da educação pública municipal de Curitiba, revela que esses dados não foram desestimulantes, ao contrário, impulsionaram as buscas de um novo caminho que ajudasse aumentar a difusão do saber escolar, garantindo o acesso e a permanência de todos na escola. Esse todo passa a ser universal, no momento que se instaurar a real dignidade da escola pública, isto é, quando a escola exercer a função de educar para a liberdade, para a responsabilidade e para o exercício do poder daqueles que têm sido súditos.

Percebe-se que os altos índices de evasão e repetência verificadas na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, nos anos 80, de acordo com o Relatório Anual das Atividades de Ensino- SMC- PMC.(1985), passaram a ser entendido no contexto histórico que determinaram este fracasso escolar, refletindo de certa maneira a situação social e econômica vivenciada no Brasil, desde a instalação do regime militar que, limitou os direitos civis com o cerceamento das liberdades democráticas destinando escassos recursos financeiros à educação pública, submetendo a classe trabalhadora a um empobrecimento sem precedentes.

Acrescenta-se aos dados da evasão e repetência, outros índices sociais como o desemprego e o arrocho salarial, imposto pelo regime capitalista dos anos 80, fazendo com que se ampliasse ainda mais às desigualdades sociais, precarizando as já péssimas condições de vida da maioria da população. Especialmente em relação à criança que morava nas periferias de Curitiba, percebeu-se o aumento da carência nutricional infantil, obrigando as escolas públicas a suprirem a necessidade de

alimentação, a ponto de a mesma interferir no aprendizado da criança, isto é, uma criança que tem fome não se concentra e vai apresentando um baixo índice de retenção na sua aprendizagem.

Estes dados, somados com as situações que de acordo com mesmo Relatório, contribuíram para que a Escola Pública Municipal desempenhasse com grande eficiência o seu papel de discriminadora social, excluindo do processo educativo uma parcela significativa das camadas mais pobres da população, acabam determinando o nascimento de um novo projeto para a educação pública de Curitiba.

A partir das análises verificadas na Rede Municipal de Ensino, deu-se um salto de qualidade impondo uma nova orientação para as escolas municipais, cujo desafio só foi alcançado, mediante mudanças estruturais nos conteúdos, no método de ensino e na forma de organização escolar junto com a ampliação do tempo de permanência da criança na escola. Assim, o que vai assegurar o sucesso, desse novo projeto educacional, são as análises dos dados do próprio governo, que levam em conta a necessidade de uma avaliação diagnóstica da situação vivenciada pelas Escolas Municipais como um todo, tornando-se de certa forma positiva para a implantação uma proposta pedagógica integrada que visa além de desenvolver no aluno uma percepção de conjunto da realidade que o cerca, também, possibilitar que os educadores possam ter consciência quem são os alunos que estão trabalhando. Portanto, isso tudo contribuiu para que surgisse através de ações governamental, um Projeto Piloto para construção de Escolas Integradas em Período Integral em Curitiba.

2.3 AS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA

A origem do Projeto das Escolas Integradas em Período Integral (ETIs), construídas e implantadas na gestão municipal 1985-1988, atendia uma das metas do

Plano Municipal de Educação de Curitiba, que propunha entre outros objetivos o repensar de uma outra forma de organização escolar, com um tempo diário maior de estudo junto com o compromisso de garantir o acesso de todos a escola, assegurando limites de alunos por série, para que pudesse ser atendido um dos principais princípios da proposta que era a democratização de fato dos conhecimentos sistematizados pela humanidade a toda população pobre da periferia da cidade.

O Projeto Piloto, que foi implantado inicialmente numa escola municipal serviu de base para o desenvolvimento de toda a proposta das Escolas de Tempo Integral - ETIs em Curitiba, além de ser ponta de lança para a Equipe de Coordenação da Secretaria Municipal de Educação, constituindo-se de uma reforma educacional, com vista a modificar as instituições escolares, ampliando e ou construindo mais sete escolas, em bairros afastados do centro da cidade, oportunizando neste espaço escolar amplo e diversificado, maior contato com o conhecimento, aumentando o número de atendimento de crianças e adolescentes oriundos das camadas populares.

As Escolas de Tempo Integral tiveram êxito num certo momento, pois, além, de estender a jornada escolar dos alunos, pela capacidade do projeto arquitetônico, que foi construído para receber uma quantidade razoável de alunos, assegurou também uma melhor qualidade de ensino, reduzindo os índices de evasão e repetência.

A proposta pedagógica do projeto ETIs, foi elaborada por uma Equipe de Coordenação da Secretaria Municipal de Educação que na época embasava-se no Currículo Básico, cujos pressupostos teóricos eram norteados pela Pedagogia Histórico-Crítica dando ênfase aos conteúdos, tendo como enfoque os ideais progressistas de um ensino público integral, voltado aos interesses dos alunos oriundos da classe trabalhadora.

Neste sentido, o domínio do conhecimento foi garantido pela ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola, passando de quatro para nove horas diárias de estudo, divididas entre as quatro horas de ensino regular com as disciplinas

básicas e um contraturno de mais quatro horas com as chamadas oficinas pedagógicas, tendo intervalo de uma hora para o almoço, descanso dos alunos e também possibilitando a saída e a chegada dos professores.

Para enfrentar efetivamente as questões dos altos índices de repetência que existiam nas 1ª séries, a Secretaria Municipal de Educação optou pela implantação do Ciclo Básico de Alfabetização, com duração de dois anos (1986-1987)¹⁴, garantindo atendimento a 910 classes da Rede Municipal e concentrando esforços e recursos no atendimento de 24.179 alunos. A Secretaria Municipal de Educação ministrou assessoramentos também consubstanciados na Proposta Pedagógica Histórico-Crítica às turmas de pré-escola anexas às escolas regulares e nas turmas das diversas instituições conveniadas, totalizando atendimento a 9.450 crianças, desenvolvendo projeto de qualificação profissional á 478 professores¹⁵.

Além disso, o texto enfocará aos cursos ministrados aos professores e funcionários, que no início do projeto, de acordo com os Relatórios Oficiais do Projeto Piloto da Secretaria Municipal de Educação (1988), caracterizava pela formação continuada, destes profissionais, os quais pudessem contribuindo dar conta dos encaminhamentos metodológicos e de todo o trabalho previsto dentro de uma Escola de Tempo Integral que pretendia atender a grande demanda de alunos excluídos socialmente, com uma proposta de trabalho pedagógico diferenciado.

2.3.1 O Projeto Piloto

Por intermédio de uma equipe de Coordenação¹⁶, nomeada pelo prefeito Sr. Roberto Requião, deu início na Rede Municipal de Educação de Curitiba em 1986, a um

¹⁴ Vide Relatório Anual de Atividades da Diretoria de educação. Políticas Públicas Municipais. Prefeitura Municipal de Curitiba –Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Arquivo. Documento nº 10, caixa 1315, vol.04. 1986-1987, p.32.

¹⁵ Idem, p.34.

¹⁶ A Coordenação do Projeto de Implantação das ETIs estava com uma equipe de trabalho composta por: Dirlei Leme da Fonseca (IPPUC), Ari Herculano de Souza (SME), Carmem Sá Brito Sigwalt (SME), Sônia Monclaro Virmont (SME). Março de 1985.

Projeto Piloto de Educação Integrada em Período Integral (ETIS), que enfatizava a necessidade de ampliar o tempo de escolaridade para as crianças oriundas da classe trabalhadora economicamente desfavorecida, em período integral de nove horas diárias de estudo, com distribuição de material didático e oferta de três a quatro refeições básicas diárias, conforme o Documento Oficial do Projeto Piloto de Educação Integrada em Período Integral (1985, p. 28-29) que afirma:

“Essa nova escola em período integral com oito horas diárias de atividades deve ser capaz de atender de modo mais completo a clientela escolar de 1ª a 8ª série do Ensino de 1º Grau, possibilitando-lhe um maior rendimento escolar e uma educação integrada. Esta escola há que se transformar internamente e esta transformação, diz respeito ao seu contexto geral. É preciso repensar cada ato e cada fato, envolvendo matrícula, horário, organização das turmas, seleção dos professores, planejamento, grade curricular, conteúdos, materiais didáticos, sistema de avaliação, as relações da escola com a família e a comunidade, as suas relações internas, as metodologias, as atividades, a alimentação escolar. Enfim tudo o que acontece na escola”.

Este Projeto teve como modelo, os Cieps (Centro Integrado de Educação Pública) do Rio de Janeiro e também a Escola-Parque de Anísio Teixeira na Bahia, porém, com menos ostentação quanto ao aspecto físico e da própria organização administrativa-pedagógica, sendo que sua implantação na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, ocorreu entre 1987 e 1988 de forma gradativa.

A implantação das Escolas de Tempo Integral (ETIs), de acordo com o seu Projeto Piloto (1985, p.22), foi norteada por dois princípios básicos: o primeiro, de caráter político administrativo que priorizou a adaptação dos ambientes escolares e os equipamentos pedagógicos; e o segundo refere-se à proposta pedagógica que visava repensar a escola como instituição capaz de articular mudanças na sociedade. Os Princípios norteadores da Proposta Pedagógica do Projeto Piloto de Educação Integrada (1985, p.29) confirmam:

“Uma metodologia de ensino deve articular, de modo coerente, concepções educacionais sobre o objeto de ensino com as atividades desenvolvidas na sala de aula. Nesta articulação qualquer orientação metodológica, que tenha por objetivo melhorar a qualidade do ensino, tem de se apoiar em quatro idéias básicas: para que ensinamos, o que ensinamos e como ensinamos”.

Neste sentido, o ensino é centrado nos reais interesses dos alunos, enfatizando uma proposta pedagógica integrada com o conjunto da realidade, suas contradições e interesses, socializando o conhecimento visando a instrumentalização das camadas populares para que possam fazer as relações entre os conteúdos que a escola ensina e sua realidade concreta, interferindo e transformando esta mesma realidade.

A implementação do Projeto Piloto de Educação Integrada em Período Integral iniciou com a ampliação da Escola Municipal Professor Antonio Pietruza, localizada no bairro Tatuquara, que já atendia o ensino regular das séries iniciais do 1º grau. Em 1987, esta escola, passou a organizar o seu trabalho pedagógico de forma integrado, surgindo, então a primeira Escola Municipal de Educação Integrada em Período Integral (ETIs) de Curitiba.

2.3.2 A Ampliação do Projeto de ETIs

O súbito impacto do crescimento populacional de Curitiba, registrado nos anos 80, conforme Documento Oficial da Secretaria Municipal de Educação¹⁷, obteve a maior taxa de crescimento do Estado, passando de 609.026 habitantes, em 1970 para 1.034.629 em 1980, alterando não só o tamanho da cidade, mas também a composição e o perfil de sua população. Os habitantes que ocupavam os bairros da zona sul de Curitiba, foram ficando totalmente desprovidos de equipamentos urbanos, pois faltava saneamento básico para 45% da população, drenagens nas ruas para 65% da população, e o mais grave foi que, neste período, mais de 96% da população de baixa renda, com idade entre 0 e 6 anos, não era atendida por creches, sendo que desta 30%

¹⁷ A Coordenação do Projeto de Implantação das ETIs estava com uma equipe de trabalho composta por: Dirlei Leme da Fonseca (IPPUC), Ari Herculano de Souza (SME), Carmem Sá Brito Sigwalt (SME), Sônia Monclaro Virmont (SME). Março de 1985.

apresentava deficiência alimentar, quando não morriam antes de completar um ano de idade¹⁸.

O diagnóstico anterior demonstra a necessidade que a Prefeitura Municipal de Curitiba teve naquela época de expandir a rede escolar, justificado pelo Relatório do Projeto de Educação Integrada em Período Integral SME (1986). Este crescimento populacional, em determinados bairros, causava superlotação nas escolas existentes, criando muitas vezes turnos intermediários, prejudicando o processo ensino-aprendizagem e ao mesmo tempo, dificultando o acesso de muitos alunos ao serviço educacional.

Neste contexto, foi proposta a ampliação do Projeto Escolas de Tempo Integral – ETIs – com a justificativa de que, esta escola significaria o aumento da capacidade instalada da rede escolar com alunos permanecendo em horário integral, possibilitando a diminuição das distorções entre idade e série do sistema escolar. Além disso, através do Projeto ETIs, a Equipe de Coordenação, visava melhorar as condições de saúde dos alunos, através da integração de serviço de atenção primária a saúde da criança e do adolescente em especial, com atendimento médico e odontológico sob a responsabilidade da Secretaria Municipal da Saúde.

2.3.2.1 Critérios para implantação das ETIs

A partir da primeira experiência piloto, foram estabelecidos critérios de seleção, de acordo com os Documentos Oficiais do Projeto de Educação Integrada em Período Integral (1985, p.22), que iriam atender primeiramente dez escolas localizadas em bairros, cuja população enfrentava sérios problemas sócios-econômicos,

¹⁸ Dados obtidos no Projeto de recuperação Urbana das Áreas Periféricas. Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba – IPPUC – 1986.

repercutindo nos altos índices de evasão e repetência, ou seja, estas escolas, estavam localizadas nos denominados “bolsões de carência” com grande número de favelas e alta densidade populacional, cuja renda familiar oscilava entre zero a três salários mínimos mensais.

Este Projeto das ETIs, inicialmente atendia alunos das séries iniciais (da Pré a 4ª série), prevendo estender o ensino até a 8ª série do ensino fundamental, o que obviamente não ocorreu, devido a não continuidade do Projeto nas gestões posteriores.

Quanto aos recursos físicos necessários para a implantação do Projeto ETIs, também, segundo o Documento Oficial do Projeto Piloto, na sua apresentação (março, de 1985)¹⁹ houve assessoria de uma equipe de coordenação da Secretaria Municipal de Educação articulada e integrada aos programas de ações sociais de outras Secretarias Municipais como: programas de Saúde, de Cultura, de Esporte Recreação e Lazer garantindo o pleno atendimento pedagógico e social da criança que mora na periferia de Curitiba.

Com vista a um ensino voltado aos interesses dos alunos, que contribuiria para um melhor rendimento escolar, a Coordenação do Projeto das Escolas de Tempo Integral (ETIs) em Curitiba, desenvolveu no período de 1988 de acordo com os Relatórios Históricos dos Ceis- (Folder, Fotos, Plantas, Patrono e ou Patronesse – SME, Curitiba, 1991-1993), duas frentes de trabalho, sendo que uma foi para a obtenção de recursos financeiros para concretização da proposta e a outra foi através da fundamentação teórica da Proposta Pedagógica e operacionalização da mesma através da definição de atividades a serem desenvolvidas, organização de horários, turmas, seleção de professores (entrevistas), planejamento de gratificação dos professores e definição de Projeto Pedagógico dos conteúdos básicos.

¹⁹ A Prefeitura Municipal de Curitiba previu a obtenção de recursos financeiros para subsidiar os custos de implantação das ETIs do: Banco de Desenvolvimento do Paraná (BADEP), Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) – MEC, Caixa Econômica Federal, Programa de Complementação Urbana (CURA II), Coordenação da Região Metropolitana de Curitiba (COMEC), Fundo Nacional de Desenvolvimento (BNDES) e Fundo de Assistência Social do Município de Curitiba (FAS).

2.3.2.2 O espaço arquitetônico das ETIs

As Escolas Integradas em Período Integral (ETIs), são implantadas em Curitiba a partir da utilização e racionalização dos espaços físicos já existentes, com um projeto arquitetônico modular de baixo custo²⁰ construído de concreto armado compondo um prédio grande com dois pisos, possuindo de 16 a 22 salas de aula, sendo que algumas delas foram equipadas com materiais diferenciados como: material especial para os dois laboratórios de ciências, material específico para fotografia e revelação, biblioteca com um razoável acervo de livros didáticos e de literatura, sala especial para o ensino das artes com espelho e carpet, amplo refeitório com cozinha industrial para servir as refeições, cancha coberta, sala de Educação Física com material específico, banheiros com chuveiro e vestiários masculino e feminino.

Como os índices de retenção, em 1988, chegavam na faixa de 30%, o projeto ETIs teve como meta principal eliminar as altas taxas de reprovação, através da melhoria de condições materiais, físicas e humanas que permitisse maior qualidade no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Assim, segundo o Documento do Projeto de Implantação da ETIs (1988), significaria a médio e a longo prazo a racionalização do custo/aluno, bem como, o aumento da capacidade instalada da Rede Municipal de Educação.

O programa de ampliação, das escolas municipais, já existentes, enfrentou dificuldades na implantação em alguns aspectos básicos. O principal foi que nem todas

²⁰ O custo calculado por área (m²), para construir os pavilhões das ETIs, oscilou entre CZ\$ 1.300,00 a 2000,00 com custo total de CZ\$ 54.420,00. Vide Projeto ETIs – Uma Experiência Curitibana. PMC – SME. Departamento de Arquivo, Documento nº 31, caixa 542, vol. 1, 1988.

as escolas possuíam área externa suficiente para atender a necessidade de expansão da construção e muito menos para o esporte e lazer, pois era necessário, em alguns casos, adquirir área complementar para que servisse de espaço alternativo à prática de jogos, recreação e também de atividades livres para os alunos. Além destas medidas, o programa de implantação das ETIs (1985, p.22), previa: arborização das áreas livres, pintura e reparos dos prédios escolares existentes com o objetivo de propiciar ambiente agradável e descontraído ao aluno para garantir êxito ao projeto.

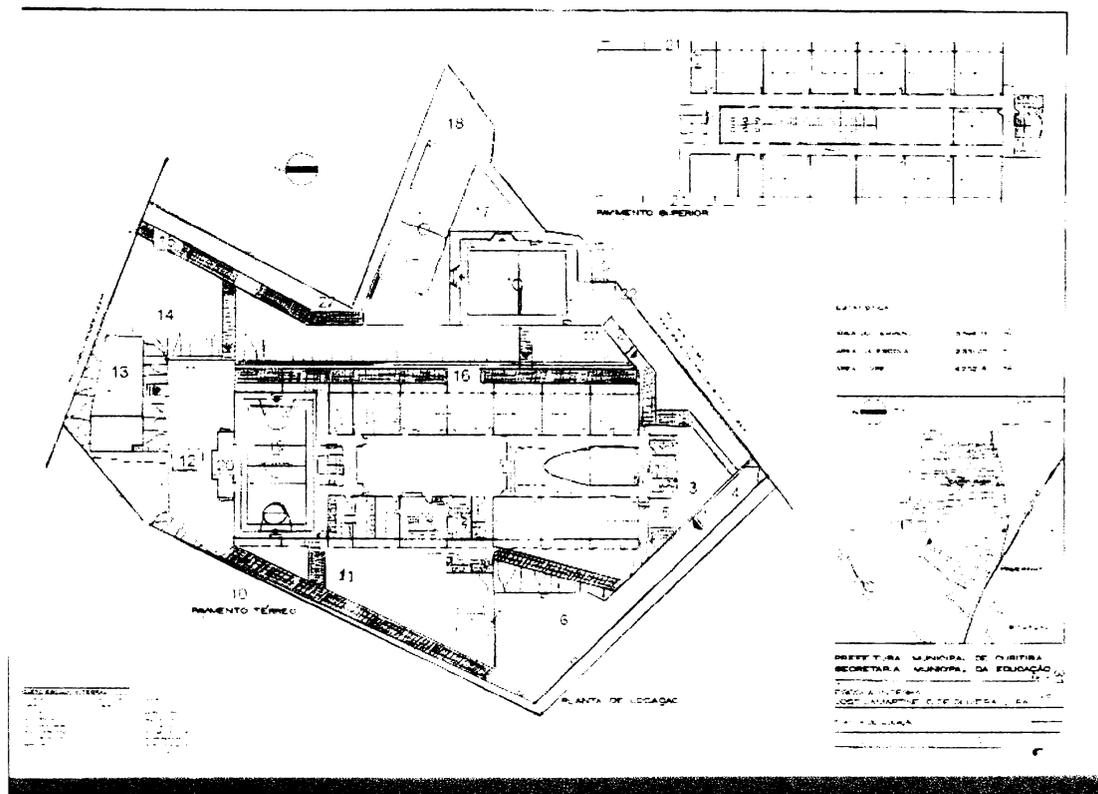
A implantação do Projeto se intensificou em 1988, quando foram construídas três novas Escolas Municipais Integradas em Período Integral (ETIs), específicas:

- Escola Municipal de Tempo Integral José Lamartine Corrêa de Oliveira Lyra (Vila Machado);
- Escola Municipal de Tempo Integral Jornalista Cláudio Abramo (Capão Raso);
- Escola Municipal de Tempo Integral Belmiro de Araújo César (Vila Fanny).

Além dessas, foram ampliadas no mesmo ano, mais quatro escolas que já funcionavam como escolas municipais de período regular que foram:

- Escola Municipal Adriano Gustavo Carlos Robine (Jardim Independência);
- Escola Municipal Francisco Frischmann (Pinheirinho);
- Escola Municipal Professor Erasmo Piloto (Atuba);
- Escola Municipal Santo Antonio da Platina que passou a ser denominada
- Escola Municipal de Tempo Integral do Expedicionário (Novo Mundo).

FIGURA 1 - Planta de locação da ETI José Lamartine



Considerando que as características, da Escola de Tempo Integral (ETI), com ampliação do horário de permanência do aluno para nove horas, é bastante diferenciada de uma escola, com jornada de apenas quatro horas, faz-se necessário propiciar ao aluno da escola integral um ambiente escolar que lhe permita desfrutar de conforto. Todavia, alguns aspectos ligados à escola são de fundamental importância: um deles é um espaço maior que proporcione conforto e lazer, dispendo de áreas destinadas a jardins, hortas, áreas verdes, ou seja, arborização indispensável ao estudo nas áreas do conhecimento e ao atendimento global dos alunos.

Todas estas condições não foram atendidas como programada no Projeto inicial. Com o decorrer do tempo, algumas ETIs conseguiram adquirir terrenos próximos da escola, construindo canchas de areia e ampliando o espaço livre para o desenvolvimento das atividades esportivas, outras não tiveram esta possibilidade,

mantendo apenas o espaço original, dificultando ainda mais as condições de trabalho pedagógico da escola de Tempo Integral.

2.3.2.3 O projeto pedagógico das ETIs

O projeto de implantação das Escolas Pública de Tempo Integral foi entendido pela equipe da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, como um avanço em termos de qualidade de ensino na Rede, pois além de ampliar o tempo de permanência do aluno na escola, como fator essencial e obrigatório para o maior aproveitamento do ensino de tempo integral, também foi norteado por uma proposta pedagógica progressista, integrada com as áreas do ensino das disciplinas escolares obrigatórias: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, história, Geografia, Educação Artística, Educação Física e com as oficinas de atividades pedagógicas que funcionavam no período contrário, cujo objetivo era a complementação do conhecimento científico ministrado nas áreas do conhecimento.

A vinculação entre o ensino das matérias escolares obrigatórias e o desenvolvimento das oficinas de atividades orientadas, artísticas, recreativas, do cotidiano, bem como, oficinas culturais, constituiu-se de acordo com o Relatório de Departamento de Ensino da Gestão (1986-1988)²¹, de aprofundamento dos conteúdos do Currículo Básico de Pré a 4ª série, funcionando em salas ambiente, nas quais os alunos interagem com uma outra forma de encaminhamento pedagógico, possibilitando-lhes o desenvolvimento da percepção do conjunto da realidade que os cercavam.

²¹ Relatório Anual de Atividades da Diretoria da Secretaria Municipal de Educação. Projeto Escola Integral – PMC. Departamento de Arquivo. Documento nº 31, caixa 542, vol.01, Curitiba, 1988.

Este tipo de encaminhamento facilitou o planejamento integrado entre os professores da escola, tanto do ensino regular, como das oficinas, nas horas de permanência, bem como, encontro para leitura, análises e trocas de experiências entre os docentes das ETIs, que atuavam nas diversas áreas do conhecimento, oportunizando uma mudança de atitude da prática educativa, construindo ações que visavam conceber o homem como sujeito sócio-histórico e inserido num contexto social mais amplo.

Neste sentido, o Projeto para uma Educação Integrada em Período Integral (1985, p.28) analisa com bases gramsciana a real função da escola pública gratuita universal de qualidade para todos, quando enfatiza:

“A escola formada a partir dos interesses das camadas populares é resultado de um comprometimento político de seus educadores. O educador será articulador dos conceitos e interesses difusos das camadas populares e expressos pelo senso comum em uma concepção ‘unitária’, ‘coesa’, ‘coerente’, da educação que lhes convém. Não é qualquer concepção de educação que serve, mas aquela que corresponde às exigências e expectativas das classes a que se destina. A nova concepção de educação não se apresenta como produto historicamente acabado, mas como fruto do próprio movimento da história. A relação pedagógica é compreendida no âmbito das relações sociais e a ação política do educador se fará a partir de sua prática pedagógica”.

Para tanto, a concepção inserida na Proposta Pedagógica do Projeto de Escola Integral ETIs (1988)²², impõe à escola uma tarefa que lhe é específica: ensinar e ensinar bem. Isto significa buscar, na qualidade do ensino a igualdade, o direito e a cidadania, recolocando na escola o conteúdo, não qualquer conteúdo, mas, o conteúdo histórico, crítico, com vista a difundir o saber sistematizado que pertence a todos porque é fruto do trabalho de todos.

Para SAVIANI (1988, P.82-83), a ação pedagógica é atividade mediadora de uma prática social, quando transforma esta prática social global, não de forma imediata, mas, concretamente pela mediação da transformação dos sujeitos na prática social.

²² Idem

Assim, a definição de uma prática educativa proposta por SAVIANI, está na realização dessa função transformadora mediatizada, que é a efetivação de uma prática pedagógica, a qual deve gerar nos sujeitos participantes, as transformações que contribuam para a sua atuação como sujeitos transformadores desta prática social global, por isso, não é um resultado que ocorre espontaneamente, apenas pela prática pedagógica em si, porém, é a concretização do resultado de uma transmissão sistemática e contínua do saber acumulado historicamente. Portanto, essa ação mediada sobre a prática social está explicitada em SAVIANI (1988, p.82) na Pedagogia Histórico-Crítica como:

“(...) a prática social (...) no ponto de partida (...) e no ponto de chegada (...) da prática pedagógica é e não é a mesma. É a mesma, uma vez que é ele próprio que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica; e já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente. É preciso, no entanto, ressaltar que a alteração objetiva da prática só pode se dar a partir da nossa condição de agentes sociais ativos, reais. A educação, portanto, não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática”.

Estas reflexões trazem, na sua essência, o pensamento dominante da época em termos de uma Proposta Pedagógica, que estava centrada nos princípios democráticos e voltada aos interesses das camadas populares, tendo compromisso claro na elevação do nível de desenvolvimento intelectual e material das massas, pois estes princípios estavam escritos em todos os Documentos Oficiais e nos Relatórios Anuais das Atividades da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba – gestão 1985-1988²³, os quais também estavam presentes na elaboração do Currículo Básico e na

²³ Proposta Pedagógica do Projeto Piloto das ETIs de março de 1985, esta assegurada até 31 /12/1988 de acordo com a Circular nº 35/88 de 14/12/ 1988 da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Departamento de Arquivo. Documento nº 01, caixa 542, 1988.

ampliação do Projeto das ETIs, trazendo nos seus pressupostos novos elementos. De acordo com VÁZQUEZ (1968, p.207), estes elementos são teorias, e por serem teorias não transformam o mundo, todavia podem contribuir para a sua transformação, para isso é necessário sair de si mesma, ser assimilada por todos os que se dispõem, com seus atos reais e efetivos, realizar tais transformações.

Ao se reportar ao trânsito consciente da teoria à prática, ou seja, das atividades teóricas em que os ingredientes estejam vinculados e considerados na prática social, VÁZQUEZ (1968, p.207) afirma que:

“Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação”.

Neste contexto, o projeto de ampliação das ETIs, juntamente com a implantação do Currículo Básico, iniciado em todas as escolas municipais em 1988, implicou, num certo momento, a possibilidade de mudanças do modo de agir e de pensar dos professores, entretanto, a diferença existente, entre o que foi pretendido e o que foi obtido na prática, se deve ao curto espaço de tempo entre a implantação do projeto ETIs e a concretização da proposta pedagógica.

Mesmo assim, a concretização, destas reformas educacionais, permitiu mudanças na forma de encaminhamentos metodológicos em algumas destas ETIs, cujos resultados, obtidos nas atividades pedagógicas e culturais, foram incorporados nas práticas educativas da escola, possibilitando a articulação de todo o processo pedagógico, melhorando a qualidade de ensino ofertado. Destaca-se, porém, que muitas destas mudanças só ocorreram devido a seriedade e o compromisso assumido pelo corpo docente da escola.

Várias experiências e pesquisas, segundo SACRISTÁN (1996, p.71), têm demonstrado que as escolas melhoram a qualidade do ensino, se possuírem um projeto

desenhado e sentido como próprio de todos os membros da comunidade educacional, se coordenarem o desenvolvimento do currículo com a ação dos professores, se realizarem práticas de auto-avaliação e de revisão constantes, tiverem uma vida cultural, para além do desenvolvimento das matérias escolares, se propuserem e facilitarem o desenvolvimento profissional dos professores e se envolverem em suas dinâmicas forças sociais e culturais externas, criando um clima de inovação continuada.

2.3.2.4 A inovação das oficinas pedagógicas

As oficinas, de acordo com o Projeto Piloto (1985, p.22), seguiam a organização curricular das Escolas Integradas em Período Integral ETIs, conforme normas da legislação vigente²⁴, acrescidas de atividades pedagógicas, previstas para o segundo período de aulas, aprofundando os conteúdos trabalhados no primeiro período.

Foram propostas atividades como Oficinas de Criação, de Recreação, do Cotidiano, de Fotografia, de Tarefa Orientada, de Atividades Livres e das Oficinas Culturais.

Junto destas oficinas eram desenvolvidas, também, as Oficinas de Estudos Dirigidos que englobavam as áreas do conhecimento como: Estudos Sociais, Matemática, e Ciências.

Segundo o Projeto de Escolas Integrais -(ETIs)- Uma Experiência Curitibana, SME (1988, p.04), a **Oficina do Cotidiano**, tinha como objetivo desenvolver atividades

²⁴ Os componentes curriculares previstos em lei, pertinentes às escolas de ensino de 1º grau, são: Núcleo Comum: Português, Matemática, Estudos Sociais, Iniciação as Ciências; e do Artigo 7º: Educação Física, Educação Artística, Ensino Religioso. Vide Justificativa da Proposta das ETIs. Departamento de Arquivo. Secretaria Municipal de Educação. Documento nº 45, caixa 550, vol. 01, Curitiba, 1991.

que resgatasse a autonomia do ponto de vista da sobrevivência, em que o ensino de tarefas simples, cotidianas como: horticultura, culinária, primeiros socorros, marcenaria, tipografia, encadernação, documentação e fotografia eram revestidas de um caráter pedagógico-educativo. Considerando a reflexão sobre o processo de trabalho em questão, levantou-se princípios matemáticos, biológicos, sociais, que foram articulados com os conhecimentos da Língua Portuguesa e trabalhados dentro da realidade social dos alunos.

O Projeto previa também outras **Oficinas Pedagógicas** como, por exemplo, a de **Tarefas Orientadas**, que correspondia a uma carga horária mínima de uma hora diária de estudo, pesquisa ou confecção de tarefas, sob a orientação de um profissional, complementando, assim, as atividades de estudos do período regular. Esta Oficina deveria substituir ou, no mínimo, auxiliar a criança, na realização de suas tarefas de casa.

As **Oficinas de Recreação** trabalhavam o conteúdo do movimento, isto é, o movimento para o conhecimento de si próprio e da realidade que o cerca. Esta tinha como princípio norteador a recreação, que era pensar em ações e opções diversificadas e prazerosas, contribuindo para o desenvolvimento corporal, psíquico e mental. Entendia-se que atividades recreativas eram essencialmente livres e espontâneas, porém, impunham ao educador a busca constante de atividades variadas, tanto físicas como intelectuais, compensando e empregando o tempo de lazer com a criança de forma criativa e num clima de cooperação.

Nas **Oficinas de Criação** os alunos buscavam repensar a arte como função social, acompanhando as exigências da vida contemporânea, desencadeado a partir de alguns pressupostos, entre eles, dar prioridade à criatividade, enquanto meio de expressão e comunicação livre e espontânea. Esta oficina, de acordo com o Projeto das ETIs (1985 p.35), estimulava a imaginação e a pesquisa criadora, envolvendo o aspecto sensitivo, a reflexão, a emoção, a intuição e a vontade, mas sempre respeitando a

individualidade e a originalidade do aluno. Portanto, esta atividade exercia uma função que era de integrar as áreas do currículo e a cultura da escola com a comunidade através do contato consciente e reflexivo com a arte, favorecendo o acesso as várias linguagens artísticas como: teatro, música, dança, cerâmica, pintura.

As atividades da **Oficina de Ciências** eram desenvolvidas nos laboratórios, cujo espaço organizado, favorecia aos alunos a exposição da sua forma de ver a realidade, mediatizada pelo grupo social e pela escola. Segundo o Projeto de Educação Integrada (1985, p.33), os conteúdos de ciências, eram retomando sobre a lógica de saber que o conhecimento humano é produzido historicamente, pela necessidade e pelo trabalho dos homens que pela observação, pelo registro de fatos, pela comparação, pela dedução de forma metódica e também, através da pesquisa, da problematização, da experimentação produzem bens materiais e intelectuais que deveriam estar disponíveis para melhorar as condições de existência, proporcionando qualidade de vida a todos.

Assim, o trabalho com as ciências físicas e biológicas, era entendido como uma iniciação ao conhecimento que instrumentaliza o domínio da natureza, mas que em determinado momento histórico, são apropriados por grandes grupos econômicos, denominados “donos do poder” que os transforma em instrumento de dominação e subordinação.

Neste contexto, a **Oficina de Matemática**, também relacionava a compreensão dos conteúdos retomando-os através de experimentos, construindo os princípios matemáticos partindo de experiências e observações vivenciados no dia-a-dia, pela própria criança, comparando-os com o conhecimento científico elaborado, ensinando-os de forma lúdica, compreendendo como esse conhecimento se deu através dos tempos e mostrando diferentes processos para resolver a mesma questão. No entanto, estas atividades não poderiam ser estanques e desvinculadas da aprendizagem do ensino regular, porém, usavam métodos diferenciados como: jogos,

leituras, construção de maquetes e debates, proporcionando confronto e questionamentos dos problemas.

Oficina de Estudos Sociais, segundo os Documentos do Projeto da ETIs (1985, p.33), direcionava o enfoque para a História e a Geografia, exercitando o senso de investigação da realidade, descrevendo-a do ponto de vista do observador, oportunizando aos alunos as reflexões que permitiam desvendar as relações políticas, das relações de produção econômica, das formas de produção da cultura, das idéias e dos valores.

Esta oficina possibilitava a compreensão de que a riqueza é o resultado do trabalho, realizado por milhões de pessoas, que apesar da sua produção, dela não usufruem, ao contrário, são excluídas da posse destes bens materiais, cujas bases filosóficas está fundamentada na lógica capitalista. Compreender estes fatos históricos, relacionando-os com as contradições de uma sociedade capitalista era pressuposto primordial para o desenvolvimento nesta oficina.

Com a pretensão de abrir espaço, criando situações que proporcionasse à criança o prazer de descobrir coisas novas, mergulhando no mundo da literatura e da comunicação, era a forma de trabalho educativo, proposto na **Oficina Cultural** que de acordo com o Projeto de Escolas Integrais (1988, p. 03), encaminhava o seu conteúdo programático com meios e métodos de elaboração e montagem do teatro, do jornal, do rádio, da televisão, colaborando no processo da alfabetização com a aquisição da leitura e escrita, praticando a produção de texto escritos ou orais, dialogando, escrevendo sua visão de mundo.

Nas **Oficinas de Atividades Livres**, não existia uma programação de conteúdo pré-estabelecida pelo professor, entretanto, dispunha uma de uma hora semanal, na qual os próprios alunos escolhiam livremente as atividades a serem desenvolvidas.

Todas estas oficinas pedagógicas poderiam ser comparadas à edição de um jornal, cujos repórteres estavam atentos as manifestações relevantes, buscando registrá-las e divulgá-las. Os dados levantados, da realidade cotidiana dos alunos, eram pistas, que transformadas em temas, poderiam ser trabalhadas sob a orientação do professor ou professora. A articulação entre elas se dava num mesmo enfoque e dentro de uma única linha de ação pedagógica contextualizada, segundo o Documento Oficial do Projeto de Educação Integrada em Período Integral -SME- (1985, p.28-29), com uma escola crítica, cuja “finalidade de educação está integrada e vai além dos mecanismos da leitura, da escrita e da contagem, todavia se ocupa com o quê ler, o que escrever e o que contar”.

Para que o trabalho das oficinas pedagógicas estivesse de acordo com o proposto²⁵, garantiu-se um corpo docente habilitado com formação nas diversas áreas do conhecimento, diferenciando a organização da prática educativa das Escolas de Tempo Integral, com organização pedagógica das outras escolas municipais.

Atualmente, as atividades de oficinas e os laboratórios, ainda são mantidos em algumas ETIs, entretanto, as sucessivas mudanças de governos e a falta de prioridade nas políticas educacionais, com escassos recursos financeiros pedagógicos e humanos, esta forma de organização escolar foi sendo modificado de tal forma, que pouco restou do projeto inicial, isto porque a Prefeitura Municipal deu prioridades para outras formas de investimentos no município de Curitiba.

2.3.2.5 A organização do tempo nas ETIs

As características das atividades dentro de uma Escola Pública de Tempo Integral ETIs, se diferenciava das atividades de uma Escola Pública Regular, porque as

²⁵ Documento da Proposta Pedagógica do Projeto de Educação Integrada em Período Integral - ETIs – Prefeitura Municipal de Curitiba. Possibilidade de nova Proposta Pedagógica em 1989. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Arquivo. Documento 31, caixa 542-1, 1988, p.24-25.

primeiras foram construídas com o objetivo de retirar as crianças, oriundas das camadas pobres e marginalizadas da população da periferia de Curitiba das ruas, oportunizando a estas mais tempo de permanência e maior contato com o saber.

Estas Escolas de Tempo Integral atendiam as exigências do Projeto inicial que era a ampliação da jornada diária de nove horas na escola, ministrando num dos turnos as disciplinas normais da proposta curricular para o ensino de pré a 4ª série do 1º grau, sob a responsabilidade de um professor ou professora regente com carga horária semanal de vinte horas-aulas incluindo o horário de permanência. Ainda no horário da manhã, as turmas trabalhavam com outras atividades curriculares entre elas Educação Física e Educação Artística completando uma carga horária semanal de cinco horas-aulas, assegurando com isso o horário de permanência do professor regente das outras disciplinas.

Estendendo este atendimento para o período da tarde, as atividades eram desenvolvidas com as oficinas pedagógicas sob a responsabilidade de outros professores regentes das diversas disciplinas, os quais foram selecionado previamente pela equipe de Coordenação do Projeto ETIs da Secretaria Municipal de Educação. A proposta indicada a estes professores era para que pudessem atuar, organizando as atividades nas diferentes oficinas, com o objetivo de aprofundar os conteúdos curriculares dentro de um enfoque metodológico diferenciado. Além disso, atendia os anseios do cotidiano escolar, indo ao encontro da prática social da comunidade, na qual a escola esta inserida.

O maior diferencial do Projeto na ampliação da jornada escolar encontrava-se justamente nestes últimos aspectos. Os momentos diários de estudos, de pesquisa e realização de tarefas, sob a orientação de um profissional habilitado, facilitavam muito ao aluno que tivesse dúvidas ou que quisesse esclarecer um assunto pertinente aos conteúdos. Portanto, a organização do tempo de trabalho nas ETIs, com o desenvolvimento das atividades curriculares de quatro horas-aula e mais a organização

do trabalho pedagógico das oficinas, que deveriam ter carga horária mínima de uma hora diária, com intervalo, completando nove horas de extensão da jornada escolar para os alunos nas ETIs.

As oficinas pedagógicas permitiram, até um certo momento, o reconhecimento da diversidade cultural presente na nossa sociedade. Ao implantar esse encaminhamento, das Oficinas Culturais no cotidiano das ETIs, houve a tentativa de se romper com a concepção tradicional da escola, na qual a cultura não faz parte do currículo da educação básica.

Portanto, as práticas pedagógicas desenvolvidas nas Oficinas ficaram vinculadas a incorporar no currículo escolar os saberes comuns, aqueles cuja experiência, valores e condutas foram construídos e vivenciados pela criança e pelo professor em suas práticas sociais. Com as sucessivas mudanças na forma de organização do tempo e do espaço nas ETIs, este encaminhamento não se concretizou com proposto, e os processos de construção do conhecimento e a condição cultural dos educandos e educadores ficou restrita aos saberes escolares sem que houvesse oportunidade de recolocar a relação entre estes e as experiências sociais.

2.3.2.6. A formação continuada dos professores das ETIs

A perspectiva de busca da qualidade de ensino oferecida ao aluno e o compromisso político assumido junto aos interesses das camadas populares, a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba implanta, na gestão 1985/1988, uma série de cursos que vêm de encontro com a proposta de Currículo Básico os quais, de acordo com o Relatório de Atividades da SME (1986 p.29-32). Estes atendiam os trabalhos sistematizados das Oficinas Pedagógicas implantadas nas ETIs, também o trabalho com as áreas do conhecimento, do ensino regular, destas e de outras escolas

da Rede Municipal de Educação, caracterizando-se por essencialmente prático, isto é, o professor vivenciava alternativas teórico-metodológicas na sua área de atuação, através das trocas de experiências com outros profissionais e com educadores previamente convidados.

A capacitação dos professores era feita através de: assessoramentos, cursos, seminários, grupos de estudos, semana móvel, realizada pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Segundo o Relatório Anual de Atividades (1986, p.29-35), trabalhavam com os conteúdos básicos de todas as séries como: Matemática, Ciências Físicas e Biológicas, Educação Artística, História, Geografia, Educação Física, atendendo de 1ª a 8ª série num total de 6.276 educadores, que participaram de 28 cursos, sendo 14 deles opcionais. Nesse ano, houve também a implantação e efetivação de políticas públicas de qualificação profissional, proporcionando melhorias salariais e ascensão na carreira profissional garantindo o estatuto próprio do magistério.

Nessa perspectiva, o Jornal Escola Aberta, órgão de divulgação da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, no período de 1983 a 1988, representou uma importante oportunidade ao divulgar conteúdos discutidos entre os professores nas diversas áreas do conhecimento, como também serviu de veículo para incentivar a leitura e o debate nas escolas públicas municipais.

A administração municipal de Curitiba, entre 1983 a 1988, investiu em políticas educacionais, realizando contrato com a Universidade Federal do Paraná, junto com o seu corpo docente, contribuindo com avanços pedagógicos significativos em relação à formação continuada de todos os profissionais da educação e funcionários das escolas. Neste período, os cursos, seminários, conferências, eram ofertados, semanalmente, atendendo, não apenas o conhecimento básico geral, mas as necessidades específicas dos docentes, que trabalhavam com os conteúdos nas séries iniciais de Alfabetização com conteúdos de: Educação Artística, Educação Física, Língua Portuguesa, História, Geografia, Matemática, Ciências; até os conteúdos das áreas específicas para as escolas de 5ª a 8ª série do ensino fundamental.

2.3.2.7 Situação das ETIs no final da gestão responsável por sua implantação

As condições concretas implantadas, no início do projeto ETIs, e a melhoria de condições para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico, em que a proposta do Currículo Básico, estava integrada com os princípios de uma educação pública de qualidade que envolvia: educação, cultura, artes, saúde, recreação, esportes, atividades do cotidiano, fotografia e literatura, possibilitaram o resgate da escola pública, cuja função política e social é a socialização do conhecimento historicamente produzido e acumulado pela humanidade como um bem de acesso a todos.

O compromisso político, juntamente com a competência técnica, foi uma das metas da administração municipal da época, que priorizou a educação básica em Curitiba, as quais se encontram no Documento do Projeto Piloto das ETIs (março, 1985, p.29). As ações pedagógicas desenvolvidas garantiam coerência e postura crítica, propondo diminuir os índices de evasão e repetência, buscando qualidade no ensino com democratização da gestão escolar.

O Projeto de Educação Integrada, em Período Integral (ETIs), teve sua implementação interrompida em 1988. Porém, das oito escolas previstas e construídas, na gestão municipal 1985-1988, três delas passaram a funcionar somente em 1989, com acréscimo da Escola Irmã Theresita Juglair que atendia em período integral 120 alunos que não tinham com quem ficar durante o dia. O funcionamento, em dois turnos de jornada única, isto é, das 8h às 17h, foi iniciado e mantido nas ETIs, os conteúdos foram distribuídos entre os períodos matutino e vespertino com atividades diferenciadas em cada área de ensino.

Com a efetivação destas nove Escolas de Tempo Integral em Curitiba, segundo dados do Relatório da Comissão para estudar situação da ETIs da SME (1989, p.31), o atendimento nesta modalidade escolar foi estendido a 5.012 alunos, distribuído em 81 salas de aula e 87 oficinas pedagógicas, com orientação no ensino

regular a cargo de 204 professores regentes, 35 auxiliares, nove professores de educação física, tendo 210 professores regentes e 39 auxiliares que atuavam nas oficinas pedagógicas.

2.4 MUDANÇAS DE RUMO DAS ETIs PARA OS CEIs

Em 1989, assume a Prefeitura Municipal de Curitiba, o Prefeito Jaime Lerner, do Partido Democrático Trabalhista (PDT) que escolhe uma equipe administrativa e pedagógica para coordenar a Secretaria Municipal de Educação, sendo que uma das primeiras ações foi designar uma Comissão de Avaliação, a qual teve a tarefa de estudar e analisar as Escolas de Tempo Integral –ETIs, decidindo em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação, sobre o rumo administrativo e pedagógico dessas escolas na Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

2.4.1 O Processo de Avaliação da Ampliação da Jornada Escolar – 1ª fase

A Comissão designada, para estudar a situação das ETIs, faz considerações através de Relatório, com duras críticas em relação ao projeto de implantação das Escolas de Tempo Integral quanto aos objetivos da proposta referindo-se aos aspectos pedagógicos, aos recursos aplicados tanto na conservação, na administração como na alimentação e nas condições materiais e humanas. As considerações, feitas pela Comissão, levantaram dúvidas referentes às prioridades do projeto nos aspectos da manutenção, da ampliação do tempo obrigatório de permanência dos alunos na escola, assim como, avaliou as modificações ocorridas, quanto ao comportamento disciplinar, dos alunos das ETIs em relação às outras escolas de tempo parcial.

Nos itens abaixo, serão registradas as propostas do Projeto de Educação Integrada em Período Integral ETIs (março,1985) que serviram de parâmetros para a

comparação do que foi proposto inicialmente e não foi cumprido, seguindo o Relatório apresentado pela Comissão de Avaliação das ETIs²⁶ entregue em fevereiro, 1989.

2.4.1.1 Quanto ao objetivo do projeto ETIs

PROPOSTO	NÃO CUMPRIDO
<ul style="list-style-type: none"> - A Proposta de Educação Integrada em Período Integral ETIs em Curitiba, é uma escola formada a partir dos interesses das camadas populares. - Compromisso político de uma administração pública, que tem a educação como uma de suas prioridades básicas com competência técnica dos educadores. - O projeto evidencia que o princípio básico da educação de qualidade é direito inadiável para os filhos da classe trabalhadora. - Tem como meta principal elevar o índice de aprovação, diminuindo os índices de evasão e repetência, através da melhoria de condições para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. - Previsão de construção de oito ETIs, em áreas de expansão urbana, cuja população enfrentava sérios problemas sócio-econômicos, repercutindo negativamente no rendimento escolar. - Escolas de Tempo Integral, localizadas nos denominados bolsões de carência e miséria, cuja renda familiar oscilava entre zero e três salários mínimos. - O projeto propõe trabalhar com capacidade de atendimento para 6.770 alunos distribuídos entre as dez ETIs, representando 12% da população escolar que frequenta as quatro séries do 1º grau da Rede Municipal de Educação de Curitiba²⁷. 	<ul style="list-style-type: none"> - A Comissão de avaliação das ETIs através de estudos realizados um ano antes, na Escola Municipal Antonio Pietruza, na qual o Projeto Piloto havia sido implantado em 1987²⁸ confirmam que os índices de evasão aumentaram significativamente de um ano para o outro principalmente na 1ª série, passando de 4% para 11%. - Das oito Escolas de Tempo Integral implantada, apenas uma cumpriu o requisito de estar localizada em regiões da cidade de grande densidade populacional, com presença de favelas, na quais população recebia menos que três salários mínimos por família. - Apesar de ser um Projeto importante que se iniciou na gestão anterior (1987-1988), até aquele momento atendia apenas 3.729 alunos distribuídos nas oito Escolas Integradas de Período Integral, perfazendo uma carga horária de nove horas diárias de escolaridade. - Comissão de Avaliação concluiu que o programa das ETIs não foi eficiente para minimizar o problema da evasão e repetência escolar, sendo que os critérios de atendimento a demanda da população carente não foi cumprido como proposto.

²⁶ Relatório da Comissão para estudar a situação das ETIs. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Arquivo. Caixa nº 544. V.1. Documento nº 086, 1989. p. 5.

²⁷ Ação pretendida no Projeto Piloto de Educação Integrada em Período Integral. Março de 1985, p. 24.

²⁸ A Escola Municipal Antônio Pietruza, localizada no Bairro Tatuquara, foi a primeira Escola de Tempo Integral ampliada em 1987 pela Prefeitura Municipal de Curitiba

2.4.1.2 Alimentação

PROPOSTO	NÃO CUMPRIDO
<p>- O projeto de implantação das ETIs previa que o atendimento nutricional tornava-se emergencial, pois a maioria das crianças e adolescentes atendidas nestas escolas eram oriundas de famílias pobres, desempregadas e que mesmo recebendo o salário, este não correspondia as reais necessidades básicas da população.</p> <p>- As Escolas de Tempo Integral oferecem três refeições diárias com garantia do conteúdo protéico, necessário para a fase de desenvolvimento de uma criança.</p>	<p>- As considerações do relatório da Comissão indicavam que a manutenção de três refeições servidas nas ETIs, embora fosse de primeira qualidade e em grande quantidade, o consumo e o armazenamento não eram controlados, extrapolando o orçamento previsto pela prefeitura de Curitiba.</p> <p>- Inexistência de parâmetro único para essa alimentação, oscilando entre três a cinco refeições por dia servidas aos alunos dependendo da escola, além do que tanto os funcionários como os próprios professores também se beneficiavam com ela.</p>

2.4.1.3 Aspectos pedagógicos

PROPOSTO	NÃO CUMPRIDO
<p>- A proposta pedagógica integrada das ETIs, visava desenvolver no aluno uma percepção de conjunto da realidade que o cerca e corresponder as exigências e expectativas da classe a que se destina.</p> <p>- Redefinição do compromisso político do educador com a proposta pedagógica das ETIs, norteadas pela concepção da pedagogia Histórico-Crítica.</p> <p>- O enfoque da concepção de educação busca no trabalho de cada professor a integração, o complemento e o reforço do trabalho dos demais, numa visão de interdisciplinaridade, respeitando o universo cultural dos alunos.</p> <p>- Garantia de implantação do Currículo Básico articulado com as disciplinas obrigatórias e com outras atividades: educação, cultura, artes, saúde, recreação, esporte, atividades do cotidiano, desenvolvidas de forma integrada no trabalho das oficinas pedagógicas.</p> <p>- Possibilitar ao aluno a melhoria da qualidade</p>	<p>- Nos aspectos pedagógicos, a Comissão alegou no relatório que nas ETIs, não havia proposta pedagógica unificada.</p> <p>- Inexistência de especificações quanto a um plano curricular que assegurasse um trabalho pedagógico articulado entre o ensino regular com as disciplinas obrigatórias e o trabalho pedagógico de aprofundamento dos conteúdos nas oficinas pedagógicas e culturais.</p> <p>- Existência de duas realidades distintas nas ETIs, o da escola regular e o das oficinas, causando divergências entre os professores.</p> <p>- Alegou-se que no ano de 1988, não houve avaliação dos alunos que freqüentavam estas oficinas e nem dos professores que ministravam as aulas.</p> <p>- Dificuldades encontradas pelas ETIs, para operacionalizar o atendimento a prática de atividades recreativas, devida a falta de arborização e espaços adequados ao lazer redor da escola.</p> <p>- Dificuldade de operacionalizar o banho para</p>

<p>de vida e um maior rendimento escolar com função integradora no processo ensino-aprendizagem, buscando democratizar os meios de acesso ao saber sistematizado.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Propor atividades livres nas EtIs, com uma carga horária semanal à escolha dos alunos, desenvolvidas dentro da oficina de recreação, usando os espaços da escola. - Oferta de banho diário aos alunos, após as atividades de recreação ou no final do horário escolar. 	<p>os alunos, embora os banheiros estivessem equipados com chuveiros, toalhas e material de higiene, tal atividade não se realizou como deveria</p>
---	---

2.4.1.4 Relação professor – aluno

PROPOSTO	NÃO CUMPRIDO
<ul style="list-style-type: none"> - Propõe-se a implantação do Projeto ETIs, em horário integral, possibilitando o aumento do tempo de permanência dos alunos na escola. - Possibilitar a melhoria da qualidade de ensino pelo maior aproveitamento na apropriação do conhecimento pelos alunos. - Os alunos serão atendidos de 2ª a 6ª feira com nove horas diárias ininterrupta de atividades. - Reorientar a política educacional no sentido de valorizar o compromisso da educação com a dinâmica de transformação social. - Garantir não apenas o acesso da criança à escola, mas, a sua permanência no processo educacional. 	<ul style="list-style-type: none"> - O relatório da Comissão de Avaliação das ETIs, aponta que os critérios para as matrículas foram se modificando com o passar dos anos e que na grande maioria das Escolas de Tempo Integral, não havia mais a obrigatoriedade da permanência da criança na escola às nove horas ininterruptas - A diminuição do número de alunos matriculados com o número excessivo de recursos humanos, isto é, a relação de alunos para cada professor era de 8,5 alunos e para cada funcionário (inspetor, servente), era de 7 alunos, aumentando um pouco mais se comparasse o grande número de professores que atuavam nas oficinas. - Houve considerações que indicavam que o número de alunos matriculados por série, atingia em média 31,4, estando abaixo das normas estabelecidas pela legislação vigente²⁹.

²⁹ Os critérios assegurados pelo Projeto Piloto das ETIs de acordo com as normas gerais para formação de turmas na Rede Municipal de Educação, estabeleciam que: as classes de pré a 8ª série para assegurar a qualidade do ensino terão um número limitado de alunos por série: vinte e cinco alunos na Pré- escola; trinta alunos na 1ª série e trinta e cinco de 2ª a 8ª séries. Vide Projeto Piloto de Educação Integrada em Período Integral. Secretaria Municipal de Educação, março 1985 p.14.

2.4.1.5 Recursos financeiros

PROPOSTO	NÃO CUMPRIDO
<p>- A solicitação de recursos foi feita ao Fundo de Desenvolvimento da Educação, do Ministério da Educação, destinado a implantação do Projeto de Educação Integrada em Período Integral, que pressupõe a compra de terrenos, construção de pavilhões e equipamentos necessários para a sua efetivação.</p> <p>- A Prefeitura Municipal de Curitiba se comprometeu na manutenção dos equipamentos, dos recursos humanos, dos materiais de consumo e alimentação.</p> <p>- A obtenção de recursos financeiros para subsidiar os custos de implantação da ETIs: Badep, FNDE-MEC, CEF e da própria Prefeitura Municipal de Curitiba, entre outros.</p>	<p>- O relatório apontou que a construção e manutenção das ETIs eram inviáveis, devido aos altos custos do material permanente e de consumo para o funcionamento do refeitório e das oficinas, sendo que a verba da educação municipal, estava destinada a todas as escolas municipais e não só para as ETIs, neste caso, não poderia haver continuidade do Projeto, pois não havia recursos específicos para isso.</p> <p>- Necessidade de tratamento isonômico por parte da mantenedora para todas as escolas da Rede Municipal de Educação de Curitiba, mantendo a qualidade de ensino, com igualdade de condições de funcionamento.</p> <p>- Atribui falta de verbas para a educação, de pessoal, material e condições físicas para toda as escolas públicas da Rede Municipal de Ensino, propondo uma revisão quanto às prioridades nas políticas educacionais para o município.</p> <p>- Sugere que as Escolas de Tempo Integral ETIs, fossem incluídas no Departamento de Ensino como as demais escolas municipais, desta forma o mesmo se responsabilizaria pelo preparo de uma outra proposta mais coerente na sua implantação.</p>

2.4.1.6 Condições materiais das ETIs

PROPOSTO	NÃO CUMPRIDO
<p>- Os recursos físicos necessários para a implantação do Projeto são a construção de um pavilhão com refeitórios, salas para o desenvolvimento de atividades artísticas, recreativas e de sobrevivência, biblioteca e apoio pedagógico, área coberta para recreação e lazer, banheiros e depósitos para merenda e material didático.</p>	<p>- Foram indicadas algumas ações que deveriam ser realizadas junto as ETIs, para que as mesmas se reajustassem às novas diretrizes implantadas pelo grupo que estava no comando da Secretaria Municipal de Educação no período 1989-1992, com destaque para:</p> <p>- Elaboração e reorganização do plano</p>

<ul style="list-style-type: none"> - A operacionalização será conforme complementação, integrando as atividades curriculares das disciplinas obrigatórias com as das oficinas pedagógicas e culturais. -A avaliação do projeto ETIs é fator primordial e será feito mediante a coleta de dados relativos ao rendimento escolar pelo do Serviço de Controle Escolar da Secretaria Municipal de Educação, servindo de subsídios para nortear os trabalhos a serem desenvolvidos pelo grupo coordenador do projeto. - Permitir que a Equipe de Coordenação do projeto faça o acompanhamento do processo escolar e possibilite novas orientações e reformulações. 	<ul style="list-style-type: none"> curricular para o ensino regular e oficinas. - Fazer reparos nos prédios das ETIs já existentes, distribuindo melhor os espaços de lazer e recreação. - Acompanhar periodicamente a manutenção das condições físicas, materiais e humanas nas ETIs. - Rever os critérios de avaliação do pessoal, através da avaliação da proposta pedagógica das ETIs nas áreas do ensino regular e das oficinas pedagógicas. - Redefinir a distribuição de material permanente, de consumo e de alimentação, responsabilizando as escolas pela definição de horários para o banho diário, para o almoço pedagógico e da aquisição de espaços livres para os alunos.
--	---

2.4.1.7 Tempo obrigatório

PROPOSTO	NÃO CUMPRIDO
<ul style="list-style-type: none"> - A realização do projeto ETIs, objetiva beneficiar as crianças e adolescentes da Rede escolar Municipal de Curitiba e entre as medidas adotadas enfatiza-se: - A permanência obrigatória desta criança em período integral, isto é, ampliação da carga horária normal de escola para nove horas diária nas ETIs - O salto de qualidade na educação municipal é visto como desafio e só será possível mediante mudanças estruturais nos conteúdos e métodos, que deverão ser, necessariamente, voltados a esta criança de cultura, diferenciada e economicamente desfavorecida. 	<ul style="list-style-type: none"> - A exigência de frequência obrigatória em período integral, com ampliação do horário de permanência dos alunos de quatro para nove horas com número de alunos matriculados nas diversas séries de acordo com as normas vigentes estava sendo cumprido por uma pequena parte destas dez ETIs. - A Comissão de Avaliação das ETIs, comprometeu-se em realizar estudos sobre questões disciplinares em alunos que permaneciam em período integral nas escolas. - Elaboração de um projeto escolar novo, coerente e integrado, a partir de uma outra realidade. - Redução de horas permanência na escola, mas ampliação de carga horária nas atividades escolares.

As análises criteriosas feitas pela Comissão de Avaliação das ETIs, estavam corretas no sentido de indicar que a falta de uma proposta pedagógica única que

integrasse as ações educativas articulado-a entre os professores, o problema da baixa freqüência dos alunos nas oficinas, desarticulando o atendimento pedagógico entre regular e oficina, a falta de espaço físico e de material nas ETIs, junto com a resistência dos pais em matricularem seus filhos nestas escolas, contribuíram de alguma forma para comprometer a qualidade do ensino proposto para as ETIs.

Quanto a alegação de privilégio na distribuição de verbas para as ETIs, as análises foram equivocadas, uma vez que a educação pública foi tratada, como prioridade, num governo democrático popular, as análises foram feitas de forma superficial, sem levar em conta uma reforma educacional, que propunha mudanças estruturais numa sociedade capitalista. Ao contrário disso, deveria receber um aporte de recursos públicos suficientes para que atendesse de forma adequada toda a população, priorizando a qualidade de ensino e democratizando de fato o acesso aos serviços prestados, pois o conhecimento científico e os saberes culturais são bens de produção construídos historicamente pela humanidade.

Neste contexto, reportam-se as palavras de Anísio Teixeira, em seu discurso quando da inauguração do Centro de Educação Popular Carneiro Ribeiro na Bahia, em 1950, mencionando que a implantação e manutenção dos mesmos foram “custosos e caros porque são custosos e caros os objetivos a que visa”. Anísio Teixeira apud EBOLI (1969, p.14-15) afirma também em seu discurso, que não se pode baratear a educação, pois dela depende a sobrevivência de um povo, acrescentando que estas instituições devem receber os meios suficientes para exercerem sua função à altura, aparelhada para formar um sistema educativo forte e eficaz capaz de romper com o autoritarismo, construindo uma sociedade justa e democrática.

As observações levantadas, pela Comissão no Relatório sobre as ETIs, destacando que a continuidade do projeto era inviável, porque a manutenção das

mesmas ficaria muito cara. Assim, justifica o sucateamento que ocorreu com elas a partir de ações da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba - gestão 1989-1992 - começando com toda a descaracterização da proposta inicial das ETIs e ao mesmo tempo promovendo uma fiscalização acirrada sobre os profissionais que nelas atuavam, boicotando informações, fiscalizando encontros, cursos, reuniões, trocas de experiências, que eram realizadas entre os professores das diversas áreas do conhecimento, bem como, interferindo na gestão administrativa de três Escolas Integradas em Período Integral em 1989, com substituição da diretora e da vice-diretora, alegando que estas pessoas não compartilhavam com o pensamento político da gestão que se iniciava.

Quanto às informações contidas, no Relatório da Comissão das ETIs, referentes a obrigatoriedade de frequência do aluno, em todo o período escolar de nove horas ser fator que desencadeia transformações no comportamento disciplinar da criança. É importante ressaltar, aqui, que qualquer mudança da situação social e cultural, requer preparo para a construção de novas alternativas que gradativamente possam substituir a cultura e a organização até então vivenciadas. Portanto, a identificação de conflitos ficou evidente, porque o maior tempo de permanência na escola, possibilita recíprocas relações e convivência entre os alunos professores e demais funcionários, mostrando que existem diferenças individuais, que se não forem trabalhadas, no sentido de aceitar o outro como ele é, com seus limites e possibilidades, exercitando a tolerância e o respeito mútuo, não há projeto que se sustente.

Este primeiro Relatório da Comissão de Avaliação das ETIs, foi entregue à Secretaria Municipal de Educação em fevereiro de 1989, que propôs manter um Grupo-

Tarefa, o qual ficaria responsável para acompanhar os trabalhos destas escolas municipais, apesar da posição dos membros da Comissão questionarem o atendimento privilegiado dado às Escolas Integrais em detrimento a todas as outras escolas públicas municipais, criticando a posição política adotada e assumida pelo governo municipal que hora se findava.

2.4.2 Avaliação das ETIs – 2ª fase

Cumprindo o que foi acordado entre a Comissão de Avaliação das ETIs e a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, que era de acompanhar sistematicamente e através de documentação as Escolas de Tempo Integral, para que fosse feita uma avaliação adequada desta aplicabilidade, aconteceram encontros, durante todo o ano de 1989, entre a Comissão e os diretores, supervisores escolares e orientadores educacionais destas escolas, culminando com a entrega de um segundo Relatório³⁰, que continuava a fazer considerações a respeito dos problemas de baixo rendimento dos alunos, da falta de condições concretas para que a integração, nos dois turnos, entre os professores do regular e das oficinas pedagógicas das ETIs acontecesse. O que ficou evidente neste segundo Relatório, entregue em novembro de 1989, foi que o trabalho desenvolvido nas oito Escolas de Tempo Integral ETIs, se diferenciava muito um do outro, conforme os itens apontados:

2.4.2.1 A proposta pedagógica

- Das oito ETIs, apenas duas mantinham a proposta inicial com o trabalho de conteúdos das áreas num turno e em outro, com as Oficinas Pedagógicas que aprofundavam esses conhecimentos.
- Três Escolas de Tempo Integral (ETIs), por sugestão da própria Secretaria Municipal de

³⁰ Segundo Relatório apresentado pela Comissão de Avaliação das ETIs das visitas feitas pelo Grupo -Tarefa. Secretaria Municipal de Educação – PMC – Departamento de Arquivo –Documento nº 033. 1989.

Educação, passaram atender os alunos no turno oposto ao ensino regular com estudo dirigido.

- Duas, destas ETIs, reorganizaram a divisão das áreas do conhecimento ocupando todo o período integral.
- Outras duas combinaram o estudo dirigido, nas disciplinas obrigatórias, com as atividades de oficinas pedagógicas e culturais.
- Não foi mantida a proposta pedagógica inicial, porém, não houve garantia dos dois princípios básicos: qualidade de ensino e democratização do acesso ao saber.
- A falta de infra-estrutura e de recursos adequados imobilizou o trabalho pedagógico interno nas ETIs.
- Muitos profissionais, que atuavam nas ETIs, resistiam às mudanças realizadas, temendo a perda dos propósitos iniciais do Projeto Piloto
- Promover nas ETIs, um trabalho pedagógico diferenciado das outras escolas municipais, proporcionando aos alunos, desta escola, um espaço adequado para a sua formação e reelaboração do conhecimento tornando-o capaz de promover as mudanças sociais necessárias.
- Reorganizar o trabalho com as oficinas pedagógicas, resgatando os objetivos básicos de aprofundamento dos conteúdos com novas ações educativas revitalizando-as uma cultura própria da Escola de Tempo Integral.

2.4.2.2 Reação dos alunos ao tempo integral

- A maioria dos professores descrevia o comportamento dos alunos nas ETIs como: cansados, desmotivados e sem interesse.
- Constatação por parte da própria direção da ETIs, que nem dois terços dos alunos matriculados na escola freqüentavam o período contrário, isto é, a grande maioria dos alunos só estudava meio período.
- A ampliação do tempo de permanência dos alunos na Escola de Tempo Integral, conforme relatos de alguns professores, não havia contribuído para a melhoria da aprendizagem.
- Estabelecer normas, garantindo a obrigatoriedade da permanência dos alunos em período de tempo integral na escola.
- Ampliação do espaço físico das Escolas de Tempo Integral, melhorando as áreas de lazer.
- Garantir a segurança e manutenção dos prédios escolares.

2.4.2.3 Relação com a comunidade

- Os relatos da Comissão indicaram que as ETIs foram implantadas sem consulta prévia à comunidade, justificando-se o desinteresse.
- Reivindicações de muitas comunidades para que a escola atendesse a modalidade de 5ª a 8ª série do ensino fundamental.
- Solicitação por parte das ETIs, da presença de um assistente social e de um psicólogo na escola, auxiliando no atendimento as demandas apresentadas constantemente pela comunidade escolar.

2.4.2.4 Gestão administrativa das ETIs

- Agravamento dos problemas relacionados as ETIs, pelas mudanças realizadas na gestão municipal que se iniciou em 1989.
- Deixa de existir um órgão na Secretaria Municipal de Educação que fizesse o acompanhamento e as articulações entre as ETIs.
- Com a entrega à Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, do segundo Relatório, realizado pelo Grupo-Tarefa, sobre as avaliações das ETIs, evidencia que a partir, de 1990, as Escolas Municipais de Tempo Integral- ETIs, poderiam até manter um trabalho pedagógico diferenciado com ampliação do horário de permanência dos alunos na escola, porém, isso não seria de responsabilidade apenas da SME, mas a própria escola poderia decidir a forma e o tipo de organização de seu pedagógico.

O tratamento dado as ETIs, pelo grupo que compunham a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, gestão 1989-1992, objetivava descaracterizar a proposta pedagógica que subsidiava o projeto inicial, assim como, desestimular e confundir os educadores, nas suas práticas pedagógicas, que até então, acreditavam numa proposta diferenciada para estas escolas. Mesmo assim, estes profissionais deram continuidade ao trabalho iniciado anteriormente.

Com o passar do tempo e da luta dos profissionais envolvidos e dispostos a continuar com a proposta, iniciada em 1987, a maioria das oito ETIs, mantiveram essa forma de organização e, somente em 1992, por força de um Parecer nº 201/92 do Conselho Estadual de Educação (CEE), passaram a denominação de CEI (Centro de Educação Integral), designação para estabelecimentos que ministram ensino de 1º grau, na Rede Municipal de Educação com duração de 8 horas diárias de aula.

Se por um lado, isto acarretou mais problemas para as ETIs, por outro possibilitou forma de resistências, demonstrado que não é por força da lei que se estabelece avanços significativos nas reformas educacionais. Todavia, são as ações políticas norteadas por um trabalho pedagógico, comprometido com qualidade social que realmente faz a diferença. Exemplo disto, a ETI José Lamartine Corrêa de Oliveira Lyra, por um longo período de tempo, manteve a organização do tempo escolar de

nove horas para todos os alunos. Neste período, a carga horária das disciplinas obrigatórias do ensino regular, eram distribuídas em turnos contrários. Neste momento, os docentes, nas suas respectivas áreas do conhecimento, desenvolviam com os alunos Oficinas Pedagógicas e Culturais, as quais associava-se teoria e prática, norteadas pelos princípios da proposta inicial das ETIs. Esta forma de organização escolar fundamentava-se na concepção do Currículo Básico da SME, de 1988, o qual visava a democratização do acesso ao conhecimento às camadas populares, para melhor a qualidade do ensino público municipal.

Todo o contexto das ETIs, aqui mencionado, será aprofundado mais adiante, assim como, o conceito de autonomia escolar que foi imposto pela SME sobre elas sem que houvesse condições de recursos materiais, físicos e humanos, para a efetivação do projeto.

Serão analisados também, neste trabalho, depoimentos de alguns profissionais que atuavam nas ETIs: Antonio Pietruza e José Lamartine, bem como, uma pedagoga da equipe responsável pela Coordenação do Projeto das ETIs da SME, da gestão municipal 1985-1988.

2.4.3 A Implantação dos Centros de Educação Integral – CEIs

A Secretaria Municipal de Educação Gestão (1989-1992), utilizando-se das informações, considerações e conclusões, tanto do primeiro como do segundo Relatório da Comissão de Avaliação das ETIs, montou um programa similar a partir de 1991, implantando os Centros de Educação Integral (CEIs), que começam a ser construídos na Rede Municipal de Curitiba, precisamente em abril de 1991, com a primeira experiência na Escola Municipal CEI Dr. Doutel de Andrade.

Este programa buscava uma nova forma de atendimento aos alunos, continuando pautado na problemática social, porém, apenas com intuito de assumir compromisso político, com as mudanças do mundo do trabalho, deixando isto explícito, nos pressupostos teóricos, da Proposta Pedagógica dos CEIs (PMC/SMC, 1991, p. 02) quando afirma:

“Queremos oferecer novo espaço, superar tradição e efetivar a criatividade (...) Interiorização de uma visão crítica reflexiva (...) Cada CEI é um CEI (...) Embora funcionando com unidade de princípio, cada local deve adequar e enriquecer as ações desenvolvidas (...) Cruzar barreiras da transformação, criando espaço assegurando para que as crianças possam desenvolver a compreensão do que se passa no mundo e as formas de agir e atuar sobre ele, contribuindo para que se torne um agente transformador”.

Para a criação dos CEIs e elaboração da proposta, o Ippuc juntamente com a Secretaria Municipal de Educação, compôs uma comissão denominada de Intersecretarial³¹, com a incumbência de implantar o projeto em áreas da cidade, cuja população carente estava desassistida e nos quais os índices de reprovação nas escolas municipais eram ainda bastante expressivos no período de 89/92, chegando em muitas escolas públicas da cidade atingir um patamar de 40% .

2.4.3.1. A proposta pedagógica dos CEIs

Os CEIs, de acordo com os Documentos Oficiais³² (1991), têm como tarefa principal iniciar uma Experiência Piloto, que serviria de parâmetro para a elaboração de

³¹ Esta Comissão foi formada por: Secretaria Municipal de Educação (SME) implantação, manutenção e acompanhamento do projeto CEIs; Secretaria Municipal da Cultura (SMC), elaboração e execução dos projetos específicos nas artes; Secretaria Municipal de Abastecimento (SMA) para servir as refeições; Instituto de pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (Ippuc) para o projeto arquitetônico, definição e acompanhamento do projeto de implantação. SME/PMC, 1991, p. 8.

³² Histórico dos Centros de Educação Integral (CEIs). Prefeitura Municipal de Curitiba – secretaria Municipal de Educação – Departamento de Arquivo. Documento nº 04 caixa 847 vol.1 1990.

uma proposta pedagógica para o ensino integral, cujos pressupostos teóricos-metodológicos já estavam explicitados no Currículo Básico da Rede Municipal de Educação de Curitiba.

No decorrer de 1991, a Coordenadoria Especial de implantação dos CEIs, sistematizou as atividades desenvolvidas nesta primeira experiência, as quais não estavam apenas relacionadas à organização curricular, mas também a forma do seu funcionamento. Estes estudos resultaram na construção de uma proposta pedagógica preliminar para os futuros Centros de Educação Integral (CEIs), que foi elaborada em janeiro de 1992, em ação conjunta com especialistas e professores da Universidade Federal do Paraná, contando também com o envolvimento dos educadores que participaram do projeto experimental.

A organização do CEI foi proposta através de projetos, envolvendo as várias áreas do conhecimento, pela equipe escolar, objetivando dar significado pedagógico e cultural ao trabalho, planejado nos diversos cursos de qualificação profissional.

A proposta pedagógica resultou num documento da Secretaria Municipal de Educação³³, o qual se sustentava teórico e metodologicamente nos pressupostos que mantinham o ensino regular, porém, com a ampliação do tempo de permanência da criança na escola, criou-se a possibilidade de troca de experiência com situações de investigação e criatividade e também sistematizando o conhecimento, de maneira a formar um cidadão crítico e participante.

Segundo ARCO-VERDE (2002, p.197), a proposta pedagógica serviu de referência para a organização, estrutura e funcionamento das escolas transformadas em Centros Integrais de Educação, uma vez que havia uma unanimidade na qualidade do trabalho produzido como diretrizes curriculares para as práticas escolares.

³³ Proposta Pedagógica dos CEIs de Curitiba. Coordenadoria especial de Implantação dos Centros de Educação Integral. Departamento de Arquivo. caixa nº 558, vol.01, SME. Curitiba, 1992.

Os encaminhamentos metodológicos, também de acordo com ARCO-VERDE (2002, p.197), eram centrados em grandes eixos temáticos que deveriam se desenvolver nas diversas áreas do conhecimento, listando as atividades e os conteúdos que apontasse para temas geradores ou centros de interesse, organizados de forma orientada ou de livre escolha. A prática do jogo e da brincadeira deveria fazer parte do processo educativo, como forma de atender as necessidades de investigar, conhecer e aprender o mundo dentro das várias disciplinas do conhecimento humano. No entanto, a prática e a própria cultura escolar, segundo a autora, foram alterando esta proposta e fazendo nascer novas abordagens teóricas.

De acordo com o Documento Oficial da Proposta Pedagógica dos CEIs³⁴ (1992), a mesma tinha intenção de deixar a criança ser sujeito do seu próprio itinerário diário de trabalho, neste caso, o professor ficaria apenas como orientador das ações educativas, tanto na escolha dos eixos temáticos como na busca da autonomia, da cooperação e da solidariedade trabalhados no individual e também no coletivo. Esta intenção está manifestada claramente na apresentação da Proposta Pedagógica Preliminar dos CEIs (1992), quando afirma:

(...) a escola cuja função é transmitir a herança cultural preparar as novas gerações para o mundo futuro. No limiar do terceiro milênio, a humanidade entende que o amanhã já chegou e a tarefa da escola é preparar o homem-aluno para o futuro que já é presente .

É importante destacar, que nas análises da implantação de novos projetos, programas e até de grandes políticas educacionais, conforme aponta ARCO-VERDE (2002), nem sempre ocorre uma resposta imediata e esperada, por parte dos professores e alunos. A escola tem uma dinâmica específica que também como afirma SAMPAIO (1998 p.93):

(...) a escola interpreta e não simplesmente responde ou aplica as diretrizes que recebe, tal como foram concebidas; daí que as determinações emanadas dos diferentes níveis de

³⁴ Idem

autoridade do sistema de ensino, sejam administrativas ou pedagógicas, não se operacionalizam na escola de forma direta ou mecânica, como simples presença ou ausência, aceitação ou rejeição. A escola interpreta e incorpora os parâmetros conforme suas necessidades e possibilidades.

As políticas educacionais, nas afirmações de ARCO-VERDE (2002), produzem efeitos no cotidiano escolar, às vezes diferentes dos previstos e dos prazos pré-estabelecidos, mas apresentando remodelagens, adaptações e até modificações nas rotas previstas para as reformas em curso.

Existem, porém, singularidades na escola que vão além de uma reforma, ou seja, não são as demandas produzidas por uma nova política educacional implantada, que farão esta modificar suas práticas, mas podem possibilitar o questionamento do seu fazer pedagógico, pondo em “xeque” seu modo de agir, testando seus limites e sua autonomia. Portanto, as reformas educacionais podem antecipar novas discussões e encaminhamentos, que lamentavelmente não chegam à escola uma parte devido a carência que há de equipamentos para as novas tecnologias e outra por não possuir número suficiente de profissionais qualificados no emprego destas tecnologias. Em razão disso, a escola continua com práticas tradicionais e retrogradadas que foram cristalizando-se ao longo do tempo.

2.4.3.2 A legalização dos CEIs

Como as escolas da Rede Municipal de Curitiba, pertencem ao Sistema Estadual de Ensino e para que fosse garantindo a continuidade do Projeto dos CEIs e consolidar legalmente a proposta, a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba encaminhou dois processos ao Conselho Estadual de Educação, conforme descreve ARCO-VERDE (2002). O primeiro solicitava a alteração da denominação de “Escola Municipal” para “Centro de Educação Integral” sendo que trata das modalidades e da

duração do ensino, destacando a oferta do ensino de 1º grau em Tempo integral as crianças e adolescentes a partir dos sete anos completos ou a completar. O segundo processo estabelecia que todas as escolas públicas municipais de Curitiba com ensino de Pré a 4ª série do 1º grau com jornada escolar de 6 horas diárias a mais de permanência do aluno intercaladas com uma hora de almoço e descanso, passariam a ser denominada de CEI (Centro de Educação Integral), incluindo neste processo as antigas ETIs.

O encaminhamento e a aprovação dos Pareceres do Conselho Estadual de Educação aconteceram respectivamente em 1992. O Parecer 172/92 de 07 de agosto de 1992, além de considerar a ampliação da carga horária dos CEIs também aprova ao uma Proposta Pedagógica Preliminar, que nesta oportunidade destaca: (CEE-PR, Parecer nº 172/92:2):

“... dadas às características da proposta que evidenciam a intenção marcante de se considerar como um todo unitário o conjunto de atividades dos CEIs a partir de princípios educativos que são coerentes com as diretrizes do Currículo Básico e extrapolam os limites das escolas de um turno, entendemos ser necessário aprovar a presente proposta com uma sistemática de ensino em tempo integral”.

Neste caso, no parágrafo único afirma que: (CEE-PR Parecer nº 172/92:3):

“A ampliação da carga horária surge como possibilidade de garantia de avanço, em relação à quantidade de trabalho com o conhecimento, mas para que às 4 horas do período escolar não seja apenas acrescida de mais 3 horas é necessário que todo o horário de permanência na escola faça parte de um plano único de trabalho (...) entendendo-se por Tempo Integral uma carga superior a seis horas diárias ininterrupta de trabalho escolar”.

Com a aprovação do Parecer 201/92, em 04 de setembro de 1992, o CEE-PR autoriza a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba a denominar os Centros de Educação Integral, Escola Municipal - Ensino de 1º grau, no qual recomenda que: (CEE-PR, Parecer nº 201/92):

“... seja reforçada a natureza pedagógica da instituição, com ampliação do tempo escolar, contemplando a complexidade do saber produzido pela sociedade contemporânea (...) O plano de trabalho mantém a especificidade da ação pedagógica da escola, e a reforça com atividades que são próprias do trabalho com o conhecimento (...) A organização do programa de ensino é proposta através de programas culturais, selecionados e elaborados pela equipe

escolar. (...) Desta forma os CEI tem como objetivo dar significado cultural à forma do trabalho escolar”.

A partir desta data, a Rede Municipal de Educação de Curitiba passou a contar com 37 Centros de Educação Integral. Todavia, oito destes são as antigas Escolas de Tempo Integral -ETIs-, que embora tenham mudado legalmente de nome através de Parecer 201/92 do CEE-PR, a organização das práticas pedagógica, em algumas destas escolas resistiram às mudanças, demonstrando que medidas legais pré- estabelecidas por Decretos, Pareceres ou mesmo por leis governamentais, não proporcionam alterações no cotidiano e nas ações pedagógicas de uma instituição escolar. Neste caso, as mudanças na organização do trabalho pedagógico e das ações desenvolvidas nas escolas somente se transformam por vontade política dos seus membros ou por pressão e luta da comunidade a qual a mesma esta inserida.

2.4.3.3 O tempo e o espaço nos CEIs

As características do Centro de Educação Integral de Curitiba, estão mencionadas no Documento sobre o Histórico dos CEIs -SME (1991), o qual mantém a ampliação do horário de oito horas diárias de permanência da criança na escola, porém, sem a obrigatoriedade necessária como esta no Projeto das ETIs. Esta diferença se traduz na organização do espaço escolar construído nos CEIs, resumido por um projeto arquitetônico com bases cilíndricas, dois pavimentos feito de concreto armado formando um vão livre de 225m² sem nenhum pilar interno facilitando a montagem e desmontagem dos ambientes³⁵.

Os Centros de Educação Integral (CEIs), foram implantados mantendo os prédios existentes, chamados de Complexo I e propondo a construção de um espaço

³⁵ Vide ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. 2002. A arquitetura do tempo na cultura escolar. Um estudo sobre os Centros de Educação Integral de Curitiba. Tese de Doutorado. São Paulo: Programa de Pós - Graduação do Curso de Doutorado de Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

contínuo a elas denominados de complexo II. No prédio do Complexo I, funciona a escola regular, isto é, os alunos de 1ª a 4ª série permanecem, quatro horas em sala de aula com as disciplinas escolares obrigatórias circunscritas na versão atual do Currículo Básico da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Esta modalidade é oferecida tanto no horário matutino como no vespertino, de acordo com a matrícula dos alunos. No prédio anexo, denominado Complexo II, os alunos são atendidos nos seus contraturno com atividades complementares que têm a duração de três horas cada, isto é, os alunos matriculados no turno da manhã no Complexo I freqüentam o CEI das 8h às 16h com uma hora de intervalo para o almoço e os alunos matriculados a tarde no Complexo I freqüentam o CEI da 9h às 17h.

As atividades do Complexo II são desenvolvidas em dois ou três módulos diários de acordo com eixos temáticos envolvendo: a Expressão Corporal, a Educação Artística, a Educação Ambiental, a Multimídia e a Informática para o CEI que já possuem laboratório. O espaço do Complexo II é bastante diferenciado e composto por um mobiliário confeccionado de cubos, mesas de fiberglas e colchonetes coloridos, formando um espaço atrativo facilitando o desenvolvimento de projetos alternativos diversificando a cultura contemporânea.

A organização do trabalho pedagógico no Complexo II é realizada sob a forma de rodízio das turmas entre os diferentes pisos, pois os prédios foram construídos com três andares, para comportar nove turmas, três em cada piso.

Na elaboração da proposta dos CEIs, buscou-se integrar os dois tempos de escola, tentando encontrar o equilíbrio entre as atividades dos dois ambientes Complexo I e II. Com o passar do tempo, as dificuldades foram aumentadas e as integrações, nas ações pedagógicas que foram anunciadas, garantindo a unidade do trabalho escolar com manutenção da especificidade entre as atividades dos dois complexos, não aconteceu. Em termos pedagógicos e administrativos, muitas tentativas foram feitas, como, por exemplo, trabalhar com temas geradores nos dois complexos,

porém, isto não se concretizou, por esta razão os resultados obtidos não foram significantes a ponto de mudar toda a prática pedagógica dos CEIs.

Entre os vários aspectos criticados no projeto CEIs, dois foram os principais: a falta de um espaço específico para a alimentação dos alunos e a ausência de áreas livres para o lazer, que trouxeram ao mesmo tempo, problemas na higiene, nos hábitos alimentares e também na organização pedagógica, prejudicando o desenvolvimento das atividades de Educação Física.

Com o passar do tempo, os Centros de Educação Integral sofreram modificações com várias adaptações no espaço físico, na proposta pedagógica e no enquadramento dos professores para que se efetivasse na prática, a proposta planejada. Atualmente, cada CEI elabora a sua própria proposta de trabalho, de acordo com as necessidades e com as condições de materiais, físicas e humanas que possuem.

2.5 A CONVIVÊNCIA DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL (ETIs) COM OS CENTROS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL (CEIs)

Os dois tipos de Projeto, implantados em Curitiba, de Escolas Integrais convivem a partir de 1990 de forma distinta. O projeto ETIs deixa de ser prioridade para a Secretaria Municipal de Educação, que em 1989, através de várias ações administrativas, conseguiu descaracterizar o processo de organização do trabalho pedagógico iniciado um ano antes nestas escolas, passando a se dedicar de forma mais intensa à implantação dos CEIs, demonstrando de forma clara que o programa dos Centros de Educação Integral seria uma das marcas da gestão que se iniciava.

No início de sua implantação, os CEIs apresentavam muita diferença em relação as ETIs, porém, os referenciais teóricos que subsidiaram o Projeto Piloto das ETIs em 1985, estavam também presentes na proposta dos CEIs. Ambos embasavam-se na Pedagogia Histórico-Crítica, devendo portanto, proporcionar de acordo com a justificativa da Proposta dos CEIs (PMC/SME, 1991, p.21) “a instrumentalização dos alunos, garantindo o acesso ao saber elaborado, articulado com o saber popular, para que os mesmos possam atuar na sociedade como agentes transformadores”.

As diferenças entre o Projeto Piloto inicial das ETIs, implementado em 1987-1988, no município de Curitiba, e a implantação dos CEIs, em 1991, se encontram na forma de organização do trabalho pedagógico e na própria distribuição e aproveitamento do tempo e espaço na escola.

As ETIs organizaram o trabalho pedagógico inicial, tendo como condição principal à permanência dos alunos na escola, todo o período integral de nove horas diárias, participando obrigatoriamente num dos turnos com os conteúdos do ensino regular e no período contrário, aprofundando estes conteúdos trabalhando nas diversas oficinas pedagógicas. Essas atividades eram organizadas sob forma de rodízio das turmas, nas salas ambientes, todas localizadas no mesmo prédio escolar.

Nos CEIs a organização, espaço/tempo, foi planejada de forma que a permanência dos alunos na escola oscilasse entre seis às oito horas diárias, mas não obrigatória, entretanto, a presença do aluno no período contrário das aulas do ensino regular, se caracterizava como facultativa. Além disso, neste período a criança escolhia, entre as “oficinas” propostas a qual desejava participar. Estas atividades ainda são organizadas dentro de temas como: Meio-ambiente, informática, multimídias, jogos entre outros. No entanto, o planejamento e o desenvolvimento do trabalho pedagógico ficam a cargo do professor que desenvolve a oficina. Por se tratar de atividades complementares são desenvolvidas em outro pavilhão escolar E distribuídas nos diversos pisos do prédio do Complexo II, cujos andares comportam até três turmas

compostas de 30 a 35 alunos. Para participar delas, independe de ter adquirido e sistematizado os conhecimentos do ensino regular.

Diante das dificuldades apresentadas pelos CEIs, como ocorre em todo o processo de reformas educacional, a Secretaria Municipal de Educação implanta, a partir de 1992, uma série de ações possibilitando o acompanhamento e a avaliação da proposta dos CEIs, destacando entre elas a criação da Divisão de Apoio à Educação em Tempo Integral (DAETI)³⁶, que inicia seus trabalhos com a formação de grupos de estudos propondo uma avaliação externa do projeto.

Este Grupo de Apoio (DAETI) utiliza-se de observações e entrevistas com profissionais das escolas regulares da Rede Municipal, dos CEIs, das ETIs junto com a SME, levantando dados para verificação das dificuldades, indicando as soluções a serem tomadas pelos órgãos competentes, incluindo a solicitação de aprovação da proposta pedagógica dos Centros de Educação Integral de Curitiba.

2.5.1 A Criação do Serviço de Atendimento as Escolas de Tempo Integral (SAETI)

Com o início de uma outra gestão municipal³⁷, a grande maioria dos Centros de Educação Integral (CEIs) estava ainda em fase de implantação, dificultando muito a implementação de diretrizes para o seu funcionamento. Mesmo tendo uma parte dos educadores assumindo posturas em defesa dos CEIs, estes, juntamente com as ETIs, necessitavam de mais apoio da mantenedora, com avaliações e estudos periódicos para a sustentação da forma diferenciada de organizar e distribuir o seu trabalho

³⁶ Divisão de Apoio à Educação em Tempo Integral, órgão da Secretaria Municipal de Educação, que iniciou suas atividades em junho de 1992, com a finalidade de Apoio e Acompanhamento das Escolas de Tempo Integrais em Curitiba PMC – SME, 1993.

³⁷ Nesta ocasião assume a Prefeitura de Curitiba o Sr. Rafael Grega também do Partido Democrático Trabalhista (PDT), para um mandato de quatro anos (1993-1996), dado continuidade a alguns projetos já implantados na gestão anterior.

pedagógico, para que através destes aprofundamentos teórico-prático, pudesse de forma coletiva viabilizar uma prática docente que visasse a melhoria da qualidade do ensino nas escolas da Rede.

Com esta perspectiva, foi criado um novo processo de avaliação do projeto pedagógico tentando encontrar pontos em comuns entre os programas das ETIs e dos CEIs, resgatando através das informações dos grupos de estudos formados com as equipes pedagógicas e administrativas destas escolas, os critérios de sustentabilidade da qualidade de ensino com a função social de uma Escola Pública de Tempo Integral para o município de Curitiba.

Houve também, a promoção de encontros com os educadores dos CEIs, objetivando a compatibilização do projeto com o Currículo Básico versão 1991 da Secretaria Municipal de Educação. Neste caso, as ETIs, por possuírem uma proposta pedagógica curricular (Currículo Básico/88), efetivada, porém não reconhecida oficialmente pela mantenedora, se reorganizaram visando unificar as duas proposta de organização do trabalho escolar em tempo integral. O movimento de unificação foi elaborado por um grupo de profissionais da escola, que mais tarde culminou na formação de um círculo de estudos, cujos objetivos era o desenvolvimento de um trabalho qualificado e diferenciado para as escolas municipais de tempo integral.

Os resultados dos estudos do projeto CEIs, de acordo com ARCO-VERDE, (2002, p.211)³⁸, foram encaminhados aos órgãos competentes da Prefeitura Municipal de Curitiba, os quais sugeriam: reformas dos CEIs que estavam em funcionamento e modificações nos que seriam inaugurados; planejamento e organização de cursos para professores do Complexo I e II; inserindo equipe pedagógica, inspetores e cantineiras nestas escolas; organização de reuniões de coordenadores pedagógicos das escolas e

³⁸ Vide ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. A arquitetura do tempo na cultura escolar. Um estudo sobre os Centros de Educação Integral de Curitiba. Tese de Doutorado. São Paulo: Programa de Pós-Graduação do Curso de Doutorado de Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade de São Paulo. 2002; p.207-212.

a formação de grupo de estudos incluindo todos os profissionais que trabalhavam nos CEIs.

Junto com estes encaminhamentos, houve sugestões quanto à organização do espaço e do tempo nas escolas integrais, estendendo a jornada diária de aulas, para mais uma hora pela manhã das 8h às 9h e à tarde das 16h às 17h, projetando espaços alternativos de cultura, lazer, arte e esporte, com atendimento às crianças que necessitavam chegar ou sair mais cedo da escola.

Outra forma de organização sugerida foi a possibilidade de diversificar a oferta da modalidade de ensino integral e regular para os CEIs de grande porte, sem que houvesse perda na qualidade de ensino e no atendimento para todos os alunos. Todas estas modificações foram sugeridas, pelo Grupo de Apôio (Daeti), para a reorganização dos CEIs. Assim como, os critérios de vagas para estas escolas que deveriam ser amplamente discutidas com a comunidade, o que não foram cumprido na integra, por falta de condições concretas e de organização estrutural da mantenedora e das próprias escolas.

Em 1995, teve início uma nova tentativa de unificar as propostas das ETIs e dos CEIs, visando articular um trabalho pedagógico com concepção única para as escolas municipais de tempo integral de Curitiba. Esta tentativa teve a participação da Secretaria Municipal de Educação e do Serviço de Atendimento ao Ensino em Tempo Integral (SAETI), que de acordo com o Documento da Proposta Pedagógica (1996, p.02), coordenaram, em junho de 1995, um Circulo de Estudos objetivando estabelecer: "(...) reflexão coletiva, teórico-prática, que permitisse um conhecimento profundo da realidade dos CEIs e das ETIs, propondo formas de superação da problemática atual que os caracteriza, garantindo uma certa unidade de trabalho respeitando a realidade concreta e as especificidades de cada projeto" (SILVA, 1995)³⁹.

³⁹ O Circulo de Estudos, envolveu equipes pedagógica -administrativas das escolas de tempo integral, sob a coordenação da professora Ermelina Thomacheski, gerente de currículo da SME e com a Consultoria da Professora Mônica Ribeiro da Silva, da UFPR. (SILVA, Projeto do Circulo de Estudos, 1995).

O estudo acima citado, levou a uma melhor compreensão da realidade tanto das ETIs como dos CEIs, que segundo o Documento da Proposta Pedagógica (1996, p. 02), resultou na elaboração um referencial teórico comum entre os dois tipos de estabelecimento escolar, bem como sistematizou as diversas práticas e experiências educativas que estavam sendo desenvolvidas nestas escolas. Segundo a Apresentação do mesmo Documento (1996) “a contribuição foi significativa para a compreensão das diversas situações que caracterizam o ensino integral, possibilitando aos educadores a proposição de alternativas que venham aprimorar a organização do trabalho pedagógico e o processo educativo como um todo”.

2.5.2 A Proposta Pedagógica Integrada dos Centros de Educação Integral de Curitiba

Esta proposta apresenta inicialmente em sua fundamentação teórica, os pressupostos filosóficos, cuja base de reflexão propiciam a compreensão sobre as relações existentes entre: Sociedade, Homem, Educação e Natureza do Conhecimento. Numa perspectiva histórica, essas categorias são compreendidas de forma articulada, as quais fazem parte dos referenciais teóricos que fundamentam o Currículo Básico do Município de Curitiba.

As reflexões sobre a implantação e implementação das ETIs e dos CEIs trazem a tona o entendimento da função da Escola Pública de Tempo Integral, que por estender sua carga horária diária com os alunos, amplia as oportunidades de aquisição do conhecimento sistematizado e historicamente construído pela humanidade.

Neste contexto, o entendimento de que a sociedade contemporânea é caracterizada pela divisão em classes sociais com interesses divergentes, tendo de um lado, uma educação voltada para o atendimento das necessidades das classes populares, através da escola pública e, do outro, a educação voltada para a elite representada pela escola privada.

A superação desta realidade contraditória, na qual cada classe social tem a sua própria escola, só será vencida no momento em que se tiver uma escola pública única para todos, cuja capacidade esteja voltada ampliação e democratização do acesso e da apropriação do saber historicamente acumulado à população excluída, reconhecendo que o conhecimento é um bem material resultado do trabalho realizado pelo homem no sentido de satisfazer suas necessidades de sobrevivência.

Além disso, segundo o Documento Oficial da Proposta Pedagógica (1996, p.05) todo homem tem um papel histórico a desempenhar, por isso pode-se enfrentar o trabalho como valor humanizador e socializador, superando a realidade imposta pelo mundo globalizado, cujo trabalho tem se caracterizado como: alienante, individualizador e espoliador da totalidade do conhecimento. Assim, de acordo com a Proposta Pedagógica dos Centros de Educação Integral (1996, p.5), a escola é a instituição, socialmente constituída, que deve socializar o saber produzido e sistematizado nas relações sociais. Portanto, é papel da escola, enquanto instituição social, promover a transmissão cultural que se traduz no fazer pedagógico como processo sistematizado, metódico e científico. Esta prática social é responsável pelo processo de humanização permitindo que o homem se diferencie dos outros animais pela aquisição do conhecimento e pela apropriação da cultura.

SAVIANI (1991, p. 29-30), a escola é uma instituição social, cuja função educativa é mediadora entre a socialização do saber produzido e sistematizado nas relações sociais, sendo que está se encontra na formação do sujeito traduzido no trabalho pedagógico, como um processo de produção não material de transformação da prática social. Neste caso, SAVIANI (1991, p. 30) afirma:

“A compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não-material cujo produto não se separa do ato de produção nos permite situar a especificidade da educação como referida aos conhecimentos, idéias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob os aspectos de elementos necessários à formação da humanidade de cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens”.

Ainda na fundamentação teórica o Documento da Proposta Pedagógica dos CEIs (1996, p. 02) contemplam os princípios psicológicos que, de acordo com a abordagem interacionista sócio-histórica, oferecem subsídios para análise do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, levando-se em conta a origem social da formação da consciência humana, da linguagem empregada e do papel do educador como mediador do processo de desenvolvimento intelectual do aluno.

As diretrizes metodológicas, apontadas são relevantes para subsidiar a reorganização da ação pedagógica nas Escolas Públicas de Tempo Integral de Curitiba, objetivando a reflexão sobre: a teoria e a prática, o planejamento escolar, os conteúdos, a metodologia e principalmente sobre a avaliação, fundamentando a prática educativa conforme Documento da Proposta Pedagógica dos Centros de Educação Integral (1996, p.03), que confirma:

“Os pressupostos filosóficos, psicológicos e metodológicos aparecem sistematizados nos princípios norteadores, garantindo uma unidade ao ensino integral, respeitando a autonomia das escolas e suas especificidades em relação aos conteúdos espaço/tempo e estrutura organizacional (...) ficam delineadas as concepções dos componentes curriculares que caracterizam o ensino integral numa perspectiva interdisciplinar (...) Destaca-se a importância da gestão colegiada para a efetivação de um trabalho de qualidade onde todos através da corresponsabilidade busquem a concretização de objetivos comuns”.

O resultado desses estudos, organizado pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba com as ETIs e CEIs, de acordo com a análises teóricas do Documento (1996)⁴⁰ contribuíram para estabelecer critérios de organização espaço/tempo ampliando as oportunidades de aquisição do conhecimento servindo de instrumento básico para o exercício da cidadania, entendida esta como compreensão e intervenção crítica da realidade.

Neste sentido, houve necessidade de garantir o fortalecimento do processo de democratização das relações de poder no interior dos Centros de Educação Integral com construção da gestão colegiada, entendendo a dimensão política-pedagógica da

⁴⁰ Documento Oficial da Proposta Pedagógica dos Centros de Educação Integral. Circulo de Estudos. SME. Curitiba, 1996, p. 32.

função do educador, promovendo avanços no processo educativo e no entendimento que a criança oriunda das classes populares é sujeito ativo do seu próprio conhecimento, tanto no aspecto individual, social e cultural, tornando-se condição fundamental para o exercício da cidadania.

Finalizando, neste tópico, a análise do Documento da Proposta Pedagógica dos CEIs (1996, p. 33), nas considerações e conclusões apresentadas deixam claro que:

“(...) a democratização das relações sociais e o compromisso político pedagógico do professor são os grandes desafios que se colocam diante daqueles que atuam no ensino integral. Para enfrenta-lo é preciso romper com formas cristalizadas de pensar e de agir e a partir da articulação entre teoria e prática buscar a superação das dicotomias existentes para entender essa escola como única, tendo o trabalho coletivo como eixo norteador. A escola de tempo integral mostrou no decorrer destes anos, ser uma escola viável. Torna-la melhor depende de cada um e de todos nós”.

2.5.3 A Proposta de Tempo e Espaço no Círculo de Estudos dos CEIs

Considerando a especificidade das ETIs e CEIs, em que o período de permanência do aluno na escola é ampliado para uma carga horária diária de 8 a 9 horas, a questão espaço/tempo assume um caráter importante e diferenciado na sua organização pedagógica.

Neste contexto, coube ao Círculo de Estudo com os CEIs e ETIs (1996), fazer algumas considerações apontando uma linha de ação que contemplasse um trabalho pedagógico condizente com a prática social. Portanto, mesmo que os horários de início e término das aulas tenham se mantido ficou evidente a preocupação com o espaço tempo, sendo traduzida pela necessidade de um trabalho educativo, no qual deve-se observar: (Proposta Pedagógica dos CEIs 1996, p.27):

- ampliação da carga horária, juntamente com o maior espaço físico, para que as atividades pedagógicas possam se desenvolver de formas dosadas,

- adequadas e coerentes com as necessidades e possibilidades dos alunos.
- espaço e o tempo de aula devem extrapolar os limites da escola para que se possa desenvolver plenamente as atividades planejadas, oportunizando aos alunos a vivência com experiências diferenciadas como: visitas com orientação, passeios recreativos e culturais, exposições, pesquisas de campo e outras, todas articuladas com as práticas desenvolvidas em sala de aula.

Quanto ao trabalho escolar na relação espaço/tempo, o grupo de estudo (1996, p.32), definiu que cada CEI e cada ETI, em suas especificidades e sem ferir autonomia, pudessem decidir sobre a organização didática da escola. Esta, no entanto, deveria estar assegurada pela unidade de concepção, que permeia o Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba com as demais áreas do conhecimento desenvolvidas nas escolas, utilizando alguns componentes curriculares como; educação ambiental, cultura das mídias, pesquisa, cultura literária, laboratório de ciências, laboratório fotográfico e laboratório de informática.

Atualmente, são mantidos pela Rede Municipal de Ensino, 29 Centros de Educação Integral -CEIs -, implantados desde 1991, que juntamente com 8 Escolas Integradas em Período Integral -ETIs- que foram construídas em 1988, totalizam 37 Centros de Educação Integral que ofertam, o ensino integral com organização didática e estrutura organizacional diferenciada, porém, para efeitos legais tem a mesma denominação - Centro de Educação Integral. A maioria destas escolas ainda mantém a ampliação da jornada escolar, com os alunos permanecendo nelas entre sete e nove horas diariamente.

Por falta de apoio para as escolas integrais (CEIs e ETIs) não foi assegurada uma proposta pedagógica diferenciada, e a partir de 1994, algumas delas começaram a ofertar também opção para o ensino regular. Segundo o Relatório da proposta de

redimensionamento dos CEIs (1995)⁴¹, os mesmos estão organizados de forma que: dos 29 CEIs, 17 funcionam somente com turmas integrais, 02 deles não foram implantados e 01 funciona com o ensino alternado. Entre as 08 ETIs, 03 trabalham com ensino integral e regular, 04 com todas as turmas no ensino regular, e apenas 01 unidade escolar ETI propôs o atendimento a alunos de 5ª a 8ª série do ensino fundamental.

Apesar de todas as mudanças ocorridas em alguns Centros de Educação Integral, principalmente na forma de modalidade incorporando o ensino regular junto com o ensino integral, o tempo de ampliação da jornada escolar foi bastante significativo, estabelecendo novos parâmetros na configuração da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

As polêmicas, em torno da manutenção, por parte da Secretaria Municipal de Educação de duas propostas pedagógicas e da distribuição desigual de recursos físicos, materiais e humanos para o funcionamento dos Centros de Educação Integral – CEIs, causou uma série de problemas e conflitos para os docentes e funcionários das escolas regulares e as antigas ETIs, gerando uma grande insatisfação. A alegação, era que no início, da implantação do projeto CEIs, houve privilégios por parte da mantenedora, com um volume alto de recursos ali aplicados, os quais atendiam a demanda do quadro de pessoal, a manutenção dos prédios e recebimento de materiais didáticos e pedagógicos, enquanto que, estes serviços eram negligenciados tanto nas ETIs como nas escolas regulares, apesar destas últimas serem em maior número na Rede Pública Municipal.

O trabalho desenvolvido nas escolas regulares da Rede é diferenciado em relação às especificidades dos CEIs. Nestes, também houve uma diferenciação entre o

⁴¹ Relatório da Proposta de Redimensionamento dos CEIs. Decreto e Parecer EE2G, de 16 de julho de 1993. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Ensino. Departamento de Arquivo. Caixa 796, vol.04, 1995.

trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores dos dois Complexos, além disso, as antigas ETIs se diferenciavam completamente dos CEIs criando um paralelo entre as duas propostas existente.

As divergências entre os projetos CEIs e ETIs, destacadas nos encontros e reuniões com a nova equipe da Secretaria de Educação, foram pautadas pela concepção política, isto é, o projeto das ETIs, foi planejado e implantado na Administração do Sr. Roberto Requião (PMDB), os quais se organizavam de acordo com o Currículo Básico (versão 1988), enquanto os CEIs foram idealizados na gestão do Sr. Jaime Lerner (PDT), os quais seguiam uma outra concepção, muito diferente das ETIs.

O período entre 1989 a 1992 foi muito tumultuado. Houve resistências quanto ao novo projeto de Escola Integral – CEIs. Porém, a medida em que o tempo foi passando e com a continuação das mesmas políticas educacionais para o município, as mudanças que ocorreram não foram suficiente para possibilitar avanços na proposta das ETIs e nem para as outras escolas regulares da Rede. Portanto, com as sucessivas administrações municipais sob o comando do Partido da Frente Liberal (PFL), outras prioridades de políticas públicas foram planejadas e executadas, ficando o atendimento que no início foi privilegiado aos Centros de Educação Integral (CEIs), para segundo plano, os quais passaram a receber tratamento igual a todas as outras escolas da Rede.

O modelo de administração municipal do PFL implantado em Curitiba nestes últimos anos, reduziu drasticamente os investimentos públicos em educação, ficando todas as escolas municipais, incluindo os Centros de Educação Integral CEIs e ETIs, sem condições de organizar e desenvolver um trabalho pedagógico diferenciado.

Em 1997, através do Serviço de Atendimento às Escolas de Tempo Integral⁴², foi criada uma Comissão Especial, a qual teve a incumbência de promover reunião com as equipes pedagógica –administrativas dos CEIs e ETIs objetivando analisar as questões específicas de encaminhamentos metodológicos, pois se constatou através de Relatórios da Secretaria Municipal de Educação (1999), que mesmo com a extensão da carga horária, os resultados obtidos em termos quantitativos não demonstravam aquisição de conhecimento e nem um rendimento maior na aprendizagem por parte do aluno.

As reuniões de estudos realizadas entre a Comissão do SAETI e as equipes pedagógicas e administrativas dos CEIs e ETIs, culminou com a apresentação de um documento síntese, o qual explicitava que “(...) a Proposta Pedagógica dos Centros de Educação Integral elaborada em 1996, deveria ser mantida, pois a mesma norteava toda a organização do trabalho dessas escolas” (PMC/SME, 1999, p.01). Este documento, segundo ARCO-VERDE, (2002, p. 211), apresentava alguns indicadores, estabelecendo condição para a sua implementação também nas antigas ETIs. Este documento apresentava também as considerações finais sobre formas de organização, as quais proporcionaria “autonomia” para a escola na construção do seu projeto político pedagógico.

Uma nova reorganização dos CEIs, aconteceu no final de 1998, na qual a Secretaria Municipal de Educação compõe uma outra comissão, que conduz os seus trabalhos de forma a “estimular avanços nas escolas municipais que oferecem ensino de tempo integral em Curitiba”. (PMC/SME, 1999, p.01), resultando disso os seguintes encaminhamentos:

⁴² O Serviço de Atendimento ao Ensino de Tempo Integral –SAETI-, órgão que coordena o Circulo de Estudos da proposta Pedagógica para os CEIs . Prefeitura Municipal de Curitiba/Secretaria Municipal de Educação. 1999.

- Manutenção da Proposta Pedagógica dos CEIs, de acordo com o Currículo Básico da Rede Municipal;
- A organização pedagógica e administrativa fica a cargo de cada CEI ou ETI que deverá observar as especificidades no atendimento às necessidades de sua comunidade;
- A organização do tempo de permanência da criança na escola deve ser considerado, pois o aluno é um ser humano em desenvolvimento e este espaço/tempo deve proporcionar conforto ambiental, não obrigado a sua permanência.
- Para que a escola seja considerada de tempo integral, o tempo da jornada diária do aluno deve ser no mínimo de sete horas, sendo seis horas diárias de efetivo trabalho pedagógico intercalada por uma hora de almoço.

Portanto, todas as escolas municipais inclusive os Centros de Educação Integral ficaram incumbidas de elaborar seus próprios projetos pedagógicos. Neste caso, os CEIs e as antigas ETIs deveriam, repensar de forma coerente como seria organizado o tempo e o espaço escolar, mudando inclusive a organização pedagógica das disciplinas curriculares, diminuindo o tempo de permanência do aluno na escola, passando de nove horas para sete horas diárias. No entanto, esta carga horária seria opcional, pois o aluno não ficaria obrigado a participar das atividades de oficinas que estavam sendo ofertadas. Estas oficinas seriam ofertadas em uma hora, pela manhã das oito as nove e, à tarde, das dezesseis às dezessete horas, nas quais os alunos poderiam freqüentá-las ou não, em último caso os alunos ficariam na escola apenas seis horas diariamente, quando seriam oferecidas as disciplinas obrigatórias no ensino regular.

Segundo SACRISTÁN (1996, p.50), as condições de uma reforma educacional, trazem embutidos os projetos políticos, econômicos e culturais de quem as propõem e estão condicionadas ao momento histórico vivido pela sociedade. A cultura pedagógica advinda com as reformas educacionais fica incorporada pelo modo de

pensar, pelos comportamentos, pelas formas de entendimento, pelo conhecimento, pelas expectativas e interesses de grupos diversos, cuja visão de mundo, de homem e de sociedade são extremamente contraditórias. Assim, para que as políticas de reformas exerçam efeitos sobre a cultura é preciso que tenham sido constituídas dentro de uma perspectiva histórica de educação e planejadas com participação da sociedade a que se destina. Por isso, SACRISTÁN (1996, p. 58), considera que:

“A primeira condição de uma reforma educacional transformadora da realidade seria clarificar, para não confundir nem se auto-enganar, que desafios concretos coloca e com que medidas pensa alcançá-los; do contrário só servirá ao ritual da confusão de fazer com que tudo se mova para que nada mude”.

Nestes últimos anos, as reformas educacionais implantadas na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, foram fundamentadas no cumprimento do ideário neoliberal e atreladas aos organismos financeiros internacionais (FMI, BIRD e Banco Mundial), que estipulam metas e ações, reduzindo os gastos públicos nos países pobres da América Latina. Estas ações atingem principalmente áreas sociais da educação e da saúde, contribuindo desta forma para aumentar ainda mais os índices de analfabetismo e pobreza destes Países.

2.5.4 A Descentralização do Projeto Pedagógico Único da SME para a Autonomia das Escolas

As políticas educacionais implementadas a partir de 1989 e reforçadas pela atual gestão municipal⁴³ têm sido decisivas para a desresponsabilização dos órgãos dirigentes na determinação das diretrizes curriculares, deixando de garantir a unidade pedagógica das escolas municipais.

⁴³ A atual Gestão Municipal esta sendo administrada pelo Sr. Cássio Taniguchi do Partido da Frente Liberal (PFL), eleito para o segundo mandato na Prefeitura Municipal de Curitiba. 2001-2004.

As metas e ações da atual Secretaria Municipal de Educação como: a defesa dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que embasam as Diretrizes Curriculares do Município, os Projetos: Fazendo Escola, Digitando o Futuro, e a Alfabetização Ecológica, possuem fundamentos teóricos que se contrapõem às experiências pedagógicas progressistas anteriormente vinculadas no Currículo Básico de 1988, cujo compromisso político era a socialização do conhecimento, garantindo o acesso e a permanência na escola, objetivando a emancipação e a melhoria da qualidade de vida para toda a população.

Desde 1989, a Prefeitura Municipal de Curitiba por intermédio da sua Secretaria de Educação, vem adotando políticas sob uma outra perspectiva, voltada apenas ao interesse do mercado, deixando de investir numa estrutura política administrativa e pedagógica, que contemple os interesses dos professores e que esteja voltada para os princípios de democratização e socialização dos conhecimentos às camadas populares. Estas ações não atingem apenas as propostas dos CEIs e das ETIs, mas, toda a estrutura educacional do município, tornando inviável outro tipo de projeto que possam se diferenciar dos já estabelecidos pela mantenedora, principalmente no tratamento dado das Escolas Integrais CEIs e ETIs, cuja implantação e funcionamento requer maiores investimentos de recursos públicos.

Neste sentido, as políticas educacionais implantadas no município de Curitiba nos últimos 12 anos, contribuíram para aprofundar ainda mais a desvalorização do magistério municipal, que desde 1996, não tinha um plano de cargos, carreira e salários, o qual foi conquistado somente em 2001, após sucessivas paralisações, porém, ficando longe de contemplar os anseios e interesses da categoria.

A falta de manutenção dos prédios escolares, os constantes remanejamentos de professores e funcionários das escolas, a ausência de uma política de formação continuada para os educadores, com assessoramentos e cursos em todas as áreas do

conhecimento atreladas a um plano de carreira digna que valorize a formação profissional, têm comprometido a qualidade de ensino nas escolas municipais. Estes processos de redimensionamento reduziram o número de pessoal efetivo e qualificado nas escolas, aumentando muito o número de alunos por sala, causando a falta de perspectivas profissionais. Com este modelo de gestão, a atual administração municipal de Curitiba tem contribuído significativamente para aprofundar os problemas relacionados às condições de trabalho e a queda da qualidade de ensino e da aprendizagem dos alunos.

A proposta para a reorganização do tempo escolar, em Ciclos de Aprendizagem, apresentada e subseqüentemente imposta pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, em 1999, na quase totalidade das escolas municipais, independente de serem integrais ou não, foi realizada de maneira arbitrária, caracterizando mais uma manobra política e pedagógica da atual administração municipal, a qual considerou apenas dados estatísticos do problema da retenção e da evasão escolar. Neste caso, foi apontado no documento da proposta de implantação dos Ciclos de Aprendizagem (1999), que haveria redução nos “gastos” com a educação, através da definição de um tempo específico de escolarização, conforme as orientações do Banco Mundial que segundo TORRES (1998, p.153), recomenda que se “estabeleça, mantendo e controlando um tempo fixo de instrução (...) economizando custos e melhorando a aprendizagem, aumentando o número de alunos por professor”⁴⁴.

⁴⁴ Vide TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, WARDE & HADDAD (orgs). O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. São Paulo, Cortez, PUC/SP. E Ação Educativa, 1996 p. 125 a 193.

A proposta de Ciclos de Aprendizagem da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, tem como objetivo explicitado nos documentos da SME (1999)⁴⁵, a “autonomia escolar”, defendendo “o fortalecimento das escolas do município, segundo a visão de escola autônoma centrada em resultados (...) apoiando iniciativas e avaliando os resultados estabelecidos numa visão sistêmica de interações e relações”.

Portanto, a proposta de Ciclos de Aprendizagem foi implantada autoritariamente, sem que houvesse momentos de discussões, de preparo dos professores, de garantia nas condições estruturais, físicas e humanas para que o projeto pudesse ter êxito. Os conteúdos pedagógicos estipulados nos documentos da proposta de implantação dos Ciclos da SME de Curitiba (1999), estão recheados de conteúdos econômicos, comprometendo uma proposta educacional, cujas bases filosóficas estão sendo implementadas com grande sucesso nas administrações democráticas e populares de muitos estados e municípios do Brasil.

Neste sentido, as políticas educacionais na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, nesta última década, demonstram a articulação com as políticas estabelecidas pelo Banco Mundial e outros organismos financeiros internacionais, cuja modelo de implementação se encontra na concepção de “autonomia escolar”, o qual está limitado apenas à execução, mantendo as decisões políticas e pedagógicas sob controle da mantenedora.

As reformas aplicadas na maior parte dos países latino-americanos e caribenhos de acordo com GENTILLI (1998, p.336) estão voltadas a readequação organizacional, as quais redesenham a infra-estrutural do “Estado Moderno”, isto é, as forças políticas e econômicas internacionais, encontraram eco em todos os níveis da administração pública do Brasil. No estado do Paraná, principalmente em Curitiba,

⁴⁵ PMC / SME. A Escola Municipal e os Ciclos de Aprendizagem: Proposta de implantação. Programa Fazendo Escola. Curitiba, 1999, p. 07.

como não poderia ser diferente, foram realizadas profundas alterações nas estruturas organizacionais das escolas, atingindo de maneira preocupante o trabalho pedagógico, o qual foi reestruturado de maneira a cortando gastos e reduzir os recursos nas áreas sociais.

Nesta perspectiva, a descentralização está posta como principal fator do modelo neoliberal, cuja valoração é muito grande, mas muito confusa na prática, pois de um recurso metodológico, ou seja, de uma ferramenta utilizada em uma reforma, a descentralização tornou-se o próprio alvo das alterações realizadas pelos gestores públicos.

É bem verdade que a descentralização pode ser um instrumento passível de ser utilizado numa administração pública, porém, as concepções e os objetivos, neste caso, devem contribuir para aumentar a participação popular nas decisões de governo, estipulando metas e ações cada vez mais democráticas.

Em Curitiba, as sucessivas administrações municipais ao longo destes 12 últimos anos, encerraram na descentralização, todos os seus princípios o que representa dizer que pela lógica concebida, uma vez descentralizada a administração dos bens públicos, todos os objetivos estão alcançados.

Porém, o que representa esses novos tempos, em que a descentralização dá as ordens? Inicialmente, é necessário que se esclareça que o modelo adotado na administração pública de Curitiba, assim como em boa parte das administrações de estados e municípios é muito mais um modelo de Desconcentração do que de Descentralização, isto é, a responsabilidade com as escolas públicas municipais e com outras instituições como: hospital, postos de saúde e creches, é marcada apenas pela transferência de tarefas que até então era desempenhada pela administração central, transferências essa que não delega à escola, ao hospital, ao posto de saúde, e a creche, como poder de autonomia relacionada às decisões na execução ou não destas tarefas.

Descentralização, de acordo com BARROSO (1997, p.20), implica em transferência de responsabilidade do poder central para as outras instituições da administração pública, ou seja, para a sociedade civil, porém, junto com as responsabilidades remetidas acompanham sempre o poder de análise e decisão acerca das condições, dos critérios e das quantias em recursos que lhe serão destinados, levando em conta as suas respectivas necessidades.

Segundo BARROSO (1997, p. 21), a autonomia das escolas deve ser traduzida necessariamente ao conjunto de competências e de meios que os órgãos gestores dispõe para decidirem sobre matérias relevantes, que estejam ligadas à definição de objetivos, às modalidades de organização, à programação de atividades e à gestão de recursos. Contudo, não basta regulamentar a autonomia, é preciso criar condições, para que ela seja construída em cada escola, respeitando sempre as especificidades locais e estar de acordo com os princípios que formam o sistema nacional público de ensino. Portanto, BARROSO (1997, P.21-22), afirma que:

“(...) a autonomia enquanto unidade social que é a escola, não pode existir sem os indivíduos (...) Uma política destinada a reforçar a autonomia das escolas não pode limitar-se à produção de um quadro legal que defina normas e regras formais para as partilhas de poderes e a distribuição de competências, entre os diferentes níveis de administração, incluindo o estabelecimento de ensino. (...) o reforço da autonomia não pode ser considerado uma obrigação para as escolas, mas, sim uma possibilidade que se pretende venha a concretizar-se no maior número de casos (...) assentar, sobretudo na criação de condições e na montagem de dispositivos que permitam, simultaneamente “libertar” as autonomias individuais e dar-lhe um sentido coletivo, no prosseguimento dos objetivos organizadores do serviço público (...) a autonomia das escolas não se constitui um fim em si mesmo, mas mais um meio de as escolas prestarem em melhores condições o serviço público de educação.”

Se a autonomia exige participação e reconhecimento de que de acordo com BARROSO (1997, p. 20), em determinadas situações e mediante certas condições, os órgãos representativos das escolas reunidos: professores, funcionários, alunos, pais, e outros segmentos da comunidade podem gerir certos recursos melhores que a

administração central, também exigem desta, compromisso político e responsabilidade, pois a transferência de responsabilidades pura e simplesmente leva a um problema ainda maior: a desresponsabilização completa do poder público, na gestão dos bens e serviços públicos essenciais.

Neste contexto, a maioria das escolas públicas municipais, integrais ou não, encontraram maneiras diversas para gerenciar os recursos que são destinados a elas, o que representa um máximo de esforço para um mínimo de melhoramento nas suas condições materiais. Os diretores das escolas deixaram de exercer sua função política pedagógica-administrativa, que era a da intervenção e coordenação na construção do Projeto Político Pedagógico, para assumir uma função de um gerente administrativo, cujos recursos foram descentralizados pela mantenedora.

CAPÍTULO III

HISTÓRIA DA ESCOLA INTEGRADA EM PERÍODO INTEGRAL – ETIs - JOSÉ LAMARTINE CORRÊA DE OLIVEIRA LYRA

O baixo rendimento escolar e os dados relativos à situação do ensino de 1º grau, em Curitiba revelavam que, no ano de 1985, a taxa de escolarização da população, na faixa etária de 7 a 14 anos estava acima de 90%, porém, mesmo assim, de 100 alunos que ingressavam na 1ª série apenas 40 concluíam a 8ª série do ensino fundamental.

Neste contexto, em 1986, a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, elaborou um projeto, cuja proposta além de possibilitar a ampliação do tempo de permanência diária da criança na escola, visava ainda oportunizar a todos os alunos contato maior com o conhecimento, com vistas a sua efetiva apropriação. Assim, foi criado o Projeto Piloto de Educação Integral em Período Integral em março de 1985, que estabeleceu diretrizes para a implantação das escolas integrais -ETIs- no município de Curitiba.

Concomitantemente a isso, foram desenvolvidos programas⁴⁶ que apontavam para:

- a) - elaboração de uma nova proposta pedagógica, resultando o Currículo Básico, implantado, em 1988, em todas as escolas públicas da Rede Municipal de Ensino;
- b) - oportunizar a totalidade dos professores a discussão de suas práticas frente aos pressupostos teóricos e metodológicos contidos na proposta do Currículo Básico;

⁴⁶ Vide anexo do Projeto Piloto de Educação Integrada em Período Integral. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal de Educação. Março, de 1985. (mimeo).

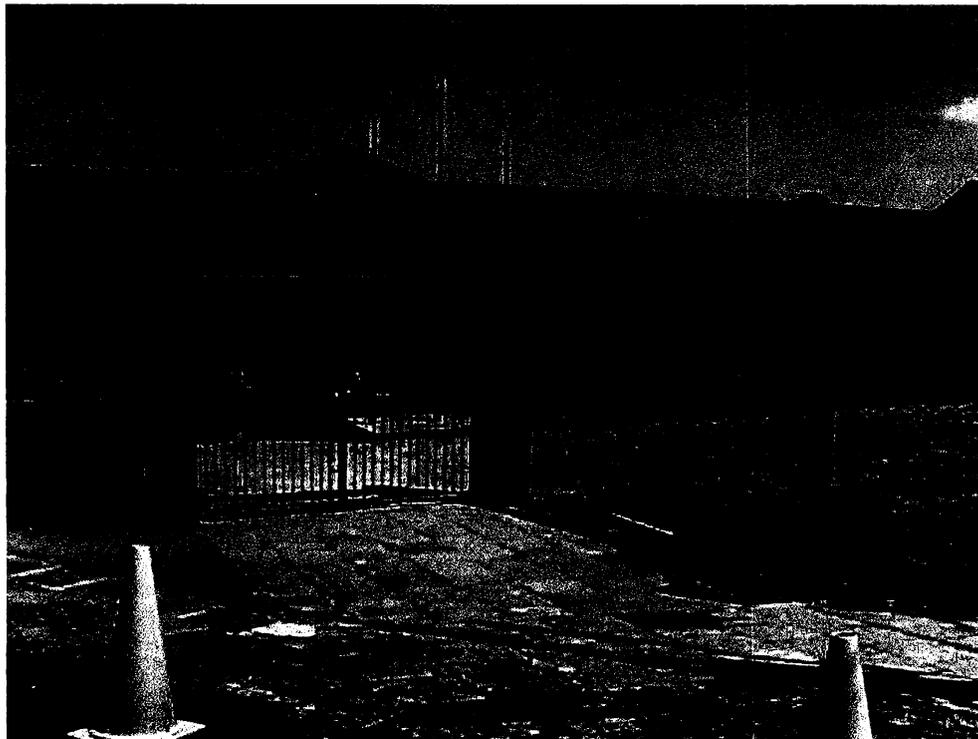
- c) - rever encaminhamentos do processo de alfabetização nas séries iniciais, garantindo a aquisição da leitura e da escrita por todas as crianças em idade escolar;
- d) - fornecer subsídios para a discussão dos professores nas escolas, através de publicações periódicas do “Jornal Escola Aberta”, sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação;
- e) - garantir a permanência concentrada correspondente a 20% da jornada semanal de trabalho para todos os professores das escolas municipais, servindo para assessoramentos, estudos e cursos em educação geral e também nas diferentes áreas do conhecimento.

3.1 O PROJETO DE IMPLANTAÇÃO DA ESCOLA

A pretensão, ao implantar um Projeto de Escolas de Tempo Integral –ETIs- em Curitiba, na gestão municipal 1985-1988, estava embasada em vários aspectos das políticas educacionais do novo governo, mas, principalmente pela preocupação de fazer baixar os índices de evasão e repetência, aumentando o rendimento escolar, proporcionando a oportunidade de maior contato com o saber científico e cultural à toda população desfavorecida e excluída da sociedade, com vista a sua efetiva apropriação.

Com este enfoque progressista a implantação do Projeto de Educação Integrada de Período Integral iniciou-se em 1987 com a reforma da escola municipal Antonio Pietruza, e logo em seguida em 1988 a construção da Escola Municipal José Lamartine Corrêa de Oliveira Lyra, Ensino de 1º grau, localizada a rua Mário Gomes César, nº 1181 no Parque Industrial, Bairro Pinheirinho, Zona Sul do Município de Curitiba, caracterizada como a segunda Escola de Tempo Integral em Curitiba e a primeira cujo prédio foi edificado especialmente para este fim.

FOTO 1 – Fachada principal da ETI José Lamartine



Esta Escola de Tempo Integral de acordo com que previa o Projeto Piloto em 1985, mais do que ampliar o tempo de permanência dos alunos deveria constituir-se em espaços de debates, estudos e construção de uma prática pedagógica voltada aos interesses da maioria da população, consolidando uma forma de educação diferenciada da tradicional, garantindo a melhoria da qualidade do ensino e proporcionando a elevação intelectual e cultural dos alunos das classes populares.

3.1.1 A Legalização da Escola

A referida escola foi normalizada pelo decreto nº 95/88 de 23/03/88 e iniciou suas atividades em 04 de abril de 1988, tendo como primeira diretora à professora Dóris Brepohl designada por ato do Prefeito Municipal. Sr. Roberto Requião.

Criada pelo Decreto nº 95/88 de 23/03/88, a Escola Integrada em Período Integral José Lamartine Corrêa de Oliveira Lyra, obteve autorização para funcionar, através do Ato nº 03443 de 31/10/88 da Secretaria Estadual da Educação -SEED, renovado em 1991 através da Resolução 3553/91, passando por sucessivas prorrogações desta mesma resolução e culminando através do Parecer nº 201/92 de 04 de setembro de 1992 do Conselho Estadual da Educação -CEE, quando recebeu denominação específica de Centro de Educação Integral José Lamartine Corrêa de Oliveira Lyra, Escola Municipal – Ensino Fundamental, para estabelecimentos da Rede Municipal de Educação que ministram ensino em tempo integral de oito horas diária.

3.1.2 O Projeto Arquitetônico Inicial

O prédio da Escola Integrada em Período Integral José Lamartine foi construído com dois andares, intercalado com um pequeno pátio interno aberto, formando um jardim. As dezesseis salas de aula foram construídas e distribuídas entre os dois andares, sendo que algumas delas possuem especificidade própria, como espelhos nas paredes, carpet, bancada com lavatórios e torneiras destinadas ao trabalho de Educação Artística. Além destas, foram construídos duas grandes salas com divisórias, compondo dois laboratórios específicas para o ensino de Ciências, uma sala de Educação Física, uma sala central para a biblioteca, uma quadra de esporte coberta, cancha de areia, refeitório com cozinha industrial, quatro banheiros sendo dois com vestiário para os alunos, sala de secretaria, direção e coordenação pedagógica, almoxarifado e um laboratório fotográfico.

FOTO 2 - Vista do pátio interno da ETI José Lamartine

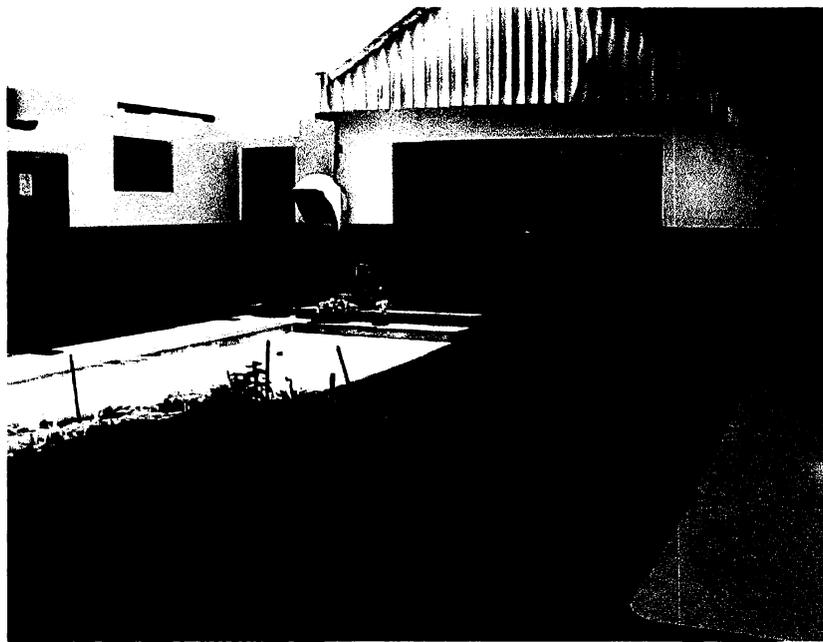


FOTO 3 - Vista parcial do mezanino do piso superior da ETI José Lamartine



A partir de 1997, a prefeitura de Curitiba desativou a cozinha industrial terceirizando os serviços de alimentação e limpeza da escola remanejando todos os funcionários.

FOTO 4 - Vista parcial do refeitório e pátio interno da ETI José Lamartine



FOTO 5 – Vista parcial do refeitório e da cozinha industrial da ETI José Lamartine



Desde a sua construção até hoje a escola continua com a mesma estrutura física, embora esteja condizente com a modalidade de ensino que oferece, é de consenso, que a falta de um espaço verde e área de lazer prejudica a Proposta Político Pedagógica que visa de acordo com o caput do artigo 205 da Constituição Federal: "(...) o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania (...)".

Nesta perspectiva, o enfoque dado por PILLETTI (1995, P.125), confirma aspectos de fundamental importância ligados ao terreno da escola para que se atinja os objetivos propostos:

"Dois aspectos ligados ao terreno da escola são de fundamental importância: quanto à localização, o terreno deve ficar em local acessível do bairro, longe de ruídos que interfiram na aprendizagem. Quanto ao tamanho a superfície do terreno deve ter: no mínimo seis metros quadrados para cada aluno. Quanto maior o terreno melhor para o desenvolvimento de todas as atividades escolares. Assim, é aconselhável que os pátios disponham aproximadamente de cinco metros quadrados por aluno, sendo importante, também, aumentar a parte destinada a jardins, hortas, e áreas verdes, indispensável ao estudo nas áreas do conhecimento".

Esta condição é também ação pretendida no Documento do Projeto Piloto de Educação Integrada em Período Integral -ETIs- (1985, p. 22), por estabelecer obrigatoriedade de permanência do aluno na escola de tempo integral, faz-se necessário propiciar que o entorno da escola permita-lhe desfrutar de um ambiente agradável e descontraído, necessário ao bom desenvolvimento e ao êxito do Projeto.

FOTO 6 – Espaço do pátio externo da ETI José Lamartine



FOTO 7 – Espaço do pátio externo da ETI José Lamartine



3.1.3 A Organização Inicial da Escola

Em virtude de atraso, na construção da escola, o período letivo somente pode ser iniciado em 04 de abril de 1988, todavia todo o primeiro semestre, os alunos matriculados, permaneciam na escola José Lamartine, em apenas uma ala inacabada por somente quatro horas diárias de aula. Somente a partir do segundo semestre, deste mesmo ano, é que as atividades diárias iniciavam às 7:30 e terminavam às 17:00 horas, ficando, portanto, durante nove horas e meia sob a responsabilidade da Escola.

No turno matutino, as atividades desenvolvidas estavam sob a orientação de professores-regentes responsáveis pelos conteúdos de: Matemática, Língua Portuguesa, História e Geografia, Ciências. As aulas de Educação Física e Educação Artística eram de responsabilidade de professores específicos habilitados para esse fim. Ao conjunto dessas atividades atribuiu-se a expressão “regular” pela semelhança que conservava com a forma de organização das demais escolas municipais.

No turno vespertino, as atividades complementares seguiam ao proposto pelo Projeto inicial das ETIs, que começaram a ser oferecidas também no segundo semestre de 1988, sendo que a participação dos alunos era opcional. Neste período, o trabalho pedagógico era desenvolvido com os mesmos conteúdos retomados agora com uma outra abordagem metodológica, com vista ao seu aprofundamento, nas chamadas Oficinas de Literatura, História e Geografia, Ciências, Matemática, Recreação e Artes. Além destas, a Oficina do Cotidiano tinha como objeto de estudo o trabalho, organizando todas as áreas do conhecimento embasadas nas discussões dos princípios científicos existentes nas atividades do dia-a-dia das crianças.

O trabalho com as oficinas era realizado em salas-ambientes e organizado de tal forma que os alunos faziam o rodízio indo de uma sala para outra, participando de todas as áreas do conhecimento. A coordenação do trabalho pedagógico das oficinas ficava a cargo de um professor ou professora com habilitação específica na área, o qual havia sido previamente selecionado para a função.

Os conteúdos das oficinas pedagógicas eram os mesmos do ensino regular, porém, os encaminhamentos eram desenvolvidos de forma diferenciadas, com materiais específicos, possibilitando que o aluno tivesse um contato mais aprofundado com o conhecimento, retomado sob novo ângulo, profundidade ou contexto, porém, a articulação entre as duas formas de aprendizagem regular e oficinas, eram garantidas, fundamentalmente, pela concepção de mundo, de ciência, de homem, de educação, e de escola que embasava a área do conhecimento.

A proposta complementar estava de acordo com o Projeto das ETIs (1985, p.24-25), e integrada às atividades curriculares obrigatórias. Porém, a referida proposta, de acordo com o Documento do Projeto Piloto das ETIs (1985, p. 24), deveria respeitar a postura de cada comunidade escolar frente às suas próprias necessidades e possibilidades, adaptando-se e reprogramando-se para oferecer atividades de interesse dos alunos contribuindo para atingir os objetivos do Projeto.

Quadro 1 – Demonstrativo da carga horária semanal das Oficinas Pedagógicas para início do funcionamento da ETI José Lamartine Corrêa de Oliveira Lyra no período de 1988 a 1989:

ATIVIDADES	ABRANGÊNCIA	CARGA HORÁRIA
Tarefa Orientada	Estudo Tarefa Pesquisa	05 aulas
Atividades Artísticas	Pintura Música Cerâmica Dança Teatro	02 aulas
Atividades de Recreação	Jogos Passeios Esporte	02 aulas
Atividades de Oficinas Culturais	Literatura Ciências Matemática Estudos Sociais	02 aulas
Atividades do Cotidiano	Marcenaria Horta Tipografia Mecânica Confecção	02 aulas
Atividades Livres	A escolha dos alunos	01 aula

Fonte: A grade curricular acima refere-se a Proposta do Projeto Piloto das ETIs (março de 1985, p.25), implantado no período entre 1987 e 1990 na Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

3.1.3.1 O bairro e a comunidade

A comunidade, em entorno da escola, se caracterizava no início por famílias oriundas de várias regiões do Paraná e também de outras regiões do Brasil, fazendo parte da camada da população mais pobre que buscava nas periferias das grandes cidades um lugar para morar e trabalhar, inserindo todos os membros da família no mercado de trabalho e cuja renda atingia três salários mínimos da época.

Ao longo desses doze anos de criação, da escola José Lamartine, o perfil da comunidade mudou apresentando um percentual significativo de famílias, cuja renda

varia de três a dez salários mínimos vigentes. Em percentuais, a variação apresenta-se assim distribuída: cerca de 75% das famílias recebem até três salários; 15% até cinco e apenas 10% acima de seis.

Quanto ao nível de escolaridade, há uma grande defasagem que se acentua na comunidade na relação entre homens e mulheres. Em relação às mulheres cerca de 84%, delas, possuem escolaridade até o ensino fundamental e na grande maioria está incompleto; 16% têm ensino médio, mas em algumas está incompleto. No lado dos homens, a escolaridade apresenta-se com enorme disparidade, sendo que 70% deles possuem o ensino fundamental, porém, mais da metade incompleto; 24%, ensino médio, alguns incompletos e 6% graduação de nível superior.

A maioria dos pais e mães, dos alunos da escola, trabalha em profissões, as quais não se exige qualificação específica, como: pedreiro, eletricista, ajudante autônomo, cozinheira, diarista, empregada doméstica, manicuri entre outras. Portanto, na sua grande maioria são assalariados e ou colocados em postos de trabalho em empresas de forma autônoma ou terceirizada.

Embora, a comunidade apresente, teoricamente, uma relação cultural-escolar precária, a compreensão do papel da escola é boa, demonstrando interesses e acreditando na escola, a qual pode proporcionar as ferramentas adequadas para o acesso e apropriação do conhecimento, possibilitando um futuro melhor para seus filhos e também desenvolver um intercâmbio sócio-cultural, com vista à construção de uma sociedade mais solidária e comprometida com a democratização e socialização destes saberes.

Na comunidade, se observa também a predominância da religião católica, porém, com um número significativo de pessoas que são de outras religiões como: Evangélica, Assembléia de Deus, Metodista e também da Doutrina Espírita.

Com relação à escola, não há conflitos gerados por crenças ou doutrinas, pois a ação pedagógica se processa de forma laica, isto é, o trabalho é conduzido de forma

ampla não especificando essa e nem aquela religião, mas trabalhando com as questões de convivência e de solidariedade entre as pessoas, como também as relações éticas e de valores humanos embasados no sentido universal.

A participação da comunidade nas reuniões da escola fica a cada ano que passa mais, reduzido a alguns pais, mães e responsáveis que comparecem sempre na escola e que acompanham a trajetória escolar dos filhos. Isto não acontece apenas nesta escola, mas como não há uma prática constante da participação da comunidade, nas decisões das políticas públicas que são implantadas pelos governos, a maioria das escolas públicas tem apresentado esse problema que segundo COUTINHO (1994, p.25-26), ficando a população usuária da escola pública, a maioria das vezes sem saber que pelo menos três condições deverão existir numa sociedade para que se possa chamar de democrático um sistema educacional, são elas:

- a) - Em primeiro lugar: a Educação tem de se tornar efetivamente um direito universal, permitindo que toda a cidadania se aproprie da cultura e do conhecimento produzido pela sociedade. A democracia não é apenas socialização da economia e da política, mas é também a socialização efetiva do conhecimento;
- b) - Em segundo lugar: o sistema educacional, para ser democrático, deve assegurar o pluralismo em seu interior, ou seja, a plena liberdade de expressão para todos os pontos de vista existentes na sociedade;
- c) - Em terceiro lugar: o sistema escolar só é democrático quando, mesmo sendo propriedade estatal, não é gerido autoritariamente, de cima para baixo e de fora para dentro, mas encontra formas eficientes de autogestão pelos seus próprios atores e usuários diretos.

Para conseguir mudar este comportamento, que se agravava ainda mais devido aos horários de trabalho dos pais e também a falta de investimento na formação política da comunidade, a escola fez várias tentativas de construir um trabalho

sistemático mais qualificado com a comunidade no sentido de resgatar valores de sua própria cultura, apontando possibilidades de participação e interferência nas decisões da gestão escolar. Uma delas foi a implementação do conselho escolar, com a participação de pais, mães, professores e funcionários e alunos maiores de dezesseis anos nas análises e decisões das questões pedagógicas e administrativas da escola José Lamartine.

As análises realizadas, ao longo desses quatorze anos de criação das ETIs, trazem conclusões sobre os motivos que levam os pais a matricularem os seus filhos na Escola Municipal CEI José Lamartine. Estes motivos se referem principalmente, ao fato desta escola proporcionar um ensino de qualidade reconhecido pela comunidade, estar próxima da casa e também por atender as famílias, que necessitam trabalhar fora o dia todo e não tem onde deixar os filhos no outro período contrário ao da escola.

Verifica-se que durante esses quatorze anos de existência da Escola Municipal José Lamartine, a prefeitura municipal de Curitiba não construiu nenhuma outra escola municipal no bairro, além das que foram construídas ainda na gestão 1985-1989, apesar da demanda ter crescido muito e a comunidade necessitar de atendimento em termos ampliação do posto de saúde e a construção de uma creche municipal.

3.1.3.2 Os alunos da escola

Desde o início até hoje, a escola atende somente o ensino de Pré a 4ª série do 1º grau, recebendo no começo de sua implantação 593 alunos transferidos de escolas, próximas tanto públicas como particulares, constituindo: duas turmas de 4ª séries, três de 3ª séries, quatro de 2ª séries e cinco de 1ª séries.

Além destas, foram formadas cinco turmas de Pré-escolar e uma de 1ª série com alunos novos, isto é, que não haviam freqüentado, ainda, nenhuma escola naquele ano⁴⁷.

Considerando que a maioria dos alunos já havia freqüentado e cumprido de 23 a 37 dias em sua escola de origem, a escola José Lamartine propõe reorganizar os conteúdos curriculares, tanto para os alunos principiantes como para os que já haviam cumprido uma parte dos dias letivos, trabalhando de forma diferenciada o restante do período do ano de 1988.

A partir de 1989 esta escola de tempo integral, atendeu somente a modalidade de ensino integral, isto é, iniciando suas atividades no horário das 8:00h e encerrando às 17:00 horas, com a obrigatoriedade da permanência dos alunos por nove horas na escola. Todavia, a opção, por meio período, acarretava problemas de ordem administrativa, dificuldade de organizar a rotina da escola e, sobretudo, de ordem pedagógica, pelo prejuízo dos que não se beneficiavam das atividades de oficinas.

FOTO 8- Vista do refeitório da ETI José Lamartine com alunos -2002



⁴⁷ Vide Justificativa do Histórico da Escola Municipal José Lamartine Corrêa de Oliveira Lyra, PMC-SMC, anexo três, junho de 1988. (mimeo).

A capacidade física de atendimento da escola José Lamartine chega atualmente a aproximadamente 500 alunos com idade entre 6 a 14 anos matriculados no período diurno, que de acordo com o Documento Preliminar do Projeto Político Pedagógico da Escola (2001, p.08), totalizaram os alunos matriculados e distribuídos nas turmas de pré a 4ª séries do ano 2002.

Atualmente, além de atender a maioria dos alunos novos da comunidade na qual a escola está inserida, recebendo também crianças oriundas de bairros mais distantes como: Capão Raso, Tatuquara, CIC, Sítio Cercado, Umbará, Jardim da Ordem, os quais fazem uso de transporte escolar.

No período noturno, o espaço escolar está atualmente destinado ao atendimento do ensino, para cerca de 70 alunos na Educação de Jovens e adultos (EJA), destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade do ensino fundamental na idade própria.

Além destas duas modalidades de ensino, o Centro de Educação Integral José Lamartine, cede seu espaço físico através de convênio com a Secretaria Estadual da Educação - SEED, ofertando também no período noturno, o ensino supletivo de 5ª a 8ª série do ensino fundamental (PAC), e a suplência para os estudos em nível de ensino médio.

3.1.3.3 Os professores e funcionários da escola

No início, a maioria dos professores e funcionários que compunham o grupo de trabalho da Escola Integrada em Período Integral José Lamartine, vieram de outras escolas por concurso de remoção, sendo poucos os profissionais recém-admitidos por concurso público na Rede Municipal de Ensino.

Os profissionais que atuavam nas Oficinas Pedagógicas foram selecionados pela Coordenação do Projeto Piloto de Educação Integrada em Período Integral da Secretaria Municipal de Educação-(Março, 1985), mediante entrevista com critérios de: ter formação em Curso Superior, Habilitação nas diferentes áreas do conhecimento, possuir tempo de serviço na Rede Municipal de Ensino e apresentar proposta de trabalho referente à área de atuação pretendida.

A partir de 1989, não houve mais critérios de seleção para os docentes que quisessem trabalhar nas Escolas de Tempo Integral -ETIs, passando a concorrer diretamente no concurso de remoção, fazendo parte de critério único de escolha de vagas para todos os professores das escolas da Rede Municipal de Educação de Curitiba.

Quanto à estrutura de pessoal, o Centro de Educação Integrada em Período Integral José Lamartine, desde o início de sua implantação, já contava em seu quadro de pessoal com uma equipe pedagógica composta de quatro pedagogas (uma Orientadora Educacional e uma Supervisora Pedagógica), preenchendo duas vagas pela manhã e duas à tarde; com Direção, Vice-Direção e Coordenação Administrativa eleita pelo voto direto do colegiado escolar e da comunidade; um corpo docente formado por cinquenta e um profissionais, destes mais 80% com formação superior nas várias áreas do conhecimento, entre os quais 45% já possuem atualmente curso de pós-graduação, em nível de especialização.

A escola ainda possui seis atendentes escolares, uma cantineira, duas secretárias que são responsáveis pela documentação escolar e atendem ao público em geral. Além destes profissionais, a escola ainda possui um serviço de limpeza, que está sendo executado por dez funcionárias contratadas por uma empresa terceirizada, quatro funcionários da empresa de alimentos, que fornece atualmente as três refeições diárias para os alunos e um guarda municipal que trabalha no período diurno e noturno garantindo a segurança da escola.

3.1.3.4 O projeto pedagógico da escola

É importante ressaltar que os questionamentos da função da Escola de Tempo Integral, foram levados à discussão por toda a equipe idealizadora do Projeto das ETIs e que destas resultaram polêmicas que visavam um maior aprofundamento da questão, as quais se encontram relatadas em Documentos Oficiais e Relatórios de Atividades da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (1985-1988), sendo explicitadas através dos Princípios Norteadores da Ação Pedagógica do Projeto Piloto de Educação Integrada em Período Integral (Março, 1985, p. 29), que fundamenta toda as discussões filosóficas sob a real função social da escola pública, a qual deve redefine o seu papel deixando de ser somente repassadora de conteúdos que reforçam as desigualdades sociais para atender aos interesses das crianças, filhos da classe trabalhadora, oportunizando o acesso aos bens materiais e culturais que apesar de ajudarem a construir dificilmente conseguem usufruir.

Partindo desta constatação a Escola Municipal CEI José Lamartine Corrêa de Oliveira Lyra subsidiada na Pedagogia Histórico-Crítica contida na concepção do Projeto Piloto de Implantação das ETIs (março, 1985) e pelo Currículo Básico versão 1988, deixa claro que a linha mestra do seu trabalho educativo será o conhecimento científico, entendendo que apenas esse conhecimento não garante a mudança, mas que deve ser o eixo norteador articulando os conteúdos escolares com a realidade vivenciada pelo aluno, possibilitando a interferência no processo de transformação da sociedade conforme os Princípios Norteadores da Ação Pedagógica do Projeto Piloto da Escola de Tempo Integral SME (Março, 1985) que afirma:

“À criança da classe trabalhadora devem ser garantidos o acesso, a permanência e a qualidade de ensino como condição básica para a aquisição crítica do conhecimento elaborado. Esta é a atividade fundamental da escola, para a qual todos os esforços devem convergir, tendo claro a criança com a qual trabalhamos, resta tornar claro o aluno que queremos: através do processo educativo desenvolvido na escola acreditamos poder instrumentalizá-lo para apreender, analisar, interpretar e interferir na realidade cotidiana, construindo sua cidadania”.

Neste contexto, a concepção assumida, pela escola, corresponde às exigências formadas a partir dos interesses da própria comunidade, o que significa que as atividades são desenvolvidas sem perder de vista as perspectivas de classe a que se destina. A socialização dos saberes, historicamente construídos pela humanidade, e os saberes do senso comum que são frutos da construção cultural da comunidade, devem interagir relacionando-se a fim de resgatar a análise, a discussão, e a compreensão das várias visões de mundo, de homem, de sociedade, reformulando novos pareceres e conceitos, avançando na apropriação destes conhecimentos.

3.1.4 A Primeira Fase de Reorganização Curricular da Escola – 1989 a 1991

Através de determinação da Secretaria Municipal de Educação, no segundo semestre de 1989, implanto-se uma política diferente para as Escolas de Tempo Integral-ETIs em Curitiba. Alegando que os professores não estavam devidamente qualificados, para atuarem nas oficinas pedagógicas e que naquele momento a mantenedora não se sentia em condições de fazer essa formação, impôs outra forma de organização escolar, a qual previa a substituição das oficinas em turno complementar, por atividades de reforço e tarefas orientadas.

Esta forma de organização, conforme Ata de Reunião da Associação de Pais e Mestres da ETI José Lamartine Corrêa de Oliveira Lyra (30 de junho, 1989, nº 05), provocou uma série de descontentamento entre os professores, funcionários e na própria comunidade, pois deixar de ter caráter de oficinas com aprofundamento dos conteúdos em todas as áreas do conhecimento, para uma forma mais descompromissada de ensino, perderia o objetivo do Projeto inicial das ETIs, que era de oportunizar o acesso ao conhecimento elaborado, aprofundando os conhecimentos num tempo maior de permanência da criança na escola.

A avaliação feita pelos professores no final ano de 1989, de acordo com os Anexos do Documento do Projeto de Educação Integrada em Período Integral (Março, 1985), apontava que o reforço escolar, como atividades de tarefas orientadas, proposto anteriormente em substituição às oficinas no contraturno havia se tornado desestimulante e repetitivo e que somente o resgate de um trabalho pedagógico estreitamente vinculado com os conteúdos das séries, mas com encaminhamentos metodológicos diversificados contribuiria para ampliar e consolidar o domínio dos conteúdos essenciais.

Neste sentido, várias reuniões foram realizadas com o colegiado. Em todas elas muitas manifestações dos professores que expressava o desejo de continuar desenvolvendo um trabalho de qualidade com os alunos. Segundo a Ata da Reunião Nº 05 de Pais e Mestres (1989, p.06-07), o argumento usado pela professora de literatura, que a escolha da escola de tempo integral José Lamartine para trabalhar, foi pela organização pedagógica do espaço e do tempo escolar, os quais permitiriam que os alunos tivessem nas oficinas pedagógicas mais tempo para a apropriação dos conhecimentos, tanto de Literatura como de Ciências, Matemática, Artes e que: “só assim seria possível desenvolver um trabalho de qualidade para que os alunos fossem bem formados, tomando-os reflexivos, críticos e vivos”.

Nesta mesma reunião, uma outra professora da escola questionou a nova proposta de organização do tempo escolar, que segundo ela, só estava trazendo desvantagens, já que a proposta original das ETIs propunha para este tipo de escola a incumbência de construir o conhecimento, junto com o aluno, pois a função do trabalho pedagógico era a construção coletiva dos conteúdos científicos, tanto para as aulas das disciplinas obrigatórias quanto para as aulas de oficinas, diferenciado-se da organização escolar já existentes na Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Após várias discussões, o colegiado do da Escola Integrada em Período Integral José Lamartine decidiu coletivamente, apresentar à Secretaria Municipal de

Educação de Curitiba a proposta de manter, num dos turnos, o trabalho com as áreas do conhecimento, e noutro, dividir o tempo entre o reforço escolar e atividades de oficinas diversificadas. A proposta foi aceita e implementada no primeiro semestre de 1990.

Estas manifestações, nas reuniões internas da escola demonstravam que no período entre 1989-1991, a escola Integrada em Período Integral José Lamartine Corrêa de Oliveira Lyra, estava bastante resistente quanto à possibilidade de reorganizar o seu trabalho pedagógico de forma diferente daquela recomendada pelo Projeto Piloto das ETIs (março de 1985), o que desagradou muito a nova equipe da Secretaria Municipal de Educação, a qual através de um ato político propõe uma intervenção administrativa na escola, destituindo a diretora que havia sido designada para o cargo pelo prefeito anterior.

3.1.4.1 A intervenção administrativa na escola

Com a posse do novo prefeito em 1989, a equipe que assumiu a Secretaria Municipal de Educação, decidiu ainda, no segundo semestre desde mesmo ano, pela destituição da diretora da Escola José Lamartine a professora Dóris Brepohl, alegando que a mesma havia sido escolhida pelo governo anterior o que dificultaria o dialogo e o controle administrativo sobre a escola. Neste sentido, foi designada como interventora uma professora que não pertencia ao quadro de professores efetivos da Escola José Lamartine, a Sr^a Iziul Josephina Hostine.

Este ato de intervenção administrativa prejudicou muito o andamento da escola, não só nas questões de organização do trabalho pedagógico, mas principalmente quebrando os vínculos recentemente construídos entre os profissionais da escola e a comunidade nas relações de confiança, respeito e solidariedade que

havia sido criada, desarticulando todo o processo educativo que estava sendo colocado em prática com os alunos.

Em outubro de 1989, de acordo com a legislação em vigor, instalou-se o processo eleitoral que culminou com a eleição da professora Ivete Maria Zanette para direção e da professora Yvelise Pereira Vallim para Vice-Diretora, ambas integrantes do corpo docente da escola, pondo fim a intervenção.

Neste sentido, para retornar o caminho da normalidade, quebrado pelo ato de intervenção na escola, resgatando o compromisso com a qualidade de ensino e a redemocratização das relações internas, o colegiado escolar estabeleceu para o ano seguinte - 1990- o retorno ao trabalho nas oficinas pedagógicas, com exceção da Oficina do Cotidiano, extinta no ano anterior por imposição da Secretaria Municipal de Educação.

A recuperação da Escola Integrada em Período Integral José Lamartine, como espaço de participação democrática da comunidade, dos professores, dos funcionários e dos alunos, na busca da competência técnica e política, foi compromisso assumido por todos os integrantes do colegiado, assegurando a população usuária desta Escola Pública de Tempo Integral, as ações e metas a serem perseguidas como: o acesso a todo conhecimento formal, sendo ele escolar e cultural, num ambiente de convivência solidária e cooperativa.

3.1.5 A Segunda Fase de Reorganização Curricular da Escola – 1991 a 1994

A tentativa de propiciar encontros entre os profissionais das ETIs e a equipe Pedagógica da Secretaria Municipal da Educação no intuito de fortalecer e enriquecer o trabalho pedagógico, resgatando a proposta inicial do projeto de março de 1985, encontrou forte resistência por parte da então administração municipal, que dificultou o entendimento e o andamento do trabalho pedagógico na escola.

Mesmo assim, em junho de 1990, realizou-se um encontro entre os professores alfabetizadores de todas as oito ETIs do município já existentes, culminando com relatos de experiências, palestras e exposição de trabalhos dos alunos.

No final deste mesmo ano, em avaliação realizada com o conjunto das ETIs e a Comissão de Avaliação designada pela Secretaria Municipal de Educação, constatou-se a diversidade de encaminhamentos pedagógicos assumido em cada uma destas escolas, deixando de ter um caráter unitário proposto inicialmente.

A partir desta constatação, por sugestão da mantenedora, as ETIs optaram por uma nova forma de organização pedagógica administrativa que tinha como objetivo principal à superação da dicotomia ensino regular/oficina, estendendo ao conjunto da escola a prática pedagógica que caracterizava o trabalho das oficinas, distribuindo as áreas do conhecimento ao longo das oito horas de trabalho diário e ocupando as salas ambientes fazendo o rodízio dos alunos.

No ano seguinte, 1991 conforme Preâmbulo do Regimento Escolar (2000)⁴⁸, procurou-se resgatar a proposta original da ETIs, através de vários estudos feitos com o Departamento de Ensino da Secretaria Municipal de Educação, a qual cada regente, iria trabalhar com uma área do conhecimento, permanecendo com o rodízio das turmas a partir das 3ª séries, com divisão da carga horária semanal de trabalho entre as diferentes áreas do conhecimento. Neste momento, os alunos passam a ter um contato maior com as diversas disciplinas curriculares obrigatórias, isto é, as várias disciplinas do currículo tinham aulas diárias com as turmas de 3ª e 4ª série, salvo no dia de sua

⁴⁸ Aprovação do Regimento Escolar do Centro de Educação Integral José Lamartine Corrêa de Oliveira Lyra –Ensino Fundamental, Parecer nº 121/2000 – EE/SME de 27/11/2000, atendendo ao dispositivo da Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional –Lei nº9394/96, na Deliberação nº 016/99 de 12 de novembro de 1999.

permanência concentrada, nas quais eram ministradas as aulas de Educação Física, Educação Artística, Literatura, Biblioteca e Jogos Intelectuais.

Nas séries iniciais de pré a 2ª série, o trabalho se diferenciava um pouco, atuando apenas uma professora em cada turno de quatro horas, isto é, a regente da turma pela manhã concentrava duas áreas do conhecimento (Matemática, Ciências), e a regente do outro turno concentrava outras duas disciplinas (História e Geografia, e Língua Portuguesa).

Esta forma de organização do trabalho pedagógico garantiu mesmo por um curto espaço de tempo, uma maior flexibilização na distribuição do tempo e maior identificação da criança com o seu professor. A jornada escolar do aluno, na escola, continuava sendo de nove horas diárias obrigatória, incluindo o horário de uma hora para o almoço e uma hora para a recuperação de estudos, ofertadas em quatro horas semanais, distribuídas no início e no final do período integral.

Portanto, o a Escola Integrada em Período Integral José Lamartine, no período compreendido entre 1988 e 1993, além de estender o atendimento em tempo integral aos filhos das famílias que necessitavam de um lugar seguro para deixá-los o dia todo enquanto trabalhavam, também proporcionou um tempo maior de contato com o conhecimento escolar sistematizado e também ofereceu oficinas pedagógicas e culturais intercaladas, sempre na tentativa de assegurar um rendimento qualitativo na aprendizagem de seus alunos.

Esta forma de orientação, do trabalho pedagógico, esteve sempre embasada nos pressupostos teóricos do Currículo Básico (versão 1988), cujas ações se integravam com todos os segmentos da escola, envolvidos no processo educativo, possibilitando desta maneira uma redução significativa nos índices de repetência, os quais atingiam números elevados na Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Quadro 2 - Demonstrativo do Movimento Escolar do período 1988/1991, com a comprovação evolutiva dos dados obtidos nos índices de aprovação, reprovação e evasão escolar:

RESULTADO FINAL	1988	1989	1990	1991
Aprovados	82,3	87,0	91,0	93,6
Reprovados	17,7	13,0	9,0	6,4
Evadidos	7,9	9,7	6,0	4,3

Fonte: dados obtidos no Preâmbulo do Regimento Escolar do Centro de Educação Integral José Lamartine Corrêa de Oliveira Lyra (1992, p.4).

Estas metas estabelecidas dão início ao projeto de construção de um plano de ação para a escola, assegurando a melhoria da qualidade do ensino, resultando também no rendimento escolar dos alunos. Houve neste período, também, um empenho grande por parte do coletivo dos professores, na construção e execução de um projeto pedagógico, orientado numa perspectiva progressista, cujos objetivos estavam de acordo com o projeto inicial das ETIs de março de 1985.

Em novembro de 1991, a comunidade escolar escolheu por eleições diretas a professora Dóris Brepohl e a professora Geniglei do Rocio Messias da Silva para administrar a ETI José Lamartine, no biênio de 1992-1994 no cargo de direção e vice-direção da escola respectivamente.

Em 1992, houve a elaboração do primeiro Projeto Político Pedagógico pós-intervenção, o qual tinha como objetivo principal à revisão teórico-prática, possibilitando o resgate das Oficinas pedagógicas, como atividades curriculares obrigatórias dentro dos encaminhamentos metodológicos de todas as áreas do conhecimento, não apenas em um dos turnos, mas em todos os momentos do período escolar Integral.

A apropriação efetiva dos conhecimentos essenciais de cada área do currículo pelos alunos, juntamente com o desenvolvimento de hábitos e atitudes que habilitasse os professores e alunos à compreensão da complexa realidade em que viviam, atuando como sujeitos históricos, dinâmicos e críticos frente aos desafios colocados pela vida contemporânea eram um dos princípios básicos que norteavam neste período, a organização do trabalho pedagógico da escola.

3.1.6 A Organização do Trabalho Pedagógico do Centro de Educação Integral José Lamartine a partir de 1995.

No decorrer destes quinze anos de existência, o Centro de Educação Integral José Lamartine Corrêa de Oliveira Lyra, desenvolveu vários projetos, alguns tiveram êxito, outros foram sendo reformulados. A percepção da dualidade desta realidade e das contradições existentes entre a teoria e prática desenvolvida na escola de acordo com o Relatório Descritivo do Projeto Político Pedagógico da Escola (2001, p.11-12), contribuíram para a compreensão de que apesar da ampliação da carga horária, da organização e distribuição das áreas do conhecimento e do próprio tempo de permanência da criança na escola, não se concretizou de fato a efetiva aprendizagem para todos na escola.

Neste sentido, no período compreendido entre 1995 e 1997, a escola reconstrói novamente a sua estrutura organizacional, distribuindo as disciplinas do ensino regular entre os dois períodos do trabalho diário, no qual a forma de organização era estendida a todas as séries e turmas, deixando as atividades de Educação Artística e Educação Física em apenas num dos períodos. Com essa forma de reorganização do tempo a escola oportuniza a ampliação da carga horária das atividades complementares atendendo as diversas potencialidades percebidas entre os educandos, desenvolvendo uma prática educativa mais de acordo com a realidade. Estas atividades são novamente designadas de “oficinas”, as quais trabalhar com os conteúdos culturais que não são desenvolvidos nas aulas formais, auxiliando na apropriação de conteúdos que ainda não foram bem entendidos na aprendizagem dos alunos.

A carga horária desenvolvida na escola continuava sendo de nove horas diárias obrigatórias, constatando, que este tipo de organização não atendia mais às exigências da comunidade e as necessidades dos alunos, que não demonstravam entusiasmo e nem interesse nas atividades propostas, pois as mesmas eram repetitivas e maçantes.

As discussões e reivindicações contrárias a uma jornada obrigatória de nove horas feitas pelos pais dos alunos e as constantes reflexões coletivas sobre a prática pedagógica desenvolvida na escola pelo corpo docente, contribuíram para o início das mudanças que aconteceram a partir de uma concepção e numa nova forma de organização do trabalho pedagógico do Centro de Educação Integral José Lamartine Corrêa de Oliveira Lyra.

As metas estabelecidas, para o período de 1998-1999, deram continuidade as ações dos anos anteriores, considerando que os indicadores estatísticos relativos à retenção dos alunos, num período de cinco anos, isto é, os índices de reprovação no período de 1993 a 1997, os quais de acordo com o Documento do Plano de Ação da Escola (96/97), apontavam para uma constante necessidade de avaliação e realimentação do Projeto Político Pedagógico da escola, com cobrança de ações mais eficazes da mantenedora, garantindo o resgate da qualidade de ensino, interferindo de forma significativa na realização dos objetivos do Centro de Educação Integrada em Período Integral.

QUADRO 3 - Demonstrativo em porcentagem dos índices de repetência por série do Centro de Educação Integral José Lamartine - 1993 a 1997:

ANO \ SÉRIES	1ª	2ª	3ª	4ª
1993	25%	17%	13%	22%
1994	29%	23%	20%	17%
1995	15%	16%	14%	19%
1996	23%	30%	15%	05%
1997	18%	18%	17%	12%

Fonte: Plano de Ação do Projeto Político Pedagógico do Centro de Educação Integrada em Período Integral José Lamartine Corrêa de Oliveira Lyra –(setembro de 1998).

Os índices de reprovação, compreendido entre 1993 a 1997, no Centro de Educação Integral José Lamartine, giravam em torno de 5% a 18%.

Estes índices não eram altos, se considerar que uma das principais metas para a implantação do Projeto de Escolas Integradas em Período Integral-ETIs em Curitiba

(Março, 1985), era a diminuição dos índices de retenção e evasão nas escolas municipais, os quais giravam em torno de 40%. Portanto, o aumento do tempo de permanência do aluno e da carga horária destinada o desenvolvimento de disciplinas diferenciadas do currículo escolar, eram acrescidas de um tempo bem maior para as análises e aprofundamentos destes conhecimentos nas oficinas pedagógicas, as quais visavam à socialização dos saberes, definindo os conteúdos essenciais a serem trabalhados, buscando levar o aluno, oriundo das camadas populares, a se apropriar destes conhecimentos historicamente construído e sistematizado, adquirindo a capacidade de compreensão da realidade e tornando-se capaz de interferir nesta realidade, transformando-a.

Portanto, se por um lado o objetivo principal do Projeto das ETIs foi a diminuição da evasão e da repetência, através da ampliação do tempo de permanência da criança na escola, por outro esses índices de reprovação traziam à luz as várias causas originaram.

Os altos índices de evasão e repetência nas escolas municipais de Curitiba, não podem ser resolvidos sem atacar as causas. Entre estas causas destaca-se: a grande rotatividade e a falta de professores; a ausência de uma política educacional séria, com profissionais especializados assessorando o trabalho pedagógico das escolas em conjunto com os docentes, resolvendo as questões básicas de aprendizagem dos alunos; a ausência de uma política de formação continuada para os todos os docentes e funcionários; a falta de condições físicas e materiais destas escolas, que ocorre devido aos cortes de gastos da mantenedora com a Rede de Ensino do Município, os quais frustram as expectativas e necessidades que um projeto de escola de tempo integral requer quando se propõem servir de instituição pública, a qual favoreça aos seus alunos a apropriação dos diversos saberes construídos historicamente pela humanidade.

Além destas causas acima citadas, outras podem ser somadas a elas destacando: o abandono e descaso da família da criança com a escola por constantes mudanças de endereço; a falta de perspectiva da própria família em relação ao futuro dos filhos; e os problemas de saúde que afasta os alunos da escola.

A proposta apresentada no projeto de reorganização da escola (1998)⁴⁹, se constituiu como fruto de uma reflexão coletiva assentada no desejo de transformação, para uma educação que atenda as necessidades dos alunos, a qual objetiva a construção de um projeto educacional que trabalhe de forma continuada e coerente com a realidade e com as experiências vivenciadas pelos alunos. Esta reconstrução para uma educação pública de qualidade para todos se concebe segundo BERNSTEIN Apud SACRISTÁN (1996, P. 25) com bases democráticas de participação popular, quando afirma:

“(...) educação concebida como uma contínua reconstrução da experiência da escola com a comunidade de vida democrática, com a reconstrução da experiência baseada no diálogo, na comparação e no respeito real pelas diferenças individuais, sobre cuja aceitação pode se assentar um entendimento mútuo, de acordo com os projetos solidários”.

Outro fator que influenciou a reorganização do tempo escolar, segundo o Documento da Proposta de Reorganização da Estrutura Organizacional do Centro de Educação Integral José Lamartine (1998, p. 10), foi a relação aluno e espaço físico, o qual não permitia o conforto necessário para a ampliação de sua permanência na escola. A falta de estrutura física que proporcionasse bem estar as crianças na escola causou dificuldades na relação ensino-aprendizagem, alterando inclusive o comportamento disciplinar dos educandos, tornando freqüente os problemas de convivência entre os alunos, prejudicando o rendimento escolar e baixando a qualidade de ensino oferecido pela escola.

Outro problema citado anteriormente e que o Documento da Proposta de Reorganização Estrutural do CEI José Lamartine (1998), menciona foi a falta de um

⁴⁹ Documento da Proposta de Reorganização da Estrutura Organizacional do Centro de Educação Integrada em Período integral. Secretaria Municipal de Educação. Núcleo do Pinheirinho. Curitiba, 1998, p. 8-9.

compromisso mais efetivo das famílias com a vida escolar dos seus filhos. Neste caso, as análises feitas no documento citado acima, a escola tendo uma carga horária de nove horas de permanência da criança, tende a resolver o problema de pais e mães que trabalham o dia todo fora de casa, porém, isenta-os de outros compromissos fundamentais à formação plena de uma criança em idade escolar.

Pelas análises do Documento da Proposta de Estruturação Organizacional da ETI José Lamartine⁵⁰, não se constrói uma educação de qualidade sem a participação ativa dos pais e da comunidade escolar, embora que estes também devem demonstrar sua tomada de posição, pois segundo SNYDERS Apud CAPURALI (1991, p. 37), “a educação é sempre uma escolha: escolha dos alunos que orientamos em determinada direção, escolha dos conteúdos e dos valores que lhes são propostos e impostos (...), portanto, a abstenção é uma tomada de posição tão atuante sobre os alunos como a afirmação de uma nova concepção”.

Neste contexto, a escola por si só não consegue construir uma educação de qualidade que vise a transformação para uma sociedade justa, solidária e igualitária, porém, a escola pública deve exercer sua função social que é proporcionar o acesso ao conhecimento a todos os usuários, com ações que garantam a participação da comunidade nas reivindicações com a mantenedora para que juntos possam trilhar caminhos segundo FRIGOTO Apud LIBÃNEO, (1998, p.21), “numa proposta de escola democrática que contemple conhecimentos, habilidades e valores necessários para a sobrevivência no mundo complexo de hoje”, a qual vise sempre a elevação do desenvolvimento intelectual e material da população.

Além dos problemas com os alunos e seus pais, a Proposta para Reorganização da Estrutura Administrativa e Pedagógica do Cei José Lamartine (1998), alerta no sentido de que muitos professores que trabalham em escolas de tempo integral não estão pedagogicamente preparados para atuarem numa sistemática de

⁵⁰ Idem

extensão do tempo escolar, isto é, não conseguem desenvolver uma prática pedagógica diferenciada por falta de uma política educacional por parte da mantenedora que dê sustentação e incentivos aos projetos educacionais. Este preparo pedagógico deveria servir de eixo norteador não só para os docentes das escolas integrais do município de Curitiba, mas para todas as escolas da Rede Municipal de Ensino, a qual deveria garantir a formação do docente para a relação professor-aluno, para as novas metodologias de ensino, para avaliações diferenciadas, incentivando a capacitação dos docentes para trabalharem com crianças que permanecem numa unidade escolar mais que quatro horas diárias.

As necessidades dos alunos de uma escola de tempo integral são diferenciadas dos alunos de uma escola regular, por isso, além da formação continuada, os professores devem ter o direito de ser informado sobre o trabalho desenvolvido, garantindo a escolha se querem ou não trabalhar nela. Neste caso, segundo PASSOS (1998, p.101) a formação continuada é concebida como um processo dinâmico através do qual, ao longo do tempo, será adequada a exigência de suas atividades profissional, sendo, portanto, alicerce para a construção de uma prática educativa progressista e coerente com a realidade de cada escola.

Com bases em toda a problemática abordada acima, houve desenvolvimento de ações pedagógicas que visavam à busca de soluções para as práticas educativas da escola com o atendimento a demanda da comunidade local.

Neste sentido, o Centro de Educação Integral José Lamartine Corrêa de Oliveira Lyra, propôs uma outra forma de organizar o seu trabalho pedagógico e administrativo, que segundo o Documento da Proposta de Reorganização da Estrutura Organizacional da escola (1998, p. 11) contempla os seguintes itens:

- 1 - Alteração da carga horária obrigatória de nove para sete horas diárias de permanência do aluno, interrompidas por uma hora de almoço.
- 2 - Oferta obrigatória de um programa de recuperação paralela de estudos, de seis horas semanais, constituindo-se de um projeto que atenda o aluno em sua totalidade no decorrer de todo o ano letivo, em cumprimento, também

ao artigo 24, inciso V, letra “e” da LDB (Lei 9394/96) que menciona: “obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para casos de alunos com baixo rendimento escolar a serem organizados pelas instituições de ensino em seus regimentos”.

- 3 - Ofertas de **Oficinas Pedagógicas** diversificadas, para ampliação do desenvolvimento cultural e social do aluno, buscando segundo LIBANÊO (1984, P.139) na prática histórico-social a difusão dos conhecimentos numa perspectiva crítica, sendo o “professor o mediador dos processos educativos pelos quais o aluno apropria ou reapropria o saber de sua cultura ou da cultura dominante, elevando-se do senso comum ao saber criticamente elaborado”. Essas oficinas integrarão as atividades da escola, complementando assim, às nove horas de trabalho efetivo com o aluno.
- 4 - A criação da **Oficina do Professor**, com o objetivo de reunir semanalmente em dia e horário previamente estipulado pelo coletivo da escola, visando á organização do trabalho pedagógico da escola. Esta **Oficina do Professor** se constitui num espaço político-pedagógico de formação continuada dos professores e funcionários, com intuito de restabelecer um trabalho educativo unitário e embasado numa concepção progressista de educação para o Centro de Educação Integral José Lamartine Corrêa de Oliveira Lyra. Portanto a **Oficina do Professor** é uma conquista do corpo docente, implantada na escola, desde 1998, a qual se trata de iniciativa inovadora na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, com um espaço estabelecido de uma hora, no início do período da manhã e no final do período da tarde, com dia específico da semana previamente escolhido e fixado no calendário da escola.
- 5 - Organização da exposição semestral dos trabalhos realizados nas oficinas pedagógicas e também nas atividades do ensino regular com os alunos no intuito de aproximar ainda mais a comunidade da escola. A exposição foi sendo denominada ao longo destes anos de **EXPO-LAMARTINE**.

FOTO - 9 Exposição de trabalhos dos alunos – EXPO LAMARTINE - 1999

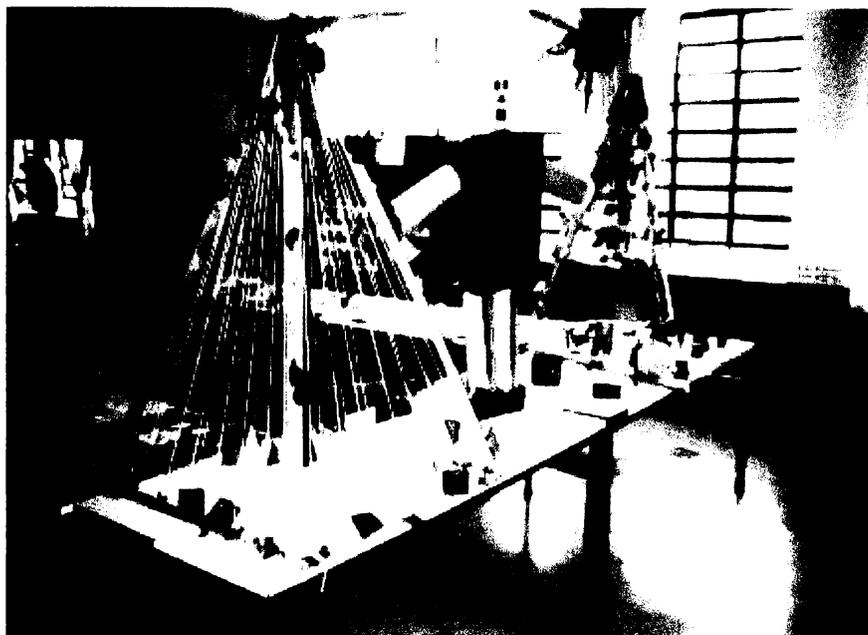


FOTO - 10 Exposição de trabalhos dos alunos – EXPO LAMARTINE - 2002



3.2 A ATUAL ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO CENTRO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL JOSÉ LAMARTINE CORRÊA DE OLIVEIRA LYRA

Com toda esta proposta de organização do trabalho pedagógico, a escola pretende oferecer à comunidade uma educação de qualidade, resgatando a sua função social, que esta embasada na democratização dos meios de acesso e apropriação dos múltiplos saberes formais e culturais. Neste caso, o conhecimento escolar é o fio condutor processo educativo que está centrado no espaço e tempo, cujas novas formas de encaminhamentos metodológicos ajusta-se à realidade social e cultural dos alunos e da própria comunidade, trazendo novas perspectivas de construção e articulação do processo ensino-aprendizagem.

Para estruturar o trabalho docente, na sua multiplicidade e na sua especificidade, segundo LIBANÊO (1984, p.142), significa:

1 - que a educação, enquanto manifestação da prática social, cumpre uma função política: ou a de reproduzir a estrutura de classes e seu modelo de desenvolvimento, ou a de negá-la em favor de um modelo de desenvolvimento voltado para a emancipação humana;

2 - que, portanto ela é inseparável da totalidade do contexto social;

3 - que, finalmente, a importância política da educação está na sua função de socialização do conhecimento e, assim, na especificidade da ação pedagógica; ou seja, a contribuição da escola para a democratização plena da sociedade está no cumprimento da função que lhe é própria: transmissão/assimilação ativa/ reavaliação crítica de conhecimentos (saber sistematizado).

Para atender as famílias que necessitam de uma permanência maior dos alunos na escola, a escola passou a ofertar **Oficinas Pedagógicas** dentro das áreas do conhecimento, levando-se em conta o interesse dos alunos e as múltiplas formas de sua aprendizagem. Estas Oficinas desenvolvem atividades culturais, de jogos, de comunicação, de arte e dança, de preservação ambiental, de multimídia, de informática, todas ofertadas no turno da manhã das oito às nove horas e das dezesseis às

dezessete horas no turno da tarde, totalizando uma carga horária de nove horas de efetivo trabalho escolar.

Neste contexto, a reformulação organizacional prevê, desde 1998, a redução de três horas diárias de trabalho, com os conteúdos escolares obrigatórios, mas recomenda a complementação deste horário com atividades diversificadas de acordo com o interesse da criança e a disponibilidade da escola. Também se ofertou **Oficinas de Apoio Pedagógico**, com o objetivo de recuperar os conteúdos escolares que não foram apreendidos pelos alunos nos horários das aulas, desenvolvendo um outro tipo de encaminhamento, os quais se diferenciam da maneira tradicional, possibilitando novas formas de aprendizagem. A opção de escolha das Oficinas é feita normalmente pela própria criança, salvo nos casos da **Oficina de Apoio**, as quais são indicados previamente pelas professoras regentes com direcionamento pré-estabelecido.

Quanto as **Oficinas Pedagógicas**, o período de inscrições está estabelecido no cronograma anual da escola, proporcionando aos alunos a escolha entre duas a quatro oficinas distribuídas entre o período inicial das 8:00 horas às 9:00 horas, pela manhã e das 16:00 horas às 17:00 horas à tarde, desde que não coincidam horários e dias da semana. O número de alunos inscritos na maioria das Oficinas, não pode ultrapassar a uma média de quinze crianças, evitando a massificação dos conteúdos nos encaminhamentos específicos.

A responsabilidade pela organização do trabalho das Oficinas é de uma professora que planeja e propõem de forma clara e específica os conteúdos objetivos e encaminhamentos, os quais serão apresentados e discutidos com todos os outros professores e equipe pedagógica no horário da Oficina do Professor.

Portanto, o planejamento das oficinas segue alguns critérios organizacionais, isto é, a mesma pode ser ministrada em dias alternados da semana ministrada por dois professores. Esta forma de organização depende do número de alunos interessados, da disponibilidade dos professores, do espaço e tempo e também das condições materiais e físicas da escola.

Quadro 4 - Relação das Oficinas Pedagógicas ofertadas no Centro de Educação Integral José Lamartine, no turno da manhã das 8:00 às 9:00 horas - 2º semestre de 2002.

OFICINAS OFERTADAS NAS 2ª E 3ª FEIRAS	OFICINA DO PROFESSOR OFERTADA NAS 4ª FEIRAS	OFICINAS OFERTADAS NAS 5ª E 6ª FEIRAS
1- Caixinha de Surpresa**	****	1-Jogos I **
2-Inglês I **	*****	2-Espanhol ***
3-Informática ***	***	3-Publicidade e Propaganda ***
4-Apoio *	*****	4-Traquinagens com as histórias **
5-Apoio *	*****	5-Brincando com o espaço ***
6- matemática I ***	*****	6-Brincadeiras **
7- matemática II ***	*****	7-Apoio*
8-Poesia ***	*****	8-O encanto da música neste canto **
9-Colorindo a Escola com Arte ***	*****	9-Arte e Paisagem ****
10-Street Dance ***	*****	10-Xadrez ***
11-Coral ****	*****	11-Biblioteca ****
12-Dança Folclórica ****	*****	
13-Literatura em Cena ***	*****	
14-Biblioteca ****	*****	

Fonte: Cronograma da escola referente aos horários das oficinas pedagógicas e de apoio do período da manhã-ano 2002.

* As atividades de apoio pedagógico são desenvolvidas abrangendo todas as séries e turmas com no máximo de dez alunos com dificuldades nos conteúdos da Língua Portuguesa e da Matemática. Os encaminhamentos metodológicos são diferenciados e a orientação é feita por uma professora regente.

** As atividades são planejadas exclusivamente para as crianças matriculadas de Pré a 2ª séries ou seja, 1ª e 2ª etapa do Ciclo I.

***As atividades são planejadas para atender somente os alunos e alunas da 3ª e 4ª séries ou 1ª e 2ª etapa do Ciclo II.

**** As atividades estendidas às crianças matriculadas em todas as séries turmas e ou Ciclos.

*****A **Oficina do Professor**, denominada por **Oficina de Organização do Trabalho Pedagógico (OTP)**, acontece todas as quartas-feiras das 8:00 às 9:00 horas, sendo espaço político pedagógico obrigatório para professores e funcionários, onde são desenvolvidas leituras, análises, discussões e palestras com temas referentes à organização do trabalho pedagógico e administrativo da escola.

Quadro 5 – Relação das Oficinas Pedagógicas ofertadas no Centro de Educação Integral José Lamartine, no turno da tarde das 16:00 às 17:00 horas - 2º semestre de 2002:

OFICINAS OFERTADAS NAS 2ª E 3ª FEIRAS	OFICINA OFERTADA NAS 4ª FEIRAS	OFICINAS OFERTADAS NAS 5ª E 6ª FEIRAS
1-Brincadeiras I **	*****	1-Origami I **
2-Construindo e Jogando**	*****	2-Jogos I **
3-Brincadeiras II ****	*****	3-Informática ***
4-Apoio *	*****	4-Apoio *
5-Jogos II ****	****	5-Jogos II ***
6-Apoio *	****	6-Apoio *
7-Teatro ***	*****	7-Origami **
8-Apoio *	*****	8-Apoio *
9-Artes Visuais ***	*****	9-Construindo e Brincando ***
10-Inglês II ***	*****	10-Jogos III ***
11-Brincando com o Folclore **	*****	11-Biblioteca **
12-História em Quadrinhos **	*****	12-Brincadeiras II ****
13-Construindo e Brincando **	*****	

Fonte: O cronograma da escola referente aos horários das oficinas pedagógicas e de apoio do período da tarde - ano 2002.

* As atividades são previstas e funcionam como Oficinas de Apoio atendendo os alunos com dificuldades nas disciplinas de matemática e Língua Portuguesa.

** As atividades são planejadas para as crianças matriculadas de Pré a 2ª séries, isto é, 1ª e 2ª Etapa do Ciclo I.

***Atividades planejadas e destinadas aos alunos matriculados na 3ª e 4ª séries, ou seja, 1ª e 2ª etapa do Ciclo II.

**** Atividades destinadas às crianças matriculadas em todas as séries e ou etapas do ciclo

*****Segue as mesmas recomendações acima, mudando o horário das 16:00 às 17:00 horas.

Além da organização das Oficinas pedagógicas e culturais durante o período normal de aula, também são desenvolvidas mais cinco atividades conhecidas como **Oficinas Livres**, ofertadas no intervalo entre o almoço e o turno da tarde, visando proporcionar a criança que tem uma jornada de nove horas na escola uma certa orientação no seu lazer, tomando a escola mais organizada internamente, evitando problemas disciplinares mais graves, deixando o ambiente escolar mais agradável para todos.

Neste sentido, são desenvolvidas atividades como: Videoteca, Biblioteca para leituras, Salas de jogos, brincadeiras e Sala de TV, dando opção para a criança escolher ou não participar, caso contrário, ela fica no pátio da escola, brincando e esperando o sinal para o próximo turno de trabalho.

A organização do trabalho pedagógico da escola José Lamartine segue a um “ritmo no seu cotidiano escolar”, isto é, possui uma cultura própria na sua organização administrativa e pedagógica, destacando-se das demais escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, o que lhe concede um papel de “vanguarda”, como escola pública de tempo integral, pois, mesmo não recebendo recursos financeiros e nem condições materiais diferenciadas oferece aos seus alunos, uma carga horária que oscila entre sete a nove horas diárias de trabalho.com atividades pedagógicas e culturais,

Quadro 6 - Cronograma do horário geral do Centro de Educação Integral José Lamartine para o turno - manhã e tarde - 2002

HORÁRIO	ATIVIDADES DE SEGUNDA A SEXTA-FEIRA
7h50min á 8h	Entrada com Café da Manhã
8h á 8h55min	*Oficinas Pedagógicas ou Oficinas de Apoio
9h	Entrada dos alunos
9h á 9h55min	**Matemática ou Ciências
9h55min á 10h15min	Recreio

10h15min à 12h	**Matemática ou Ciências
12h à 13h	***Intervalo para o Almoço
13h à 13h55min	**História, Geografia ou Língua Portuguesa
13h55min à 14h50min	**História, Geografia ou Língua Portuguesa
14h50min à 15h	Lanche
15h à 15h15min	Recreio
15h15min à 16h	**Língua Portuguesa ou História e Geografia
16h	Saída Opcional dos Alunos
16h à 16h55min	*Oficinas Pedagógicas ou Oficinas de Apoio
17h	Saída Final

* As atividades previstas para funcionar como Oficinas Pedagógicas e Culturais com inscrições antecipadas. As Oficinas de Apoio auxiliam os alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem principalmente da Matemática e da Língua Portuguesa.

** As disciplinas escolares obrigatórias são trabalhadas nos horários normais, divididas entre os dois turnos da escola. Dependendo do dia da semana estes horários são preenchidos com aulas de Educação Física, Educação Artística, Literatura, e Desenvolvimento Rítmico Musical (D.R.M.), as quais cobrem o horário de permanência das professoras regentes .

*** Atividades livres, que se desenvolvem no horário do almoço com Oficinas de: literatura, vídeos e filmes, música atendem a todos, porém, com limite máximo de 35 crianças

O Centro de Educação Integral José Lamartine Corrêa de Oliveira Lyra tem se constituído como uma das oito escolas de tempo integral – ETIs, que integram a Rede Municipal de Ensino de Curitiba, cujo projeto de organização do tempo e espaço, conservou por um período longo de tempo as características do projeto pedagógico inicial das ETIs. A referida escola mesmo sendo reorganizada estruturalmente por diversas vezes manteve no seu Projeto Político Pedagógico, os princípios norteadores de uma escola pública, cuja função específica e social se fundamenta na democratização e socialização dos saberes historicamente construídos e sistematizados pela humanidade

Com a implementação de uma nova concepção de trabalho pedagógico, foram feitas muitas alterações no espaço físico, mudando as características iniciais do projeto da ETI José Lamartine. Os antigos vestiários, do banheiro masculino, foram transformados em duas salas pequenas, utilizadas para pequenos grupos de alunos, como salinhas alternativas para multiuso; a biblioteca que estava localizada na área central da escola foi deslocada para uma sala menor perdendo a sua característica principal, abrindo espaço para o laboratório de informática, cujo projeto e instalação dos equipamentos foi implantada, somente em 2002 pela Secretaria Municipal de Educação.

Se por um lado à escola mantém ainda hoje, uma estrutura organizacional condizente com a sua função social, isto, foi fruto de incansáveis discussões e trabalho coletivo, com um corpo docente e de funcionários, que manteve acesa a esperança num outro tipo de escola pública, que não seja apenas aquela que reproduz o modelo de sociedade capitalista dominante. No entanto, as mudanças ocorridas ao longo destes 15 anos de existência da escola, o sucateamento das condições de trabalho e a falta de recursos materiais e humanos, serviram para desmontar o projeto ETIs, demonstrando mais uma vez, que uma reforma educacional não ocorre por força de lei, e que a melhoria da qualidade de ensino não acontece só na concessão da autonomia escolar, pois de acordo com SACRISTÁN (1996, p. 72) “o fato da escola, dispor de autonomia não significa que a gestão desse espaço ficará necessariamente a cargo dos professores, funcionários e menos ainda dos alunos e seus pais”.

Neste contexto, segundo SACRISTÁN (1996, p. 71) as pesquisas e experiências demonstram que as escolas melhoram a qualidade do ensino, se coletivamente constroem um projeto compartilhado e sentido como próprio de todos os membros da comunidade, dos professores e dos funcionários. Além disso, o projeto deve ser desenvolvido e coordenado nas suas ações pedagógicas e curriculares com

auto-avaliações e revisões constantes da prática educativa, que visem uma organização cultural em paralelo com o desenvolvimento das matérias escolares obrigatórias, propondo como prioridade o desenvolvimento profissional dos seus professores e funcionários, envolvendo nesta sua dinâmica cotidiana, as forças sociais e culturais externas da escola, criando um clima de inovação e formação continuada.

CAPÍTULO IV

POSIÇÕES DA EQUIPE RESPONSÁVEL PELA IMPLANTAÇÃO DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL - ETIs

Com o objetivo de coletar informações sobre as determinações, os princípios que subsidiaram a proposta, a organização pedagógica inicial e a sua efetivação, os cursos e assessoramentos proporcionados aos profissionais da educação, os entraves e problemas na sua implementação e a avaliação dos Centros de Educação Integrada em Período Integral – ETIs – construídos na gestão municipal de 1985 a 1988, bem como, as condições em que estas Escolas de Tempo Integral se encontram na atual conjuntura política educacional das escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, foram realizadas entrevistas analisando algumas questões referentes as ETIs fazendo parte deste estudo.

Para isso, entrevistou-se a equipe responsável pela Coordenação do Projeto Piloto da ETIs que na gestão municipal do Sr. Roberto Requião (1985/1988), exercia esta função na Secretaria Municipal de Educação. A entrevistada foi a Professora Carmem SIGWALT, hoje atuando como professora do Departamento de Planejamento e Ensino (DEPLAE), da Universidade Federal do Paraná.

Sob este mesmo aspecto, foram entrevistadas, também, as Pedagogas Dóris BREPOHL e Elisabete ROCHA, ambas pertencentes ao quadro próprio do magistério municipal de Curitiba, sendo que na época eram respectivamente Professoras e Diretoras das duas primeiras Escolas de Tempo Integral – ETIs- que foram implantadas na Rede Municipal em 1987 e em 1988. Atualmente ROCHA, exerce a função de Pedagoga do Centro de Educação integral José Lamartine Corrêa de Oliveira Lyra e BREPOHL está aposentada da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Nas entrevistas, ocorridas em outubro de 2002, foram elaboradas questões sobre: a proposta que subsidiava o projeto inicial e sua efetivação na ação pedagógica da escola; se a mesma alcançou os objetivos propostos, que eram a diminuição dos índices de evasão e repetência nas escolas do município. Além destas, outras questões discorreram sobre: os determinantes para a criação do Projeto Piloto das ETIs; o início do processo da organização do trabalho pedagógico nas ETIs; o que foi proposto no Projeto foi efetivado na ação pedagógica; a aceitação do Projeto, por parte dos professores, funcionários e da própria comunidade; os entraves e problemas enfrentados na implantação das ETIs; os cursos de assessoramentos para os professores envolvidos na proposta; Situou-se também, como estão atualmente organizadas as ETIs, com questões que giraram em torno da avaliação do projeto de escolas de tempo integral, a organização do tempo e espaço, com ampliação da jornada escolar e a reorganização deste tempo escolar, o qual exerce um papel diferenciador em relação às outras escolas da Rede Municipal.

A implantação desta proposta objetivava o cumprimento da função social de uma escola pública que é de oportunizar para que todos tenha acesso ao conhecimento, historicamente construído e que estes saberes estejam acessível as camadas populares, democratizando e socializando de fato todos os bens de produção, sejam eles materiais e intelectuais permitindo não só o acesso, mas, a apropriação e a permanência de todos na escola. Além disso, no Projeto ETIs, todas as áreas do conhecimento estavam articuladas com as atividades complementares, nas chamadas **Oficinas Culturais e do Cotidiano**, cujo, conteúdos eram aprofundados utilizando a ampliação da permanência dos alunos na escola.

Sobre as determinações na criação da proposta das ETIs, em Curitiba a professora SIGWALT (2002), resume o fato ocorrido na gestão municipal no período de 1985/1988:

"A idéia de Escola de Tempo Integral em Curitiba, foi um projeto de campanha para prefeito, do Sr.Roberto Requião na gestão 1985/1988, sendo que na sua plataforma de governo ele

falava das ETIS, porém somente depois que ele, assumiu a prefeitura de Curitiba e que fomos discutir o assunto, percebemos que ele tinha uma idéia muito vinculada á idéia de Anísio Teixeira das Escolas-parques da Bahia. Mas, as Escolas de Tempo Integral - ETIs, , acabaram saindo de uma outra forma, tornando-se bastante diferenciada das do projeto de Anísio Teixeira. Em Curitiba as ETIs através da Equipe de Coordenação, –receberam um perfil diferenciado daquilo que o prefeito Roberto Requião desejava a qual tinha uma concepção muito próxima da escola nova e nós da Equipe de Coordenação da Secretaria Municipal de Educação fomos dando uma nova dimensão para o projeto, surgindo desta perspectiva a idéia de uma Escolas de Tempo Integral na Rede Municipal de Educação, conhecida como ETIs”.

Esta posição é complementada pela Pedagoga BREPHOL (2002), evidenciando aspectos fundamentais, que aconteceram na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, juntamente com a implantação das ETIs, destacando entre eles: a divulgação do Jornal Escola Aberta e a implementação do Currículo Básico (versão 1988), cujos pressupostos teóricos embasavam os princípios norteadores de uma proposta progressistas, visando a construção da escola pública emancipadora. Ao estender a jornada escolar nas ETIs, a Secretaria Municipal de Educação, gestão 1985/1988, buscava democratizar o atendimento para todas as crianças, incluindo aquelas oriundas da camada da população mais pobre. Para BREPHOL (2002), a escola pública não está prestando um favor, mas, exercendo a sua função social pública e universal, possibilitando o exercício do pleno direito de apropriação aos saberes universais e aos bens de produção a todos os cidadãos. Assim, BREPHOL (2002), depõe:

“A proposta de criação das ETIs em Curitiba, veio se somar a outras propostas que já estavam em curso por iniciativa da Secretaria Municipal de Educação de rever a linha adotada, os procedimentos pedagógicos e a adequação do espaço físico das escolas, as quais deveriam atender as reais necessidades das crianças, considerando a sua inserção, a sua condição de classe e a sua história de vida. Essas medidas foram, por exemplo, a implantação do Currículo Básico, os investimentos nos assessoramentos e na formação continuada dos professores, na publicação do Jornal Escola Aberta e em outros materiais que pudesse subsidiar os professores na sua busca por respostas dos melhores procedimentos, das melhores opções na condução do processo didático pedagógico. Junto com essas propostas, surgiram, também a partir de um grupo de trabalho que se debruçou sobre esta questão á proposta das Escolas de Tempo Integral – ETIs. Não se pensava em criar uma proposta curricular específica para as Escolas de Tempo Integral, pois a proposta do Currículo Básico já era adotada nas outras escolas Rede Municipal de Ensino, a qual possibilitava a abordagem de uma forma diferenciada, aprofundando mais os seus conteúdos com as ETIs cumprindo plenamente, pois já estava sendo ampliado o tempo da criança na escola”.

Por ser uma proposta educacional inovadora até aquele momento, no município de Curitiba, existia receio de que as reações tanto por parte dos professores, quanto dos alunos e da própria comunidade fosse mais resistentes às mudanças pretendidas, mas, de acordo com a Professora ROCHA (2002) a implantação do Projeto Piloto na Escola Municipal Antônio Pietruza, como primeira experiência de Escola de Tempo Integral na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, ocorreu de forma tranquila, porém, também de acordo com a Professora ROCHA, não foi uma proposta nascida da vontade popular da comunidade escolar, foi criada na Secretaria Municipal de Educação para ser implementada como Projeto Piloto experimental, conforme declara:

“Este projeto não nasceu com o princípio de discussão e vontade da comunidade escolar, a proposta das ETIs, foi uma idéia da Secretaria Municipal de Educação, foi criada no seu interior, pela proposta de campanha do Prefeito da gestão 1985/1988 e as pessoas as quais eu tenho conhecimento que participaram do momento de elaboração do Projeto ETIs foi a professora Carmem Sigwalt, a professora Sônia Virmont, sendo que no início se incorporou a equipe o professor Ari Herculano, logo depois ele teve que deixar a equipe, e as outras duas pessoas permaneceram. A equipe que organizou primeiramente o Projeto Piloto da ETIs, trouxe o mesmo já pronto para a escola, apenas reuniram os professores e funcionários da escola para expor a idéia, o plano de como seria este Projeto Piloto e para convencer os professores da escola sobre a importância do seu engajamento, devendo desenvolver o Projeto Experimental no interior da Escola Municipal Antônio Pietruza, localizada no Tatuquara, bairro de periferia, muito distante do Centro de Curitiba, sendo que o mesmo serviria de parâmetro para novas implantações. Na ocasião, foi convocada uma Assembléia da APPF que é o conselho de Pais e Mestres da escola, com o objetivo de repassar para a comunidade da escola o que iria acontecer a partir de então, para que a comunidade passasse a conhecer e a se interar também do Projeto Piloto das Escolas de Tempo Integral, pois, naquele momento o aluno da Escola Municipal Antônio Pietruza passaria a ficar na escola nove horas e não mais às quatro horas como estavam acostumados até então”.

Com a implantação do Projeto Piloto das ETIs, houve também a implementação da proposta que subsidiou toda a organização do trabalho pedagógico das escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, ficando de certa maneira em evidencia os propósitos de como, porque e para quem se destinava o investimento público colocado na educação municipal naquele momento. Segundo a Professora SIGWALT (2002), a proposta das ETIs embasava-se na concepção Histórico-Crítica,

cujos pressupostos estavam evidenciados nos meios educacionais da época. A Professora também destaca que o Projeto das Escolas de Tempo Integral -ETIs, teve a Coordenação formada por uma Equipe de pessoas integrantes da Secretaria Municipal de Educação e do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba – IPPUC, declarando:

“Quando nós montamos a proposta da Escola de Tempo Integral já era meado dos anos 80, em 1986 especificadamente e estava no auge da discussão da Pedagogia Histórica Crítica. Assim, o Projeto ETIs, nasceu com todos os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica para uma escola de qualidade que tivesse uma profunda ênfase no domínio de conteúdos, encaminhando didaticamente esses conteúdos, então, a idéia estava muito respaldada nas idéias que foram divulgadas no Brasil por SAVIANI. Naquele momento, a dimensão era essa, embora, o prefeito Requião falasse da escola nova, na Secretaria Municipal de Educação a Proposta se efetivou numa perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. Portanto a ênfase maior era garantir uma escola de qualidade para as crianças da periferia de Curitiba, sendo essa a idéia fundamental que norteava a Equipe de Coordenação do projeto que estava na Secretaria Municipal de Educação, composta por mim, Carmem Sigwalt, a Professora Sônia Virmont, o Professor Ari Herculano, a Dirlei Leme da Fonseca, que não era Professora, era Socióloga do IPPUC, que veio fazer parte da equipe de coordenação do projeto. Nós tivemos indiretamente contribuições da Professora Olinda Evangelista que fazia parte da Secretaria Municipal de Educação, da Professora Carmem Gabardo e de várias pessoas ligadas a Secretaria Municipal de Educação, porém, o grupo que coordenou e executou o Projeto ETIs, foram mesmo essas quatro pessoas”.

A professora ROCHA (2002), coloca como fundamental nos princípios que subsidiaram a proposta das ETIs, a busca da qualidade de ensino sem deixar de se preocupar com o resgate da qualidade de vida na comunidade, declarando:

“A idéia da Escola de Tempo Integral foi certamente influenciada pela proposta que o governador Leonel Brizola estava desenvolvendo no Rio de Janeiro que era os CIEPs, os quais tinham, sem dúvida, uma finalidade social que era a de tirar a criança e o adolescente da rua. O Projeto ETIs, no início tinha o mesmo princípio, o de tirar a criança da rua, colocando dentro da escola, ampliando o seu tempo de escolaridade, fazendo com que essa ampliação do tempo de escolaridade viesse contribuir para diminuir os índices de evasão e repetência. Portanto, a implantação do Projeto ETIs em Curitiba, objetivava garantir mais qualidade social e melhor qualidade de ensino. Junto com esta proposta de melhoria da qualidade de ensino, houve a implantação dos Centros de Educação Integrada em Período Integral, que na época eram conhecidas como ETIs, porém, não tinham a mesma denominação dos CEIs de hoje. Estas escolas, tinham como finalidade contribuir para a diminuição dos índices de evasão e repetência, que naquele momento eram altíssimos na Rede, girando em torno de 40% a 45% em muitas escolas municipais”.

Um dos objetivos do Projeto das Escolas de Tempo Integrais, por ampliar a jornada de permanência da criança na escola eram diminuir os índices de evasão e repetência na Rede Municipal de Ensino, porém, a explicação dada pela Professora SIGWALT (2002), foi que a intenção principal da proposta das ETIs estava firmada sobre a garantia do acesso e da apropriação ao conhecimento sistematizado, tornando os conteúdos escolares mais “substanciosos” e voltados de acordo com as necessidades de toda a população, principalmente para os que moravam na periferia da cidade de Curitiba e dependiam somente das escolas públicas ali eram implementadas, conforme declara:

“Nós tivemos, vamos chamar de um salto de qualidade na questão de repetência, porque a intenção central na organização das escolas de tempo integral, era com a questão do conhecimento; garantindo um conteúdo mais substancioso às crianças que moravam na periferia da cidade. Naquele período, os índices de evasão não eram tão acentuados naquelas escolas onde o projeto começou inicialmente, e isso ajudou na diminuição dos índices de repetência que de fato caiu; os alunos acabaram tendo um rendimento maior”. A gente tinha como pressuposto que eram crianças pobres e que se não fosse para a escola, ficariam sem nenhuma atividade direcionada, pois, as mães que trabalhavam o dia todo não tinham tempo para cuidá-los. Então, a idéia era que a criança ficasse na escola nove horas com uma atividade significativa, tendo oportunidades de ampliar os seus conhecimentos”.

Porém, a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba implantou o Projeto das ETIs, no final da gestão municipal de 1985/1988, embora que, o tempo que faltava para acabar a administração do Prefeito Roberto Requião era menos de dois anos, o que ficou muito complicado para a Proposta de implantação das ETIs resistirem às mudanças para um novo governo, dificultando inclusive a sua avaliação, pois antes de dois ou três anos de funcionamento ficaria impossível qualquer tipo de diagnóstico. A Professora ROCHA (2002), que estava na época como professora regente da Escola Municipal Antônio Pietruza, na qual, houve a implantação do Projeto Piloto, explica que a escola naquele momento, apresentava índices de evasão e repetência que ultrapassavam 40% dos alunos matriculados, justificando neste caso, que o tempo de implantação das ETIs e o final da gestão era muito curto para verificar quaisquer

resultados positivos. Portanto, quando questionada sobre os pontos essenciais da Proposta das ETIs e se a mesma havia ou não atingido os objetivos aos quais se propunha, a professora ROCHA (2002) declarou:

“A escolha da Escola Municipal Antônio Pietruza iniciou a implantação do projeto ETI, devido à longa distância que a mesma se encontrava do centro da cidade, sendo considerada uma das escolas mais periféricas do município, apresentando, naquele momento, altos índices de repetência e evasão escolar. Todo este projeto trazia novas idéias, desenvolvendo uma concepção mais progressista de ensinar os conteúdos, sendo novidade até um certo ponto intercalado com um tempo de acomodação. No início do período que eu estive no Antônio Pietruza que foi da implantação de outubro de 1987 ao final do ano de 1991, não foi constatada a diminuição dos índices de evasão e de repetência na escola. Talvez dos dois problemas, o da evasão houve a diminuição de fato, porém, a taxa foi muito pequena. Por isso, não foi o fato da criança ficar o dia todo na escola que garantiu a diminuição da evasão e da repetência, isso não teve interferência, esta ampliação do tempo escolar não foi fator significativo. Agora, existem evidentemente as circunstâncias de como era um projeto inicial, a criança não estava totalmente preparada para essas mudanças em nível escolar. e nem mesmo as famílias conseguiram assimilar de fato o que esta proposta pretendia, apesar de todas as reuniões que foram feitas. O que nós percebemos durante o primeiro ano do projeto, foi que em termos de proposta pedagógica que levaria de fato a diminuir a repetência e a evasão, era a proposta de Oficinas Pedagógicas e Culturais, as quais, tinham um encaminhamento metodológico diferenciado, embora, eram vista pelas crianças como mais uma brincadeira, do que como uma atividade pedagógica, servindo de base para o aprofundamento de seus conhecimentos. Passamos, então, por um período difícil de controle disciplinar, até por conta de a criança ter que ficar na escola o dia todo. Esta questão da disciplina que hoje já se tem uma outra visão e outra forma de resolver a situação, naquele momento foi muito complicado, muito difícil de ser trabalhado. Os professores não estavam preparados para as mudanças que enfrentamos, tão pouco as crianças, nem a comunidade, foi um período muito curto de funcionamento das ETIs, para dizer se diminuiu ou não a evasão e a repetência nestas escolas. Alguns dos objetivos evidentemente que ela conseguiu cumprir, porém, como o objetivo principal do Projeto ETIs, foi da retirada da criança da rua, oferecendo no outro período de escolaridade em que o aluno não estava na escola, a possibilidade de mais tempo para acessar outras formas de conhecimento e de cultural temos que admitir que mesmo num curto período de tempo ela cumpriu o seu papel. No entanto, a diminuição nos índices de evasão escolar não aconteceu, porque, a criança não deixa a escola para ir para a rua simplesmente, ela acontece devido a outros fatores como no caso das famílias carentes que não tem moradia própria, são peregrinos, mudam muito de lugar, de casa, de região, de vila, estas são as causas mais prováveis da evasão escolar, e não o fato da criança deixar a escola para ir pra rua. As ETIs, não deram conta de diminuir a evasão, significativamente, como não deram conta de diminuir os índices de repetência, mesmo porque a repetência do aluno não está centrada no tempo de permanência dele na escola, mas, esta sem dúvida centrada nos encaminhamentos metodológicos desenvolvidos pelas escolas, isto é, da forma e do jeito de trabalhar os conteúdos escolares. Se o trabalho educativo não está de acordo com as necessidades dos nossos alunos, os altos índices de

repetência e evasão vão continuar, não importando o tipo de escola, sejam elas escolas regulares ou integrais, mesmo porque as práticas educativas destas escolas e seus encaminhamentos metodológicos ainda não foram resolvidos e revistos como um todo”.

Questionada sobre porque os índices de evasão e repetência em muitas escolas municipais estavam altos, BREPOHL (2002) confirma as declarações da Professora ROCHA, porém, menciona outros fatores, que são ligados a evasão e a repetência escolar, colocando também que o tempo de implantação e funcionamento das ETIs, não foram suficientes para que houvesse um diagnóstico preciso sobre a eficiência ou não do projeto, esclarecendo:

A Rede Municipal de Educação de Curitiba tinha entre o período 1985 a 1988, um atendimento quase universal com a escolarização das crianças de 1ª a 4ª séries numa faixa etária de 7 a 11 anos, porém, constava-se que haviam índices elevados de retenção e evasão principalmente nas escolas dos bairros mais afastados e foi justamente buscando alternativas que atendesse essas crianças que se criou uma proposta de Escola de Tempo Integral, para atender as crianças que permaneceriam o dia todo na escola recebendo entre três a cinco refeições diárias, com uma série de outras atividades que assegurassem uma educação pública de melhor qualidade para o município de Curitiba. A reprovação estava muito vinculada á própria questão da evasão, porque a reprovação das crianças principalmente nas séries iniciais, provoca de certa forma a evasão. A criança passa a não acreditar mais em si, a própria família começa a perder a expectativa de que ela aprenda, que ela se alfabetize, já não valoriza tanto a escola e então as duas questões sempre andaram muito ligadas. Através de um levantamento feito em relação ás escolas que apresentavam os maiores índices de evasão e repetência, foi que se optou em caráter, por assim dizer, experimental, implantar as primeiras Escolas de Tempo Integral em Curitiba, coincidentemente, essas escolas estavam localizadas em áreas onde também havia precariedades de condições de vida para a população, sendo as crianças as mais atingidas, tendo uma série de carências em decorrência da sua própria condição, da condição de vida da família que de alguma forma as tornaram desprivilegiadas, excluídas em relação ás crianças de outras regiões e de outras áreas da cidade de Curitiba. Acho impossível fazer uma avaliação dos resultados sobre este ponto de vista, até porque a primeira Escola de tempo Integral – ETI foi criada em 1987, num processo bastante complicado, porque representava uma outra construção sobre uma escola municipal já existente, uma escola que já tinha uma rotina, um modo de trabalhar e onde se acrescentou um trabalho diversificado que foi o trabalho em oficinas pedagógicas. A segunda Escola de tempo Integral que foi a Escola Municipal José Lamartine já teve um processo de implantação diferente, por ter sido uma construção nova, já planejada e pensada em função da permanência da criança por um espaço de tempo bastante longo, mas também com um corpo docente bastante interessados, ocupados e motivados, mas, talvez ainda não suficientemente preparado para essa tarefa, que era em desafio bastante grande. Após o primeiro ano de implantação já houve mudança no governo municipal, sendo que a gestão que implanta as ETIs terminou em 1988 e em 1989, tínhamos outro grupo político no poder,

que na verdade trabalhou no sentido de descaracterizar e de minimizar a importância que esta iniciativa representava. É muito difícil fazer hoje uma avaliação mais apurada dos resultados, principalmente em função a uma série de fatores que no meu entender prejudicaram o trabalho pedagógico”.

Ainda tendo como enfoque os objetivos fundamentais que nortearam a implantação das Escolas de Tempo Integral – ETIs no Município de Curitiba com ampliação da carga horária da escola, em que a permanência da criança era estendida para oito horas diárias, possibilitando uma prática pedagógica coerente e mais de acordo com a realidade social, cultural e econômica dos alunos a Professora SIGWALT (2002), declara:

“A idéia da dinâmica e da organização das escolas integrais, era que o aluno frequentasse um período que era chamado de período regular com a dinâmica da escola regular e no outro período ele participasse do que nós chamávamos de Oficinas Pedagógicas. Essas oficinas tinham a intenção de aprofundar os conteúdos, por exemplo, se o aluno tinha matemática no período da manhã, à tarde ele participava de uma oficina de matemática, o conteúdo era o mesmo só que a forma metodológica de abordar aquele conteúdo era diferenciado; se ele trabalhava história pela manhã à tarde o aluno tinha possibilidade, por exemplo, de participar de uma oficina de documentação, aprendendo desde fotografar, revelar a fotografia, valorizar a questão de documentação. A idéia era de que ele vivenciasse nas oficinas as atividades do cotidiano, mas, sempre articuladas com o conhecimento. Assim, por exemplo, o aluno passava por uma atividade que era ferver a água, passar um café, a intenção no encaminhamento era que com essas atividades práticas, ele descobrisse conceitos e princípios da ciência como: Vaporização, Condensação como: a Formação de Nuvens e Chuva. Outro exemplo era o cultivo da horta, verificando os princípios na formação dos solos, do plantio. Então, todas estas atividades não eram atividades pela atividade, mas, eram destacadas como atividades da qual se extraía os fundamentos do conhecimento que estavam sendo proposto naquela ação”.

Nesta perspectiva, a prática pedagógica implementada com o Currículo Básico nas Escolas de Tempo Integral (ETIs), apontava para encaminhamentos metodológicos, os quais deveriam fazer parte de todas as escolas públicas, independente da sua organização ou jornada de permanência dos alunos. Ao se reportar ao ponto fundamental de uma prática educativa progressista, com vista a construção de uma sociedade justa e solidária, na qual, todos possam usufruir os bens de produção, a Pedagoga BREPOHL (2002), declara:

“Isso não é uma prerrogativa da Escola de Tempo Integral, o Currículo Básico da época apontava para a necessidade de primeiro você conhecer a criança com quem está trabalhando, saber das suas características físicas, psicológicas, da sua inserção da comunidade, da sua história na família, levando a enxergar o processo de ensino-aprendizagem do ponto de vista da criança. Isto foi o ponto fundamental e diferenciado do próprio Currículo Básico, pois, a escola sempre partia de currículos e elencos de conteúdos e objetivos, elaborados em gabinetes por especialistas. O tecnicismo trouxe muito isso, o planejamento era feito fora da sala de aula, a avaliação era planejada fora da sala de aula. Nisso, o Currículo Básico privilegiava os acontecimentos do interior da sala, ligados á realidade dos alunos, então você ia buscar problematizar a própria vida do aluno, o seu cotidiano, em volta destas questões que você levantava, buscando explicar essas dúvidas, estes questionamentos, é que você constrói a aquisição do conhecimento dentro da sala de aula. Não era o conteúdo pelo conteúdo, o conteúdo tinha importância, mas, acho que o Currículo Básico impõe uma importância muito grande nos conteúdos, mas, não o conteúdo pelo conteúdo, mas, sim o conteúdo enquanto um saber que se constrói e que tem que melhorar necessariamente as condições de vida das pessoas, sua condição de leitura da realidade, sua tomada de posição, sua visão crítica da posição das coisas que acontecem.

Neste sentido, não é por acaso que a história, sendo uma ciência foi colocada como um eixo norteador, como uma matriz pela qual deve ser olhado todos os demais conteúdos, assim é a Concepção que embasa a Pedagogia Histórico-Crítica. Exemplo deste pressuposto é a pergunta: como aconteceu a construção da matemática? A partir do momento em que o professor entender como a matemática foi sendo construída ao longo do tempo e como a própria criança constrói os conceitos da matemática ao longo da sua existência do seu processo de aprendizagem, neste momento que começamos a ligar essas coisas, de compreender essas coisas, teremos condições de assegurar um domínio de conhecimento muito mais efetivo.

Falo isso como testemunha de um período relativamente longo dentro de uma Escola de Tempo Integral, sendo, portanto, um testemunho que a gente pode dar, de que o domínio do conteúdo que as crianças adquiriram naquele momento na escola, era seguramente de uma qualidade muito superior do que aquele que as crianças da Escola de Tempo Parcial conseguiram adquirir. Pelo tempo de permanência sim, mas, também pelo enfoque diferente que a partir da proposta do Currículo Básico se passou a dar ao tratamento da Proposta Curricular na escola. Acho que temos que considerar estas duas coisas. É difícil saber o que pesou mais se foi a possibilidade de ter um currículo, articulado, bem estruturado, pensado, voltado para a criança ou se foi o tempo de permanência. Acho que o tempo ajudou a trabalhar melhor esses conteúdos, mas, tempo por si só não resolve, se fizemos uma comparação entre as ETIs e os CEIs, vamos ter a resposta”.

De acordo com a Professora ROCHA (2002), desde 1987, quando houve a implantação da primeira Escola de Tempo Integral Antônio Pietruza, como Projeto Piloto até os dias atuais, a forma de organização pedagógica das ETIs foram analisadas e revistas inúmeras vezes, visando sempre a melhoria da qualidade no atendimento aos alunos. ROCHA (2002), declara que em certo momento, houve uma prática Pedagógica

diferenciada implantada nas ETIs, a qual contribuiu para melhorar a apreensão dos conteúdos e elevar o nível de desenvolvimento intelectual das camadas populares a que se destinava. Porém, a mesma Professora, esclarece que os resultados obtidos não foram tão significativos assim, causando em alguns professores a “síndrome da desistência” e no aluno um “stress rotineiro”, como explica:

“Houve momentos nesse caminho escolar, que professores e a equipe pedagógica das Escolas de Tempo Integral estavam extremamente cansados, achando que a ampliação do tempo da escola, não garantia resultados significativos. Em alguns destes momentos houve um número grande de professores que questionaram a implantação das ETIs, sendo que alguns até equivocadamente tentaram reverter os processos de funcionamento destas escolas, demorando para assimilar que este processo não se revertia e que antes de tudo deveria ser melhorado, coordenado e receber investimentos da mantenedora. Muitos destes professores deixaram de trabalhar na Escola de Tempo Integral – ETIs e deram preferência as Escolas Regulares, até para se omitir de resolver problemas e dificuldades que foram aparecendo ao longo destes quatorze anos de criação. A partir de um certo período de existência do projeto, começou a se perceber que a criança que ficava mais tempo na escola tinha de fato mais tempo para abordar determinados conteúdos e tinha assim, assegurado maior quantidade de conteúdos e evidentemente tinha uma ampliação dos seus conhecimentos. Porém, havia a contradição que quebrava a lógica, porque, esta criança também no final do dia apresentava-se extremamente cansada e ao longo do ano ela vinha apresentando um “stress rotineiro” dentro da escola, porque ela tinha horários extremamente direcionados e não tinha aquele tempo para dar uma relaxada para sua cabeça e um descanso para um segundo turno”.

Ao ser perguntada sobre o que havia sido proposto inicialmente no Projeto ETIs se efetivou na ação pedagógica da escola, a Professora SIGWALT (2002) declara:

“Acho que sim, a proposta básica não era uma proposta ousada, era uma proposta de articulação com a escola regular e ela acabou acontecendo afetivamente nas primeiras escolas, sendo a primeira Escola Municipal Antônio Pietruza e a segunda escola que era o Centro de educação Integrado em Período Integral José Lamartine onde a proposta se efetivou mesmo. Nas outras Escolas de Tempo Integral ETIs começamos a efetivação da proposta mas, já estava no final de gestão e se jogou para outro governo que acabou alterando a proposta inicial das ETIs”.

Nesta mesma questão, a Professora ROCHA (2002), discorda da opinião da Professora SIGWALT e esclarece enfaticamente colocando a sua visão sobre o porque da não efetivação do projeto ETIs em Curitiba, diz ela:

“Objetivamente eu diria que não se efetivou, mas, eu gostaria de explicar porque não se efetivou. No percurso da Escola de Tempo Integral houve vários impedimentos. Um dos fatores que mais contribuiu para a não efetivação do Projeto das ETIs, na ocasião, foi sem dúvida a mudança política que houve na prefeitura de Curitiba,. Mudou-se o governo, mudou-se o prefeito, mudou-se a equipe da Secretaria Municipal de Educação. As pessoas que iam compor o quadro da direção desta Secretaria tinham uma nova visão com relação á educação e com relação a Escolas de Tempo Integral. O modelo que nós havíamos implantado, até então, passou a não ser mais respaldado pelo comando da nova Secretaria Municipal de Educação, que estabeleceu a partir de 1992 um novo modelo de escolas de Tempo Integral que foram chamados CEI (Centro de Educação Integral), com uma nova proposta pedagógica, sem a garantia das Oficinas Pedagógicas, se elas já tinham problemas de encaminhamentos devendo ser revistas e melhoradas a partir de então, não tiveram nem tempo para ser revistas e muito menos melhoradas, as Oficinas como foram planejadas tiveram simplesmente que deixar de acontecer, porque tivemos neste momento um grande remanejamento de pessoal em toda a Rede Municipal de Ensino de Curitiba a qual atingiu principalmente as ETIs e não tendo a garantia da lotação de profissionais habilitados nas diversas áreas do conhecimento na escola para darmos continuidade as Oficinas naquele momento”.

Inicialmente, a organização do trabalho pedagógico das ETIs, foi elaborado de forma diferenciada das demais escolas da Rede Municipal, pois as práticas educativas e a própria grade curricular, que além de ministrar disciplinas do núcleo comum também incorporava as Oficinas Pedagógicas, Culturais e do Cotidiano, proporcionando ao aluno um tempo maior para o aprofundamento dos conhecimentos sistematizados, bem como, uma melhor qualificação na sua aprendizagem. Nesta questão, a Professora SIGWALT (2002), coloca a sua opinião, descrevendo todo o processo realizado pela então Equipe de Coordenação da SME, declarando:

“A idéia foi de uma maneira bem diferenciada, nós partimos do principio que para essa escola para dar certo teria que ter profissionais bem qualificados o que de certa maneira se realizou. Esta foi uma das primeiras vezes que se realizou uma forma de encaminhamento pedagógico deste tipo dentro da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, sendo que todos os professores que foram atuar nas ETIs eram concursados e além disso, nós realizamos uma seleção daqueles que tinham interesse em trabalhar num projeto como das ETIs. Então, um ponto realmente positivo era que os professores que estavam interessados, se dispuseram a trabalhar nesse projeto, pois, as escolas estavam localizadas muito distantes do centro da cidade. Outro ponto positivo foi que a seleção dos professores aconteceu por intermédio da Equipe da Coordenação do Projeto ETIs, sendo bastante proveitoso no aspecto de que não foi um projeto imposto por ninguém. Os professores que optaram em ir trabalhar nessas escolas, tinham interesse num projeto diferenciado que privilegiasse a apropriação dos conteúdos, mas, com um tempo maior de permanência da criança na escola. A organização

do trabalho pedagógica na escola, depois desta seleção foi garantida pela Secretaria Municipal de Educação através de cursos de qualificação e assessoramentos direcionados para o projeto e para os professores das Oficinas”.

A Professora ROCHA (2002), confirma que a organização pedagógica das ETIs era condizente com a ampliação da jornada escolar, cuja proposta passava para nove horas diárias de estudos, distribuídas entre um turno e outro, com aulas ministradas em salas ambientes, equipadas com materiais específicos previamente preparadas para esse fim, conforme explicita:

“A Organização do Trabalho Pedagógico das ETIs estava distribuída da seguinte forma: tínhamos num dos turnos as áreas do conhecimento com as disciplinas básicas da escola regular e no segundo turno tínhamos as Oficinas que se organizavam da mesma maneira das áreas do conhecimento que eram de: Matemática, Artes, Ciências, História, Geografia, de Tarefas Orientadas, do Cotidiano, sendo que esta última na época era uma atividade específica, ensinando aos alunos o trabalho de Documentação, Fotografia, enfim, diversas áreas do conhecimento. Estas oficinas tinham salas ambientes próprias, preparadas de forma adequada para os encaminhamentos pedagógicos dessas oficinas. Além disso, foram colocados na escola materiais específicos e necessários com investimentos grande nesses materiais, enfim, instrumentalizando neste modelo de Escolas de Tempo Integral ETIs para desenvolver as atividades determinadas buscando sempre melhorar a qualidade do ensino”.

Embora que o questionamento fosse a respeito da organização inicial das ETIs, a Pedagoga BREPOHL (2002) no seu relato comentou sobre a organização do trabalho pedagógico, na ETI José Lamartine Corrêa de Oliveira Lyra, implantada em Curitiba em 1988, trazendo elementos novos e do cotidiano da própria escola. Isto demonstra que o processo de mudança, do modelo de uma escola pública para outra - em razão a ampliação de sua jornada escolar, somente foi aceito e incorporado pelo grupo de professores, no momento em que estes foram convidados a participar das discussões, ajudando na construção pedagógica desta nova proposta educacional da Secretaria Municipal de Educação. A partir daí, esta reforma na educação municipal, não só atingiu o corpo docente da escola, mas os funcionários, os alunos e toda a comunidade, que passou a discutir os problemas e as dificuldades na sua implementação, buscando soluções coletivas, abrindo leques de participação no cumprimento das metas propostas.

A Professora BREPOHL (2002) explica com detalhes como aconteceu esta organização na ETI José Lamartine Corrêa de Oliveira Lyra:

“A organização de um trabalho pedagógico diferenciado, foi que favoreceu a minha experiência na ETI José Lamartine:

1 – O grupo de professores que se formou no primeiro ano da criação da escola (1988), foi composto, parcialmente por professores que pediram transferência de outras escolas municipais, participando normalmente do processo de remoção, sendo professores e professoras que residiam na comunidade e que tinham facilidade de acesso a escola, o que era altamente positivo, porque os professores já traziam conhecimento da comunidade, das relações que se davam ali, sendo que estes professores que compunham a escola já no primeiro ano de sua implantação, foram os professores também os que haviam passado pelo processo de seleção e que vieram trabalhar nas chamadas Oficinas, compondo o quadro dos profissionais da escola. Para mim, uma das coisas mais importantes no processo de seleção, foi que o professor se candidatou a uma dessas vagas e tinha que fazer por escrito um plano de ação e dizer porque estava se habilitando aquele cargo. A proposta poderia ser de várias maneiras como: colocando a sua habilitação, formação, experiência e também porque gostaria de trabalhar com mais material, com mais tempo, com um grupo menor de alunos na sala, com um espaço físico para que pudesse trabalhar em pequenos grupos de alunos, com uma proposta pedagógica diferenciadas.

2- Quando os professores se candidatam e se dispõem em ir para um Projeto assim como foi o das Escolas de Tempo Integral para realizar um trabalho, ninguém precisa chamar este professor para estudar, para as reuniões do colegiado, ninguém precisa chamar para cumprir hora permanência, ninguém precisa chamar para fazer uma leitura, debater um determinado texto, o próprio professor procura e interar da proposta, porque escolheu, acredita na educação pública. Havia naquele período no Centro de Educação Integrada em Período Integral José Lamartine uma predisposição muito grande do corpo docente, predisposição de ensinar, mas, é importante dizer que quem foi para o Centro de Educação Integrada em Período Integral José Lamartine Corrêa de Oliveira Lyra, na Coordenação Pedagógica, quem foi para a Secretaria da Escola, quem foi para a Limpeza, quem foi para o Trabalho da Cozinha, para ser Inspetor de alunos, enfim todas as pessoas que foram para esta Escola, foram com uma vontade de fazer uma escola nova, dando um outro enfoque, mais progressista eu diria. Com a oportunidade de ter um espaço físico, privilegiado, materiais em quantidade e qualidade que também não tínhamos encontrado em outras escolas e uma vontade muito grande de fazer uma educação diferente, a escola José Lamartine como Escola de Tempo Integral Pública aconteceu de fato.

3- Se de um lado tínhamos um pessoal bastante entusiasmado com o trabalho da escola, por outro lado tínhamos uma clientela muito difícil, alunos com sérios problemas disciplinares, uma escola nova em termos de organização que estava começando suas atividades no dia 04 de abril de 1988 com uma jornada ampliada de oito horas diárias e tínhamos que fazer o calendário escolar terminar em dezembro como as outras escolas. Este era um grande desafio. O primeiro dia de aula os alunos vieram e receberam uma mensagem da escola, sendo que as atividades com apresentação da proposta, mas, que num determinado momento do dia onde todos estavam reunidos no refeitório da escola, que serviu de auditório, com encenação de uma peça de teatro pelos professores, com uma música mostrando situações de convivência na escola, para que todos os que iriam trabalhar nesta escola de

tempo integral, alunos, funcionários e professores pudessem conviver solidariamente respeitando as diferenças, com uma mensagem era que dizia: "A escola se sente privilegiada de receber todos vocês" e uma das músicas que não me lembro muito bem, mas, que começava assim: "aconteceu minha gente... um dia bem diferente..." Portanto, a idéia era essa mesma, que a partir daquela data 04 de abril de 1988, a gente tivesse "dias diferentes com experiências diferentes", e que a gente pudesse resgatar, não só a questão do conteúdo em si, mas, todas as primícias do Currículo Básico:

A democratização do ensino, ou seja, a democratização de oportunidade de formação real; não colocar para fora da escola, isto é, não expulsar as crianças da escola, pois, infelizmente a própria escola é fator de exclusão.

Garantir o acesso e a permanência da criança na escola, quer dizer, motivando, indo atrás, não permitindo que a criança faltasse, se ela faltasse, ver o que estava acontecendo. Todos os funcionários da escola faziam a ligação constante com os alunos, com as famílias, dando acompanhamento cotidiano para a criança e também para a família, sendo solidário, indicando alternativas para melhorar a família, a comunidade e a escola que juntas pudessem fazer o melhor por aquelas crianças. Outra questão era rever as relações que acontecia no interior da escola e com a Secretaria Municipal de Ensino, inserido a comunidade dentro da escola.

O Centro de Educação Integrada em Período Integral José Lamartine tinha até onde eu acompanhei, uma tradição de promover eventos continuamente, que mantivesse e estimulasse o vínculo da escola com as famílias, isto, eu acho que foi uma das conquistas mais importantes, pois, a escola que se isola, que se "enquartela", não consegue dar conta de atender o interesse das crianças, das famílias. Então, eu vejo como resultado de um trabalho pedagógico de qualidade social que uma escola precisa "abrir suas portas de fato", inserir a comunidade para que juntos possam descobrir e tomar decisões do que é melhor para aquela escola e para aquelas crianças".

Para a professora SIGWALT (2002), o grande problema, na implantação das ETIs, foi a falta de um espaço físico, nas escolas, que deveriam ser amplos e arborizados. Segundo a professora, a Secretaria Municipal de Educação pretendia colocar no projeto arquitetônico, piscinas térmicas que serviriam para as aulas de natação, ministradas por professores especializados, contudo, esta idéia não vingou por falta de recursos, conforme esclarece:

"Tivemos algumas dificuldades em relação á primeira idéia, que era uma idéia, com a área em torno das escolas mais arborizadas, piscina térmica, algumas sofisticções que acabaram não acontecendo. Portanto, nós tivemos um entrave com o espaço físico destas escolas que não eram o ideal, sendo que as primeiras escolas eram marcadas por uma construção de cimento. A gente imaginava escolas com mais áreas verdes, com um parque e com uma área condizente com o projeto de Escolas de Tempo Integral, porém, isto não foi possível, não tivemos possibilidade disso. Então isso nós julgamos já, desde o início, uma situação desfavorável, ao encaminhamento do projeto, a ausência de um espaço físico mais adequado. Em termos de construção os espaços físicos eram privilegiados, salas, biblioteca, mas quanto

ao espaço externo existia pouca área de lazer, pouca área arborizada. O projeto inicial previa uma piscina térmica construída em cada ETI, mas não tivemos recursos financeiros disponíveis para efetivar a proposta”.

A Professora ROCHA (2002) aponta os entraves que impediram o sucesso do projeto, a falta de compromisso da Secretaria Municipal de Educação, que naquela época, não garantiu à escola, por meio de critérios legais, a lotação dos professores na ETI implantada como Projeto Piloto, pois autorizou o remanejamento para outras escolas dos docentes que já haviam sido selecionados para as oficinas e participado dos cursos e assessoramentos. Este remanejamento dos professores da Escola Municipal Antônio Pietruza contribui para que o processo de organização do Projeto Piloto das ETIs, não alcançasse os objetivos propostos, impedindo a continuidade do trabalho pedagógico da escola. Desta forma, a cada ano que passava recomeçava uma nova equipe de trabalho e, por conseguinte, todo o processo de capacitação e assessoramento. Para concluir, a Professora ROCHA (2002) destaca este problema como crucial, pois nos dois primeiros anos de funcionamento como Projeto Piloto a ETI Antônio Pietruza, reiniciava as aulas com professores novos e inexperientes, tendo que reorganizar todo o seu trabalho pedagógico, conforme declara:

“Eu diria que o Projeto de Escolas de Tempo Integral - ETIs se iniciou em outubro de 1987, quando eu estava ainda na Escola Municipal Antônio Pietruza, fiquei nela até 1991, portanto, eu acompanhei o andamento da escola por quatro anos, isto é, desde a sua transformação como Centro de Educação Integrada em Período Integral Antônio Pietruza 1987 eu poderia falar do primeiro ano de implantação até 1991. Tenho certeza que foi uma proposta pensada, estruturada, os encaminhamentos que foram dados as consultorias os atendimentos aos professores, o assessoramento, os cursos, aconteceram no ano de 1987. Os professores foram escolhidos, foram selecionados para trabalhar na escola, foram assessorados individualmente para esse trabalho que iria ser desenvolvido ali. A partir disso, veio os entraves, surgiram os problemas. No ano seguinte nós passamos por um processo de remanejamento e não tivemos a garantia de permanência e lotação na escola deste mesmo pessoal, então aqui, começam os impedimentos, porque o pessoal novo teve que ser, digamos, treinados novamente capacitados novamente em 1988, sendo que essa prática do remanejamento de final de ano ocorria todos os anos com perda dos profissionais que já haviam recebido cursos de formação. Neste sentido, nós nunca tínhamos assegurado um grupo efetivamente de profissionais que iriam desenvolver esse trabalho dentro da escola por mais de um ano. Então para um grupo de professores que era bastante rotativo, com altos índices de remanejamento, não asseguramos a continuidade do trabalho pedagógico muito

menos a sua qualidade. Desta forma, nós da Coordenação Pedagógica do Centro de Educação integrada em período Integral Antônio Pietruza, tínhamos que assessorar sempre grupos de professores novos, sendo que não tínhamos um grupo certo, estabelecido, fixo que ficasse mais de um ano na Escola esse foi um entrave sem dúvida que mais prejudicou o processo do projeto das ETIs”.

Os entraves e problemas surgidos, no processo de implantação das ETIs, culminando também com uma nova gestão municipal, na Prefeitura de Curitiba, entre 1989-1992, a Professora BREPOHL (2002) enfatiza, em seu depoimento, sobre os problemas que ocorreram, a partir 1989 com a intervenção administrativa de três ETIs, pela equipe da Secretaria Municipal de Educação, que havia assumido o cargo nesta gestão (1989/1992). Nesta ocasião, a Administração da Prefeitura de Curitiba age de forma autoritária, interferindo no processo pedagógico, destas ETIs, descaracterizando todo o processo educacional que estava sendo construído naquele momento, quebrando o vínculo criado entre as escolas e a comunidade.

Neste sentido, a busca da melhoria da qualidade de ensino, que era um dos objetivos principais do Projeto ETIs, acaba não acontecendo. Conforme BREPOHL (2002), os desmando da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, na gestão 1989/1992, ocasionou uma paralisação por completo nas atividades das ETIs, porque a mantenedora não estava disposta a ouvir e muito menos negociar formas que pudesse dar continuidade ao Projeto da ETIs, conforme declara:

Os maiores dos entraves ocorreram quando não houve mais diálogo, quando não houve mais respeito ao trabalho do outro, não houve mais compreensão; entraves ocorreram quando as pessoas não dividiam, não socializavam o seu conhecimento com medo que os outros se apropriasse ele. Quebrar com esse individualismo, ter um trabalho realmente articulado, cooperativo não foi fácil. Na verdade, este foi um dos entraves mais complicados que tivemos que vencer na construção da Escola de Tempo Integral. Outro tipo de entrave que ocorreu no processo de implantação do projeto ETIs, foi quando tivemos que explicar para as pessoas que haviam assumido a SME na Gestão Lerner que a proposta das ETIs era interessante e por ter sido gasto já muito dinheiro público, deveriam continuar existindo, pelo menos com as escolas que já estavam funcionando, sendo que as mesmas deveriam ter uma outra forma de gestão e de organização pedagógica recebendo mais investimentos. Nesta ocasião, não fomos nem recebidas, quando mais ouvidas. Vivemos isso de forma brutal na Escola José Lamartine, quando a Equipe de Coordenação que implantou as ETIs foi substituída por outro

Grupo de Coordenação que era do outro partido, o qual assumiu o cargo na prefeitura em 1989, com uma comissão para estudar a situação e avaliação das ETIs, sendo que por mais que explicássemos, que relatássemos, que disséssemos, não éramos ouvidas e nem convincentes para que o projeto ETIs continuasse, não havia vontade política para isso. Portanto, foi aí que começou uma fase muito difícil mesmo, período entre 1989 e 1992, esta fase colocou a prova a própria capacidade dos professores que trabalhavam nas ETIs, de sua resistência e sobrevivência como tal; de não ser descaracterizada. Foi quando em 1989, na administração do prefeito Jaime Lerner foi decidido arbitrariamente, substituir a Direção da Escola de três ETIs: a Escola José Lamartine, a Cláudio Abramo e a Belmiro César, sendo que estas tinham sido indicadas na gestão anterior e cujo mandato não estava consolidado por eleições diretas. Como era cargo ocupado por pessoas que foram nomeadas por indicação, apesar da legislação da lei de eleições de Diretores, estabelecer que deveria então haver uma eleição já naquele período para que de fato fosse legitimada a substituição das pessoas indicadas que não poderiam mais continuar no cargo; a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba entendeu que a Direção da Escola se caracterizava como um cargo de confiança, até aquele momento, e por imposição houve a substituição, colocando uma interventora no cargo de Direção destas ETIs. Em parte, isso interrompeu o processo de organização da escola, sendo que o Centro de Educação Integrada em Período Integral José Lamartine como já havia funcionado um ano todo de 1988 a 1989 o problema foi enfrentado de maneira diferente do que nas as outras Escolas de Tempo Integral como o Cláudio Abramo e o Belmiro César, que por não ter funcionado ainda um ano inteiro, não haviam conseguido formar uma tradição na sua organização de Escolas Integrais, não tinham um processo consolidado na sua implantação, então eu acho que essas escolas sofreram mais e tiveram mais dificuldades em conservar a sua proposta de ETI. Embora a partir de 1989 até mais ou menos 1992 a S.M.E. tenha tentado, criar outras atividades que não estavam previstas no Projeto Original, descaracterizando o Projeto, não conseguiram totalmente, porque os aspectos mais importantes do trabalho pedagógico se conservaram, e as pessoas que tinham assumido o compromisso de desenvolver um trabalho pedagógico com seriedade, com compromisso, mantiveram esse trabalho no interior destas escolas, mesmo sem a ajuda da mantenedora. Toda esta trajetória e dificuldades estão registradas nas atas de reuniões feitas com o colegiado e com a comunidade da escola José Lamartine, sendo que estes debates e discussões se intensificaram ao longo dos anos mais precisamente entre 1989 a 1994, com o objetivo de preservar a idéia da Proposta Original das ETIs”.

No decorrer das entrevistas, com as professoras, buscou-se enfatizar os aspectos pedagógicos do Projeto das ETIs no Município de Curitiba, com os princípios norteadores da Concepção Histórico-Crítica. Por isso, foi questionado sobre os cursos e assessoramentos que os professores receberam na época, os quais foram mencionados em todos os Documentos Oficiais da Secretaria Municipal de Educação como: *Jornal Escola Aberta - Edição Especial* (1986, p. 03) e também do Currículo

Básico (versão 1988), cujo, discurso sobre a democratização da educação era bastante inflamado nos meados dos anos 80, atribuindo à escola pública o poder de corrigir as distorções da estrutura social. Além disso, a superação da concepção que tomava a escola, como uma mera instituição pública que reproduzia a ideologia dominante, dava lugar a uma outra visão de mundo, de homem e de sociedade, que ao pensar nas suas contradições, legitimava seu espaço de atuação, transformando a prática educativa dos professores. Nesta perspectiva, a Professora SIGWALT (2002), enfatiza a importância dos cursos de formação e esclarece como eram ministrados na época:

“Os cursos aconteciam semanalmente sendo que a equipe da Secretaria Municipal de Educação ia a escola, ou a equipe da escola vinha até a SME, onde se trabalhavam as sete áreas do conhecimento, Língua Portuguesa, História, Geografia, Matemática, Ciências, Educação Física, Educação Artística, incluindo a Alfabetização e as Oficinas Pedagógicas do Cotidiano. Nesses cursos de qualificação nós contávamos não apenas com os professores que faziam parte da Coordenação do Projeto que eram apenas quatro pessoas, mas, todos os professores das áreas, pois, naquela época se organizavam em áreas. O grupo da Matemática com a professora Maria Tereza, hoje professora da UFPR, o grupo de História com a professora Dolina também hoje da UFPR, nós contávamos então com esses professores na qualificação e assessoramento do quadro docente da Rede Municipal de Ensino de Curitiba”.

BREPOHL (2002) afirma que a escola pública tem uma função social, a qual deve possibilitar à população o acesso ao conhecimento sistematizado e historicamente produzido. Para isso é necessário instrumentalizar os professores, objetivando o domínio do conhecimento e modificando as práticas educativas. Assim, o domínio deste conhecimento implica na universalização do ensino em seus dois aspectos: atendimento a toda criança em idade escolar e acesso ao saber universal. Em razão disso, a implantação do Projeto ETIs, exigia dos profissionais a formação em curso superior, com habilitação nas diferentes áreas do conhecimento, além de contínuos assessoramentos e cursos oferecidos pela mantenedora. Neste caso, as ações pedagógicas e administrativas que garantiam o acesso e a permanência da criança na escola estavam intimamente ligadas à necessidade de recuperação da qualidade do ensino público no desenvolvimento do pensar e fazer pedagógicos e das condições de trabalho dos professores Neste sentido BREPOHL (2002), declara:

“Como o próprio Currículo Básico ainda era uma coisa relativamente nova de um modo geral os cursos de assessoramento oferecidos aos professores da Rede Municipal de Ensino, tratava dos conteúdos em todas as áreas, com abordagens diferenciadas, sendo que as ETIs não estavam fora disso. Os professores das ETIs, participavam destes assessoramentos gerais em que os professores se aprofundavam no domínio dos novos pressupostos que o Currículo Básico apresentava, sendo um dos aspectos as metodologias e as práticas pedagógicas diferenciadas. Os assessoramentos eram contínuos com uma periodicidade que vou arriscar dizer que eram quinzenais, mas, talvez eu esteja enganada, pois, já faz um longo tempo, e esse detalhe não é tão importante assim. No caso das ETIs que trabalhava a proposta do Currículo Básico, para além dos conteúdos tradicionalmente trabalhados na escola regular, nelas os alunos passavam por atividades que se convencionou se chamar de oficinas e que não eram oficinas de artesanato ou de brincadeiras, mas, que eram oficinas voltadas sobre os próprios conteúdos do Currículo, portanto, Oficina de Matemática, Oficina de História, oficinas de Ciências, e assim por diante. Então, os professores que realizavam o Trabalho de Oficinas, tinham um assessoramento especializado porque se pretendia priorizar ali a atividade da criança, a investigação e a curiosidade da criança e a capacidade da própria criança de formar suas hipóteses, levantar problemas para depois trabalhar no sentido de buscar respostas para estas questões. Responder estas indagações que a própria criança colocava, que ela trazia do seu cotidiano, do seu dia-a-dia, então, os professores que trabalhavam nessas oficinas com o Projeto Piloto de implantação tinham um tipo de assessoramento à parte. Mas, experiência mostra que o melhor assessoramento é aquele que parte da experiência de sala de aula. Por exemplo: O que o professor está fazendo? Qual a dificuldade que o professor está tendo, qual o conteúdo que para ele próprio não está claro, porque ninguém consegue ensinar bem, aquilo que ainda não sabe”.

A Professora ROCHA (2002), acentua que a proposta do Currículo Básico (versão 1988) da Rede Municipal de Ensino de Curitiba foi um período significativo para as escolas, o qual proporcionou um salto de qualidade, superando a prática pedagógica tecnicista e incorporando uma concepção com abordagem progressista que se voltava aos princípios da uma escola cidadã, significando uma ruptura com o ensino tradicional.

Diz ela:

O Currículo Básico veio atrelado a uma concepção Histórico-Crítica, trazendo mudanças completas na visão de como trabalhar os conteúdos. Este foi um momento de mudança completa em termos educacionais da Rede Municipal de Educação de Curitiba, de passagem de um modelo tradicional de trabalho na educação municipal para um novo modelo de trabalho progressista. Essa era a visão do Currículo Básico que ainda hoje não está compreendida na escola, porém, há tantos “modismos” que muitas vezes tenho a impressão que se abandonamos essa idéia, muito embora, hoje temos a implantação dos Ciclos de Aprendizagem, o Currículo Básico ainda trás como princípio os encaminhamentos de trabalho do Currículo básico de 1988, sendo que enquanto conteúdos e encaminhamentos dos conteúdos ele é tão progressista quanto era na época de sua implantação. Portanto, para os

professores das ETIs a implantação do Currículo Básico naquele momento, significou uma ruptura com o ensino tradicional, evidente que o professor não assimilou esses princípios assim de uma hora para a outra até hoje ainda muitos desses princípios vem sendo assimilados por muitos professores, mas sem dúvida o Currículo Básico foi um grande avanço, um marco para o Município de Curitiba”.

A Professora ROCHA (2002), faz uma avaliação da organização administrativa e pedagógica da ETI José Lamartine, analisando a sua trajetória e as sucessivas reestruturações curriculares pelas quais a escola vem passando, desde 1998 até os dias atuais. Além disso, nesta fala, ROCHA (2002) informa que a escola está resgatando a organização das **Oficinas Pedagógicas** e cria a Oficina de OTP (Organização do Trabalho Pedagógico) para os Professores, em uma hora semanal no período da manhã e tarde, sendo que cada professor participa desta no seu horário de trabalho. Outra questão abordada, pela professora, diz respeito à solicitação da comunidade que reivindica mudança de modalidade de ensino com a oferta de turmas regulares, sob alegação de que as crianças se sentiam extremamente cansadas no final do período integral, conforme explica:

“Quanto á organização do trabalho pedagógico de uma ETIS, falarei sobre a organização pedagógica do Centro de Educação Integrada em Período Integral -ETI José Lamartine Corrêa de Oliveira Lyra, que é onde trabalho atualmente e na qual participei da organização e reestruturação administrativa e pedagógica. Desde 1998 o CEI José Lamartine, vem sendo estruturado de forma a trabalhar seis horas com o aluno, dividido entre as três horas pela manhã e três horas á tarde, com as disciplinas obrigatórias. Isso compreende sete horas de trabalho efetivo obrigatório para o aluno, com uma hora de almoço. Às nove horas são opcionais, porque no horário das 8h às 9h ou no horário das 16h às 17h o aluno vai optar em ficar ou não nas atividades complementares que a escola esta oferecendo, sendo realmente um horário opcional. Dentro desta organização antes tínhamos nesta escola o trabalho de Recuperação de Estudos, isto é, tinha esse nome porque parecia com um Reforço Escolar, só acontecia nas quartas-feiras das 8h às 10h e também das 15h às 17h. Isto acabou em 1999, pois, não vinha surtindo resultados e passamos a fazer um trabalho de apoio pedagógico continuando distribuído em três vezes na semana também no horário das 8h às 9h ou das 16h às 17h. Com isso a escola ofertava mais tempo para o aluno trabalhar sua recuperação de estudo, isto é, a recuperação dos conteúdos que ele não havia aprendido no horário das aulas do ensino regular, sendo esta a intenção no momento, vale dizer também, que esta reorganização nos moldes acima descrito, foi fruto de um trabalho de construção coletiva com o colegiado escolar, devido á necessidade de melhoria da própria proposta de trabalho e também devido a observação do stress, do extremo cansaço da criança, principalmente no turno da tarde, sendo que a escola tinha que mexer na sua organização. Os pais também

vinham desde 1998, solicitando à escola José Lamartine o funcionamento da modalidade de ensino regular, porque achavam que as crianças ficavam realmente muito cansadas aqui, e por outro lado, nós, professores não percebíamos o retorno em termos de diminuição do índice de repetência mesmo com esta ampliação da carga horária, não tínhamos a diminuição destes índices, quando deveria ser pela ampliação do tempo, acreditamos deveria ser pelo cansaço que a criança vinha também apresentando. Se por um lado à criança tinha uma ampliação do tempo para trabalhar com os conteúdos escolares, por outro lado ela se cansava muito mais. Então ganhávamos em tempo, perdíamos em cansaço, e com isso nós não percebíamos diferenças das ETIs com as escolas de período regular. Na estatística que a SME fazia, os índices de retenção não caía por ser escola de tempo integral, ou se mantinha por igual ou em algumas situações apresentava índices maiores em outras ETIs, ou com outras escolas regulares da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. A partir de 1999, a Escola de Tempo Integral José Lamartine na qual trabalho, como Pedagoga com dois padrões, começou a pensar numa outra proposta de tempo integral para a criança na escola, tendo agora uma outra abordagem, onde se diminuiria um pouco mais a carga de horário sobre as crianças deixando que ela ficasse um tempo maior em casa, que tivesse um tempo maior de sono, às vezes até para se apresentar na escola mais descansado e agüentar os trabalhos propostos nas aulas. Nós, professores resolvemos então modificar o horário que antes era rígido, das 8h às 17 horas, ininterruptamente apenas tendo como intervalo o horário do almoço, dando uma carga horária de nove horas para um modelo modificado e reestruturado de sete horas de trabalho pedagógico com a criança dentro da escola, fazendo um trabalho nas áreas essenciais do conhecimento e para atender as necessidades das famílias que precisavam que o filho ou filha permanecesse mais que sete horas na escola. Para isso, foram ofertadas também como opção as Oficinas Pedagógicas e Culturais que acontecem segundas, terças quintas e sextas-feiras das 8h às 9h e das 16h às 17h, sendo que nas quartas-feiras acontece a Oficina do Professor conhecida como Oficina de OTP para que possamos organizar administrativa e pedagogicamente a escola. Desde do ano de 2000 até hoje estas Oficinas são ofertadas não apenas pela necessidade da família, mas, atendendo também o aluno que deseja e que tenha interesse em freqüentar a Oficina pela manhã ou à tarde, independente da família precisar ou não, se ele gostar das atividades propostas se inscreve numa data determinada na oficina e participa dela, sendo, portanto, livre para fazer a sua opção”.

Para a professora SIGWALT (2002), as mudanças ocorridas já no final da gestão de 1988, fizeram com que a proposta das ETIs não se sustentasse, porém, foram sendo substituídas por outro modelo de escolas integral na Rede Municipal de Ensino que são os CEIs, cujo projeto se diferencia muito das ETIs, inclusive na concepção da proposta, pois nas ETIs, o objetivo era a democratização da educação e o resgate da qualidade de ensino. Por isso, este Projeto estabeleceu critérios que mantinha um número máximo de vinte e cinco alunos, por série, assegurando um quadro de professores lotados e permanentes nas escolas. Por outro lado, nos CEIs as

turmas são numerosas, atendendo até cem alunos aproximadamente em cada piso, contando apenas com dois professores. Além disso, a partir de 1990, as sucessivas administrações, do município de Curitiba, implantaram políticas de redução de custo, com remanejamento de professores e funcionários, alterando o quadro de pessoal nestas escolas. Neste contexto, SIGWALT (2002) relata:

“Eu sei que as Escolas Integrais mudaram completamente; já no final do governo Roberto Requião, sendo que o novo prefeito tinha uma outra proposta que não era mais de Escola de Tempo Integral, a própria estrutura arquitetônica e espaço físico era diferente das antigas ETIs. As ETIs tinham espaços físicos das salas de aulas planejadas para comportar não mais do que 25 alunos em cada sala, pois, nós considerávamos que mais de 25 alunos seria um erro pedagógico. Já a nova proposta da gestão do Sr. Jaime Lerner os CEIs que iniciou o seu projeto em 1989 tinha mais uma dimensão de grandes espaços, sendo que estas escolas possuem três grandes pisos e ali deve caber mais do que cem alunos, distribuídos em duas turmas e com somente dois professores em cada piso. Eu penso que realmente então se perdeu a dimensão pedagógica, ficou mais a preocupação com o projeto arquitetônico, com o modelo de grandes salões separados com biombos, sendo que talvez era de baixo custo, porém, na minha forma de ver e analisar a questão pedagógica, caiu violentamente nas escolas da Rede Municipal de Ensino. Durante todo este período, desde que saímos da SME em 1988, as Escolas de Tempo Integral - ETIs- eram sempre faladas e comentadas, porém, não possuíam mais aquela visão progressista de que se tinha anteriormente, constituindo-se de espaços privilegiados de apropriação do conhecimento, Os Centros de Educação Integral - CEIs - que vieram depois de 1989 eram constituídos de atividades pela atividade, acho que a qualidade destas escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba deixa muito a desejar”.

Para complementar esta análise sobre as ETIs e sua configuração, como escola pública de tempo integral na atual conjuntura da Rede Municipal de Ensino, de Curitiba, questionou-se às profissionais, entrevistadas, sobre suas crenças e posturas, em relação as escolas integrais e que tipo de situações práticas adotadas, pelas ETIs, poderiam ser destacadas como positiva em relação a outras escolas municipais de tempo parcial.

A Professora SIGWALT (2002), se posiciona articulando que o Projeto das ETIs fazia uso do tempo escolar, não apenas na sua ampliação, mas na concepção de uma prática pedagógica, voltada a realidade dos alunos, afirmando:

“... as escolas de tempo integral, só pela sua extensão do tempo, por si só não garantiram esta qualidade. As ETIs tinham uma idéia de ampliação do tempo de permanência da criança na escola, mas com um objetivo muito claro que era de garantir o conhecimento a todas as crianças. Nós, da Secretaria de Educação, partimos do pressuposto que as crianças vinham

tendo na Rede de Ensino de Curitiba, um rendimento escolar pouco satisfatório. A idéia era então formar alunos realmente capazes de ler, capazes de escrever, de interpretar, de desenvolver o raciocínio matemático, eu vejo as Escolas de Tempo Integral, não apenas com ficar em vez de quatro horas, ficar seis a oito horas na escola, mas de ter neste tempo mais amplo uma proposta realmente de maior qualidade”.

A Professora ROCHA (2002), considera que muitos dos objetivos propostos, no Projeto Piloto das ETIs, não foram alcançados, mas, aponta que mudanças nos encaminhamentos metodológicos e maiores investimentos nas escolas públicas integrais poderiam ter ajudado a melhorar as condições tanto nos índices de evasão quanto de repetência. Complementa a sua visão, fazendo crítica a atual administração, que segundo ela, novamente implanta de cima para baixo a proposta de Ciclos de Aprendizagem, procurando uma nova reforma educacional, sem aumentar os recursos em: qualificação e ampliação do quadro de professores e funcionários, materiais didáticos e espaço físico das escolas, conforme declara:

“Com o Projeto das ETIs implantadas em 1988 até 1989, não se percebeu grande diferença nos índices de repetência entre uma Escola de Tempo Integral e uma Escolas Regular. O que aconteceu foi que elas tiveram um papel diferenciado para diminuir os índices de evasão na RME. Os índices de retenção, portanto, não diminuíram significativamente, porque houve a implantação das Escolas de Tempo Integral. Quando diminuição dos índices de evasão, o problema é outro, pois são vários os fatores que colaboraram para isso, já falamos anteriormente. Outros investimentos públicos foram feitos de 1988 para cá, sempre com a intenção de acabar com os índices alarmante de evasão escolar, portanto, esse objetivo das ETIs, que iriam acabar com os índices de evasão, não foi cumprido, pois diminuir com a evasão, não está relacionado com a ampliação do tempo que a criança permanece na escola, mas, muito mais com o estilo de vida de sua família. Outras medidas foram implementadas pela mantenedora assegurando que a criança não se evadisse da escola, uma delas foi à criação o Conselho Tutelar que está norteado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, a criação da bolsa escola que auxilia as famílias mais carentes a deixarem seus filhos na escola recebendo 15 reais por mês por criança, contribuiu muito para deter o índice de evasão. Já a repetência escolar não está centrada apenas no problema de evasão, mas, ela é um problema escolar, um problema de encaminhamentos metodológicos que a escola deve resolver com planejamento político pedagógico, sendo que também a SME deveria investir em qualificação e cursos para os professores, o que não esta fazendo ultimamente. Entendeu-se que a ampliação do tempo ajudaria a reverter o problema da retenção escolar, isso não é totalmente verdade por causa de fatores colocados anteriormente, portanto, eu diria que as ETIs cumprem um papel diferenciado com relação ao aspecto social, ao atendimento da criança a nível social, tirando ela da rua, oferecendo uma alimentação adequada e equilibrada, riquíssima em qualidade de nutrientes, porém, não se pode passar esses dados

na retenção escolar, tanto isso não era verdade que a PMC a partir do ano de 2000 passou a implantar os Ciclos de Aprendizagem, hoje Ciclo de Formação Humana, cujos objetivos era reverter de uma vez o problema da repetência, o que é também um equívoco, devendo-se discutir muito bem isso, pois, não se reverte os índices de retenção escolar simplesmente omitindo-se do processo de Ensino - Aprendizagem, isto é, retirando do processo a reprovação, não é por aí. Hoje na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, estamos disfarçando uma situação muito mais grave e que ainda continua acontecendo nas escolas, que são a falta de investimento na educação e a ausência de um projeto pedagógico que dê subsídios para os profissionais da educação modificarem os seus encaminhamentos metodológicos trabalhando coletivamente para melhorar os métodos de ensino, buscando a qualidade deste ensino”.

Como experiência favorável, que uma diretora de escola de tempo integral pode se deparar, em suas atividades, a professora BREPOHL (2002), argumenta sobre a importância do trabalho pedagógico, com a extensão da jornada escolar, tanto para o aluno como para o professor, cuja oportunidade é única, porque assim, o ganho é recíproco, tanto para o aluno que ao receber o atendimento diferenciado, amplia seus conhecimentos por ter mais horas de estudos, como para o professor que ao desenvolver os conteúdos escolares, num tempo maior, pode proporcionar sempre a melhoria da qualidade nos seus encaminhamentos pedagógicos, destacando:

Foi propaganda da implantação das ETIs, que a criança teria de três a seis refeições por dia, que a criança iria ter um atendimento de boa qualidade, com profissionais gabaritados cuidando dela, como se aquilo fosse um grande depósito de criança, havendo já uma grande distorção na visão da ETIs. Logicamente uma expectativa também equivocada da própria sociedade repassada muitas vezes pela própria mantenedora. Nós, professores e equipes pedagógicas que fomos trabalhar na ETI José Lamartine, não queríamos corresponder ao perfil de ser uma escola assistencialista, nós queríamos que a Escola de Tempo Integral se justificasse por uma educação melhor por melhores resultados na apropriação do conhecimento. Lembro que num dos primeiros Conselhos de Classe na Escola José Lamartine, alguns professores e funcionários fizeram observações, inclusive achando que tudo era um grande projeto assistencialista, embora trabalhando numa ETI, faziam uma crítica severa, reclamando: que tinham que ficar com as crianças o dia todo mesmo com elas doentes, isto é, tinham que dar conta de tudo mesmo. Sentíamos então que havia uma certa resistência ao próprio modelo implantado. Mas, por outro lado ouvíamos também daqueles professores que estavam comprometidos com o trabalho com os conteúdos falando coisa bem interessante sobre o seu trabalho e os encaminhamentos dados para ele como falas do tipo: Pela primeira vez consegui encaminhar o trabalho da forma que eu queria, partindo de uma experimentação, de uma observação, fazendo relatórios, comparando, tirando conclusões, um tempo que eu precisava e que na escola em tempo. Então, pela distribuição que conseguíamos fazer da carga horária de uma forma mais equilibrada entre as áreas do conhecimento, a vantagem que tinha o professor de Educação Artística e educação Física de trabalhar com os alunos mais de uma vez por semana, quando na escola de tempo parcial

cada turma tem apenas uma aula por semana só, sendo que estas são disciplinas que preenchem o horário da permanência da professora regente, portanto, não tem o mesmo "Status" das outras áreas, o que acho isto péssimo. O que foi, assim, o grande mérito que eu estou falando particularmente da minha grande experiência na Escola de Tempo Integral José Lamartine, foi o trabalho desenvolvido dentro dela, conseguimos desenvolver a mesma importância para todas as áreas do conhecimento, sejam consideradas elas do ponto de vista legal, matérias que reprovam, ou aprovam, isso falando do contexto da época, Português, Matemática, História, Ciências, Geografia Educação Física e Artística tinham nota de avaliação, ou relatório de avaliação, sendo, portanto, criado uma mentalidade de valorização no interior da escola. Tenho que dizer que alguns dos trabalhos mais brilhantes da escola José Lamartine aconteceram exatamente nas áreas onde não havia tanta cobrança em termos de nota, não havia tanta cobrança sob esse aspecto mais formal, havia uma cobrança de resultados, sim, e os resultados não só eram vistos, no interior da escola, pela turma de alunos e professores, não havia o personalismo de "minha turma", mas, eram colocados nas várias exposições de trabalhos, que foram feitas, convidando a comunidade, a Secretaria Municipal de Educação, o próprio Prefeito. Acho que as várias amostras de trabalhos que foram realizadas na escola, as quais denominamos de Expo-Lamartine, eram provas suficientes que muitos dos objetivos atingidos ali não poderiam ter sido atingido da mesma forma na escola em tempo parcial. Na Escola José Lamartine tiveram provas materiais palpável bem concretas de que o resultado de um bom trabalho pedagógico coletivo na escola pública de tempo integral, sempre que for feito com um investimento adequado e certo ele será seguramente superior a de uma escola de tempo parcial ou mesmo as escolas particulares".

Para finalizar esta pesquisa, foram perguntadas às entrevistadas, como elas se posicionavam com relação à extensão da jornada escolar. A professora SIGWALT (2002), como fazia parte da Equipe de Coordenação do Projeto ETIs da Secretaria Municipal de Educação na gestão 1985-1988, declarou:

"A extensão por si só, não garante a qualidade, nós tínhamos muita clareza, que haveria necessidade de extensão da jornada escolar, porque às quatro horas efetivamente da escola regular acabou se reduzindo a uma média de três horas, três horas e quinze minutos diárias, portanto a idéia era de ter mais tempo na escola, mas, de ter um professor melhor qualificado, um projeto efetivo a ser desenvolvido, ter muita clareza de quais conteúdos trabalhar porque trabalhar aquele conteúdo, não só a questão de redefinição de conteúdos, mas a redefinição metodológica e também uma nova concepção de avaliação dos alunos. Então, a extensão da jornada escolar estava articulada com esses outros pressupostos, conteúdo, forma e avaliação".

A Professora ROCHA (2002), coloca que as ETIs, por não ter sido valorizada, financeiramente, como deveria, não favoreceu a melhoria da qualidade de ensino. A professora ressalta que a criança deve passar a maior parte de seu tempo junto à família, pois segundo ela, a aquisição do conhecimento não se dá devido a extensão da

jornada escolar, mas pela forma dos encaminhamentos metodológicos adotados na escola. Por isso, se posiciona a favor da diminuição da carga horária nas escolas, que deveria ser no máximo de sete horas de escolarização, por julgar que nove horas de atividades escolares são extremamente stressantes, como aqui relata:

“A extensão da jornada escolar do aluno possui dois lados: o primeiro é o atendimento social das famílias que precisam de um lugar onde deixar seus filhos e o segundo é a questão dos aspectos pedagógicos, ambos dizem respeito ao trabalho da escola. Com relação ao trabalho pedagógico, não é estendendo a jornada escolar que vamos assegurar a melhoria da qualidade de ensino. Este fato pode até contribuir dentro de uma estrutura escolar, organizada, bem montada com muito investimento que assegure para criança um tempo maior para o seu trabalho escolar, porém, tenho uma posição que não é de pedagoga, mas de mãe: eu não deixo a minha filha na escola que eu trabalho, porque eu não quero que minha filha fique o dia todo dentro de uma escola, quero que ela tenha um tempo em casa com seu espaço familiar e que tenha um tempo na escola. Falo isso até por causa da experiência pedagógica que adquiri com o tempo, tenho certeza que a criança precisa de família, criança que cresce longe da família, seja essa família pai, mãe, avó ou a família que lhe dá assistência neste momento é uma criança comprometida e sem equilíbrio emocional. Penso que isso seja utopia, que muitas famílias não tem esse tempo para dar para as crianças, mas, mesmo assim eu defendo essa idéia se a criança tem a oportunidade de estar com sua família, deve estar com ela. Se ela não tem essa oportunidade, daí entra a necessidade de uma escola de tempo ampliado para a criança, uma escola pensada e organizada no bem estar dessa criança, para que o espaço escolar seja um espaço feliz, um espaço onde a criança se sinta bem, um espaço em que possa de fato fazer dele uma continuidade da sua casa, do seu lar, para que a escola possa de uma certa forma suprir a falta da família. Eu sei que não supre totalmente, mas, de alguma forma a falta que vai fazer essa família pra ela deve ser suprida na escola de tempo integral. Temos verificado essa situação na Escola José Lamartine que com o passar do tempo percebemos que a realidade da nossa comunidade não era mais para a criança ficar o dia todo na escola. Os pais têm necessidade sem dúvida que alguma instituição atenda seus filhos, enquanto eles trabalham, mas, nessa realidade não precisaria ser necessariamente apenas a escola efetuando este trabalho pedagógico. Para o ano de 2002 temos pesquisas feitas com os pais de nossos alunos e com a comunidade ao redor do Centro de Educação Integrada em Período Integral José Lamartine, que nos mostram um número acentuados de famílias preferindo que as suas crianças permaneçam apenas quatro horas na escola de ensino regular e não mais as oito horas que se imaginavam no início da Escola de Tempo Integral José Lamartine. Assim, eu concluiria e avaliaria a extensão da jornada escolar, considerando que a jornada escolar é uma necessidade, mas, também ela tem uma dupla função, em alguns momentos, a extensão para oito horas de permanência da criança na escola não é necessária, temos que garantir para as crianças que necessitam de escolas integrais outras formas de organização, acredito que de 4 a 6 horas de aulas, seria mais que suficiente. Eu defendo 6 horas de permanência como um tempo ideal para a criança dentro da escola, mais do que isso, passa a ser extremamente cansativo e estressante para os alunos”.

Uma postura claramente a favor das escolas de tempo integral, com o resgate da qualidade de ensino público, que segundo BREPHOL (2002) só poderá ser realizado com aumento dos recursos públicos, para poder valorizar os profissionais da educação com um plano de cargos, carreira e salário que estimule o seu crescimento profissional, porque assim tem-se a garantia de que este profissional poderá também desempenhar um trabalho de qualidade. De acordo com a mesma professora, a democratização das instituições públicas de ensino e o resgate da função social da escola, amplia o acesso ao conhecimento, assegurando a todos a permanência na escola, respeitando as diferenças e diminuindo das desigualdades sociais. Esta proposta é assumida pela Pedagoga BREPHOL (2002), que esclarece:

“Eu estou convencida, pois, sempre fui uma propagandista da Escola de Tempo Integral e acredito que ainda hoje, já que se tem toda uma estrutura montada para isso com as ETIs e CEIs em Curitiba, poderia ser feito um bom trabalho de aprofundamento, de resgate, de revisão de elaboração de uma proposta que ultrapasse, que avance no que foi conquistado, com seriedade proporcionando uma escola de tempo integral de qualidade para todos. Se não retomarmos com todas as outras coisas que estão embreadas numa proposta pedagógica séria que se preocupa com a aquisição do conhecimento, com o saber ler, saber escrever, saber interpretar, que privilegie a cultura, as artes, a música, o teatro, a literatura, não é só o tempo de permanência que vai resolver a questão da educação. Acho que a extensão da jornada escolar é um fator que interfere significativamente na educação escolar se a mesma for levada com seriedade pelos governos e pelas políticas educacionais implantadas por eles, seja, em nível Federal, Estadual e Municipal e dentro de uma proposta curricular abrangente, sem economia de recursos, cuidando da formação dos professores, levando em conta as suas experiências num trabalho coletivo, comprometido com o desenvolvimento intelectual das camadas da população é possível ainda termos uma escola com uma extensão maior da jornada escolar para o aluno e para o professor. A formação do professor infelizmente está deixando a desejar, sendo que o problema não é só no âmbito da metodologia, das práticas de ensino, muitas vezes é uma falha do próprio conteúdo. Os assessoramentos, os cursos, os treinamentos, enfim, o nome que se queria dar a isto, devem corresponder a toda e qualquer necessidade do professor, de sua segurança inclusive da sua identidade enquanto professor, porque, a lida com alunos em sala de aula, exige que se saiba muito bem o que se está fazendo ali como professor. Precisa se questionar sempre: quem sou eu como professor? O que estou fazendo numa sala de aula? O que esta criança que está ali representa para mim, com professor? Não dá para discutir disciplina em sala de aula como um tema exaustivamente discutido, sendo que também não dá para discutir disciplina sem discutir: Quem é o professor? Como ele está sendo visto pela instituição que o mantém? Como ele está sendo visto pela sociedade? importância o trabalho do professor tem para a sociedade? Que importância os pais dos alunos dão para o trabalho do professor?

Temos um exemplo que é o problema com indisciplina nas escolas, que não é um problema só das escolas públicas e nem das escolas de periferia. A indisciplina gera violência por parte dos alunos e por parte do professorado, tornando-se um problema sério, e de difícil solução, pois, o problema generalizado é um dos problemas mais terríveis que está afetando as relações entre toda a população pela falta de expectativa de vida, desemprego, miséria, fome principalmente para a população das camadas mais pobres. Por isso temos que entender o modelo econômico capitalista para podermos enfrentar e tentar encontrar soluções coletivas para resolver isso nas escolas. Então, eu acredito que se você não tratar todas essas questões simultaneamente, tentando entender cada uma delas, instrumentalizando e sustentando o professor, o pedagogo, o diretor, enfim todos os elementos envolvidos na escola, se não se conseguir dar essa sustentação pro coletivo de profissionais que atuam na escola, não se conseguirá cumprir com os objetivos que se propõe a escola de tempo integral, nem pela melhor intenção e nem pela melhor proposta curricular, muito menos ampliando o tempo de permanência da criança na escola, o qual deve ser estendido para ampliar a aquisição de conhecimento”.

As ETIs vêm se mantendo, nestes últimos quinze anos, como parte integrante das Escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, marcando a história da educação, desta cidade. Portanto, as sucessivas elaborações e retomadas da proposta inicial para novas formas de organização escolar, contribuíram para que a grande maioria destas escolas abandonasse o projeto inicial e adotasse um outro modelo de ensino que são os dos Centros de Educação Integral (CEIs). A trajetória das ETIs foi marcada por constantes modificações na sua concepção de ensino, que por conta das inevitáveis alterações das políticas públicas educacionais, implementadas em Curitiba, a partir de 1990, não respeitaram as suas especificidades. Além disso, as constantes reformulações da sua proposta pedagógica, alteraram os objetivos do projeto inicial, que lamentavelmente acabou sendo descaracterizado e modificado. Ao realizar esta pesquisa, entendeu-se que uma análise histórica da proposta das ETIs era de fundamental importância, pois as mesmas tiveram no processo educacional e cultural do município, um papel diferenciador e modificador, principalmente para a população dos bairros mais distantes do centro de Curitiba. Estas escolas mantinham mais tempo para a apropriação dos conhecimentos escolares, proporcionando aos filhos da classe trabalhadora, a ampliação do acesso e da permanência, elevando o seu nível de desenvolvimento intelectual, visando a melhoria das suas condições de vida.

CONCLUSÃO

Ao concluir este trabalho, verificou-se que a adoção de políticas públicas educacionais, como as que foram conduzidas pelo estado da Bahia, apontava já em 1947, para uma reforma educacional que ampliava o tempo de permanência na escola estendendo o período de aula para tempo integral, constituindo-se numa tentativa de democratizar o acesso à educação básica, cujo modelo idealizado por Anísio Teixeira, culminou com a construção de um Centro Educacional Público de excelência que resgatava a qualidade do ensino e um tempo maior para a aprendizagem das séries iniciais do ensino fundamental.

Portanto, o sonho ideológico na busca da igualdade de oportunidade para todos, foi o que moveu o professor Anísio Teixeira, que na época assegurou a aplicação de verbas públicas em políticas essenciais, criando um projeto pioneiro que oferecia oportunidades de estudos, trabalho, recreação, arte e socialização, possibilitando a plena integração ao plano de desenvolvimento do Brasil. Esta proposta de educação integral, voltada para a formação das camadas populares, apoiava-se na concepção escolanovista, reforçando a instauração de uma ordem social liberal, cuja noção de direitos e deveres contribuiriam para o desenvolvimento dos valores de autonomia, respeito, cooperação, iniciativa, responsabilidade.

Desde a experiência baiana, os projetos de escolas públicas, em período integral, não tiveram mais incentivos no Brasil. Com a chegada dos anos 60, a educação pública do País, constituía-se de uma visão liberal e tecnicista, cujo ideário pedagógico estava ligado às propostas da Escola Nova que se refletiram nas práticas pedagógicas tradicionais até meados dos anos 80.

O surgimento da Rede Municipal de Ensino de Curitiba e a criação do Departamento de Bem Estar Social, com a construção de escolas comunitárias, alcança

o seu auge em 1963. A partir daí, amplia-se às escolas públicas, neste município, resultando numa nova política com previsão de recursos necessários para a sua expansão até o final desta década, atendendo as séries iniciais do ensino fundamental.

Portanto, as mudanças no quadro político após 1960, culminaram com a formação de dois grandes blocos partidários. Um deles a favor das reformas reivindicadas pelas classes populares e o outro a favor de políticas reformistas que propiciassem acumulação de capital a uma minoria de privilegiados.

Estas mudanças de direção para um outro modelo político foram traçadas através de sucessivas lutas dos movimentos sociais, culminando com a saída do governo de ditadura militar, nos anos 70, e iniciando uma nova era, construída sob uma concepção crítica progressista, buscando uma outra postura política na condução do Brasil. Por outro lado, as bases filosóficas que norteavam as lutas populares estavam centradas na democratização da educação em todos os níveis e no resgate da função social da escola pública, que se embasava na socialização do conhecimento científico e cultural produzido por toda a humanidade.

Com o fim da ditadura militar dos anos 70, houve a abertura política do País, e as discussões pedagógicas começaram a girar em torno de propostas alternativas para o ensino público. A partir dos anos 80, alguns estados e municípios adotaram políticas educacionais, mais progressistas, possibilitando debates entre os educadores, despertando-lhes o senso crítico numa perspectiva de construção para uma sociedade democrática, iniciando a implementação das primeiras experiências de escola de tempo integral, ampliando o tempo de permanência do aluno nas instituições públicas estaduais e municipais de ensino.

Nesta perspectiva, o estudo, aqui apresentado, pode revelar que o Centro Educacional da Bahia, de 1947, serviu de base para a experiência inicial dos CIEPs, no Rio de Janeiro, em meados dos anos 80. Estes se caracterizavam como um projeto de vanguarda, com visão ideológica de uma escola pública democrática e popular, a qual

se contrapunha a toda e qualquer tipo de violência social, garantindo, mesmo por um curto período de tempo, um espaço seguro de proteção e assistência às crianças e adolescentes das classes populares.

Apoiando-se neste modelo democrático de ensino público, a cidade de Curitiba segue o exemplo do Rio de Janeiro, implantando o projeto de Escolas de Tempo Integral -ETIs. Este projeto educacional foi incluído nas metas da Secretaria Municipal de Educação, para a gestão municipal de 1985/1988, tendo como propósito inicial assegurar aos filhos da classe operária, maior tempo de acesso e apropriação dos conhecimentos, instrumentalizando-os para a construção de uma sociedade justa e solidária. Este programa além de proporcionar segurança às crianças, retirando-as dos perigos da rua e afastando-as da violência, ofereceu também alimentação distribuída em quatro refeições diárias. Em razão disso, a sua implantação foi projetada nos bairros mais carentes e distantes do centro da cidade.

Estas concepções pedagógicas presentes no projeto ETIs, contribuíram de forma sistemática para uma redefinição do papel social da escola pública, transformando-se conforme PIPITONE apud ARROYO (1995, p.368) “responsável não só pelo ensino, mas também pelo cuidado e proteção da criança contra a fome, a violência, a doença, a solidão e o desamparo”.

Neste caso, confirma-se que as escolas de tempo integral, em Curitiba, foram resultados de políticas públicas educacionais, cujos objetivos era dar conta do problema da evasão e da repetência, visando também à melhoria da qualidade de ensino na Rede Municipal que se encontrava defasado.

O projeto de escolas públicas de tempo integral ETIs de Curitiba, trouxe embutido em seus documentos oficiais (SME -Jornal Escola-Aberta, nº09, 1987, p.03) os princípios norteadores, cujos objetivos traduziam as intenções políticas desta proposta educacional para a Rede de Ensino:

- a) diferenciar os encaminhamentos metodológicos para apropriação do conhecimento científico-cultural;
- b) garantir a toda criança oriunda das classes populares o pleno desenvolvimento de habilidades necessárias para a vida;
- c) mudar o conceito de que dispêndio e custos, na área educacional, significavam investimentos;
- d) utilizar e racionalizar os recursos físicos disponíveis;
- e) disponibilizar de uma proposta pedagógica integrada, com todas as disciplinas ministradas aprofundando os mesmos conteúdos nas oficinas pedagógicas, cujas atividades envolviam: Educação Artística, Jogos e Recreação, do Cotidiano e das Tarefas Orientadas;
- f) possibilitar não só maior tempo de permanência da criança na escola, mas também, oportunizar a aquisição de mais conhecimentos;

Estes encaminhamentos, que nortearam o projeto ETIs, tinham como ponto fundamental, a garantia de que tanto a apropriação como o acesso aos conhecimentos sistematizados seria disponibilizado a todos os alunos, oportunizando-lhes momentos de reflexão, compreendendo que numa sociedade capitalista as divisões de classes produzem cada vez mais desigualdades, miséria e exclusão e, por isso, a intervenção do estado através de políticas públicas essenciais se constitui de instrumentos de promoção, de transformação política e econômica, elevando o nível de desenvolvimento material e cultural de uma sociedade.

As políticas educacionais implementadas no município de Curitiba, em meados dos anos 80, serviram para iniciar o processo de democratização da educação tendo como eixo norteador uma proposta pedagógica progressista que buscava em suas ações: a descentralização das decisões; a garantia do acesso à maioria da população ao saber científico; o resgate da função social da escola pública; o desenvolvimento de uma política de aperfeiçoamento do pessoal, resgatando a

competência técnica e política dos professores que sob a orientação de um Currículo Básico para as séries iniciais deveriam definir estratégias de enfrentamento efetivo da questão de alfabetização.

Com esta nova visão pedagógica, a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba buscava, naquele momento histórico, a superação da concepção que atribuía à escola o papel de ser uma instituição que mantinha a ideologia dominante, transformando-se em espaços para discussões, proporcionando mudanças nas estruturas sociais. Esta proposta educacional facilitou o acesso ao saber, historicamente, sistematizado, transformando-o numa cultura coletiva, resgatando os valores sócios culturais da comunidade, reconhecendo que esta tem a sua própria leitura de mundo e a partir dela é capaz de incorporar outros conhecimentos, que irão contribuir para a formação de cidadãos críticos e, estes, progressivamente, poderão refletir sobre seus problemas, buscando através de ações concretas a transformação desta sociedade.

Estas contribuições teóricas buscavam redimensionar a função social da escola com as suas diferentes atribuições pedagógicas, sendo analisadas no jornal Escola Aberta nº 9, da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (agosto de 1987, p.05), afirmando que tanto a implantação de um Currículo Básico como a expansão da Rede Municipal de Ensino, fundamentava-se no direito de que toda a criança deve ter acesso e apropriação do conhecimento universal, contribuindo para atingir níveis mais elevados de qualidade e produtividade, intervindo decisivamente nos índices de evasão e reprovação dos alunos. Além disso, o mesmo jornal enfatizava a importância de uma política de qualificação pessoal que atendesse melhor o educando, constituindo-se num ganho, o qual era fruto de luta da classe trabalhadora, que reivindicava a melhoria da qualidade da educação pública em todo o País. Portanto, estas alterações atendiam aos interesses de classe que naquele momento, vivenciava um período de abertura

política, com espaço de discussões para a construção de uma sociedade democrática, trazendo à luz seus conflitos e contradições.

Contudo, a forma como aconteceu a implantação das ETIs, foi muito criticada pelos educadores que:

- a) consideravam que suas características se aproximavam muito de uma educação pública assistencialista;
- b) apenas aumentando o tempo de permanência dos alunos, não garantia uma organização diferenciada no seu trabalho educativo;
- c) o projeto aprisionava as crianças e tolhia a sua liberdade de escolha;
- d) o programa desviava o foco de uma luta social ampla, que garantisse uma escola pública gratuita e culturalmente forte, universal e de qualidade para todos;

Apesar dos objetivos do projeto ETIs que era priorizar a socialização do saber redireciono-o aos interesses das classes populares, com medidas concretas que visavam a melhoria da qualidade do ensino, o grande fracasso da experiência das ETIs, em Curitiba, ocorreu, principalmente, pela falta de investimentos por parte da mantenedora que não incentivou a continuidade do programa.

Com as sucessivas administrações, neste município de Curitiba, ocorridas a partir de 1989, os recursos públicos, destinados à educação, ano a ano, foram reduzindo-se e as escolas municipais foram perdendo condições físicas, materiais e humanas para poder dar continuidade ao trabalho pedagógico, que foi construindo a partir de exaustivos estudos teóricos e práticos durante um longo período de tempo.

A criação de trinta Centros de Educação Integral - CEIs, implementados a partir de 1992, com mais oito Escolas de Tempo Integral ETIs já existentes, a Rede Municipal de Ensino de Curitiba totaliza 38 escolas municipais que trabalham com a extensão da carga horária de aula. Porém, os dois projetos de escolas integrais são distintos um do outro, não só pela forma de organização do tempo e do espaço, mas também pela sua concepção pedagógica.

A partir de 1993, a forma de organização do trabalho pedagógica nas ETIs, foi analisada por uma Comissão de Avaliação, instituída pela Secretaria Municipal de Educação, cujos objetivos estavam centrados nas questões específicas da forma estrutural tanto da ETIs como dos CEIs, verificando-se que mesmo estendendo a carga horária de estudo nestas escolas, os resultados obtidos em termos quantitativos e principalmente qualitativos não demonstravam uma melhoria na aquisição de conhecimento e nem um rendimento maior na aprendizagem por parte dos alunos.

Com a avaliação do Projeto de Escolas de Tempo Integral - ETIs, constatou que as mesmas não contribuíram de forma significativa para acabar com os altos índices de evasão e repetência, que se mantinham ainda bastante forte até meados dos anos 90 nas escolas municipais de Curitiba. Além disso, a avaliação do Projeto ETIs, elucidou que a maioria destas oito escolas, não trabalhavam as oito horas diárias com os alunos, deixando de cumprir, assim, com um dos princípios norteadores de maior relevância deste projeto educacional, o qual se constituía de um trabalho educativo articulado com todas as áreas do conhecimento, isto é, a forma de organização das atividades de Oficinas Pedagógicas e Culturais, deveriam permitir uma vinculação entre os diferentes conteúdos, possibilitando que os docentes em conjunto com os seus alunos, compreendessem as relações existentes entre processos e fenômenos, fatos e acontecimentos, permitindo uma leitura abrangente de mundo, de homem e de sociedade.

Esta avaliação, também, serviu de base para efetivar um movimento em favor das escolas de tempo Integral –ETIs, dando início a uma proposta de reorganização da estrutura organizacional das mesmas. Porém, este movimento de resistência, não se consolidou, primeiramente pela falta de tempo e empenho para a efetivação do projeto e também pela interrupção do Currículo Básico (versão 1988), cuja concepção crítica-progressista não foi incorporada às políticas educacionais da administração municipal subsequente.

Conclui-se, portanto, que os principais entraves enfrentados para o êxito do projeto das ETIs, foi a descontinuidade das ações pedagógicas desenvolvidas pela equipe pedagógica que sucessivamente ocupou a Secretaria Municipal de Educação, implantando desde 1989 no município de Curitiba, uma política educacional intervencionistas, cujo modelo visava mudar a maneira de pensar e agir dos professores e funcionários das escolas, implantando vários programas que criam uma nova mentalidade de educação individualista, voltada para os interesses do mercado, cujas medidas são orquestradas pelos grandes organismos internacionais como o FMI, o Banco Mundial e o BIRD.

Neste contexto, as condições de trabalho nas escolas municipais e a organização do trabalho pedagógico nas ETIs, na atual política educacional do município de Curitiba, trazem uma série de preocupações em relação ao nível de ensino da Rede Municipal de Curitiba. Estas mesmas preocupações foram analisadas pelas professoras entrevistadas, as quais levantaram dados que foram decisivos no processo de democratização da educação pública e da implementação das ETIs, além disso, criticaram a imposição da Prefeitura de Curitiba em não ter mantido a proposta pedagógica embasada no Currículo Básico que deu fundamentação teórica aos encaminhamentos metodológicos dos anos 80 e início dos 90.

Nesta perspectiva, as ações dirigidas pela atual Secretaria Municipal de Educação de Curitiba se caracterizam pelas mudanças na mentalidade dos seus profissionais. Estas ações são planejadas e executadas através de grandes encontros como megaconferências, cujos conferencistas escolhidos mais parecem animadores de auditório desperdiçando uma quantidade muito grande de recursos públicos, sem que isso possa contribuir de forma significativa na condução das práticas educativas e nem modificar as condições do trabalho nas escolas municipais.

A aceitação, desta situação por parte de muitos professores e funcionários caracteriza-se pela despolitização destes profissionais, a qual foi sendo construída

lentamente ao longo dos últimos anos. As novas políticas públicas implantadas no município de Curitiba são “políticas de marketing” que não atingem apenas a educação, mas também outras áreas sociais como: saúde, transporte, moradia e saneamento básico, excluindo a comunidade de participar democraticamente na tomada de decisões, numa tentativa clara de impedir todo e qualquer tipo de resistência a este modelo neoliberal.

Atualmente, o projeto de escolas de tempo integral – ETIs, está totalmente descaracterizado, pois, cada escola organizou de maneiras diferentes o seu tempo e espaço escolar, mantendo ou não a extensão da jornada escolar para os alunos. A reorganização do tempo e do espaço, nas antigas ETIs e nos CEIs e principalmente a elaboração de diretrizes curriculares para todas as escolas municipais são decididas em gabinetes e imposta autoritariamente para as escolas cumprirem.

Este estudo tem a pretensão de sugerir algumas alternativas que poderão melhorar as condições de trabalho, em todas as escolas públicas municipais, principalmente, nas que trabalham em período integral. Primeiramente, a escola não deve ampliar somente o horário de permanência da criança, mas aproveitar este tempo para aprofundar os conteúdos escolares, construindo espaço alternativos que trabalhe com a cultura local, isto é, desenvolvendo a arte, a dança o canto, o esporte e o lazer, não apenas impondo a cultura dominante, mas pesquisando a cultura própria da comunidade. Em segundo lugar exigir da mantenedora, neste caso, a Prefeitura Municipal de Curitiba, a garantia de um trabalho docente, que tenha investimentos na formação continuada de todos os seus profissionais. Em terceiro lugar desenvolver na escola um trabalho coletivo, proporcionando o acesso e a permanência dos alunos, construindo um Projeto Político Pedagógico que seja articulador das práticas educativas da escola e vinculada com a realidade vivida na comunidade, bem como, permitir o intercâmbio cultural, desenvolvendo projetos que visem a elevação dos índices de desenvolvimento intelectual e material dos alunos e da própria comunidade em geral.

Nesta perspectiva, outros avanços significativos como: adoção de políticas que estimule a formação profissional dos trabalhadores da educação, valorizando os cursos de formação e os assessoramentos; garantir a participação dos profissionais na construção de uma proposta curricular, que esteja embasada numa concepção política pedagógica a qual possa ampliar os horizontes culturais e de novos conhecimentos somando-se a uma formação humana e crítica, a qual forme cidadãos dispostos a lutar por melhores condições de vida para todos. Portanto, o processo histórico, mesmo sendo construído na diversidade, deve ser coletivo, visando à inclusão de todos

Neste sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9424/96) e o Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 10.176/01) defendem a implantação de escolas de tempo integral no ensino fundamental, recomendando que os respectivos sistemas de ensino dos estados e municípios façam investimentos na ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola, alegando que no momento em que estas forem implantadas, proporcionaram mudanças significativas principalmente no atendimento à expansão da rede física, na distribuição da merenda escolar e também na revisão dos horários disponíveis aos professores pela especificidade e facilidade na organização do tempo e espaço

A alegação contida nestas duas leis constitucionais reafirma a mudança na postura da escola pública, a qual deve assumir responsabilidades sociais que extrapolam o simples ensinar, especialmente para crianças carentes, sendo que, para garantir um melhor desempenho dos alunos, faz-se necessário conforme as Diretrizes do Ensino Fundamental contidas no PNE (2001, p.18) que se amplie o atendimento sócio-econômico, principalmente nos municípios pobres com distribuição de renda mínima associada à bolsa escola, vale alimentação, livro didático e transporte escolar.

Contudo, a proposta de melhoria da qualidade de ensino para todas as escolas públicas de acordo com as propostas da LDB e do PNE se dará através de programas sociais de curto, médio e longo prazo, o que não deixa de ser um equívoco muito grande, pois a disposição governamental de investir na educação, após o fim do

regime militar, se desenvolveu com uma visão imediatista e paternalista que se arrasta há séculos no Brasil. O déficit educacional poderia ser resolvido, apenas pela vontade política dos governantes, colocando em ação, políticas públicas essenciais que possam colaborar com as mudanças, principalmente na melhoria da qualidade do ensino público do País.

Portanto, apenas a criação de Escolas Públicas de Tempo Integral, não significa que haverá melhoria na qualidade de ensino, mas estas poderão se constituir de espaços escolares essenciais no processo de aquisição e criação de novos conhecimentos. Neste caso, uma escola pública de tempo integral, deve antes de tudo, constituir-se, segundo ARROYO (1988, p.05), num novo espaço, cuja visão se amplie para instituição pública de ensino e pesquisa, que além de repassar os conteúdos escolares obrigatórios, contribua para o fortalecimento político-cultural das classes populares, as quais devem se apropriar e dominar a lógica real que regula uma sociedade capitalista, com a sua história e o seu modo de produção, e sobretudo, possibilitando o acesso as ferramentas necessárias e essenciais na transformação para uma outra sociedade possível com solidariedade e justiça social .

As políticas educacionais públicas devem dar prioridade nos investimentos a educação básica de qualidade, tornando-a competente, abrangente e séria, caso contrário dificilmente se sairá da condição de submissão aos grandes organismos internacionais. Neste caso, a intenção de proporcionar um atendimento diferenciado as crianças e adolescentes das escolas públicas, estendendo o horário de permanência foi uma tentativa de suprir a carência de políticas públicas no atendimento a educação básica e a superação de um modelo educacional, no qual o fracasso pedagógico não se resume apenas na falta de competência técnica dos professores, mas, muito mais na questão de vontade política dos que sempre governaram o País, cuja ideologia burguesa foi construída historicamente em função de uma nação colonizada e escravocrata.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. **A arquitetura do tempo na cultura escolar.** Um estudo sobre os centros de Educação Integral de Curitiba. Tese de Doutorado. São Paulo: Programa de Pós-Graduação do Curso de Doutorado de Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade de São Paulo. 2002, p.159 a 214.

ARROYO, Miguel Gonzáles **A Escola Pública de Tempo Integral: Universalização do ensino e problemas sociais.** In Escola de Tempo Integral. Desafios para o ensino público. São Paulo, Cortez. Autores Associados, 1988 – p.11-20.

_____. **Da Escola Carente à Escola Possível.** In ARROYO, Miguel Gonzáles. A escola possível é possível. 4ª ed. São Paulo, Edições Loyola, 1991, p. 11 a 53.

_____. **O direito ao tempo de escola.** Caderno de pesquisa São Paulo, 1988, p. 3-10.

ASSOCIAÇÃO DE PAIS E MESTRES. Centro de Educação Integral José Lamartine Corrêa de Oliveira Lyra – ensino de 1º grau. **Ata de reunião realizada no dia 30 jun. 1989.** Livro nº 08, p.06 a 11.

BARROSO, João. **O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída.** In BARROSO, João (Org). O estudo da escola. Porto: Porto, 1986.

BRASIL, Constituição Federal com a incorporação da Emenda 14. Capítulo III da Educação, da Cultura e do Desporto. Seção I. Da Educação. Estabelece a obrigatoriedade da oferta de ensino público, bem como trata do financiamento da educação pública em todos os níveis e modalidades. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/semtec/proep/legislação/a_const.htm> Acesso em 20 jan. 2003.

CAMPOS, Regina Cely. **As políticas educacionais para o município de Curitiba no período de 1982-1993 e a qualidade da escola pública: Limites possibilidades e perspectivas.** Dissertação de Mestrado. Curitiba: Programa de Pós-Graduação em Educação: Área de Currículo da Universidade Federal do Paraná. 1993.

CAVALIERI, Ana Maria Vilela; DEMO, Pedro et all. Cadernos de Educação Básica. **Subsídios para uma Proposta de Atenção Integral à Criança em sua Dimensão Pedagógica.** In Cavalieri, Ana Maria. Educação escolar e atenção integral a criança. São Paulo - MEC- Editora Moderna, volume 03. 1994, p. 08 a 24.

CURITIBA, Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo Básico: Uma contribuição para a escola pública brasileira.** Dezembro de 1988.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Histórico da Escola Integral José Lamartine Corrêa de Oliveira Lyra.** Anexo 03 de 15 de março de 1988.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Justificativa da proposta de escola de tempo integral.** Departamento de Arquivo. Cx.550, vol. 01, Documento nº 05, 1991.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Plano de ação 1995/1996 do Centro de Educação Integral José Lamartine Corrêa de Oliveira Lyra.** Curitiba, 1995.

Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Piloto de Educação Integrada em Período Integral**. Março de 1985.

Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico do Centro de Educação Integral José Lamartine Corrêa de Oliveira Lyra – Escola Municipal – Ensino fundamental**. Curitiba, 2001.

Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Pedagógica dos Centros de Educação Integral**, 1996,

Secretaria Municipal de Educação. **Proposta de reorganização da estrutura organizacional do Cej José Lamartine Corrêa de Oliveira Lyra. Núcleo Pinheirinho**. Curitiba, 1998.

Secretaria Municipal de Educação. **Regimento Escolar do Centro de Educação Integral José Lamartine Corrêa de Oliveira Lyra. Parecer nº 121/2000 EE /SME de 27/11/2000**.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

EBOLI, Terezinha. **Uma experiência de educação integral – Centro Educacional Cordeiro Ribeiro**. São Paulo – MEC Inep – 1969.

FERREIRA, Valéria Milena Röhrich & ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. **Chrónos & Kairós: o tempo nos tempos da escola**. Educar em Revista Nº17, editora da UFPR, Curitiba, 2001, p. 63 a 78

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre. Artes Médicas Sul, 1993.

GRAMSCI, Antonio. **Caderno 12**. In **Cadernos do Cárcere**. Volume 02. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2000, p.14 a 53.

LDB –**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (Lei 9394 de 20 de Dezembro de 1996)** Brasília, DF.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**. A pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo, Edições Loyola, 1984.

MANACORDA, Mario Aligneiro. **O Princípio Educativo em Gramsci**. Porto Alegre. Artes médicas. 1990.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Lisboa, Editorial Presença. Livraria Martins Fontes, s/d. p. 26 a 36.

Textos sobre Educação e Ensino. 2ª ed. São Paulo: Moraes, 1992.

PARO, Vitor Henrique et al. **Escola de Tempo Integral**. Desafio para o ensino público. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1988.

PENIN, Sonia. **Cotidiano e Escola**. A obra em construção. 2ª ed. São Paulo. Cortez, 1995.

PNE – Plano Nacional de Educação – (Lei 10.172 de 09 de dezembro de 2001)
Brasília, DF.

SAVIANI, Dermeval. **A LDB e o Plano Nacional de Educação.** In Saviani, Dermeval. da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional Campinas, SP. Autores Associados, 1988, p.73-119.

_____ **Educação e questões da atualidade:** São Paulo: Livros do Tatu: Cortez, 1991

_____ **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988

_____ **Por outra política educacional.** In Saviani Dermeval. Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: Por uma outra política educacional, Campinas, SP. Autores Associados, 1998 p.121-166.

SILVA, Tomaz Tadeu da & GENTILI, Pablo (orgs). **Escola S. A.** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. In GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. CNTE. Brasília, 1996, p. 9 a 49.

_____ **Escola S. A.** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. In SACRISTÁN, José Gimeno. Reformas educacionais: utopia, retórica e prática. CNTE. Brasília, 1996, p. 50 a 73.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de, WARDE, Mirian Jorge e HADDAD, Sérgio, (orgs). **O Banco Mundial e as Políticas educacionais.** São Paulo, Cortez, PUC/SP e Ação Educativa, 1996, p. 125 a 193.

VÁSQUEZ, Adolfo Sanchez. **Alguns problemas filosóficos em relação à práxis.** In Filosofia da Práxis. Rio de Janeiro, Paz e Terra 1986, p. 133 a 243.