

**UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E
EXTENSÃO**

DANIELE DE FÁTIMA SANTOS MORMITO

**AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS ESCOLAS DE TEMPO
INTEGRAL DO MUNICÍPIO DE CURITIBA (1988-2017)**

CURITIBA

2018

DANIELE DE FÁTIMA SANTOS MORMITO

**AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS ESCOLAS DE TEMPO
INTEGRAL DO MUNICÍPIO DE CURITIBA (1988-2017)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, na Linha de Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores, como requisito parcial para a obtenção de título de mestre.

Orientadora: Prof^a. Dra. Iêda Viana.

CURITIBA

2018

Dados Internacionais de Catalogação na fonte
Biblioteca "Sydney Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

M827 Mormito, Daniele de Fátima Santos.
As práticas pedagógicas nas escolas de tempo integral do
Município de Curitiba (1988-2017) / Daniele de Fátima Santos
Mormito; orientadora Profª. Drª. Iêda Viana.
181f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná,
Curitiba, 2018.

1. Escola de tempo integral. 2. Práticas pedagógicas.
3. Processo de ensino e aprendizagem. 4. Curitiba.
I. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em
Educação / Mestrado em Educação. II. Título.

CDD – 370.733

TERMO DE APROVAÇÃO

DANIELE DE FATIMA SANTOS MORMITO

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DO MUNICÍPIO DE CURITIBA (1988-2017)

Esta Dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná.

Curitiba, 26 de março de 2018.

Profª. Drª. Anita Helena Schlesener
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação
Universidade Tuiuti do Paraná

Orientadora:

Profª. Drª. Iêda Viana
Universidade Tuiuti do Paraná
Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação

Membros da banca:

Profª. Drª. Carmem Sá Brito Sigwalt - UFPR

Profª. Drª. Ariclê Vechia - UTP

Dedico esta dissertação à minha filha, Amanda, e ao meu marido,
Sergio. Amores da minha vida, companheiros, parceiros e responsáveis por
tornar a jornada mais suave.

Agradecimentos

Em primeiro lugar, agradeço a Deus pela minha existência, por guiar meu caminho e me trazer coragem e sabedoria para enfrentar os desafios, superar os obstáculos e continuar o percurso.

Aos meus pais, Ivone e Antonio Cesar, pelo carinho, apoio e incentivo durante todo o período de minha existência.

Ao meu marido, Sergio, que nunca mediu esforços para me ver feliz. Com sua paciência e compreensão sempre cuidou de tudo, para que eu pudesse me dedicar ao mestrado. Posso ouvir suas palavras: “Descanse” e “falta muito agora?”.

À minha amada filha, Amanda, amiga e companheira de todos os momentos, que sempre incentivou meus estudos e compreendeu minha distância, mesmo quando eu estava ao lado.

Ao meu avô, Silvio, e minha avó, Clarte (in memoriam), suas orações me fortaleceram e seus conselhos ficarão guardados para sempre em minha memória: “Confia em Deus que ele prepara tudo”. Muitas saudades vó!

À professora Iêda, minha orientadora, que repartiu comigo seus conhecimentos e orientou esse trabalho com toda a paciência, carinho e dedicação.

À professora Ariclê e a professora Carmem, que participaram da banca e contribuíram grandemente para a finalização do texto.

À professora Rosibeth, conselheira e amiga que incentivou e auxiliou desde o momento em que o mestrado ainda era uma semente. Muito obrigada!

Aos meus colegas de mestrado, que tive o prazer de conhecer, conviver e com os quais aprendi muito durante esse período. Um agradecimento especial à colega Virgínia, profissional dedicada, que partilhou comigo sua experiência e vivência na área educacional, sempre com palavras de ânimo e incentivo.

Ao Arquivo Público Municipal, que permitiu explorar as fontes documentais que enriqueceram a pesquisa.

À equipe do CEI Beta, pela disponibilização das informações e relatos.

Ao CNPQ pela concessão da bolsa de estudos.

Enfim, muito obrigada a todos que fizeram parte deste trabalho, contribuindo direta ou indiretamente com minha trajetória acadêmica!

“Derramarei o ensinamento como profecia e o transmitirei para as gerações futuras. Vejam: não trabalhei apenas para mim, mas para todos os que procuram sabedoria” (Eclesiástico 24).

RESUMO

O objeto desta pesquisa são as práticas pedagógicas das escolas públicas de tempo integral do município de Curitiba. A pesquisa justifica-se pelo fato dessa modalidade de escola ser uma tendência na Educação brasileira atual, com a possibilidade de serem realizados estudos em diferentes vertentes. O objetivo geral é investigar as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas em tempo integral da rede municipal de ensino de Curitiba, destacando aquelas que mais contribuíram para a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa histórica que terá os seguintes objetivos específicos: 1) caracterizar o contexto histórico, econômico, político e social em que foram implantadas as escolas de tempo integral; 2) levantar dados que caracterizem as práticas pedagógicas dentro do recorte temporal estabelecido (1988 a 2017); 3) analisar as mudanças e permanências nas práticas pedagógicas desenvolvidas nessas escolas. Para isso foi realizado um levantamento de dados documentais junto ao Arquivo Público Municipal, a fim de conhecer o projeto inicial de implantação dessa modalidade de escola e os elementos que compõe as práticas pedagógicas desenvolvidas nos primeiros anos da escola de tempo integral no município, além de consultar o arquivo de escolas em tempo integral. Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os sujeitos selecionados para a pesquisa. Alguns referenciais teóricos que fundamentam essa pesquisa remetem a ARROYO, BORDIEU, CAVALIERE, ESCOLANO, FRAGO, FREIRE, GADOTTI, GUARÁ JULIA, SAVIANI e VEIGA. A questão norteadora busca responder qual o resultado da experiência de escola de tempo integral em Curitiba para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem? O trabalho está estruturado em quatro capítulos: o primeiro apresenta um histórico da escola de tempo integral no Brasil e uma experiência de cada região. O segundo aborda o projeto inicial e as práticas pedagógicas dos primeiros anos de implantação da escola de tempo integral de Curitiba. O terceiro capítulo trata do Centro de Educação Integral Beta, enfocando tempo e espaço escolares, corpo docente, corpo discente, publicação (jornal), currículo, saberes, aprendizagem, normas e práticas pedagógicas. Por fim, o quarto capítulo refere-se às permanências e mudanças nas práticas pedagógicas desenvolvidas no período investigado, considerando as dimensões: currículo e proposta pedagógica, tempo, espaço e perfil docente.

Palavras-chave: Escola de Tempo Integral, Práticas Pedagógicas, Processo de ensino e aprendizagem, Curitiba.

ABSTRACT

The objective of this research is the pedagogical practices of the public schools of the municipality of Curitiba. The research is justified by the fact that this modality of school is a trend in the current Brazilian Education, with the possibility of carrying out studies in different areas. The general objective is to investigate the pedagogical practices developed in full-time schools of the Curitiba municipal school system, highlighting those that contributed most to the improvement of teaching and learning quality. It is a historical research that will have the following specific objectives: 1) characterize the historical, economic, political and social context in which full-time schools were implemented; 2) to collect data that characterize pedagogical practices within the established time frame (1988 to 2017); 3) to analyze the changes and permanences in the pedagogical practices developed in these schools. For this purpose, a documentary survey was carried out with the Municipal Public Archives, in order to know the initial project of implantation of this modality of school and the elements that compose the pedagogical practices developed in the first years of the full time school in the municipality, besides check the archive of full-time schools. Semi-structured interviews were also conducted with the subjects selected for the research. Some theoretical references that base this research refer to ARROYO, BORDIEU, CAVALIERE, ESCOLANO, FRAGO, FREIRE, GADOTTI, GUARÁ JULIA, SAVIANI and VEIGA. The guiding question seeks to answer the result of the full-time school experience in Curitiba to improve the teaching and learning process? The work is structured in four chapters: the first presents a history of the full-time school in Brazil and an experience of each region. The second deals with the initial project and pedagogical practices of the first years of implementation of the full-time school in Curitiba. The third chapter deals with the Beta Comprehensive Education Center, focusing on school time and space, faculty, student body, publication (newspaper), curriculum, knowledge, learning, norms and pedagogical practices. Finally, the fourth chapter refers to the permanences and changes in the pedagogical practices developed during the period investigated, considering the dimensions: curriculum and pedagogical proposal, time, space and teacher profile.

Key words: Integral School, Pedagogical Practices, Teaching and learning process, Curitiba.

LISTA DE ABREVIATURAS

ANDE - Associação Nacional de Educação
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEE - Conselho Estadual de Educação
CEI – Centro de Educação Integral
CIEP - Centro Integrado de Educação Popular
CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
CONAFEP - Confederação Nacional de Funcionários de Escolas Públicas
ETI - Escolas de Tempo Integral
FENOE - Federação Nacional de Orientadores Educacionais
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPPUC – Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PLS – Projeto de Lei do Senado
PMC – Prefeitura Municipal de Curitiba
PME – Programa Mais Educação
PNE – Plano Nacional de Educação
RIT – Regime Integrado de Trabalho
RME - Rede Municipal de Ensino
SAC - Seção de Atividades Complementares
SAETI - Serviço de Atendimento ao Ensino em Tempo Integral
SAI - Serviço de Assessoramento Interdisciplinar
SME - Secretaria Municipal de Educação

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

IMAGEM 1 - Escola Integral - Módulos de construção.....	58
IMAGEM 2 – Capa do jornal Escola Aberta, fev/1988.....	60
IMAGEM 3 - Jornal Na Ponta do Lápis – dados.....	63
IMAGEM 4 - Inauguração do CEI Ulisses Guimarães.....	71
IMAGEM 5 – Inauguração do CEI Issa Nacli.....	72
IMAGEM 6 – Texto da placa de inauguração do CEI Lauro Esmanhoto.....	73
IMAGEM 7 – Planta Centro de Educação Integral	82
IMAGEM 8 – Mobiliário CEI.....	83
IMAGEM 9 - Material gráfico CEI – parte externa	84
IMAGEM 10 - Material gráfico CEI – Parte Interna.....	85
IMAGEM 11 – Lições Curitibanas	86
IMAGEM 12 - Taxa de fecundidade no Brasil – 2000 a 2015	99
IMAGEM 13 - Número de estudantes por família no CEI Beta em 2015.....	99
IMAGEM 14 - Os irmãos dos estudantes do CEI Beta.....	100
IMAGEM 15 - Número de irmãos por estudante do CEI Beta	100
IMAGEM 16 - Croqui dos espaços e instalações do CEI Beta.....	102
IMAGEM 17 - Capa do documento Política de Educação para uma escola aberta -1983-1986.....	108
IMAGEM 18 – Participação dos alunos em atividades esportivas ou culturais fora da escola.....	128
IMAGEM 19 – Manual didático para produção de jornal – ilustração.....	134
IMAGEM 20 – Pintura de amarelinha no pátio	144
IMAGEM 21 – Parquinho de madeira.....	145
IMAGEM 22 – Mesa de cimento à sombra.....	146
IMAGEM 23 – Cancha de areia.....	147
IMAGEM 24 – Topografia do terreno	147
IMAGEM 25 – Regras de comportamento e convivência I.....	148
IMAGEM 26 – Regras de comportamento e convivência II.....	148
IMAGEM 27 – Regras de comportamento e convivência III.....	149
IMAGEM 28 – Marcação de filas.....	150
IMAGEM 29 – Escadarias do CEI Beta.....	150

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – NÚMERO DE MATRÍCULAS NA REDE PÚBLICA EM TEMPO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA	26
QUADRO 2 – PERCENTUAL DA TAXA DE REPROVAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA ENTRE OS ANOS DE 1978 E 1985.....	47
QUADRO 3 – AS PEDAGOGIAS CONTRA-HEGEMÔNICAS	52
QUADRO 4 – ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS POR SEMANA	54
QUADRO 5 – PREVISÃO DE RECURSOS HUMANOS NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL – 1ªFASE – 1991.....	93
QUADRO 6– IDADE DOS PROFESSORES DO CEI BETA EM 2016.....	94
QUADRO 7 – DEMONSTRATIVO DA TITULARIZAÇÃO DOS PROFESSORES DO CEI BETA – 2016.....	95
QUADRO 8 – DISTRIBUIÇÃO DA MATRÍCULA DE PRÉ A 8º ANO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA NO ANO DE 1989.....	97
QUADRO 9 – EIXOS TEMÁTICOS DO PRÉ-ESCOLAR.....	113
QUADRO 10 – CURRÍCULO ENSINO FUNDAMENTAL 2016.....	119
QUADRO 11 – PERCENTUAL DE REPROVAÇÃO E EVASÃO DO CEI BETA EM RELAÇÃO A OUTRO CEI NO PERÍODO DE 1989 A 1993.....	139
QUADRO 12 - IDEB DOS CEIs DA REGIONAL - 2013/2015	171

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL	24
2.1 A ORIGEM DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL NO PAÍS	27
2.2 NOTAS SOBRE A EXPERIÊNCIA DO RIO DE JANEIRO	30
2.3 NOTAS SOBRE A EXPERIÊNCIA DE CADA REGIÃO BRASILEIRA ..	34
2.3.1 A Escola de Tempo Integral da Região Norte e o sucesso de Palmas	35
2.3.2 A Escola de Tempo Integral da Região Nordeste e as dificuldades comuns a todos os estados.....	37
2.3.3 A Escola de Tempo Integral da Região Centro-Oeste e o incentivo à tecnologia no Mato Grosso.....	38
2.3.4 A Escola de Tempo Integral da Região Sudeste e a Escola Plural de Belo Horizonte.....	39
2.3.5 A Escola de Tempo Integral da Região Sul, a experiência do Paraná	42
3 A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA	44
3.1 AS ESCOLAS MUNICIPAIS DE TEMPO INTEGRAL NA DÉCADA DE 1980	46
3.1.1 A Proposta Pedagógica.....	51
3.1.2 O tempo dentro dos muros escolares	55
3.1.3 A dimensão espacial da escola	56
3.1.4 Perfil docente e o jornal “A Escola Aberta”	58
3.1.5 O Currículo	64
3.2 AS ESCOLAS MUNICIPAIS DE TEMPO INTEGRAL NA DÉCADA DE 1990	67
3.2.1 A Proposta Pedagógica.....	73
3.2.2 O tempo e as modificações	77
3.2.3 A dimensão espacial da escola	80
3.2.4 As “Lições curitibanas” no currículo	85

4 O CENTRO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL BETA.....	88
4.1 INSTALAÇÃO e caracterização do centro de educação integral beta ...	89
4.2 O CORPO DOCENTE	91
4.3 O CORPO DISCENTE	97
4.4 O ESPAÇO E O TEMPO ESCOLARES.....	101
4.5 O CURRÍCULO – COMPARATIVOS DE 1988 E 2016	105
4.5.1 A prática de acompanhamento pedagógico	124
4.5.2 Saberes e Práticas Artísticas	126
4.5.3 Saberes e Práticas do Movimento e Iniciação Esportiva.....	127
4.5.4 Saberes e Práticas de Educação Ambiental	128
4.5.5 Saberes e Práticas de Ciência e Tecnologias	131
4.6 AS AVALIAÇÕES E OS RESULTADOS DA APRENDIZAGEM.....	137
4.7 PRÁTICAS E NORMAS QUE IDENTIFICAM O CEI BETA.....	140
5 PERMANÊNCIAS E MUDANÇAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ..	151
5.1 CURRÍCULO	151
5.2 TEMPO.....	156
5.3 ESPAÇO	162
5.4 PERFIL DOCENTE	165
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	168
REFERÊNCIAS.....	173

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objeto de investigação as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas de tempo integral implantadas na Rede Municipal de Ensino - RME – a partir dos anos 1980, no município de Curitiba, no Estado do Paraná.

Embora a História da Educação brasileira tenha experimentado algumas inovações pedagógicas, incluindo experiências com ampliação do tempo escolar, principalmente a partir das primeiras décadas do século passado, as proposições de escolas de tempo integral com projeto pedagógico e arquitetônico específicos apareceram com maior ênfase no discurso político educacional das últimas décadas do século XX, em meio a um contexto histórico caracterizado pelo processo de redemocratização no país, após o regime militar de 1964 a 1985.

Diante disso, passadas três décadas da implantação das primeiras Escolas de Tempo Integral, na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, colocamos como questão norteadora da investigação: qual o resultado dessa experiência de escola de tempo integral para o processo de ensino e aprendizagem?

Sendo assim, nosso objetivo geral é analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas municipais de tempo integral em Curitiba, procurando identificá-las e posteriormente destacar as que contribuíram para a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem. Para tanto, fizemos uso de material documental e bibliográfico e selecionamos uma das primeiras escolas implantadas, a fim de investigar detalhadamente suas práticas. Essa escola tem obtido êxito em seu processo de ensino e aprendizagem, conforme comprovado pelo alto desempenho do IDEB¹ – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, ao longo dos últimos anos.

¹ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala

Como objetivos específicos, estabelecemos: 1) caracterizar o contexto histórico, econômico, político e social em que foram implantadas as escolas de tempo integral; 2) levantar dados que caracterizem as práticas pedagógicas dentro do recorte temporal estabelecido (1988 a 2017); 3) analisar as mudanças e permanências nas práticas pedagógicas desenvolvidas nessas escolas. Para isso buscaremos compreender como se deu o processo de implantação das escolas municipais de tempo integral, em Curitiba, nos anos 1980 e 1990; quais as práticas pedagógicas das primeiras unidades que constituíram um conjunto de oito escolas em tempo integral, implantadas na RME de Curitiba, nas quais inicialmente se desenvolveu uma proposta pedagógica comum a todas; e quais práticas pedagógicas melhor contribuíram para o êxito escolar, especialmente na escola selecionada, a que denominamos de Centro de Educação Integral - CEI Beta, para preservar sua identidade.

Naquele contexto histórico de implantação das escolas municipais de tempo integral em Curitiba, no âmbito nacional ocorria a eleição de Tancredo Neves, primeiro presidente civil após o regime militar, o que criou um clima de entusiasmo na população, mesmo não tendo sido eleito através das tão almejadas eleições diretas. Entretanto, ele faleceu antes de assumir o mandato, ficando a cargo do vice José Sarney a presidência dessa nova República que marcou o final do militarismo. Logo após, outros acontecimentos marcam a história do Brasil: uma nova constituição é promulgada, movimentos sociais são organizados e ocorrem várias tentativas de avanços sociais e na educação em todo o país.

Em âmbito municipal, Roberto Requião de Mello e Silva, assume a prefeitura de Curitiba em 1986, através de eleições diretas. Seu discurso político apresenta atenção especial ao atendimento das camadas populares menos favorecidas e às questões sociais.

No campo educacional a década de 80 foi fecunda, pois foi um período de organização e mobilização com a “busca de teorias que não apenas se

constituíssem como alternativas à pedagogia oficial, mas que a ela se contrapusessem” (SAVIANI, 2013, p. 402).

Nos anos 1980, foi possível contar com a Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES). Além disso, foi incorporada à Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) a Confederação Nacional de Funcionários de Escolas Públicas (CONAFEP) e a Federação Nacional de Orientadores Educacionais (FENOE), elevando a representação da CNTE em dois milhões de profissionais da educação. Com o advento da constituição de 1988, as associações puderam ser transformadas em sindicatos, o que possibilitou a organização dos educadores nos três graus de ensino. As atividades acadêmicas foram intensas, momento em que várias revistas foram criadas (SAVIANI, 2013).

Saviani (2013) sintetiza os fatos que marcaram o período e o levaram ao momento próprio para o desenvolvimento das pedagogias contra-hegemônicas.

O processo de abertura democrática; a ascensão às prefeituras e aos governos estaduais de candidatos pertencentes a partidos de oposição ao governo militar; a campanha reivindicando eleições diretas para presidente da República; a transição para um governo civil em nível federal; a organização e mobilização dos educadores; as conferências brasileiras de educação; a produção científica crítica desenvolvida nos programas de pós-graduação em educação; o incremento da circulação de ideias pedagógicas propiciado pela criação de novos veículos (SAVIANI, 2013, p. 413)

O balanço do período coincide com as observações feitas por Saviani, em meio a fatores econômicos que geravam instabilidade. Esses fatores são confirmados pela inflação crescente, desemprego, arrocho salarial e forte inclusão da mulher no mercado de trabalho, sendo esse último, um fator que contribuiu com a renda familiar, mas também atendeu ao interesse das indústrias, que buscavam baratear a mão de obra.

Portanto, ao considerar a união de todos esses aspectos vivenciados pela sociedade naquele período, podemos supor que a implantação das primeiras

escolas de tempo integral² na RME tenha se originado nesse quadro, atendendo aspectos políticos, sociais e educacionais.

Sendo assim, para relatar a investigação do problema colocado nesta pesquisa, inicialmente abordamos um breve histórico das escolas integrais em nosso país; a seguir apresentamos os resultados da investigação sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas primeiras oito escolas em tempo integral da RME, no período de 1988 a 1996, nas quais inicialmente se desenvolveu uma proposta pedagógica comum a todas as escolas integrais da RME; e, posteriormente, tomamos para estudo apenas uma destas escolas como objeto de análise de suas práticas. No último capítulo analisamos permanências e mudanças nas práticas pedagógicas ao longo do período, considerando o currículo, tempo, espaço, perfil docente e publicação didática.

O recorte temporal estabelecido para análise do conjunto das oito primeiras escolas integrais corresponde ao período de 1986 a 1996, o qual compreende a “primeira gestão” da Prefeitura Municipal de Curitiba, responsável pela implantação das primeiras unidades de Escola de Tempo Integral, no município, e os dois mandatos subsequentes, com diferentes prefeitos, pois foi nesse período de tempo que a escola de tempo integral consolidou sua nomenclatura e organizou uma estrutura de ensino que ainda apresenta permanências.

No município de Curitiba, se adotou a nomenclatura “Escolas de tempo integral” no momento da concepção do projeto. A implantação dessas escolas teve início na gestão do Prefeito Roberto Requião de Mello e Silva, durante os anos de 1986 a 1988, período em que oito escolas foram transformadas em Escolas de Tempo Integral - ETI. O objetivo era melhorar o ensino e diminuir os índices de evasão escolar e a repetência dos estudantes. Entre 1989 e 1992, na gestão do prefeito Jaime Lerner, outras escolas foram transformadas em escolas de tempo integral e a nomenclatura foi alterada para “CEI - Centro de Educação Integral” (CURITIBA, 2006, p. 26).

Como no ano de 1992 o município já contava com 36 escolas de tempo integral, as quais tinham uma estrutura e organização didática diferente das

² Assim como no Brasil, a RME experimentou algumas iniciativas de tempo integral anteriores à instalação dessas primeiras oito escolas integrais, porém essas foram realizadas de forma fragmentada ou sem continuidade e atendendo muitas vezes a uma turma ou classe de determinada escola, tendo em vista dificuldades de aprendizagem de alunos.

escolas regulares, foi criado um Serviço de Atendimento ao Ensino em Tempo Integral – SAETI, o qual desenvolveu uma Proposta Pedagógica específica para os Centros de Educação Integral, a fim de subsidiar as práticas pedagógicas dessas escolas.

Atualmente a RME de Curitiba “atende 21.466 estudantes em tempo integral, distribuídos entre 89 escolas municipais”. Para atender a meta do PNE (2014-2024), serão necessárias 93 escolas com 25 mil alunos matriculados, prestando esse atendimento (CURITIBA, 2017).

A escola de tempo integral é uma modalidade considerada tendência atual, que suscita várias discussões entre os profissionais da área, visto que muitos não concordam que um tempo de permanência maior seja, por si só, suficiente para tornar a educação integral, ou seja, que proporcione uma formação integral. Importante destacar que educação em tempo integral e formação integral não são termos sinônimos, embora tenham relações diretas, uma vez que na maioria dos referenciais teóricos a educação em tempo integral está posta como uma estratégia para se atingir a meta, que seria a formação integral.

Nesse sentido Guará (2006, p. 16) apresenta uma reflexão sobre a educação integral em uma perspectiva humanística de formação integral:

Na perspectiva de compreensão do homem como ser multidimensional, a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive. Assim, a educação integral deve ter objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano. Ao colocar o desenvolvimento humano como horizonte, aponta para a necessidade de realização das potencialidades de cada indivíduo, para que ele possa evoluir plenamente com a conjugação de suas capacidades, conectando as diversas dimensões do sujeito (cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica). (GUARÁ, 2006, p.16).

Entretanto, entendemos que a temporalidade também constitui um requisito para a formação integral, especialmente quando se trata de escola pública que atende a crianças cuja origem está nas camadas mais pobres da população, as quais têm na escola a única possibilidade de acesso a um espaço de saber sistematizado.

Por isso não podemos deixar de pensar na função social da escola, como instituição escolar de produção e difusão de conhecimento escolar.

Nesse contexto, a ampliação da jornada escolar tem relação direta com a possibilidade de realização da função social da escola e suas possibilidades de atender a criança em suas necessidades, sejam sociais, cognitivas ou psicológicas.

A pesquisadora, formada em Pedagogia, sempre acreditou na escola em tempo integral como um caminho para a formação plena, constituindo uma modalidade de educação que não deveria apenas ampliar o tempo escolar e retirar as crianças da vulnerabilidade, mas como um espaço de aprendizagem capaz de proporcionar possibilidades reais de formação, articulando as práticas pedagógicas a um maior tempo de permanência, de forma a conduzir o desenvolvimento de cidadãos autônomos, críticos e responsáveis.

Entretanto, a motivação e escolha do tema tem origem no âmbito pessoal, visto que, como milhares de mães que ficam o dia todo em seu local de trabalho, inquietas com a possibilidade de seus filhos não estarem recebendo uma educação completa e adequada, a pesquisadora sentiu a necessidade de investigar instituições que oferecessem educação em tempo integral. Foi através dessa busca por uma escola plena que a curiosidade da pesquisadora foi aguçada por investigar com maior profundidade o tema.

No entanto, além das justificativas de cunho pessoal, a realização desta pesquisa prende-se à importância de se realizar um trabalho acadêmico que possa contribuir com a área da pesquisa educacional e do próprio ensino em geral, trazendo elementos das práticas dessas escolas, cuja análise pode ampliar o debate sobre a problemática da formação educacional e da escola de tempo integral.

Ao realizamos um levantamento bibliográfico no endereço eletrônico da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior com os descritores “Educação Integral”, dentro da “Educação” como área de conhecimento, encontramos 42.267 resultados, referentes a teses e dissertações com essa temática. Os trabalhos de pesquisa trazem a educação em tempo integral a partir de várias perspectivas e em muitas localidades. Portanto, centralizamos nosso enfoque no município de Curitiba, acrescentando o descritor “Curitiba” por tratar-se do nosso espaço geográfico de investigação.

Dentre os trabalhos encontrados, selecionamos alguns que contribuíram para a discussão da temática de forma mais específica e aprofundada, sendo que três destes situam a temática da escola de tempo integral dentro do município de Curitiba.

Bernadete Germani em sua pesquisa “Educação de tempo integral: passado e presente na rede municipal de ensino de Curitiba” (2006), defendida na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, analisa as propostas de implantação dos Centros de Educação Integral de Curitiba; verifica, a partir da proposta inicial, os ajustamentos à realidade, na qual as escolas estavam inseridas, e se propõe a averiguar se houve políticas de preparação dos professores para a efetivação das propostas. Esse estudo permite diálogo com nosso objeto de pesquisa, na medida em que traz importantes informações sobre as Escolas de Tempo Integral no período de implantação.

Rozane de Fátima Zaionz da Rocha com “Educação em tempo integral: estudo sobre o rendimento escolar das crianças” (2012), defendida em 2012 na Universidade Tuiuti do Paraná, trata do rendimento escolar das crianças que ficam nas Escolas de Tempo Integral em relação às crianças que ficam em tempo regular, no município de Curitiba. A conclusão de seu estudo apresenta importantes elementos para refletirmos sobre as deficiências da Escola em Tempo Integral.

A dissertação de Rosmary Terezinha Perin Dondé (2014), “Educação em tempo integral e educação integral: realidade e projeto em Curitiba”, defendida na Universidade Tuiuti do Paraná, apresenta um estudo sobre as bases da educação integral e da escola em tempo integral em Curitiba, a partir de uma revisão histórica que busca identificar similaridades e discrepâncias no conceito de “educação em tempo integral” aplicado em Curitiba.

Mary Lúcia M. Balança em seu trabalho “Educação integral e de tempo integral: de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro” (2015), apresentada na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, realiza uma investigação histórica, com a influência dos conceitos de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro na Escola de Tempo Integral atual. É interessante a abordagem que esse estudo realiza, destacando os pontos fundamentais para a proposta de escola integral na concepção desses educadores, como a ciência, a prática e a tecnologia.

Ainda, a tese de Juarez Melgaço Valadares, intitulada “A Escola Plural”, defendida em 2008 na Universidade de São Paulo, apresenta uma importante compreensão dos impasses criados a partir das novas formas de organização do trabalho escolar contidas na Proposta da Escola Plural e as formas com que os gestores lidaram com estas controvérsias, à medida que foram encontradas dificuldades em concretizar os seus eixos. Interessante avaliar as considerações que o estudo traça sobre a resistência dos professores em relação à implantação de novos projetos educacionais no contexto educacional.

Encontramos outros trabalhos que tratam das Escolas de Tempo Integral no Brasil, porém é possível dizer que essas diversas discussões trazidas à tona não acabaram no momento em que as dissertações e teses foram defendidas, e também não se esgotarão com a nossa contribuição, pois o tema é amplo e possível de análise por várias vertentes e através de diferentes óticas. Em nosso caso, especificamente, voltaremos o olhar para as práticas pedagógicas desenvolvidas nessas escolas de tempo integral que contribuíram para o processo de ensino e aprendizagem “nesse modelo de escola”, pois entendemos que a partir da análise dessa problemática, com ênfase no perfil docente e discente dessas escolas, nos seus currículos, planejamentos, conteúdos, metodologias, recursos, formas de organização do trabalho pedagógico, relação professor-aluno e demais elementos articuladores das práticas pedagógicas desenvolvidas, poderemos contribuir para a reflexão sobre este campo educacional e de pesquisa.

A pesquisa é de natureza qualitativa e de cunho histórico. Para sua realização foram utilizados como instrumentos de coleta de informações, entrevistas semiestruturadas e a pesquisa documental, cujas fontes históricas foram diversas tais como: documentos que registram a implantação das escolas, regulamentos, projetos de implantação, planos de ação, planejamentos, regimentos escolares, fotografias, projetos de arquitetura e mobiliário, jornais, revistas, atas, programas de disciplinas, entre outros. Valemo-nos também de materiais bibliográficos, produzidos por vários autores, que contribuíram para o debate sobre a temática.

Os sujeitos da pesquisa que foram entrevistados são professores, dirigentes e outros conhecedores da idealização e execução do projeto das escolas de tempo integral na rede municipal de ensino de Curitiba.

Importante destacar também alguns conceitos usados ilimitadamente ao longo da pesquisa. A compreensão que temos da prática pedagógica ultrapassa as relações e processos internos da instituição escolar, pois esta está embutida na prática social, portanto é concebida como:

[...] processo de trabalho e como dimensão da prática social, sob a influência de determinantes internos e externos e vinculada a uma concepção de sociedade e educação. Trabalha-se com uma concepção ampla de educação, que vai além da sala de aula e da escola (SOUZA, 2016, p. 38).

A prática perpassa elementos que a articulam e a caracterizam como: “concepção de educação, de currículo, relação professor-alunos-familiares, conteúdos, objetivos e processos de avaliação do ensino-aprendizagem” (SOUZA, 2016, p. 61). Esses elementos recebem influência de fatores externos ligados à sociedade, política, cultura e economia, portanto não é possível fazer uma análise de forma unilateral sem considerar o contexto geral.

Outros autores também entendem a prática pedagógica como uma prática social, pois como afirma Fernandes (1999, p. 159), a prática pedagógica é:

[...] uma prática intencional de ensino e aprendizagem, não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, [...] situada numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma”.

Corroborando ainda essa concepção Viana (2016, p. 84):

[...] a prática pedagógica, portanto, é um ato político, pleno de intencionalidade, articulado com a visão de mundo que temos a respeito da sociedade, da formação, do professor, dos alunos e do conhecimento, reporta-se a modelos teóricos e pedagógicos que nos guiam. Por isso a prática pedagógica só faz sentido se analisada em sua relação intrínseca com a prática social global, na qual está imersa. Ela é também uma prática social, ponto de partida e de chegada para a construção crítica das finalidades, objetivos, métodos, recursos, conhecimentos e resultados do processo avaliativo.

É interessante também a articulação entre o conceito de Cultura Escolar e as práticas pedagógicas, visto que este é descrito por Julia (2001) como:

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a

transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos (JULIA, 2001, p. 10).

Vinão Frago também foi referência teórica para a presente pesquisa e nos auxiliou a compreender o significado de lugar, pois ao tratar da temática, trabalha intensamente a questão da espacialidade associada às práticas que ali se desenvolvem. Ao discorrer sobre a configuração do espaço constituindo-se um lugar específico e um território demarcado, poroso e segmentado e a concepção de arquitetura como transmissora de hierarquias, valores, princípios de ordem e classificação e representações mentais, Viñao Frago (2005, p. 18) esclarece que é a partir daí, ou seja, desse lugar, que será possível captar princípios, significados e representações que subjazem às ideias, propostas e práticas.

Sendo assim, esse estudo buscou a produção de conhecimento para servir de subsídio a outros estudos e auxiliar nas experiências de escola de tempo integral em Curitiba.

A dissertação está estruturada em quatro capítulos: no primeiro trazemos um estudo sobre a escola de tempo integral no Brasil, buscando compreender a concepção atual e retrocedendo ao passado para investigar suas origens. Nesse capítulo, apresentamos uma experiência de escola de tempo integral em cada região brasileira. No segundo capítulo adentramos na Escola de Tempo Integral de Curitiba, considerando o projeto inicial e os elementos que constituíram as práticas pedagógicas nos primeiros anos de implantação.

O terceiro capítulo trata do Centro de Educação Integral Beta, enfocando espaço escolar, corpo docente, corpo discente, currículo, publicação didática e demais práticas pedagógicas.

O quarto capítulo é dedicado às permanências e mudanças das práticas pedagógicas desenvolvidas no período investigado, considerando as dimensões: currículo, proposta pedagógica, tempo, espaço, perfil docente e publicações.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Tuiuti do Paraná – UTP.

2 A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL

Embora o termo Escola de Tempo Integral se apresente no viés de um tempo maior de permanência no espaço escolar, podemos dizer que o grande desafio que permeia essa questão é como esse tempo extra, articulado às práticas pedagógicas, pode culminar em uma formação integral dos alunos realizada com dignidade, justiça e qualidade, permitindo-lhes a emancipação, criatividade e criticidade necessárias para viver no mundo atual.

Na atualidade muitos autores discutem essa questão, trazendo em seus estudos uma análise crítica de como se dá a educação em tempo integral no Brasil e quais seus problemas e desafios. Destacamos dentre esses autores Arroyo (2012, p. 33) que levanta a hipótese do crescimento da consciência de que temos direito a mais tempo de educação, no entanto salienta que mais uma dose do mesmo será insuportável. Portanto ressalta a importância de se criar tempos-espacos de um digno e justo viver da infância e adolescência.

Cavaliere (2002) tece críticas à identidade e cultura pedagógica da escola fundamental pública brasileira que está se perdendo com a urbanização desordenada aliada a privatização dos sistemas de ensino, segundo ela:

A escola fundamental vem sendo instada, nos últimos anos, a assumir responsabilidades e compromissos educacionais bem mais amplos do que a tradição da escola pública brasileira sempre o fez. Enquanto se destinava efetivamente a poucos, alcançando pequena parcela da população, tinha a função precípua da instrução escolar, e sua ação social era uma expansão linear dos processos integradores da comunidade sócio-cultural homogênea que a ela tinha acesso. A isso se seguiu o processo de escolarização das grandes massas da população brasileira, realizado na segunda metade do século XX. Este processo deu-se em bases de um esvaziamento das responsabilidades da escola expresso, entre outros fatores, pelas instalações precárias de seu ambiente físico, pela redução da jornada e multiplicação dos turnos, pela desorientação didático-pedagógica e pela baixa qualidade da formação dos professores. (CAVALIERE, 2002, p. 248)

A autora acredita que a incapacidade da escola de ser criativa, oferecendo situações de aprendizado que ultrapassem as experiências de cada aluno, vividas fora da escola, de modo a ser vista com interesse pelas próprias crianças, constitui um dos motivos da crise de identidade da escola.

O texto referência para o debate nacional da Série Mais Educação (BRASIL, 2009, p. 13), também corrobora com a discussão, enfatizando a

necessidade de um trabalho colaborativo e de qualidade em prol das demandas que acompanham a Educação Integral, a fim de buscar o sucesso da escola de tempo integral:

[...] o debate não se pauta somente pelo acesso à escola, mas pela permanência, com aprendizagem, de cada criança e de cada adolescente nesse espaço formal de ensino. O direito à educação de qualidade é um elemento fundamental para a ampliação e para a garantia dos demais direitos humanos e sociais, e condição para a própria democracia, e a escola pública universal materializa esse direito. Considerando-se a complexidade e a urgência das demandas sociais que dialogam com os processos escolares, o desafio que está posto, na perspectiva da atenção integral e da Educação Integral, é o da articulação dos processos escolares com outras políticas sociais, outros profissionais e equipamentos públicos, na perspectiva de garantir o sucesso escolar (BRASIL, 2009, p. 13).

No entanto, apesar das inúmeras dificuldades encontradas para consolidar um modelo de escola de tempo integral eficaz, capaz de dar conta de todos os elementos que a acompanham, podemos dizer que a escola de tempo integral no Brasil está em desenvolvimento e vem sendo uma tendência atual no Brasil.

O índice de matrículas tem aumentado gradativamente nos últimos anos, fator que vem de encontro ao disposto na meta 6 do atual Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), que estabelece oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.

Surtem no país outras iniciativas que objetivam chegar à meta o mais breve possível, ou até mesmo ultrapassar o proposto no PNE – Plano Nacional de Educação, é o caso do PLS – Projeto de Lei do Senado nº 255 de 2014, que propõe a oferta de educação em tempo integral para todos os alunos do ensino fundamental das escolas públicas e não somente a 25% dessa população.

O quadro abaixo nos possibilita acompanhar o movimento do número de matrículas no período entre 2012 e 2016, no ensino fundamental e médio.

QUADRO 1 – NÚMERO DE MATRÍCULAS NA REDE PÚBLICA EM TEMPO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

ANO	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Total de Matrículas
2012	2.101.735	268.431	2.370.166
2013	3.079.030	344.021	3.423.051
2014	4.371.298	411.527	4.782.825
2015	4.534.616	441.123	4.975.739
2016	2.416.573	480.052	2.896.625

Fonte: MEC, INEP, DEED, 2016 - Quadro adaptado pela autora a partir de informações obtidas no Censo Escolar 2016.

A partir dos dados apresentados acima, podemos notar que o número de matrículas nas escolas de tempo integral aumentou gradativamente até o ano de 2015, porém notamos um declínio significativo em 2016, especificamente no ensino fundamental. Não nos ateremos a esse número, no entanto enfatizamos a importância de se considerar o contexto político e econômico de cada período ao analisar os dados coletados.

O ano de 2016 teve intensos debates políticos que culminaram com o impeachment da presidente Dilma Rousseff. A presidente foi reeleita por voto popular, estava filiada ao Partido dos Trabalhadores e seu governo criou e deu continuidade a diversas políticas sociais. A presidente foi destituída do cargo com acusações a respeito da sua postura perante a lei orçamentária e por improbidade administrativa. Com a saída de Dilma assumiu o vice-presidente Michel Temer, filiado ao PMDB e com perfil político diferente ao da ex-presidente. Este presidente reelaborou o plano de governo e descontinuou alguns programas, sendo a área educacional fortemente afetada.

O Programa Mais Educação sofreu impacto direto com essa transição política, tendo sido paralisado em 2015 e descontinuado em 2016, com a entrada do “Programa Novo Mais Educação”.

2.1 A ORIGEM DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL NO PAÍS

Ao estudar a Escola de Tempo Integral faz-se necessário retroceder no passado e compreender em que contexto social, econômico e político deu-se a origem desse modelo de escola, para que posteriormente possamos focar na

investigação dentro do tempo e espaço que previamente estabelecemos para realizar a pesquisa.

No Brasil, o ideário sobre a educação integral está em construção desde a década de 20, surgindo com o movimento da Escola Nova, que trazia um clima de inovação, com ideais que contrapunham o proposto pela pedagogia tradicional. Buscava-se reconstruir o sistema educacional brasileiro, e a partir disso surgia também a concepção de uma formação completa, integral e de qualidade.

Entretanto, apesar da ideia de escola em tempo integral ter vindo com o advento da Escola Nova, nas primeiras décadas do Brasil Republicano, guardadas as especificidades, já no período colonial brasileiro é possível notarmos indícios de uma proposta baseada em tempo integral, pois os colégios que foram fundados pelos jesuítas funcionavam em regime de internato, modelo de instituição educativa que se disseminou no país até os anos de 1960, atendendo especialmente a elite, com internatos femininos e masculinos. Porém, a escola de tempo integral que mais tarde vai se difundir não é caracterizada pela lógica da internação, mas apenas pela ampliação da jornada escolar diária.

Em 1929, com a publicação do livro “Introdução ao Estudo da Escola Nova” de Manuel Bergstron Lourenço Filho, já se confirmava a proposição de uma escola inovadora de natureza cientificista (por influência do positivismo, em contraposição à escola tradicional de concepção literária e humanista) que incluía os estudos da biologia, sociologia e psicologia na sua proposta pedagógica. O livro era composto por cinco lições, sendo que a primeira era específica para explicar o conceito de Escola Nova, as demais apresentavam os sistemas da Educação Nova, problemas de filosofia da educação, política educacional e questões gerais. O trecho abaixo relata sucintamente o sentido de “Escola Nova” tratado pelo autor:

[...] a expressão *escola nova* adquiriu mais amplo sentido, ligado ao de um novo tratamento dos problemas da educação, em geral. Nessa acepção, ainda agora se emprega. Não se refere a um só tipo de escola, ou sistema didático determinado, mas a todo um conjunto de princípios tendentes a rever as formas tradicionais do ensino. Inicialmente, esses princípios derivaram de uma nova compreensão de necessidades da infância, inspirada em conclusões de estudos da biologia e da psicologia. Mas alargaram-se depois, relacionando-se

com outros muito numerosos, relativos às funções da escola em face de novas exigências, derivadas de mudanças da vida social (FILHO, 1974).

Porém, é a partir de 1932, através do Manifesto dos Pioneiros que os fundamentos, princípios e diretrizes da reconstrução educacional brasileira são formalmente difundidos, tornando visível entre outros encaminhamentos, o delineamento da educação integral.

Nesse período é através de Anísio Teixeira que esse ideário ganha força para implantar no Brasil uma escola com múltiplas funções e jornada ampliada. Além disso, cabe ressaltar, que o país passava por um contínuo aprimoramento dos processos industriais e outros países da América Latina já haviam executado grandes transformações na área educacional.

As concepções pedagógicas de Anísio Teixeira tiveram grandes transformações após sua visita aos EUA, onde teve aproximação com os trabalhos desenvolvidos por John Dewey. Retornando ao Brasil, Anísio Teixeira aplicou seu aprendizado na educação brasileira, porém não se manteve fiel aos conhecimentos de Dewey, visto que Anísio tinha um posicionamento político diferente. Nunes (2000) enfatiza que:

[...] Anísio Teixeira não assimilou Dewey incondicionalmente. Ao contrário dele, que acreditava no pleno êxito das reformas educativas em países pouco desenvolvidos pela ausência de tradições culturais aí arraigadas, Anísio Teixeira conhecia e denunciou criticamente a força dessas tradições na sociedade brasileira. Ao contrário de Dewey, que em nenhum momento indicou, na sua vasta obra, quaisquer medidas de aferição de inteligência ou de escolaridade, Anísio Teixeira aplicou-as nas escolas da rede pública, na década de 1930. Se Dewey permaneceu como pensador independente, não se filiando a qualquer partido, para defender a reforma do governo municipal carioca, Anísio Teixeira chegou até a redigir um programa partidário. Se Dewey nunca entrou na polêmica entre escola confessional e escola pública, Anísio Teixeira mergulhou, em cheio, nela. Anísio Teixeira assumiu também a crítica deweyana dirigida tanto à escola tradicional quanto à escola nova, o respeito ao pluralismo e um pragmatismo temperado pela sua formação em colégios jesuítas e sua experiência na política regional (Nunes, 2000, p. 14)

Anísio acreditava que para a escola ser eficiente ela precisava ter alunos e professores em jornada integral, portanto elaborou e implantou o projeto que inaugurou a escola de tempo integral no Brasil, a que ficou conhecida como

“Escola-Parque” criada em 1950, na Bahia, com funcionamento das 7h30 às 16h.

A estrutura física da Escola-Parque era composta por duas áreas: uma destinada ao aprendizado de ciências físicas e sociais, leitura, escrita e aritmética, também chamada de Escolas-Classe e outra destinada às atividades desenvolvidas no contraturno, a Escola-Parque, na qual se desenvolviam atividades que estavam fora do currículo convencional.

A proposta pedagógica dessa escola era trabalhar com o currículo básico e outras atividades que preparassem os alunos para o trabalho, a cultura e a cidadania. A escola oferecia alimentação, cuidados com a higiene e saúde, oficinas, artes, literatura, esportes e atividades socioeducativas. Seguindo a inspiração das ideias pedagógicas de Dewey, na Escola-Parque a premissa era que o aluno praticasse as atividades que seriam desenvolvidas na vida adulta, portanto o tempo e o espaço escolar também eram usados para a prática de tecelagem, costura, bordado, tapeçaria, artes industriais, música, dança, teatro e pintura.

Uma das preocupações de Anísio para manter a qualidade da escola integral era a capacitação de professores, portanto os professores selecionados para trabalhar nessa escola eram encaminhados a cursos de aperfeiçoamento a fim de aprimorarem seus conhecimentos. No próprio espaço da Escola-Parque também havia um centro de capacitação profissional para promover os cursos de aperfeiçoamento do professorado.

Apesar dos esforços de Anísio Teixeira, muitos acreditavam que os custos dessa estrutura não condiziam com a pobreza do estado, no entanto o projeto teve grande reconhecimento e, até hoje, é visto como o modelo pioneiro da escola em tempo integral.

2.2 NOTAS SOBRE A EXPERIÊNCIA DO RIO DE JANEIRO

Após o modelo de Escola de Tempo Integral, idealizado e implantado por Anísio Teixeira, surgiram no Brasil outras experiências que merecem ser destacadas em nosso estudo. Uma dessas, com grande valor agregado à educação brasileira, na década de 80, é a criação dos CIEPs - Centros

Integrados de Educação Popular, no Rio de Janeiro, idealizados por Darcy Ribeiro.

No entanto, não há como escrever sobre a experiência dos CIEPs sem apresentar o seu criador, Darcy Ribeiro, antropólogo, educador, político e escritor, personalidade de destaque na área educacional e apoiador das causas sociais que marcaram a educação da América Latina.

Darcy Ribeiro nasceu em 1922 no estado de Minas Gerais, formou-se antropólogo e trabalhou no Serviço de Proteção aos Índios³ no início de sua carreira, onde teve a oportunidade de realizar vários estudos sobre os indígenas, contribuiu com seus achados de pesquisa para a UNESCO, a Organização Internacional do Trabalho, a criação do Museu do Índio e o Parque Indígena do Xingu.

Posteriormente Darcy trabalhou juntamente com Anísio Teixeira no INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, lutando intensamente pela Escola Pública, conforme enfatiza GOMES (2010):

Entre as suas “modestas” preocupações estava a escola pública para todos, inclusive para os pobres, coisa suspeitosa para muitos àquela época. Pessoas que assim pensassem só podiam ser “comunistas”. Entretanto, o Brasil tinha um norte claro, afirmava a sua identidade nacional e lutava rumo ao desenvolvimento. A ideia modernista de progresso era viva como uma tocha e havia amplo otimismo, com os indicadores sociais e econômicos crescendo ano a ano (GOMES, 2010, p. 19).

Durante o período de governo militar, Darcy Ribeiro saiu do país e pediu exílio no Uruguai, onde foi muito bem recebido e convidado a trabalhar na Universidad de la República. Coelho (2002) apresenta um estudo sobre a vida do intelectual brasileiro nesse país no período de 1964 á 1968, destacando o trabalho realizado por Darcy na referida Universidade. No trecho apresentado abaixo é notório o prestígio do educador já no momento de sua chegada:

Nuestra Universidad, como lo ha hecho en otras oportunidades, debe prestar solidaridad a este universitario y en ese sentido piensa que sería de gran beneficio para la Universidad que le encargaran al Prof. Darcy Ribeiro el dictado de algún curso de su especialidad. Si el consejo está de acuerdo yo me voy a permitir invitar al Profesor

³ O Serviço de Proteção aos Índios (SPI) foi criado em 1910 e operou até 1967, após esse período foi substituído pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que está em funcionamento até os dias atuais.

concurrir a este Consejo a efectos de que los señores consejeros puedan saludarlo y apresarle su solidaridad. Apoyados (COELHO, 2002, p. 214).

Nesse período em que esteve no Uruguai, Darcy realiza várias atividades importantes na Universidad de la República, dirige diversos seminários e firma grande parceria com Ángel Rama, que se torna “[...] um dos grandes interlocutores do antropólogo”, o qual era chamado “Angelito” por Darcy. Ángel Rama estabeleceu contato com Darcy da Venezuela, pois saiu para dirigir um curso na Escola de Letras da Universidade Central e não pode mais regressar ao Uruguai, devido ao golpe militar naquele país (1973-1985). Foi lá que Ángel Rama recebeu Darcy e outros intelectuais em algumas reuniões (COELHO, 2002, p. 212).

Em sua pesquisa, a autora enfatiza como Darcy Ribeiro foi capaz de transformar a situação de banimento em produtividade e trabalho, ajudando a escrever, de forma crítica e atuante, parte da História cultural e política da América Latina. As obras de Darcy Ribeiro também refletem o olhar do autor sobre a situação em que se encontrava durante esse período, como no momento em que esteve em Santiago e demonstrou ao amigo, Heron de Alencar, que gostaria muito de visitá-lo, mas a “pobreza de exilado” o impedia de fazê-lo. Em contrapartida, o trabalho o movia, reconhecendo que a vida intelectual intensa era a única que lhe restava (COELHO, 2002, p. 212)

Após esse período de quatro anos no exílio, Darcy voltou ao Brasil e foi preso por nove meses em Fortaleza. Após sua absolvição por falta de provas, voltou para o exílio, desta vez na Venezuela, no entanto mudava de país, à medida que os governos também mudavam, como no Chile e no Peru (GOMES, 2010, p. 47).

Durante o período em que esteve exilado, Darcy construiu uma forte amizade com o político brasileiro Leonel Brizola, com quem concorreu às eleições para o governo do Rio de Janeiro, na condição de vice-governador, em 1982.

É, nesse momento, com Darcy Ribeiro vice-governador do Rio de Janeiro, que o termo “Escola de Tempo Integral” é revisitado, agora com a denominação CIEP – Centro Integrado de Educação Popular.

Cavaliere (2014) explica que os CIEPs constituíam-se em unidades escolares com tempo de permanência dos alunos entre 8h da manhã e 17h da tarde. Cada CIEP possuía três blocos. No bloco principal ficavam as salas de aula, centro médico, cozinha, refeitório e um grande pátio coberto. No segundo bloco ficava o ginásio com vestiário e quadra polivalente (este espaço poderia ser utilizado também para apresentações teatrais, shows, etc.). No terceiro bloco ficava a biblioteca e sobre ela as moradias para alunos residentes.

A proposta pedagógica, de acordo com Gomes (2002), trazia um conceito de escola-casa, conforme se pode observar no trecho de Ribeiro (1986):

Ao invés de escamotear a dura realidade em que vive a maioria de seus alunos, provenientes dos segmentos sociais mais pobres, o Ciep compromete-se com ela, para poder transformá-la. É inviável educar crianças desnutridas. Então o Ciep supre as necessidades alimentares dos seus alunos (Ribeiro, 1986, p. 47 apud Gomes, 2010, p. 52)⁴.

O projeto dos CIEPs era visto como algo demasiadamente grandioso para o tempo em que Darcy destinava para sua construção e implantação. Devido a isso alguns críticos viam o projeto como um degrau para a reeleição de Darcy.

Entre os anos de 1983-1986 e 1991-1994 foram construídos no total 506 CIEPs no estado do Rio de Janeiro, conforme destaca Cavaliere e Coelho (2003): “No período das duas gestões citadas, criaram-se estruturas extraordinárias, sob a forma de 1º e 2º Programa Especial de Educação – 1º PEE e 2º PEE –, visando a implantar e gerir as novas escolas”.

No entanto, também há que se contextualizar a época vivenciada, como o fato de que a marginalização social no estado aumentava a olhos vistos e a crise de segurança pública se formava à semelhança de um tufão. A crise econômica elevava o desemprego e a mulher entrava fortemente no mercado de trabalho, uma vez que sua mão de obra custava menos. Aqueles que tinham dinheiro compravam soluções, como creches e escolas particulares de tempo integral, enquanto o povo não podia adquiri-las (GOMES, 2002, p. 54). Todos esses fatores contribuíam para a agilização do projeto dos CIEPs.

⁴ RIBEIRO, 1986, p. 47 apud GOMES, 2010. **Darcy Ribeiro**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco / Editora Massangana, 2010.

As gestões posteriores a essa data descaracterizaram a proposta original dos CIEPs, que passou por diversas alterações ao longo dos anos, tanto em sua estrutura arquitetônica, quanto em sua proposta pedagógica.

Cavaliere e Coelho (2003) realizaram uma pesquisa com cinquenta diretoras de CIEPs. O estudo buscou estabelecer comparações com a época em que essas escolas foram implantadas, levando em conta o funcionamento em horário integral, as dificuldades de gestão, as atividades oferecidas, a quantidade de alunos por escola, a utilização e conservação dos espaços.

Dentre suas constatações, verificou-se que a precariedade de recursos financeiros e a falta de funcionários para manter a estrutura foram e ainda são determinantes no empobrecimento do projeto dos CIEPs ao longo dos anos:

A proposta arquitetônica de uma escola aberta, democrática, concebida por Oscar Niemeyer, esbarrou na realidade de miséria e abandono das localidades em que tais escolas foram construídas, na falta de manutenção e na carência de profissionais para ocupar e gerir um espaço com inúmeras possibilidades (CAVALIERE e COELHO, 2003, p. 159)

As autoras destacaram que se por um lado o projeto dos CIEPs seguiu adiante, pelo fato de atender a necessidade da população de uma escola com tempo ampliado, vista por outro prisma, as escolas não parecem realizar um trabalho que poderíamos chamar de educação integral.

Finalizando, Cavaliere e Coelho (2003, p. 173) traçam um caminho para a reconstrução da identidade dos CIEPs, como a realização de um processo de municipalização gradual, liderado pelo estado, contando com a participação efetiva dos municípios interessados, fator aliado ao que se apresenta no art. 10 da LDB, associado à recuperação ou, quando for o caso, à reformulação da concepção político-pedagógica dessas escolas.

2.3 NOTAS SOBRE A EXPERIÊNCIA DE CADA REGIÃO BRASILEIRA

No território brasileiro podemos encontrar experiências significativas de escolarização em tempo integral. São inúmeras situações em que o “estado”, juntamente com os respectivos órgãos que conduzem a educação na localidade buscam a ampliação do tempo escolar como solução para as

diversas demandas que fazem parte do processo de desenvolvimento educacional.

A exemplo do estudo “Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira”, realizado pelo MEC entre os anos de 2009 e 2010 e a fim de que possamos representar o Brasil como um todo, apresentamos a seguir uma experiência de cada região brasileira que merece destaque.

2.3.1 A Escola de Tempo Integral da Região Norte e o sucesso de Palmas

Na região Norte do país, houve a experiência realizada em Palmas, capital do Tocantins. O município iniciou a implantação de escolas de tempo integral em 2005 e hoje é citado em vários documentos como uma experiência bem-sucedida na educação em tempo integral.

O MEC (2010) realizou um estudo objetivando mapear e analisar experiências de ampliação de jornada no ensino fundamental, em curso no Brasil, fazendo uso de critérios que evidenciassem suas concepções e práticas, assim como subsidiar a proposição de políticas públicas voltadas para implantação da educação integral, em nível nacional. O trabalho foi baseado em 5 (cinco) eixos: “tempo, espaço, atividades, sujeitos e gestão”. Dentro dessa proposta constatou-se que Palmas possui educação em tempo integral em cinco modalidades:

CMEI – Centros Municipais de Educação Infantil, que atendem as crianças de 4 meses a 3 anos e 11 meses durante 10 horas diárias.

Escola Municipal de Tempo Integral do Campo, implantada em 2008, tem um currículo que valoriza a cultura e as tradições do campo e funciona de segunda a quinta feira, com uma jornada escolar de 7 horas e meia. Na sexta feira não há aula, sendo esse dia reservado para estudos e planejamento de atividades.

Projeto de Salas Integradas, criado em 2005, com o objetivo de aproximar as escolas de tempo parcial das de tempo integral, oferecendo atividades complementares ao currículo escolar, no contraturno.

Projeto Escola Integral de Jornada Ampliada, criada em 2008, atendendo os alunos, inicialmente, por 8 horas diárias. Atualmente a jornada escolar

nessas escolas é de 9 horas e meia, pois os educandos passaram a almoçar na escola.

Escola Padrão de Tempo Integral, implantada em 2008, atendendo alunos por 9 horas e meia diariamente.

A conclusão do estudo atribui o sucesso da educação em tempo integral de Palmas pelos seguintes fatores:

- Política pública consistente;
- Recursos financeiros vindos da própria secretaria;
- Plano de cargos e salários aos professores, abrindo a possibilitando destes profissionais trabalharem em somente uma escola por 40 horas semanais;
- O entendimento de que é possível atender os alunos em regime integral, mesmo sem contar com diversas condições, que seriam as ideais colocadas à disposição da comunidade escolar;
- A participação e motivação dos trabalhadores envolvidos na proposta;

As considerações finais apresentadas pelo estudo são de que será necessário superar dois grandes desafios em relação ao que está proposto e implantado em Palmas:

[...] evitar uma excessiva centralização das atividades na escola, promovendo maior articulação com a comunidade, no sentido da integração ao território e do uso de diferentes espaços educativos. [...] a adequação do tempo escolar. Os educandos ficam em torno de 9 horas na escola o que, segundo os professores da escola Coralina, cansa os alunos menores. Já na ETI-Norte, que oferece o ensino fundamental completo, corre-se o risco de entediar os adolescentes, afastando-os da escola. É preciso lembrar que, embora os alunos da educação integral tenham apresentado melhoria no rendimento escolar, não é a ampliação da jornada escolar que garante um melhor rendimento e sim atividades pedagógicas educativas (MEC, 2010, p. 25).

Souza (2012, p. 365) também analisa o caso das escolas de tempo integral de Tocantis, e para tanto, considera três fatores. O primeiro seria o fato de que em Palmas a gestão dos custos educacionais propiciou um gasto por aluno da educação em tempo integral inferior ao custo por aluno da escola de tempo parcial. O segundo é a integração de esforços, promovida pelo Programa Mais Educação, com os Ministérios da Educação, dos Esportes, da Cultura, das Forças Armadas, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome,

da Ciência e Tecnologia, do Meio Ambiente e da Secretaria Nacional da Juventude. Ressalta que o Programa Mais Educação abre a oportunidade de que cada unidade educacional possua autonomia para atuar em seu próprio projeto. O terceiro e último fator atribui à questão demográfica, pois entende que com a diminuição de nascimentos nos próximos anos, os espaços escolares poderão ser remanejados para atender a ampliação da jornada.

2.3.2 A Escola de Tempo Integral da Região Nordeste e as dificuldades comuns a todos os estados

A região nordeste, que nesse momento esta representada pelo Estado da Bahia, sem dúvida é o berço da Escola de Tempo Integral do Brasil. Foi nessa localidade que o patrono Anísio Teixeira implantou a Escola-Parque e é também dentro desse recorte geográfico que se iniciou o Programa Mais Educação.

Santos e Vieira (2012) apresentam alguns entraves, possibilidades e estratégias das escolas da rede estadual de Salvador. Os autores realçam a visão da educação integral pressupondo uma perspectiva que vai além da ampliação de tempo, pois se referem a algumas necessidades como: educar para ler, escrever, calcular, interpretar, produzir textos, resolver problemas aritméticos e muito mais, como tratar a educação na sua integralidade, considerando a aprendizagem, o cuidado com o outro, a proteção e a emoção, o respeito à diversidade. A educação integral também ocorre em diferentes espaços, tempos e relações, é a educação da família, da escola, da maré, do campo de futebol, da rua do bairro, etc.

É dentro dessa perspectiva que iniciou em 2008 o desenho do Programa Mais Educação na Bahia, contando com 130 escolas da rede estadual de Salvador. A rede já possuía algumas escolas de tempo integral, as quais já tinham as condições necessárias para atender os alunos que ficariam de 7 a 8 horas no espaço escolar. No entanto muitas tiveram que ser adaptadas para esse atendimento, sendo que os desafios encontrados para isso não foram poucos.

As dificuldades ocorreram desde a formação de quadro funcional para atender as especificidades do tempo integral, preparação do currículo,

compreensão da comunidade e da família, até a adequação de espaços e equipamentos (Santos e Vieira, 2012, p. 340).

É possível perceber que outros Estados do Nordeste também tiveram dificuldades bem semelhantes às encontradas na Bahia, principalmente no quesito “adequação do espaço”. O estudo realizado pelo MEC (2010) enfatiza essa questão, dizendo que:

[...] um desafio que perpassou todas as experiências analisadas diz respeito ao espaço físico, não só na forma da sua ampliação, mas, algumas vezes, da sua adequação ao uso educacional com jornada ampliada, já que as escolas foram organizadas para atender à demanda da comunidade em dois ou mais turnos. Este fato vem contribuindo para que a ampliação da jornada se apresente diretamente relacionada à conquista de novos espaços, quer na forma de parcerias, de aluguel, de reformas ou da construção de prédios (MEC, 2010, p. 39)

Da mesma forma em que a dificuldade é percebida pelos envolvidos, fica clara a intenção de se adquirir, por diversos meios, a inserção de novos espaços dentro dessas escolas, legitimando a proposta do Programa Mais Educação.

No entanto, apesar das dificuldades enfrentadas, tanto em Salvador, como em outros municípios da Bahia, constata-se um bom resultado da implantação do tempo integral no estado. Segundo o MEC (2010), diminuíram consideravelmente os índices de evasão, repetência, trabalho infantil e indisciplina, além da interiorização do sentimento de que a escola é lugar de respeito, aprendizagem e compromisso.

2.3.3 A Escola de Tempo Integral da Região Centro-Oeste e o incentivo à tecnologia no Mato Grosso

O Estado do Mato Grosso é o maior estado da região Centro-Oeste do Brasil, e o terceiro maior do Brasil em extensão. Possui área territorial de 903.198,091 km² e uma população estimada em 3.305.531 no ano de 2016, de acordo com os dados do IBGE.

Moraes (2015) faz uma análise da implantação das escolas de tempo integral na capital do Estado, Campo Grande, com vistas a apreender a

concepção de educação integral e escola de tempo integral e identificar os elementos que contribuam para o incremento da qualidade educacional.

O projeto de implantação desse município nos atenta para uma particularidade que se destaca em todo o trabalho de construção da escola de tempo integral de Campo Grande, já na sua concepção. Uma das justificativas para a concretização do projeto é a dimensão político-científico-tecnológica, caracterizada como:

[...] contribuição no desenvolvimento local pela utilização de uma metodologia educativa baseada na pesquisa, na problematização de situações que emergem da sociedade, na mediação das tecnologias e na promoção de mudança na realidade (Moraes, 2015, p. 74).

Um dos princípios apresentados pelo projeto era o trabalho pedagógico no ambiente virtual, onde a escola tinha como desafio inserir-se em ambientes de tecnologia virtual, fazendo uso de trabalhos em bibliotecas virtuais, produzindo livros e materiais didáticos virtuais e propiciando espaços para estudos nesse ambiente.

Para tanto, o município planejou adquirir um computador por aluno, já no primeiro ano do ensino fundamental, com acréscimo gradativo de uma série por ano, atrelando ao processo de alfabetização o desenvolvimento da fluência tecnológica como ferramenta do aprimoramento das “condições de aprender bem” (SEMED, 2011, p.40).

2.3.4 A Escola de Tempo Integral da Região Sudeste e a Escola Plural de Belo Horizonte

Através da busca por uma escola democrática, aberta e capaz de valorizar o pluralismo de ideias, o município de Belo Horizonte chegou à criação da “Escola Plural”.

A implantação da Escola Plural ocorreu a partir de 1994 e o projeto teve a coordenação de Miguel Arroyo, o qual ao ser questionado sobre o conceito de Escola Plural e Educação Integral, respondeu: “Sim, penso que são a mesma coisa. Nós não demos o nome de educação integral, escola integral, porque

isso veio mais tarde” (ARROYO, 2015). Essa proposta de Escola em Tempo Integral, segundo Miranda (2007), estava centrada em quatro grandes núcleos:

O primeiro núcleo referia-se aos eixos norteadores. [...] São eles: • uma intervenção coletiva mais radical; • a sensibilidade em relação à totalidade da formação humana; • a escola como tempo de vivência cultural; • a escola como espaço de produção cultural; • as virtualidades educativas da materialidade da escola; • a vivência de cada idade de formação sem interrupção; • a socialização adequada a cada idade – ciclo de formação; • uma nova identidade da escola, uma nova identidade do seu profissional. O segundo núcleo envolveu a reorganização dos tempos escolares. O programa propôs a ampliação do tempo escolar do aluno no Ensino Fundamental de oito para nove anos, buscando a continuidade do processo de escolarização, eliminando a seriação e favorecendo a construção da identidade do aluno. Nessa nova lógica, a aprendizagem passou a ser o centro do processo educativo, cujo objetivo é a formação e a vivência sociocultural próprias de cada idade. A escola passou a organizar-se em três ciclos: • 1º Ciclo (Infância) compreendendo alunos de seis a nove anos de idade; • 2º Ciclo (Pré-Adolescência) compreendendo alunos de nove a doze anos de idade; • 3º Ciclo (Adolescência) compreendendo alunos de doze a quatorze anos de idade. O terceiro núcleo diz respeito aos processos de formação plural. Partiu do questionamento ao processo de ensino e aprendizagem na cultura escolar vigente, visto como sinônimo de copiar e de memorizar um conhecimento já estabelecido e pronto, tido como verdade absoluta, que deve ser assimilada pelo educando. [...] O quarto núcleo procurou ressignificar a avaliação que passou a ter importância decisiva na Escola Plural. Na cultura escolar tradicional, a avaliação geralmente está centrada em um só aspecto do processo de aprendizagem dos alunos, isto é, no seu desempenho cognitivo. Era feita em alguns momentos estanques do processo, não considerando o processo vivido pelos alunos, mas apenas a quantidade de pontos que eles conseguiam acumular. Predominava, pois, um modelo quantitativo de avaliação, centrado no aluno, cujo único árbitro era o professor e cuja única finalidade era aprovar ou reprovar. Essa visão vinha sendo muito questionada pelos profissionais das escolas municipais, que buscavam opções de rompimento com ela. (MIRANDA, 2007, p. 64).

Através dos núcleos centrais dessa proposta é possível perceber que a proposta da Escola Plural foi um marco na educação de Belo Horizonte, representando o rompimento de alguns dogmas da educação tradicional em detrimento a novas concepções de ensino, aprendizagem, avaliação e organização do tempo. Além disso, buscou-se trazer o professor como um sujeito ativo na proposta.

Um dos eixos norteadores, que integra o primeiro núcleo da proposta faz referência à criação de uma nova identidade aos profissionais da Escola Plural, colocando o trabalho do profissional de educação no centro do Programa e

garantindo formação continuada ativa e dinâmica, dentro de seu tempo remunerado (MIRANDA, 2007).

A questão dos ciclos também teve protagonismo dentro da proposta, e nessa questão Arroyo explica que é possível estar provocando mudanças no perfil do docente e na própria escola.

O que estou sugerindo é que a tentativa de organizar o sistema escolar por Ciclos de Desenvolvimento Humano nos foi levando a descobrir e mexer nas dimensões mais constitutivas do ofício de mestres, e não apenas em novas atribuições e incumbências. Em outros termos, dependendo do patamar em que coloquemos a organização por ciclos, poderemos estar tocando níveis mais superficiais ou mais profundos da escola e do perfil de educador (ARROYO, 1999, p. 155).

A Escola Plural, com certeza, foi um marco na história da educação em Belo Horizonte, deixando seu legado para a formulação de propostas educacionais de tempo integral, no entanto não houve continuidade no projeto implantado inicialmente. Após dezesseis anos da data de implantação, a Secretaria Municipal de Educação encerrou o programa.

Ferreira (2009) traz uma análise sobre o olhar e o pensamento dos gestores e professores da Escola Plural, considerando as possibilidades e avanços da proposta, assim como as dificuldades, limitações, entraves e o que não foi possível ser implementado. A autora pontua algumas dificuldades encontradas durante o período em que vigorou a proposta, considerando o contexto social, político e educacional da época.

[...] a Escola Plural esbarrou em inúmeras limitações objetivas e subjetivas, já que demandava importantes e complexos aportes materiais e humanos para que pudesse contornar e preencher as lacunas que eram inerentes a ela, dada sua concepção avançada do processo de ensino, aprendizagem e formação ampla dos alunos. Falar dos resultados da Escola Plural, hoje, é possível desde que se faça a ressalva sobre as dificuldades, transformações e mudanças de ordem social e educacional constatadas no decorrer dos últimos anos (FERREIRA, 2009, p. 117)

Em outro momento fica evidente que a falta de recursos financeiros, as mudanças educacionais trazidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e as mudanças ocorridas na sociedade também tiveram impacto direto no andamento da proposta.

[...] deve-se ressaltar a falta do investimento demandado pela proposta e que, de fato, não aconteceu, assim como das inúmeras transformações ocorridas pela vinda da Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as concepções pedagógicas trazidas por ela. Pelo que pôde-se depreender das falas dos gestores, a sociedade tem passado por inúmeras transformações e a escola não está isolada deste contexto. Assim, embora a Escola Plural tenha trazido ganhos, como estão mais consensuais hoje as ideias de que a função da educação é também formar plenamente o ser humano, além da aprendizagem formal, da centralidade da cultura, das idades e tempos de formação e da inclusão de todos e da diversidade, por exemplo, os gestores ponderam que a pobreza, a miséria, o desemprego, a violência, o envolvimento com drogas e a prostituição avançaram (FERREIRA, 2009, p. 117).

Diante do que foi produzido sobre a Escola Plural, concordamos com Ferreira (2009), quando diz que as questões concretas para a materialização da escola em tempo integral, muitas vezes são relegadas a segundo plano, contrariando o discurso da educação como prioridade.

2.3.5 A Escola de Tempo Integral da Região Sul, a experiência do Paraná

Entendemos a importância de trazer a experiência das escolas de tempo integral da rede estadual do Paraná, pelo fato de termos nosso enfoque de pesquisa dentro desse território geográfico. No entanto, há que se salientar a distinção entre a experiência da rede estadual de ensino e a da rede municipal de ensino de Curitiba, as quais iniciaram em diferentes tempos e concepções pedagógicas.

O estado do Paraná possui uma população estimada de 11.242.720 habitantes distribuídos pela sua área territorial de 199.880.200 km². As matrículas em 2016 perfazem 1.430.589 no ensino fundamental e 457.554 no ensino médio (IPARDES, 2016). Atualmente a rede estadual de ensino conta com 62 escolas que ofertam a Educação em Tempo Integral – Turno Único (ETI) para o ensino fundamental e médio, sendo 44 escolas para o ensino fundamental e 18 para o ensino médio.

De acordo com Morello e Arias (2014), a educação em tempo integral na rede estadual de ensino do Paraná teve início a partir de 2009, por conta de uma medida do Ministério Público do Paraná, que decidiu manter as crianças e

adolescentes em tempo integral no Colégio Estadual Manoel Ribas, devido à situação de vulnerabilidade social da comunidade escolar.

Essa ação demonstrou um caráter assistencialista atribuído à Escola de Tempo Integral naquele momento, concepção que encontramos de forma visível ou invisível em algumas propostas. No entanto, há que se ter em claro quais necessidades serão atendidas com determinada ação. Retomando o que nos diz Saviani (2011, p. 53): “Daí a exigência da ação. Entretanto, para agir e ao fazê-lo, nós precisamos saber para que agimos. Do contrário, corremos o risco de atuar num sentido que não é aquele exigido pela situação que nos solicita”.

Ao observar o documento que orienta a implantação da educação em tempo integral em turno único no Estado, encontramos a seguinte justificativa:

[...] o Estado do Paraná tem como objetivo a ampliação da jornada escolar por meio da implementação de política de educação integral e em tempo integral. Proposição essa que não é balizada somente no aumento do tempo escolar, mas se pauta na construção de uma educação de qualidade. Dessa forma, a Educação em Tempo Integral em Turno Único apresenta-se como uma nova lógica na organização do tempo escolar, tendo na ampliação do tempo, mais uma possibilidade de garantir a formação integral dos sujeitos, levando em consideração suas especificidades, sua história e sua cultura (PARANÁ, 2012).

Importante destacar que o referido documento para orientação da implantação de escolas em tempo integral no Estado é criado três anos após a data em que se inicia a primeira experiência dessa modalidade de escola na rede pública de ensino do Paraná e não foi encontrada nenhuma referência em relação à questão da vulnerabilidade social, que motivou a primeira experiência de escola de tempo integral. O documento também se destinou às escolas que já tinham iniciado a ampliação da jornada.

Quanto à organização curricular da escola de tempo integral, o documento tem como um dos critérios integrar as disciplinas da Base Nacional Comum e, portanto, as Diretrizes Curriculares Orientadoras para a Educação Básica. Essa organização se traduz na elaboração de um quadro com disciplinas da parte diversificada do currículo vinculado às disciplinas tradicionais.

Alves e Rado (2013) fazem um estudo sobre a trajetória de implantação da educação em tempo integral no estado do Paraná, bem como o contexto da implantação dessa política no Colégio Estadual Manoel Ribas e colocam que o documento não fala em Atividades Complementares para as escolas que ofertam educação em tempo integral em turno único, e destacam que a diferença fundamental da proposta reside no fato de que a integração total das matrizes das escolas com jornada de nove horas diárias se dá no bojo do currículo disciplinar assumido pela Rede Estadual de Educação do Paraná. Portanto, todas as disciplinas, que constam na Base Nacional Comum ou na Parte Diversificada do Currículo “devem seguir alguns princípios, os quais lhes conferem os caracteres propriamente ditos, ou seja, os estatutos fundamentais de disciplinas” (ALVES E RADO, 2013).

Eles também pontuam a importância de ampliar a discussão no que diz respeito às categorias que são fundamentais na escola de tempo integral, tais como: “tempo/espço, currículo e saberes”, visando identificar em que medida a relação entre tempo e espaço, currículo e saberes no cotidiano das escolas públicas de educação em tempo integral contribuem para a permanência dos estudantes e a qualidade da educação ofertada (ALVES e RADO, 2013).

3 A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA

Embora as políticas para implantação da escola de tempo integral da RME tenha iniciado na década de 80, cabe destacar que ocorreu uma experiência isolada em 1965, que não teve continuidade, com o Grupo Escolar Papa João XXIII na Vila Leão, no bairro do Portão. Essa escola surgiu a partir do modelo dos Centros Sociais Urbanos, também denominados Centros Comunitários, que compunham um conjunto de “equipamentos sociais: a escola, o posto de saúde, a assistência social, o centro de artes industriais, a quadra de esportes, a biblioteca, etc.” (VIANA, 2013). A escola Papa João XXIII, primeira unidade escolar do município de Curitiba, foi criada em 1963, realizando uma experiência única, à época, de escola de tempo integral, naquele contexto dos Centros Comunitários, embora então não se usasse essa terminologia.

[Ela] se integrava num plano político mais amplo da gestão municipal, no contexto do crescimento urbano e da demanda por novos equipamentos sociais gerados pelas comunidades de baixa renda, dentro do espírito do urbanismo humanista que orientava as administrações políticas locais (municipal e estadual) e propunha a implantação de centros comunitários (VIANA, 2013, p. 321).

Essa escola não contou com o mesmo projeto pedagógico e estrutura da escola integral que foi adotada posteriormente a partir do grupo de oito escolas que foram transformadas em ETIs. No entanto, foi uma das pioneiras na constituição do modelo de Centro Comunitário, que foi seguido parcialmente nas implantações de outras escolas municipais, naquele contexto, instaladas principalmente nos núcleos habitacionais que se localizavam em bairros periféricos da cidade (VIANA, 2013), embora em tempo parcial.

Vieira e Miguel (2009) trazem uma visão da estrutura do Centro Comunitário Papa João XXIII, a partir de documentos da Prefeitura Municipal de Curitiba de 1969, a qual era descrita da seguinte forma:

- Grupo Escolar, contando com educação primária em cinco séries e proporcionando o horário integral de atendimento às crianças, sendo programadas atividades extraclasse com o objetivo de realizar educação integral;

- Clubes de Interesses (Clube Agrícola, Clube de Recreação Orientada, Clube de Educação Doméstica, Escolinha de Artes e Clube de Leitura);

- Centro de Artes Industriais, desenvolvendo a educação pelo trabalho e para o trabalho;

- Clube das Donas de Casa, reunindo as senhoras e jovens, proporcionando-lhes conhecimentos e técnicas diversas que lhes possibilitassem melhor nível de vida;

- Biblioteca Comunitária para atender os alunos da escola, jovens e adultos da comunidade, nos seus trabalhos de pesquisa, a qual contava com um serviço de empréstimo de livros em domicílio;

- Setor da Unidade Sanitária Polivalente, promovendo saúde e condições sanitárias mais adequadas, além de odontologia preventiva e recuperadora (VIEIRA e MIGUEL, 2009).

Posteriormente, na década de 1980, foram criadas as primeiras escolas com padrão arquitetônico específico para funcionamento em tempo integral, na gestão do prefeito Roberto Requião (1986-1988). Essa primeira etapa de construção de escolas integrais correspondeu às seguintes escolas: Antonio Pietruza, Adriano Robine (antiga Escola Municipal Cianorte), Belmiro César, Jornalista Cláudio Abramo, Escola Do Expedicionário (antiga Escola Municipal Santo Antônio da Platina), Erasmo Pilotto, José Lamartine de Oliveira Lyra e Francisco Frischmann (antiga Escola Municipal Marialva). Nessa época, essas escolas foram adaptadas para recebimento dos alunos em tempo integral, com a construção de uma estrutura própria, no mesmo terreno do prédio antigo, onde funcionava a escola de tempo parcial, com projeto arquitetônico, projeto de mobiliário e projeto pedagógico pensado para o atendimento no horário do contraturno. A estrutura dessas escolas contou com as seguintes dependências: área administrativo-pedagógica, cozinha industrial e refeitório, cancha poliesportiva, banheiros com chuveiros, salas de aula e ainda outros espaços destinados às oficinas de Literatura, Matemática, História, Geografia, Arte, Educação Física e Cotidiano, e, ainda, sala para Laboratório Fotográfico, Laboratório de Ciências e Biblioteca. Algumas das salas destinadas às oficinas contavam com uma porta divisória corrediça, que permitia o desenvolvimento de reuniões com um número ampliado de pessoas ou a apresentação de peças de teatro ou musicais, etc.

Em 1991, na gestão do prefeito Jaime Lerner (1989-1992), foram criadas outras escolas de tempo integral, denominadas CEI – Centro de Educação Integral, as quais tiveram um novo projeto arquitetônico, novo projeto mobiliário e pedagógico.

Nessa estrutura física, designada inicialmente Complexo II, correspondente a um prédio de três andares, conhecidos como pisos, eram desenvolvidas as seguintes atividades pedagógicas: no 1.º Piso, as relacionadas à Cultura Corporal; no 2.º Piso, as relacionadas à Cultura Artística; e no 3.º Piso, as relacionadas à Cultura das Mídias, à Cultura Ecológica e à Biblioteca. (CURITIBA, Diretrizes Curriculares, 2006)

Posteriormente, na gestão do prefeito Rafael Valdomiro Greca de Macedo (1993/1996), foi dada sequência ao projeto dos CEIs, mas também com alterações nos espaços internos e na proposta pedagógica.

E, hoje, uma escola, entre as oito que foram transformadas para o atendimento em tempo integral, na fase inicial de implantação, se destaca pelo seu alto índice do IDEB, a qual por questões éticas será chamada nesta pesquisa apenas de Centro de Educação Integral Beta ou CEI Beta.

3.1 AS ESCOLAS MUNICIPAIS DE TEMPO INTEGRAL NA DÉCADA DE 1980

Na rede municipal de ensino de Curitiba, o projeto da escola de tempo integral – ETI – estava sendo elaborado desde 1986, na gestão do prefeito Roberto Requião de Mello e Silva. Havia grande empenho e participação de toda a Secretaria Municipal de Educação (SME), em especial da equipe de ensino, para preparar o projeto piloto, que apresenta em seu escopo manuscrito a data de “março de 1986”, embora fosse designada também uma comissão especial para a elaboração e acompanhamento desse projeto, constituída por alguns profissionais da educação que atuavam nessa época na equipe da SME, diretamente subordinados ao gabinete do Secretário.

De acordo com esse projeto manuscrito, a proposta consistia no desenvolvimento de Programas Integrados que envolvessem educação; cultura, artes, saúde, recreação, esportes, atividades de sobrevivência e outros que propiciassem a melhoria da qualidade de vida e que contribuíssem para a diminuição do índice de reprovação e evasão da população escolar.

O relato do entrevistado 1, que fez parte da comissão especial que elaborou o projeto de Escola de Tempo Integral, nesse período, confirma a intenção que consta no projeto, ao reafirmar que existia grande preocupação por parte da gestão com os índices de evasão e repetência, que eram bem altos naquele período.

O quadro a seguir, dispõe sobre o percentual de reprovação⁵ no período de 1978 a 1985, os anos antecedentes à idealização do projeto piloto da escola de tempo integral:

QUADRO 2 – PERCENTUAL DA TAXA DE REPROVAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA ENTRE OS ANOS DE 1978 E 1985

⁵ A taxa de reprovação é o resultado da relação entre os alunos reprovados e a matrícula final registrada no ano letivo

ANO	SÉRIES			
	1º	2º	3º	4º
1978	30	20	21	13
1979	30	19	18	17
1980	37	24	25	18
1981	37	24	24	16
1982	37	25	22	18
1983	34	24	24	17
1984	33	24	22	16
1985	30	24	21	16

Fonte: CURITIBA, 1988 - Quadro elaborado pela autora, a partir de informações obtidas na Proposta Pedagógica de Escola Integral, 1988.

Conforme podemos observar, a taxa de reprovação nas séries iniciais oscilava entre 13% e 37%, valores altos, que justificam a necessidade de medidas educacionais urgentes.

No projeto obtivemos uma previsão feita na época, que também apresenta índices elevados de evasão. A expectativa era de que para cada grupo de 100 alunos que ingressava na 1ª série em 1985, apenas 73 deveria alcançar a 4ª série em 1988, ou seja, 27 alunos abandonariam o sistema educacional (CURITIBA, 1986).

Diante da previsão de fracasso escolar, tão significativo, os gestores municipais apresentam a ampliação do tempo na rede escolar, como uma alternativa para a melhoria da qualidade do ensino e a redução dos efeitos educacionais negativos na população escolar de condições econômicas e culturais desfavoráveis.

O documento destaca que além de garantir o acesso à escola, considerava-se importante, também, investir na permanência e no melhor aproveitamento das crianças oriundas de camadas populares, uma vez que o fracasso escolar comprova a insuficiência da expansão da oferta de ensino e salienta a estreita correlação existente entre nível socioeconômico familiar da clientela e suas possibilidades de desempenho (CURITIBA, 1986).

A premissa em oferecer educação de qualidade, para a camada menos favorecida da sociedade curitibana naquela época, nos faz compreender o

sentido maior do slogan usado para a promoção da escola pública municipal, incluindo-se a de tempo integral que se pretendia naquele período: “Escola Aberta”.⁶

Observamos que a localização geográfica dessas primeiras escolas, também tem relação ao que estava posto no projeto inicial, pois as regiões eram de extrema pobreza e precariedade que se refletiam nas moradias, serviços de transporte, saúde e outros.

A caracterização dos aspectos socioeconômicos do município, apresentados no Projeto Piloto, nos remete a um panorama crítico dessas localidades no período. Constatamos que Curitiba sofreu impactos violentos em virtude do crescimento populacional ocorrido entre as décadas de 1970 e 1980, fazendo com que a taxa de urbanização subisse de 36% para 59%. Com o aumento dessa população, cresceu a demanda por trabalho, habitação, escolas, atendimento médico e outros serviços (CURITIBA, 1986).

Naquela época, Curitiba possuía 87 favelas, que abrigavam aproximadamente 60.020 habitantes, distribuídos em 12.004 domicílios, conforme dados do IPPUC – Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba, apresentados no Projeto Educação Integrada – Período Integral (1986), que também citavam as seguintes informações:

- 45% da população não tinha serviço de coleta e tratamento de esgoto;
- 65% das ruas não possuíam drenagem;
- 60% da população moravam em áreas parciais ou totalmente desprovidas de equipamentos urbanos;

⁶ O slogan fora criado no governo anterior do PMDB, na gestão de Mauricio Fruet, então prefeito nomeado para a Prefeitura Municipal de Curitiba, cuja administração tinha o slogan de Curitiba Participativa. Assim, o slogan Escola Aberta acompanhava esse significado, dando título ao Plano de Ação Municipal para a Educação, cujas principais bandeiras eram a ampliação na participação dos profissionais da educação e comunidade nas decisões sobre a educação, por meio, por exemplo, da eleição de diretores e comissões de estudo para definições de políticas, contando com representantes da AMMC (atual sindicato dos professores), dentre outras experiências de redemocratização, após o período militar. A gestão Roberto Requião, do mesmo partido de Fruet na época, deu continuidade à política educacional e usou o slogan para dar título ao Jornal Escola Aberta, publicado pela SME em seu mandato, conforme informação verbal (2016) da então Diretora da Diretoria Administrativa da SME, à época. No que se refere aos alunos a grande preocupação eram os importantes índices de reprovação e evasão, daí o compromisso de qualidade do ensino que pressupunha a busca pela maior permanência na escola, conforme relato do entrevistado número 3.

- 96,6% da população de baixa renda em idade entre 0 a 6 anos, não era atendida por creche;

- 50% da área urbanizada estava ociosa.

Além disso, 30% da população apresentava deficiência alimentar e o coeficiente de mortalidade infantil era de 42,98 por 1000 nascidos vivos.

Através dessas informações, podemos compreender a dificuldade de acesso e permanência na escola, o fracasso escolar que resultava na repetência e a necessidade de criar políticas públicas que atendessem essa camada populacional.

Ao tratar da melhoria da qualidade de ensino, através de uma jornada ampliada, percebemos também a atenção dispensada a outros elementos, que fazem parte do contexto de escola de tempo integral. Referimo-nos à alimentação, que embora seja inerente à condição humana, é possível perceber uma preocupação interna ao projeto de suprir a deficiência nutricional das crianças, e como consequência, extinguir o impacto desse problema no desempenho escolar. Sendo assim, o projeto determinava:

A questão da alimentação torna-se, do mesmo modo, emergente neste momento em que o sistema econômico não assegura empregos e nem paga salários correspondentes às reais necessidades da população. Sendo assim propõe-se o atendimento nutricional dessas crianças, oferecendo-lhe 3 (três refeições diárias). Estas refeições garantirão o conteúdo proteico necessário para essa fase de desenvolvimento, evitando-se deficiências que se relacionem diretamente com as possibilidades de desempenho da clientela escolar (CURITIBA, 1986).

O depoimento do entrevistado 2 destaca a qualidade da alimentação servida nas Escolas de Tempo Integral e o impacto na saúde das crianças atendidas:

A alimentação era excelente, a cozinha industrial era fantástica, havia extrema higiene, fornecimento diário de carnes e frutas, rigoroso controle, permitindo grande variedade e quantidade de alimentos. No primeiro mês já deu para perceber diferença na saúde das crianças (Entrevistado 2).

A fim de atender a saúde das crianças, a proposta inicial também trazia a integração da Secretaria Municipal da Saúde com as Escolas, propiciando atendimento médico e serviços odontológicos preventivos.

A inauguração das escolas, desde a primeira unidade implantada, também representava motivo de orgulho para o município. Os eventos eram marcados por festividades de grande vulto na região, que contavam com a presença de importantes figuras públicas do meio político. Conforme, matéria publicada no jornal Correio de Notícias em 04 de junho de 1987:

O ministro da Educação Jorge Bornhausen, estará em Curitiba no final do mês de julho, para inauguração da primeira escola integral construída pela prefeitura de Curitiba, no bairro Tatuquara. A vinda foi confirmada por Bornhausen durante audiência concedida ao prefeito Roberto Requião, em Brasília. [...] A primeira escola integral construída pela Administração Requião será denominada Antonio Pietruzza e sua inauguração deve ocorrer no final do mês de julho, visando o início das atividades escolares já no segundo semestre (CORREIO DE NOTÍCIAS, 1987)

Antes mesmo da inauguração da escola, os acontecimentos referentes ao andamento das obras já eram acompanhados e noticiados pela imprensa. O trecho extraído abaixo também demonstra a proximidade do gestor no acompanhamento do projeto:

O prefeito Roberto Requião participou da festa da cumeeira, realizada na Escola Integral Antonio Pietruzza no bairro Tatuquara, oferecida aos operários que realizaram a obra. Segundo a tradição, sempre que se colocam os telhados de uma construção, o responsável deve oferecer aos trabalhadores a chamada festa da cumeeira, que normalmente é feita com churrasco acompanhado de chope (CORREIO DE NOTÍCIAS, 1987).

3.1.1 A Proposta Pedagógica

De acordo com o projeto de Escola em tempo integral, duas questões básicas norteavam o trabalho. A primeira referia-se à proposta pedagógica e a segunda dizia respeito aos ambientes e equipamentos pedagógicos.

A proposta considerava primordial a melhora da qualidade do ensino apoiada em algumas ideias centrais: “para que ensinamos”, “o que ensinamos” e “como ensinamos” (CURITIBA, 1988). Essa é uma questão latente que perpassa os discursos da escola brasileira ao longo do tempo.

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 de ensino, tem de se apoiar em quatro ideias básicas: “para que ensinamos”, “o que ensinamos” e “como ensinamos”. Se a finalidade básica da escola é ensinar a ler, escrever e contar, pode-se concluir que a educação integrada é aquela que vai além dos mecanismos da leitura, da escrita e da contagem. Ela se ocupa com “o que ler”, “o que escrever” e “o que contar” (CURITIBA, 1988).

Essa proposta buscou fundamentação na Pedagogia histórico-crítica, desenvolvida por Dermeval Saviani a partir da década de 80, e que está inserida nas pedagogias contra-hegemônicas ou pedagogias de “esquerda”.

Destaca-se que essas pedagogias tinham alguns fundamentos marxistas. No entanto, na Pedagogia Histórico-Crítica, SAVIANI (2013, p. 422) frisa o fato que “é de inspiração que se trata, e não de extrair dos clássicos do marxismo uma teoria pedagógica”. Ele esclarece que quando são citados alguns autores, como Marx, não estão sendo aplicadas as suas análises à pedagogia, o que ocorre é a afinidade desta à “concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico”.

O quadro abaixo, construído com base na obra “História das ideias pedagógicas no Brasil”, esclarece alguns conceitos e apresenta os teóricos que representam cada uma dessas pedagogias contra-hegemônicas.

QUADRO 3 – AS PEDAGOGIAS CONTRA-HEGEMÔNICAS

PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO POPULAR OU LIBERTADORA	PEDAGOGIA DA PRÁTICA	PEDAGOGIA CRÍTICO- SOCIAL DOS CONTEÚDOS	PEDAGOGIA HISTÓRICO- CRÍTICA
<ul style="list-style-type: none"> - Inspiração na concepção libertadora; - Educação do povo e pelo povo; - Uso da 	<ul style="list-style-type: none"> - Inspiração libertária; - Uso da categoria “classe”; - O ato pedagógico é 	<ul style="list-style-type: none"> - Papel primordial da escola é difundir conteúdos vivos, concretos e indissociáveis das realidades 	<ul style="list-style-type: none"> - Afinidade com a psicologia histórico-cultural de Vigotski; - A educação é entendida como mediação no seio

categoria “povo no lugar de “classe”. - Inspiração na concepção de Paulo Freire.	também um ato político; - Perspectiva adotada por Miguel Arroyo e Mauricio Tragtenberg.	sociais; - Os conteúdos não são outros, senão os culturais universais, que constituem patrimônio da humanidade; - Proposição de José Carlos Libâneo.	da prática social global; - A prática social é ponto de partida e de chegada da prática educativa; - Está em consonância com a concepção de mundo e homem do materialismo histórico; - É teorizada por Dermeval Saviani.
---	--	--	---

Fonte: SAVIANI (2013).Quadro organizado pela autora a partir de informações do livro “História das ideias pedagógicas”.

Em acordo com a Pedagogia histórico-crítica, há a necessidade da escola se transformar internamente, atendendo aos interesses das camadas populares, que constituem a maioria da população. Nesse contexto a escola contaria com o compromisso político do professor, pois este atuaria como “articulador dos conceitos e interesses difusos das camadas populares e expressos pelo senso comum, em uma concepção ‘unitária’, ‘coesa’, ‘coerente’, da educação que lhes convêm” (CURITIBA, 1988). A relação pedagógica estaria dentro da prática social.

O entrevistado 1, que compôs o grupo de discussão sobre a idealização das ETIs confirma a adoção dessa concepção pedagógica, ao citar que:

O que se discutia naquela época era a necessidade de uma pedagogia histórico-crítica, essa pedagogia começava a ser mais socializada, já tinha sido produzida no Brasil, sistematizada pelo Saviani, mas ainda não estava suficientemente socializada entre os professores, então na escola integral nós optamos pela adoção dessa pedagogia e pela psicologia que hoje em dia a gente chama de psicologia soviética ou psicologia histórica, principalmente com os

estudos de Vigotsky. Então esses eram os eixos estruturantes (ENTREVISTADO 1).

A proposta pedagógica das escolas de tempo integral compreendia atividades regulares, desenvolvidas a partir do currículo obrigatório e atividades artísticas, recreativas, livres, culturais e do cotidiano, no formato de oficinas, realizadas no contraturno. O quadro abaixo, reproduzido a partir do projeto inicial, permite visualizarmos a distribuição dessas atividades em relação à carga horária semanal:

QUADRO 4 – ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS POR SEMANA

ATIVIDADE	ABRANGÊNCIA	CARGA HORÁRIA
Tarefa orientada	Estudo Tarefa Pesquisa	5
Artística	Pintura Música Cerâmica Dança Teatro	2
Recreação	Jogos Passeios Esportes	2
Culturais	Literatura Ciências Matemática	2
Cotidiano	Marcenaria Horta Tipografia Mecânica Confecção	3
Livre	Escolha do aluno	1

Fonte: CURITIBA, 1986. Informações do quadro que integra o Projeto Piloto das Escolas de Tempo Integral.

É válido apontar os objetivos que se pretendia atingir nas atividades desenvolvidas em cada área citada no quadro anterior, conforme sintetizamos abaixo:

- Tarefa orientada – referia-se à orientação de profissional, a fim de auxiliar as tarefas de casa do turno regular.
- Atividades artísticas – priorizava a criatividade como expressão e comunicação livre e espontânea. Estimulava os aspectos sensitivos, reflexivos, emocionais, intuitivos e a própria vontade.
- Recreação – objetivava propiciar atividades prazerosas, livres e espontâneas que contribuíssem para o desenvolvimento corporal, psíquico e mental, valendo-se das vivências lúdicas da criança. Após essas atividades ou no final do horário era ofertado o banho aos alunos.
- Culturais – compreendia as oficinas de literatura, matemática e ciências que tinham como objetivo a experimentação, criação, interpretação e análise dos conhecimentos adquiridos em sala de aula.
- Cotidiano – objetivava utilizar o interesse e vivência da criança para propiciar os conhecimentos necessários às atividades do dia a dia.

3.1.2 O tempo dentro dos muros escolares

A Escola de tempo integral possuía o horário de atendimento das 8h às 18h e preconizava que todo aluno com matrícula nessa escola deveria permanecer em tempo integral, obrigatoriamente, em virtude da organização pedagógica. As aulas tinham duração de 50 minutos.

Não encontramos nos documentos o exemplo de um dia letivo completo com a distribuição de horários e as disciplinas e atividades desenvolvidas na década de 80. No entanto os relatos dos entrevistados nos esclarecem como se dava a organização do tempo dentro da escola.

A criança entrava a partir das 7h e ficava até as 18h, tudo isso envolvia um quadro de pessoal mais amplo, os professores tinham que entrar cedo para receber as crianças, a coordenação pedagógica tinha que estar cedo. [...]. Então se organizaram horários

diferenciados para os professores, porque a hora do almoço também é um momento educativo, e os professores tinham que atender (ENTREVISTADO 1).

Importante salientar que os portões abriam-se às 7h, mas as atividades iniciavam às 8h e que enquanto em um período ocorria o ensino regular, em outro ocorriam atividades de contraturno.

A criança entrava e em um período ficava com sua professora regente de ensino regular e no contraturno ocorriam as oficinas pedagógicas. As crianças entravam normalmente 8h da manhã, tinham um café da manhã, aquelas do regular entravam com suas professoras regentes, na época era ensino de 1ª a 4ª série, e as crianças que iriam para as oficinas pedagógicas entravam com as professoras das oficinas. [...] do meio dia até 13h era o almoço, nós professores nos revezávamos, naquela época fazíamos 1 h extraordinária, tinha [também] os inspetores de ensino (ENTREVISTADO 2).

Escolano (2001, p. 44) cita que “o tempo, assim como o espaço, não é um a priori no sentido kantiano, ou seja, uma propriedade ‘natural’ dos indivíduos, mas sim uma ordem que tem de ser aprendida”. Uma vez exposta essa organização temporal em período integral, verificamos que o aprendizado do tempo é intrínseco à atividade escolar, pois a criança é chamada a fazer parte dessa vivência desde o momento em que adentra os muros escolares, o que ao longo do tempo escolar torna-se rotina, que é apropriada pela criança e professor, constituindo também parte das práticas pedagógicas e da cultura escolar.

3.1.3 A dimensão espacial da escola

Frago (2001, p. 75) explica que o espaço não é neutro, uma vez que ele sempre educa. O autor nos ensina que para podermos analisar o espaço é necessário considerar sua localização ou a adequação em relação a outros espaços, o território ocupado e a distribuição do mesmo, assim como as zonas edificadas e não edificadas, seguindo de forma progressiva até a sala de aula, a distribuição interna do edifício e as áreas de transição (pórticos, corredores, sala de espera). Partindo desse ensinamento é que iremos abordar como

ocorreu a constituição do espaço destinado a uma nova concepção de escola, ainda na década de 80.

A localização da implantação das primeiras escolas teve como critério de seleção os problemas socioeconômicos que repercutiam negativamente no rendimento escolar das crianças. Foram escolhidas as regiões marcadas por renda familiar muito baixa, alta densidade populacional e significativo número de favelas.

Quanto à estrutura necessária para o atendimento do período integral, houve a necessidade de construir um pavilhão específico para o uso no contraturno, contendo: cozinha industrial (com a aquisição de equipamentos para operar), refeitório dimensionado em função do número de alunos que seriam atendidos, depósito para merenda e material didático, banheiros com chuveiro, salas para o desenvolvimento das atividades do contraturno (artísticas, cotidiano, várias oficinas, tarefas orientadas, biblioteca, apoio pedagógico, recreação e atividades esportivas) e quadra de esporte e recreação coberta. Também foram tomadas outras medidas como pintura e reparo dos prédios escolares anteriormente construídos e usados para as aulas regulares, além de arborização das áreas livres.

Como algumas escolas não possuíam área territorial suficiente para atender a estrutura necessária, o projeto fez a previsão da compra de terrenos próximos para atendimento do disposto no projeto (CURITIBA, 1986).

O detalhamento físico do projeto prevê um número variável de pavimentos em virtude da variação das áreas e condições topográficas, no entanto está clara a ideia de um padrão de construção com qualidade, pois o projeto descreve a colocação de materiais de “1ª qualidade” (CURITIBA, 1986).

A figura abaixo nos apresenta como estava disposta a distribuição dos espaços, considerando a instalação de módulos, conforme o número de alunos que a escola atendia. O módulo básico de construção é composto por 6 salas de aula, 2 laboratórios, 1 sala de orientação e 1 laboratório fotográfico. Os outros módulos constituem a junção do módulo básico com outros. A combinação desses módulos resultava da variação da demanda escolar na área da escola a ser construída, sendo esses módulos compostos da seguinte forma: módulo básico para uma área de 1.371,69 m²; módulo básico + módulo

4A para uma área de 1.629,32 m²; módulo básico + módulo 10 para uma área de 2.051,13 m²; módulo básico + módulo 14 para uma área de 2.331,07 m².

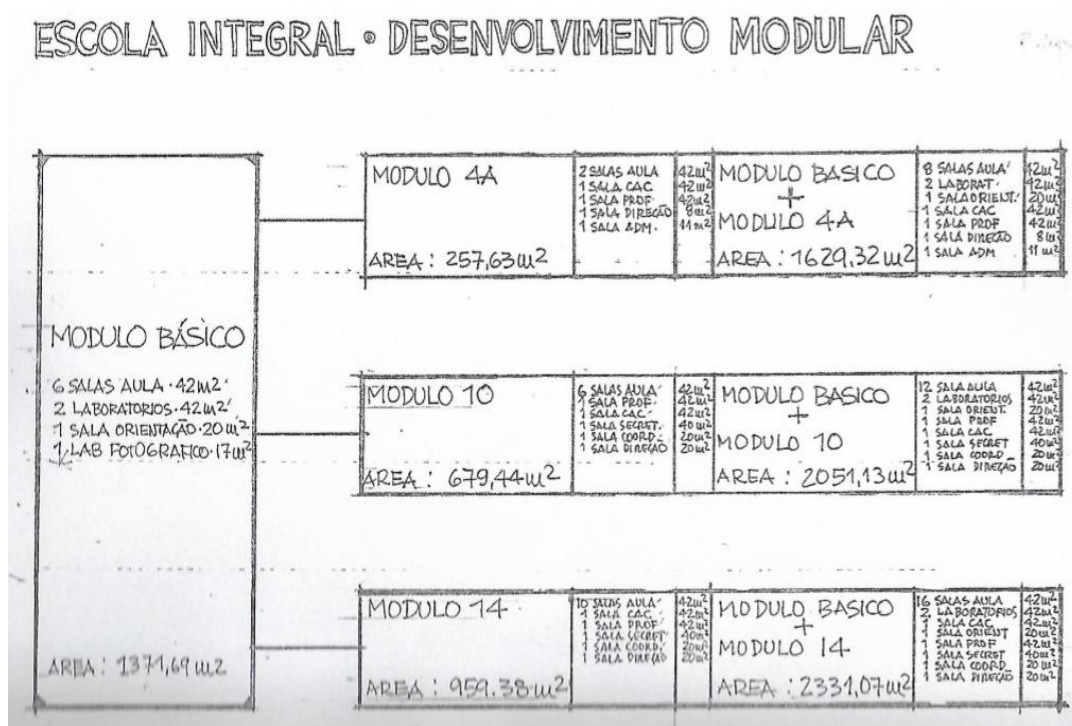


IMAGEM 1 – Escola Integral - Módulos de construção⁷
 Fonte: Projeto Piloto – 1988 “Escola Integral” (CURITIBA, 1988).

3.1.4 Perfil docente e o jornal “Escola Aberta”

Constatou-se por meio dos entrevistados que desde a idealização do projeto já havia constante integração da equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação com os professores das escolas integrais, a fim de estudar e planejar essa nova forma de escola. Os documentos reafirmam essa questão, evidenciando que o aperfeiçoamento do pessoal envolvido no projeto, (estagiários, professores e técnicos), se efetivou através de assessoramento pedagógico regular às escolas, reuniões, oferta de cursos, encontros e seminários numa programação conjunta da Secretaria Municipal da Educação e outras Secretarias do Município, assim como outras instituições relacionadas (CURITIBA, 1988).

⁷ Siglas que integram a imagem1: CAC – Centro de Artes Criativas; Adm. - Administração; Prof. – Professores; Coord. – Coordenação; Orient. – Orientação;

Como a questão da qualidade está presente ao longo do documento, possivelmente a preparação das pessoas envolvidas no projeto também foi uma das maneiras de garantir essa qualidade nos serviços educacionais, já que a proposta era trazer com frequência debates gerais e específicos, com troca de informações e experiências.

Como o projeto estava fundamentado na Pedagogia histórico-crítica, é possível que a concepção de planejamento também seguisse o pensamento de Dermeval Saviani, cujas reflexões sobre a importância do planejamento em conjunto amplia nosso olhar sobre a necessidade de reunir as equipes de trabalho e criar planos coletivos de estudos e ações, em prol da escola, como se observa na citação abaixo, embora esta seja de uma publicação mais recente:

[...] o planejamento nas suas diversas etapas jamais pode ser um trabalho individual. Ele será sempre um trabalho de equipe. Sem isso, ele será inviável. O especialista em planejamento vê os problemas sob uma ótica diferente daquela de quem tem que executar o planejamento. Por isso, há a necessidade de um trabalho de equipe que preveja, refletidamente, os problemas do planejamento, a fim de que ele seja realizável. Talvez esteja aí uma explicação para a dificuldade que temos em agir planificadamente. Raramente nós refletimos, motivo pelo qual não podemos chegar a uma definição ideológica precisa; além disso, dificilmente nós agimos em conjunto refletidamente. Daí a importância da filosofia no planejamento educacional. Cabe-lhe promover a indispensável reflexão de conjunto (SAVIANI, 2011, p. 75).

Nos anos 80 a Secretaria Municipal de Curitiba também oferecia aos professores um importante canal de comunicação, o jornal “Escola Aberta”, cuja impressão se dava na Imprensa Oficial do Estado. A publicação era um meio de divulgar a proposta pedagógica e também servia para a formação de professores, uma vez que seu conteúdo, além de discutir os fundamentos teórico-metodológicos de cada disciplina escolar trazia subsídios para a prática pedagógica do docente e para o debate de temas que interessavam à realidade educacional. O material foi tão bem aceito que serviu também aos professores da rede estadual de ensino que o procuravam com frequência, para uso em seus estudos e em sua prática de ensino.



IMAGEM 2 – Capa do jornal Escola Aberta, nº 10, fev./1988.

FONTE: Acervo particular

Ao analisarmos o conteúdo de alguns exemplares do Jornal Escola Aberta, buscando compreender sua importância como material de instrumentalização dos professores, foi possível notar que algumas publicações traziam o encaminhamento de discussões originadas em seminários ou semanas pedagógicas.

O Jornal de nº 10, publicado em fevereiro de 1988 trouxe o resultado das reflexões feitas pelos professores da RME durante o Seminário Municipal sobre o Livro Didático, ocorrido no final do ano anterior à publicação, o qual tratava da temática: “A discriminação Sexual e Racial no Livro Didático”. Grande parte do volume são textos produzidos pelos grupos de trabalho durante o seminário.

Na contra capa da publicação estavam os livros didáticos mais usados na RME no período, e a partir dessa lista os textos traziam análises críticas do livro didático sobre diferentes óticas, como o momento da escolha e a ênfase no público que faria uso do material, os alunos.

No mínimo, pensar em critérios para a escolha dos livros didáticos e solicitar às editoras que nos enviem os livros para análise. Estes não devem ser escolhidos em função do título – fato que sucede com muita frequência. Além disso, é fundamental reunir o pessoal da escola para refletir e continuar lutando de modo a que outras formas de educação, sobretudo para crianças pobres sejam respeitadas. [...] Assim, a criança não deve ser considerada um animalzinho a ser domesticado, mas uma pessoa que pensa, que pode enriquecer seu vocabulário, que pode escrever melhor. A criança não apenas pode reproduzir, mas produzir conhecimento (JORNAL ESCOLA ABERTA, 1988, nº 10, p. 3).

Ficava nítida a necessidade de se rever as normas para a seleção do livro didático, sendo necessários ajustes na política pública governamental para que a seleção de livros partisse de um processo democrático com vistas á se obter um material condizente com a realidade vivida pela sociedade naquele período.

Um problema sério são os critérios de seleção dos livros didáticos, definidos pelos órgãos federais e estaduais ligados à educação. Um reproduz o conjunto da legislação do outro: o Estado não cria critérios próprios, adequando-se aos critérios federais (JORNAL ESCOLA ABERTA, 1988, nº 10, p. 17).

Atendendo o tema do seminário, o qual deu origem aos textos, o volume lançou luz aos preconceitos que o livro didático escondia e aos males que estes causavam à formação educacional, uma vez que este era o único acesso ao saber para muitas crianças, condição que ficava acentuada pela extrema pobreza.

No momento em que o livro didático anula as diferenças, apresentando uma sociedade linear, que não existe, dá oportunidade para que o preconceito aflore, não apenas em relação ao racismo, mas a muitos outros aspectos, principalmente negando a sociedade processual (JORNAL ESCOLA ABERTA, 1988, nº 10, p. 12).

Entre os diversos pontos discutidos, uma questão parecia guiar todo o trabalho de avaliação e escolha do livro didático, a relação dos seus conteúdos

com a proposta pedagógica. A citação abaixo demonstra a opção pela pedagogia histórico-crítica, na proposta pedagógica que se assumia naquele momento.

As conclusões do grupo sobre como avaliar o livro didático apontam para a necessidade da explicitação da proposta pedagógica. Tendo claro que proposta é essa e se realmente vamos “comprar a briga” assumindo a pedagogia histórico-crítica como norteadora de nosso trabalho, começamos a vislumbrar um caminho para a tomada de decisão sobre qual livro queremos. O livro didático não pode ser analisado de forma isolada, como algo fragmentado, uma simples somatória de conteúdos, reunidos de forma aleatória. Necessariamente, deve atender à proposta de trabalho assumida (JORNAL ESCOLA ABERTA, 1988, nº 10, p. 13).

Em outro volume do jornal as considerações sobre alfabetização constituem a temática de discussão. Novamente, a publicação compila textos dos professores, neste referiam-se à Semana de Estudos Pedagógicos e a um grupo de estudos que objetivava traçar diretrizes para o trabalho pedagógico das séries iniciais.

Interessante observar que assim como o volume mencionado anteriormente, que tratava do livro didático trazendo a relação de livros didáticos usados nas escolas da RME já na contracapa, esse exemplar também situava o leitor trazendo informações sobre o analfabetismo no Brasil, também na contracapa.

O volume é composto por textos com várias considerações, reflexões e direcionamentos para o trabalho docente, trazendo a base teórica do tema, questões pontuais a respeito da alfabetização e roteiros de sugestões de atividades já desenvolvidas por outros professores de escolas públicas. Esse último fato é agregador, pelo fato de sugerir práticas que tiveram o mesmo perfil de alunos e professores. “Nesse sentido, a reflexão do professor sobre a sua prática de sala de aula se coloca como ponto de partida para a definição de uma proposta de alfabetização mais adequada e consequente” (JORNAL ESCOLA ABERTA, 1988, nº 12, p.10).

Um ponto em comum nos dois exemplares analisados é a participação ativa dos professores no debate e elaboração de materiais didáticos para discussão e uso posterior nas escolas.

Ainda na década de 80, mas já na gestão do prefeito Jaime Lerner, outra publicação foi elaborada, o jornal “Na Ponta do Lápis”, ao qual tivemos acesso somente a um exemplar datado de 1989. De forma bem mais simples, feito em folhas sulfites na cor rosa, datilografado e com ilustrações feitas à mão, essa produção levava a assinatura do Departamento de Ensino da Secretaria Municipal de Educação juntamente com o Grupo de Educação Artística e buscava a abertura de um espaço de contato com os professores.

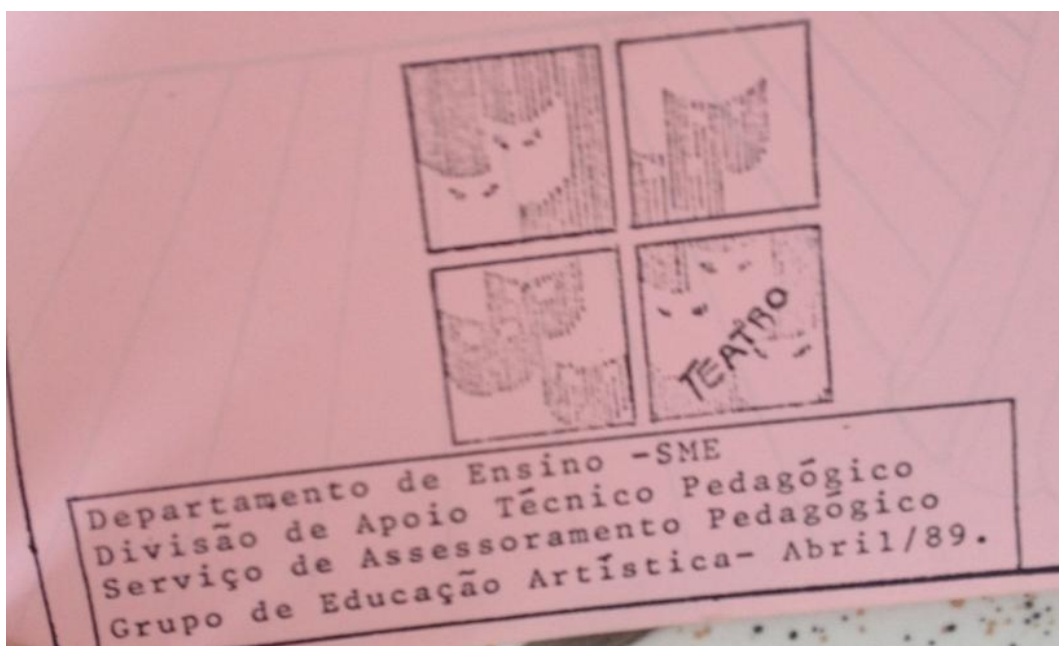


IMAGEM 3 – Jornal Na Ponta do Lápis - dados
Fonte: Arquivo Público Municipal de Curitiba

A edição a que tivemos acesso é a nº 1 desse periódico, e a contra capa trazia a descrição dos temas que seriam abordados, fazendo uma operação de chamamento aos professores para que participassem desse meio de comunicação que estava sendo iniciado:

Com honestidade e humildade, estamos abrindo um espaço concreto para um grande intercâmbio artístico. Mas, queremos algo palpável, ao seu alcance, onde você possa registrar suas sugestões, expectativas, recados, angústias. Enfim, que venha à luz sua energia e capacidade de trabalho. Aguardamos muita opinião, participação daqueles que, certamente, irão descobrir em nosso jornal uma maneira séria de falar sobre a Arte-Educação. A informação, a defesa dos nossos direitos e a Educação Ambiental são as metas que nortearão nosso trabalho. [...] Não fique fora dessa ideia (JORNAL NA PONTA DO LÁPIS, 1989).

As matérias que seguem no jornal trazem reflexões sobre a postura do professor frente à Educação Ambiental, o sentido das artes no processo de ensino-aprendizagem, questões referentes à avaliação, agenda cultural de Curitiba no mês vigente, além de conteúdos e encaminhamento metodológico para aulas de música e teatro. É presente o trabalho colaborativo dos professores, fato que se comprova ao ser visualizado o nome da equipe docente que fez o encaminhamento do material para divulgação.

Em consonância ao exposto, Freire (2015) compreende que são vários os saberes necessários para a prática do professor, independentemente da sua opção política. Nesse sentido, cabe ressaltar que o jornal escolar promove uma teia de saberes que enriquecem a prática docente. Destacam-se dois saberes, citados por Freire e indispensáveis para ação docente, que também se relacionam entre si: a pesquisa, visto que é uma condição para o ensino, e a curiosidade implicada na construção ou na produção do conhecimento do objeto (FREIRE, 2015).

O conteúdo encontrado no jornal não abrange somente as questões do interior da escola, como também as relaciona com o entorno da cidade, despertando o interesse para atividades culturais desenvolvidas no ambiente externo à escola. A agenda cultural instiga o leitor a conhecer as opções de lugares que possibilitam o intercâmbio com a produção cultural de intelectuais e artistas de Curitiba, transformando as experiências em saberes.

Não temos a informação de outras edições deste jornal, embora possamos supor que tenha havido outros números, pois nessa primeira edição já consta o convite para que os professores usufruam desse canal, trazendo opiniões e participações.

Os jornais são uma importante fonte de pesquisa e a abertura de um caminho para a discussão de assuntos educacionais que buscam o bem comum. Na esteira desse olhar, observa-se a importância da comunicação e expressão de professores, escrevendo e contribuindo com os jornais e trazendo um pouco de sua própria prática pedagógica para o coletivo, um trabalho colaborativo.

3.1.5 O Currículo

O “Currículo Básico: uma contribuição para a Escola Pública Brasileira”, apesar da pretensão do título que destina o documento ao povo brasileiro, foi publicado pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba em 1988, após discussões que envolveram os professores municipais em Seminários e Semanas pedagógicas durante a gestão 1986-1988 do executivo municipal. Esse documento ficou na memória dos professores municipais que trabalhavam naquela época, por sua repercussão num momento histórico de grandes mudanças, propondo a superação de propostas pedagógicas anteriores ao elaborar um currículo básico fundamentado na pedagogia histórico-crítica.

Uma proposta pedagógica tão diferenciada, com fundamento dialético, como propunha Dermeval Saviani, num momento histórico em que se iniciava esse debate, exigiria um tempo mais prolongado para aprofundamento com os professores, entretanto a gestão Roberto Requião que a implantou teve apenas três anos de mandato.

Embora desde o início da gestão tenha-se iniciado o debate dos referenciais teórico-metodológicos, contando com professores universitários locais e de outras instituições superiores nacionais, ministrando cursos e participando de grandes seminários que reuniram a totalidade dos professores municipais (ENTREVISTADO 3), e algumas discussões já tivessem mesmo se iniciado na gestão Fruet, a consolidação do documento oficial e sua divulgação por meio do Currículo Básico: uma contribuição para a escola pública brasileira, assim como a inauguração das escolas integrais, foram ações realizadas no ano de 1988, último ano dessa gestão. Contando com a reeleição de Roberto Requião para consolidação da política pedagógica municipal, entretanto viu-se frustrada essa intenção no pleito eleitoral de 1988 com a vitória de Jaime Lerner.

A publicação do jornal Escola Aberta de nº 9, anterior ao lançamento do documento, trouxe informações sobre o processo de elaboração do documento. As atividades foram abertas com a palestra do professor Neidson Rodrigues que levaram os professores a “reflexões sobre o papel da escola” naquele momento e “trouxeram à tona a vivência da prática do dia-a-dia na escola, recolocando questões à luz de um posicionamento político pedagógico claro” (JORNAL ESCOLA ABERTA, 1988, nº 9, p. 3).

Já nesse primeiro momento, o professor levantou importantes pontos para se refletir antes da preparação do material, sua fala enfatizou que:

[...] a Alfabetização é um aspecto crucial a ser considerado: “a escola é toda alfabetização, início do processo que possibilita o ler, entender e ouvir a língua pátria”. [...] Assim, o importante é que o menino saiba entender a totalidade das coisas através da Língua Portuguesa. No ensino das Ciências, importante é ensinar desde o lavar as mãos até a importância da usina nuclear. Na História e na Geografia, o aluno deve perceber-se como agente da história, no tempo e no espaço, pela compreensão de como o homem produz as relações sociais e como a sociedade moderna foi construída (JORNAL ESCOLA ABERTA, 1988, nº 9, p. 3).

A questão da qualidade do ensino também se fez presente, desde o momento da preparação do documento, pois segundo informações do Jornal Escola Aberta (1987, nº 9, p. 4) os índices de reprovação da última década haviam “girado em torno de 30%”, fator que trazia a emergência de ações em busca de melhorias no ensino e aprendizagem.

Na apresentação desse jornal, ressalta-se o papel dos professores e a função social deste, deixando-se evidente não apenas a orientação política daqueles que o elaboraram, preocupados com a origem dos alunos, como a questão da qualidade do ensino ao afirmar-se que é necessário “ensinar bem”.

Este é o projeto político-pedagógico possível no presente. Resulta de um trabalho desencadeado a partir de 1983, com a Política de Educação para uma Escola Aberta e ora concretizado no CURRÍCULO BÁSICO e nas propostas de Alfabetização e de Avaliação. É fruto do empenho dos profissionais preocupados com interesses sociais mais amplos, os quais, na sua prática pedagógica, vêm, coletivamente, articulando o conhecimento sistematizado com a origem social do aluno e, com isso, imprimindo avanços que direcionam a escola pública ao exercício de sua causa essencial: ensinar e ensinar bem (CURITIBA, 1988).

Anteriormente, a discussão perpassou algumas perguntas que tiveram que ser respondidas: “Para que serve a escola? Quem é nosso aluno? Por que conteúdos básicos? Os outros aspectos do ensino onde ficam? Como ficam as relações de trabalho na escola? E o professor? E o que faz a SME?” (JORNAL ESCOLA ABERTA, 1988, nº 9, p. 4-6).

O Currículo Básico enfatizava a precariedade da educação no período, colocando evasão, repetência, seletividade e fracasso escolar como problemas que precisavam ser avaliados através de um novo olhar sobre a escola pública

brasileira, visto que algumas pedagogias anteriormente praticadas nas escolas não haviam dado conta de resolver esses pontos, não alcançando êxito na democratização ao ensino.

Adotando concepções pedagógicas que fazem recair a ênfase ora sobre o conteúdo (como na Pedagogia Tradicional), ora sobre os processos de ensino (como na Pedagogia Nova), ora sobre os meios de aprendizagem (como na Pedagogia Tecnicista), estas tendências oficiais não responderam às demandas da escola pública quanto à democratização do ensino (CURITIBA, 1988).

Seguindo o pressuposto da pedagogia histórico-crítica o conteúdo está estreitamente relacionado ao trabalho do homem. Logo, o saber é produzido na “relação homem/natureza e homem/homem” (CURITIBA, 1988, p. 26). Entretanto, uma minoria da sociedade se apropriou dos saberes, sendo necessária a retomada destes pela grande maioria que foi excluída.

Assim, o Currículo Básico em seu discurso prescritivo colocava-se como comprometido em atender com qualidade aos interesses dos filhos e filhas dos trabalhadores, que constituíam a clientela escolar, entendendo, como Saviani (2013, p. 422) que a prática social deveria guiar o trabalho pedagógico, sendo o seu ponto de partida e de chegada.

Seguindo a mesma linha do planejamento e implantação da escola integral no período, o Currículo Básico também privilegiou as questões do analfabetismo e da exclusão da população, dirigindo seus esforços para instrumentalizar a escola e os cidadãos de modo que esses pudessem alcançar um nível cultural mais elevado, tornando-os capazes de questionar a sua própria realidade.

3.2 AS ESCOLAS MUNICIPAIS DE TEMPO INTEGRAL NA DÉCADA 1990

Após o encerramento do mandato do prefeito Roberto Requião, na gestão 1986-1988, assume o prefeito Jaime Lerner para o período 1989-1992. Para compreender as mudanças que ocorreram em seu mandato em relação ao projeto inicial de escola em tempo integral, faz-se necessário retomar brevemente o contexto político do município de Curitiba, naquele período, visto que o entendimento dessa conjuntura permite compreender melhor o

desenvolvimento da escola integral. Logo, é válido lembrar a argumentação de Julia (2001) de que a cultura escolar não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém com o contexto histórico em que a escola se situa.

Os estudos de Nazareno (2005) apresentam discussões pertinentes ao período de 1985 a 2004, a partir de relações sociais e políticas estabelecidas tradicionalmente em Curitiba, que nos auxiliam na elucidação dos fatos que levaram às modificações do projeto inicial de escola de tempo integral.

A primeira questão que desperta nossa atenção é que de acordo com os estudos de Nazareno “a política paranaense e de Curitiba historicamente se marca pelo tradicionalismo político e dominação das elites locais” (NAZARENO, 2005, p. 24). Segundo sua obra a prefeitura de Curitiba foi controlada no campo político pelas forças de direita por um longo período, no entanto com a redemocratização após o regime militar (1964-1985) a direita teve uma desarticulação momentânea (NAZARENO, 2005).

Tomando como linha divisória o período do regime militar, podemos dizer que antes do golpe militar um dos prefeitos eleitos, no último pleito eleitoral para o cargo executivo municipal, realizado antes deste evento histórico, foi Ivo Arzua Pereira (1962-1966)⁸, que era ligado ao grupo de Ney Braga, ambos pertencendo ao mesmo partido, o PDC - Partido Democrático Cristão. O prefeito que o sucedeu, já em pleno regime militar, Omar Sabbag (1967-1971)⁹, foi indicado pelo Governador Paulo Pimentel,¹⁰ eleito por sufrágio universal, que era do Partido Nacional Trabalhista - PNT, embora antes de governador tenha sido Secretário de Agricultura de Ney Braga. O

⁸ Disponível: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ivo_Arzua_Pereira. Acesso: 17/09/2017.

⁹ Disponível: https://pt.wikipedia.org/wiki/Omar_Sabbag. Acesso: 17/09/2017.

¹⁰ A eleição que elegeu Paulo Pimentel para governador para o mandato de 1971 a 1974 foi a última realizada por sufrágio eleitoral (eleição direta), as outras que ocorreram durante o regime militar foram todas eleições indiretas e o prefeito sendo indicado pelo governador eleito indiretamente. Só em 1982 pode ser novamente feita uma eleição direta, para governador do estado, tendo sido eleito pelo voto popular o governador José Richa (1983-1986), do Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB, o qual por sua vez ainda teve que indicar para o cargo do executivo municipal Maurício Roslindo Fruet, também do PMDB, pela ausência de eleições municipais, na época. Disponível: https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_governadores_do_Paran%C3%A1. Acesso: 17/09/2017.

prefeito seguinte foi Jaime Lerner¹¹ (1971-1974), que era da ARENA, partido da situação na época, também indicado e que passaria a partir daí a constituir uma nova liderança política no município e no estado. A seguir foi indicado para o período 1975-1978 o prefeito Saul Raiz¹², que fez parte do governo Ney Braga em 1961. Para o mandato de 1979-1982 foi indicado novamente Jaime Lerner, agora do PDS - Partido do Desenvolvimento Social. Já prenunciando o fim do regime militar, o governador eleito, José Richa, indicou o nome de Maurício Fruet¹³ (1983-1985), ambos do PMDB, para o poder executivo municipal, inaugurando o curto período de mandato da “esquerda” no poder municipal, seguido pela eleição já por voto direto de Roberto Requião – PMDB (1986-1988); para logo depois perder a eleição para Jaime Lerner - PDT (1989-1992) e Rafael Greca - PDT – (1993-1996)¹⁴.

Em Curitiba muitos dos quadros da Administração Pública Municipal foram formados a partir do IPPUC – Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (Nazareno, 2005). Portanto, percebe-se que a história da criação e desenvolvimento do IPPUC está fortemente vinculada à política de Curitiba, visto que alguns dirigentes políticos provinham do respectivo órgão público, como Jaime Lerner e Rafael Greca. Essa trajetória da política municipal nos leva a compreender a filosofia tecnocrata, que segundo Nazareno (2005), perpassa os mandatos da prefeitura curitibana.

O período de 1989-1992 corresponde ao terceiro mandato do prefeito Jaime Lerner, em Curitiba. As mudanças no período pré-eleitoral ocorreram de uma forma muito rápida, alterando o resultado inicialmente esperado nas eleições, de tal modo que este pleito ficou conhecido como “eleição dos doze dias¹⁵”. Rehbein (2008) explica como estava o cenário político naquele período:

¹¹ Disponível: https://pt.wikipedia.org/wiki/Jaime_Lerner. Acesso: 17/09/2017.

¹² Disponível: https://pt.wikipedia.org/wiki/Saul_Raiz. Acesso: 17/09/2017.

¹³ Disponível: https://pt.wikipedia.org/wiki/Maur%C3%ADcio_Fruet. Acesso: 17/09/2017.

¹⁴ Fora Maurício Fruet e Roberto Requião todos os demais estavam ligados ao grupo do Ney ou do Jaime Lerner e a este estariam ligados inclusive os subsequentes: Taniguchi, Beto Richa, Luciano Ducci e Rafael Greca.

¹⁵ A chamada “eleição dos doze dias” teve essa denominação devido à mudança ocorrida na composição das chapas e a intempestividade desse processo. Inicialmente as pesquisas

Foi verdadeiramente a eleição de mudança de grupo político no governo municipal, mas mudança esta que caracterizou um retorno ao representante do regime anterior. A oposição de Jaime Lerner (PDT) venceu o PMDB de Fruet, Requião e Álvaro Dias. Em busca das razões do voto, apresentam-se as seguintes sugestões de hipóteses dos fatores que motivaram o eleitor a mudar: o desgaste do PMDB (rejeição), em função do difícil recomeço da democracia; a candidatura de Lerner, com efeitos interventivo e motivador, causou impacto estratégico resultando em expectativa no eleitorado (com enfoque emocional); a avaliação de desempenho do candidato Lerner nas administrações anteriores, e a avaliação da capacidade do candidato, que está diretamente associada ao perfil técnico (engenheiro, arquiteto e urbanista), viria de encontro com as expectativas do eleitorado que nutria forte rejeição aos políticos. Índices como a alta taxa de mobilização eleitoral e a baixa competitividade eleitoral do PMDB, o partido mais próximo em votos do PDT, indicaram que a população queria mudar o cenário da política curitibana (REHBEIN, 2008, p. 243).

No cenário nacional o país acabava de eleger o Presidente Fernando Collor de Mello, que agradou à camada popular ao se apresentar contrário a toda forma de corrupção e apoiador dos menos favorecidos, intitulado em sua campanha eleitoral de “descamisados”. Porém, durante a sua gestão a situação foi oposta. Ao assumir a gestão federal um de seus primeiros atos foi implantar o Plano Brasil Novo, popularmente denominado de Plano Collor. No interior deste plano econômico estava o confisco do dinheiro mantido na poupança pelos brasileiros, fato que levou a população a um estado de pânico e indignação.

Em paralelo a essa medida o governo abriu as fronteiras do mercado nacional para a importação, estimulando a competitividade e permitindo a entrada das empresas estrangeiras no país.

O governo Collor pautou sua política externa pelo reexame das bases que sustentaram até então o desenvolvimento brasileiro. O objetivo era inserir, competitivamente, o país na economia mundial, e para isso era necessário “enterrar” de vez a política de industrialização substitutiva de importações. Essa forte relação entre a situação econômica interna e a necessidade de inserção competitiva se apresentava claramente neste período que inicia a abertura comercial, eliminando os obstáculos não tarifários e reduzindo rapidamente as barreiras tarifárias. Simultaneamente, o

apontavam o candidato Maurício Fruet em primeiro lugar, seguido do candidato Algaci Túlio em segundo lugar, e Enéas Faria em terceiro. Nos doze dias anteriores ao pleito, Algaci Túlio renunciou a sua candidatura e tornou-se vice de Jaime Lerner. Os candidatos que ocupavam o terceiro e quarto lugar nas intenções de voto também apoiaram Lerner, que venceu com 57% dos votos.

país passava por um período recessivo aprofundado pelas medidas econômicas tomadas que, aliado à abertura, fazia com que se agravasse a situação econômico-social (MARIANO, 2015, p. 122).

No decorrer de 1992, intensas denúncias de corrupção, envolvendo o tesoureiro de Collor, Paulo César Farias, resultaram em um processo de impeachment. A manifestação popular ocorrida em várias regiões do país teve papel importante nesse período que culminou com a saída de Collor e a entrada de Itamar Franco na presidência.

As manifestações do “Fora Collor” da população se intensificavam, o mês de agosto foi repleto de passeatas, mobilizações e atos pelo Impeachment do presidente. Em Porto Alegre, Rio de Janeiro, Recife, Curitiba, São José dos Campos, São Paulo, Fortaleza, e outras cidades, a população se mobilizava exigindo “Ética na Política” e entoando o “Fora Collor”. Um dos grupos mais representativo foi o formado pelos estudantes, chamados de “caras pintadas”, que reuniu um grupo grande de estudantes de todas as idades, oriundos de escolas públicas e privadas e de todas as regiões, que se uniram com um único compromisso, a destituição de Fernando Collor de Mello, presidente eleito em 1989, cujo governo estava envolto em corrupção (SILVA JUNIOR, 2006, p. 174).

Enquanto isso, na capital paranaense, já é possível verificar as mudanças que começaram a ocorrer em diversas áreas do município, logo após as eleições. A gestão do prefeito Jaime Lerner, seguiu com a construção de novas escolas de tempo integral, então denominados de Centro de Educação Integral - CEI. Os eventos de inaugurações dessas escolas foram marcados por festividade e orgulho.



IMAGEM 4 – Inauguração do CEI Ulisses Guimarães

Fonte: Arquivo Público Municipal de Curitiba

O nacionalismo também aparece bem presente no ato, pois na imagem é possível ver o prefeito Jaime Lerner aplaudindo o descerramento da placa inaugural e logo ao lado, o tecido que a havia coberto na cor verde, seguindo o padrão das cores nacionais (verde e amarelo).

Em outra imagem abaixo, também de inauguração de um CEI, é possível perceber melhor a banda tocando com seu uniforme de gala e as caixas de som colocadas ao alto, o que sugere a execução do Hino Nacional e do Hino de Curitiba.



IMAGEM 5 – Inauguração do CEI Issa Nacli
Fonte: Arquivo Público Municipal de Curitiba

Na sua denominação tanto as ETIs como os CEIs recebem o nome de personalidades importantes na história da educação e do município. Em cada placa de inauguração é feita uma homenagem àquele que denominou a escola.

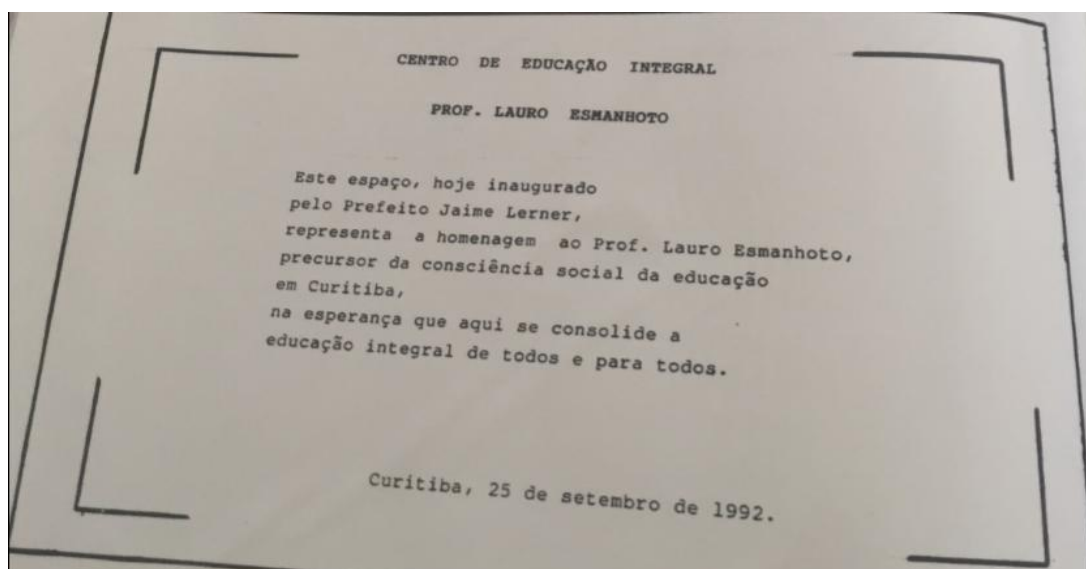


IMAGEM 6 – Texto da placa de inauguração do CEI Lauro Esmanhoto
Fonte: Arquivo Público Municipal de Curitiba

3.2.1. A Proposta Pedagógica

Na gestão de Jaime Lerner (1989-1992), após vencer as eleições municipais numa disputa acirrada com o governo oposicionista de então, decidiu-se pela mudança na nomenclatura das Escolas de Tempo Integral (ETIs). O parecer nº 201/92, aprovado em 04 de setembro de 1992 pelo Conselho Estadual de Educação – CEE, estabelece a alteração de denominação de todas as escolas de tempo integral para CEI - Centro de Educação Integral (CURITIBA, 2006).

A mudança da escola de tempo integral em Curitiba, porém, não ocorreu somente no nome, a proposta sofreu modificações que também alteraram o tempo e o espaço escolar e o próprio projeto pedagógico, incluindo-se alguns conceitos sobre as questões sociais.

Essa nova proposta pedagógica, elaborada para atender as escolas de tempo integral, agora denominadas CEIs foi encaminhada pelo parecer nº 172/92, que foi aprovado por unanimidade pelo Plenário do Conselho Estadual de Educação em 07 de agosto de 1992.

Nota-se que a proposta busca deixar evidente a intencionalidade de um trabalho pedagógico voltado exclusivamente para a natureza específica de uma instituição escolar, e o distanciamento do ideário de outras experiências nacionais que valorizam a assistência social e a saúde, conforme está posto:

Sem dúvida nenhuma, trata-se de uma proposta de ensino a ser efetivada em uma instituição escolar. Essa constatação vem tranquilizar-nos quanto às tentativas extemporâneas de transformar a escola em centros de assistência social e de saúde, vigentes em vários pontos do país, e que reduzem a especificidade da ação pedagógica aos limites de atividades difusas, desenvolvidas por crianças e adolescentes que não contam com a direção de profissionais do ensino, uma vez que a atenção dos programas, tais como CIACs e CIEPs, centraliza-se nos aspectos físicos e materiais (CURITIBA, 1992, p. 3).

No documento que formaliza as diretrizes gerais para implantação dos Centros de Educação Integral, anterior a essa proposta formal para os CEIs, também encontramos menção sobre essa questão:

Superando o **assistencialismo**, o que se propõe é oferecer à criança a oportunidade de aprender mais, brincar e criar, ampliando espaço para a plena realização da sua infância e conquista da cidadania (CURITIBA, 1990).

O texto enfatiza que não se trata de assistencialismo, mas de uma ação centrada em aprendizado, brincadeiras e criatividade. Almeja a socialização do saber num contexto lúdico, através de experiências significativas para a criança.

Importante observar que de acordo com o Conselho Federal de Serviço Social na atualidade o termo “assistencialismo” tem um significado diferente de “assistência social”, visto que o primeiro é visto como “uma forma de oferta de um serviço por meio de uma doação, favor, boa vontade ou interesse de alguém e não como um direito”. Já a assistência social refere-se à política pública prevista na Constituição Federal como direito dos cidadãos, tal como saúde, educação e previdência social (CFESS, 2017).

Em relação às considerações sobre o assistencialismo descritas no trecho acima, os estudos de Cavaliere e Coelho (2003) realizados em 50 (cinquenta) CIEPS, no Rio de Janeiro, apresentam uma conclusão significativa sobre essa questão, que cabe ressaltar neste momento. A partir da afirmação de alguns pesquisadores de que não existia, de fato, um projeto pedagógico que respaldasse a construção dos prédios públicos estaduais, as autoras captaram por meio de questionário a visão de “assistencialismo” dos diretores dos CIEPs, obtendo o seguinte resultado:

Em resumo, as respostas apresentadas pelos diretores dos 50 Cieps pesquisados reafirmam a presença do assistencialismo, embora falte precisão quanto ao que efetivamente pretendem afirmar com esse conceito. [...] Os diretores entrevistados reconhecem a importância e necessidade das escolas de tempo integral, bem como o papel educativo dos Cieps, principalmente quando as atividades contempladas no cotidiano escolar fazem parte de um planejamento político-pedagógico anterior. Ao mesmo tempo, há uma compreensão e ação limitada e estanque das ações de cuidado, vistas como necessariamente geradoras de uma distorção entendida como assistencialista. Em comunidades nas quais a despolitização crescente e a falta de organização social acenam muito mais para dádivas que para conquista de direitos, essa perspectiva tende a cristalizar-se e reduzir, cada vez mais, os direitos infantis à assistência e cuidados, à mero assistencialismo (CAVALIERE e COELHO, 2003, p. 172) .

A questão é encerrada considerando que “somente um projeto político-pedagógico consistente e coletivamente construído pode submeter às tendências paternalistas que emergem de todas as direções”. Assim como julga que a ação de todos os envolvidos com a escola (gestores, docentes, funcionários, alunos, pais e comunidade) poderá resultar em práticas que revertam às tendências instaladas e aproximem a educação, assistência e os cuidados, negando o assistencialismo (CAVALIERE e COELHO, 2003).

Observa-se no texto que o julgamento do termo “assistencialismo” deve ser repensado, visto que os cuidados com o educando são inerentes ao trabalho de uma escola com turno integral:

Daí a importância de aprofundar a reflexão sobre o conceito de assistencialismo. As ações de cuidado, em qualquer escola, não podem ser vistas, em essência, como assistencialistas. O que pode levar a que sejam classificadas desta forma é a ausência de um projeto político-pedagógico capaz de inseri-las num conjunto mais amplo de ações informativas, educacionais e culturais (CAVALIERE e COELHO, 2003, p. 170).

Ao desenvolver uma proposta para educação de crianças que ficam em média 8 (oito) horas ininterruptas no ambiente escolar, sendo estas originárias das camadas populares em condições de precariedade, desagregação social e vulnerabilidade, também há que se pensar nestas ações de cuidado que viabilizam o trabalho pedagógico.

Na expressão do pensamento de Anísio Teixeira, demonstrada durante o pronunciamento ocorrido na inauguração do Centro Educacional Carneiro

Ribeiro também é possível notar esse olhar atento aos cuidados básicos de uma escola integral. Durante sua fala ele destaca: “além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive”. (TEIXEIRA, 1950).

A proposta das ETIs (1988) também justificou que a carência nutricional infantil interfere diretamente no aprendizado, pois a criança com fome apresenta sérias dificuldades de concentração. Logo, o rendimento escolar estaria atrelado ao processo social, onde fatores internos e externos à escola intervinham no sistema, determinando seu fracasso ou sucesso (CURITIBA, 1988).

Outros fatores sociais também são mencionados na proposição das ETIs, como o empobrecimento da população em decorrência do regime político anterior e com isso a necessidade da mulher buscar trabalho remunerado para aumentar a renda da família, deixando seus filhos desassistidos (CURITIBA, 1988).

Quanto à fundamentação das propostas nos anos de 1990 não consta modificação em relação aos primeiros anos de implantação das ETIs, ao menos em seus discursos, pois tanto no período de implantação como nos anos seguintes encontramos bases teóricas das pedagogias contra hegemônicas.

A proposta das ETIs evidencia que o projeto está fundamentado na pedagogia histórico-crítica, conforme descrito:

Nesta nova escola é fundamental que se aprenda a ler e a interpretar e não a detectar; a escrever e não a copiar; a raciocinar e não apenas memorizar, a compreender a organização do espaço geográfico e não a simples descrição dos acidentes geográficos, a compreender o espaço e o tempo histórico e não a simples memorização de fatos e datas. Através de uma pedagogia histórico-crítica se reverterá o papel da educação escolar e o seu eixo será a preocupação para o exercício da cidadania de todos os brasileiros (CURITIBA, 1988).

Posteriormente, em documento propondo a implantação de 30 escolas para o período de 1990 a 1993, novamente consta a pedagogia histórico-crítica, como embasamento teórico. O documento que apresenta a proposta pedagógica para esse período também afirma estar fundamentado na

concepção pedagógica “histórico-crítica”, que tem como essência a “preparação do indivíduo para o exercício da cidadania” (CURITIBA, 1989).

A proposta do CEI coloca a criança no centro do processo educativo e as ações promovidas pela experiência humana são articuladas ao processo pedagógico, conforme afirma o trecho extraído das Diretrizes Gerais para Implantação dos CEIs.

Assim sendo, o Centro de Educação Integral deve proporcionar a troca de experiência e o contato direto da criança com seu meio, aqui entendido como o universo das coisas que a cerca. [...] Propõe-se, para os Centros de Educação Integral, uma prática pedagógica que, partindo da realidade concreta – o conhecimento que a criança já possui – possibilite a compreensão dessa realidade, a sistematização dos conhecimentos e contribua para uma atuação crítica e transformadora da sociedade. Tornando-se sujeito de seu processo de conhecimento, a criança poderá se tornar sujeito de sua própria realidade. (CURITIBA, 1991).

O respaldo teórico desse posicionamento é associado à teorização de Saviani (2011, p. 140) sobre a posição do saber na educação escolar dentro da pedagogia histórico-crítica:

a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação. b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares. c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 2011, p. 140).

Na gestão municipal posterior à saída de Lerner, com o prefeito Rafael Valdomiro Greca de Macedo (1993-1996) são propostas novas ações que redimensionam a proposta pedagógica dos CEIs e integram as ETIs. Não consta no documento aspectos que vislumbrem mudanças em relação à fundamentação teórica que embasa o projeto, pois a nova proposta não visa mudanças radicais, mas o acréscimo de novos elementos ao projeto anterior (CURITIBA, 1993). Observa-se que as alterações mais significativas referem-se ao tempo e espaço, que trataremos na sequência desse estudo.

3.2.2 O tempo e as modificações

A partir da experiência realizada no CEI Dr. Doutel de Andrade (1991), na gestão de Jaime Lerner, foi viabilizada a extensão da carga horária por meio de uma ampliação do espaço, sendo construído um novo prédio contíguo ao existente (CURITIBA, 1992). Esse prédio passou a ser conhecido como Complexo II. A proposta pedagógica das escolas integrais ou CEIs dessa nova gestão foi iniciada em abril de 1991, no CEI Dr. Doutel de Andrade e visou reestruturar o trabalho pedagógico, prevendo um período de quatro horas para os conteúdos do Currículo Básico e três horas para “planejamentos flexíveis, constantemente realimentados, trabalhando com as diversas linguagens e procurando estabelecer relações cada vez mais complexas” (CURITIBA, 1992, p. 2). A organização do documento se estabelece através dos seguintes eixos:

- 1) Conjunto cultural, que pressupõe a reorganização do tempo escolar, a reorganização do espaço escolar e a renovações dos conteúdos e métodos de ensino;
- 2) Síntese Educação/Instrução;
- 3) Nova forma de organização do Programa de Ensino (CURITIBA, 1992, p. 3).

Em síntese, as áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História e Ciências seriam tratadas em um turno, por constituírem o Currículo Básico. Já as atividades condizentes com a realidade da atualidade, tais como: cultura corporal, cultura artística, cultura da mídia, cultura ecológica e cultura de informática ficariam na outra metade do tempo, visto que os alunos contavam com um horário intermediário entre os dois turnos equivalente a 1 (uma) hora de almoço (CURITIBA, 1992, p. 3).

Outro apontamento apresentado que difere da proposta anterior dos anos 80 é a referência ao trabalho com adolescentes e adultos, que é realizado no espaço do CEI durante o período noturno e aos finais de semana.

Posteriormente, em 1993, a gestão da Prefeitura Municipal de Curitiba fica ao encargo de Valdomiro Greca de Macedo, filiado ao mesmo partido do prefeito anterior, Jaime Lerner. Nessa fase de mudança na administração foi proposta a avaliação do trabalho que estava sendo desenvolvido nos CEIs e a elaboração de novas diretrizes para o funcionamento dessas escolas.

A partir disso, o Serviço de Atendimento ao Ensino em Tempo Integral – SAETI, com o apoio de consultores, inicia o “Redimensionamento da Proposta Pedagógica dos CEIs”, um trabalho que considerou as observações feitas nas escolas, os fatos relatados pelos profissionais que ali atuavam e as reflexões teórico-práticas realizadas pela equipe responsável.

A observação feita mostrou problemas entre a realidade e o contido na proposta dos CEIs:

[...] a capacidade física do prédio do complexo II tem se mostrado inadequada para atender um grande número de alunos, situação que se agrava por problemas ocasionados pela acústica entre os pisos e despreparo dos profissionais da educação diante de uma nova prática, relacionada ao ensino integral (CURITIBA, 1993).

Essa nova proposta preconizava a reorganização dos Centros de Educação Integral com matrícula opcional para o ensino integral, para os CEIs de médio e grande porte. Neste caso, os alunos do regular, que não optaram pelo período integral, também adquiriam o direito de participar dos projetos de recuperação, uma vez na semana, os quais eram oferecidos no Complexo II.

Novos elementos seriam inseridos na estrutura física e dois pisos do CEI contariam com algumas alterações, apenas o 2º piso permaneceria inalterável:

1º Piso: seria instalada uma brinquedoteca para a realização de atividades com os jogos que já se encontravam no CEI;

3º Piso: seria implantada uma biblioteca, que além das atividades de literatura, também contaria com um “Projeto de Estudo e Pesquisa”, possibilitando ao aluno o contato com a metodologia científica para elaborar textos e resumos, usando diferentes fontes.

O CEI passaria a ofertar das 8h às 9h e das 16h às 17h, atividades diversificadas cuja participação do aluno seria opcional. A escola também ficava com a incumbência de organizar um projeto alternativo a fim de garantir a permanência do professor.

Quanto aos recursos materiais foram previstas:

- 1) Divisórias sanfonadas para o 2º piso, a fim de formar três espaços para execução das atividades de teatro, música e plástica.
- 2) Mesas, cadeiras e estantes para atender a biblioteca;
- 3) Compra de enciclopédias, livros infantis e livros diversos;

- 4) Mobiliário para a brinquedoteca;
- 5) Manutenção ou construção, conforme o caso, de áreas de esporte;
- 6) Construção de parquinhos, bancos, mesas para jogos e quiosques, sendo estes considerados como parte do “Projeto de Paisagismo”, que deveria ser reativado junto à Secretaria Municipal do Meio Ambiente.

Em relação aos profissionais foi previsto a lotação de professores e funcionários, conforme os critérios que já teriam sido aprovados por determinada comissão que estava estudando o referido assunto, não havendo descrição quantitativa desses profissionais. No mesmo sentido havia a previsão de incentivo à qualificação profissional, sem maiores detalhamentos.

Considerando que essa proposta resultaria na redução no número de alunos em turno integral, o documento previa continuar servindo o almoço “para aqueles que ficariam o dia todo”, porém no 1º Piso, visto que nesse espaço as mesas poderiam ficar permanentemente.

Na sequência dessa proposta, o documento apresentava um quadro constando as despesas gerais de manutenção com a educação e outro quadro com os custos mensais de uma unidade escolar (CEI) que tinha a capacidade de atender 285 alunos. Abaixo estava calculado o custo por aluno nesta escola, 796.961,00 cruzeiros¹⁶ (CURITIBA, 1993). Fica evidente a relação entre redução de custos e número de alunos em tempo integral nessa proposta redimensionada.

3.2.3 A dimensão espacial da escola

Coerentemente com a linha de atuação da gestão Lerner que buscava soluções inovadoras e criativas para a cidade de Curitiba, com destaque para a arquitetura dos espaços, as mudanças nas escolas de tempo integral perpassaram pela questão dos espaços nesse período. As mudanças ocorrem tanto em números de unidades construídas como em relação ao projeto arquitetônico.

¹⁶ O Cruzeiro foi moeda corrente no Brasil entre 16 de março de 1990 e 31 de julho de 1993.

Quanto ao número de escolas de tempo integral, a expansão foi gradativa e em 1993, na gestão do Prefeito Rafael Valdomiro Greca de Macedo, o projeto que iniciou com 8 (oito) unidades, já contava com 33 (trinta e três) escolas, agora denominadas “Centros de Educação Integral” em pleno funcionamento. Em conjunto eram atendidos 20.000 (vinte mil) alunos dentre os 77.000 (setenta e sete mil) atendidos pela Rede Municipal de Ensino. Esse número de escolas correspondia a 35% das 111 escolas da Rede Municipal de Ensino (CURITIBA, 1993). A gestão municipal compreendia a necessidade de reestruturar o trabalho em termos de espaço e tempo escolar, quando a escola regular passava a ser um Centro de Educação Integral.

O novo projeto arquitetônico dos CEIs influenciou a reestruturação do trabalho pedagógico. Nas escolas que foram transformadas em CEI, foi adicionado à construção pré-existente o “complexo II”, com uma área de aproximadamente 600m² construídos, sustentada por dois pavimentos de bases cilíndricas, em concreto armado, e um vão livre de 225m², sem nenhum pilar, para facilitar a montagem e desmontagem das dependências. O mobiliário não era mais composto por mesas e carteiras, mas por cubos e colchonetes coloridos (CURITIBA, 1993).

Diferentemente das salas de aulas que foram planejadas para a Escola de Tempo Integral na gestão Requião, onde a intenção era ter salas menores, com o intuito de trabalhar com turmas pequenas, as salas do CEI, a partir da gestão de Lerner passaram a ser amplas e contar com um mobiliário diferenciado em relação às primeiras unidades. Em ambas as épocas a arquitetura buscou alinhamento com a proposta pedagógica, que também teve variações, tal qual é a percepção de Escolano em seu trabalho sobre as relações entre o tempo e a educação:

A arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos. Ao mesmo tempo, o espaço educativo refletiu obviamente as inovações pedagógicas, tanto em suas concepções gerais como nos aspectos mais técnicos (ESCOLANO, 2001, p. 26)

Esse novo projeto arquitetônico dos CEIs era considerado audacioso, de acordo com a Proposta Pedagógica de 1992. Consta que:

[...] enquanto o prédio da escola regular (Complexo I) segue os moldes tradicionais de salas de aula com carteira, o prédio anexo (Complexo II) com 600 m² de área construída, possui dois pavimentos, sustentados com bases cilíndricas, feitas em concreto armado, formando um vão livre de 225 m², sem nenhum pilar, para facilitar a montagem e desmontagem de ambientes.

Através da planta arquitetônica é possível visualizar o vão livre, ao qual o documento se refere:

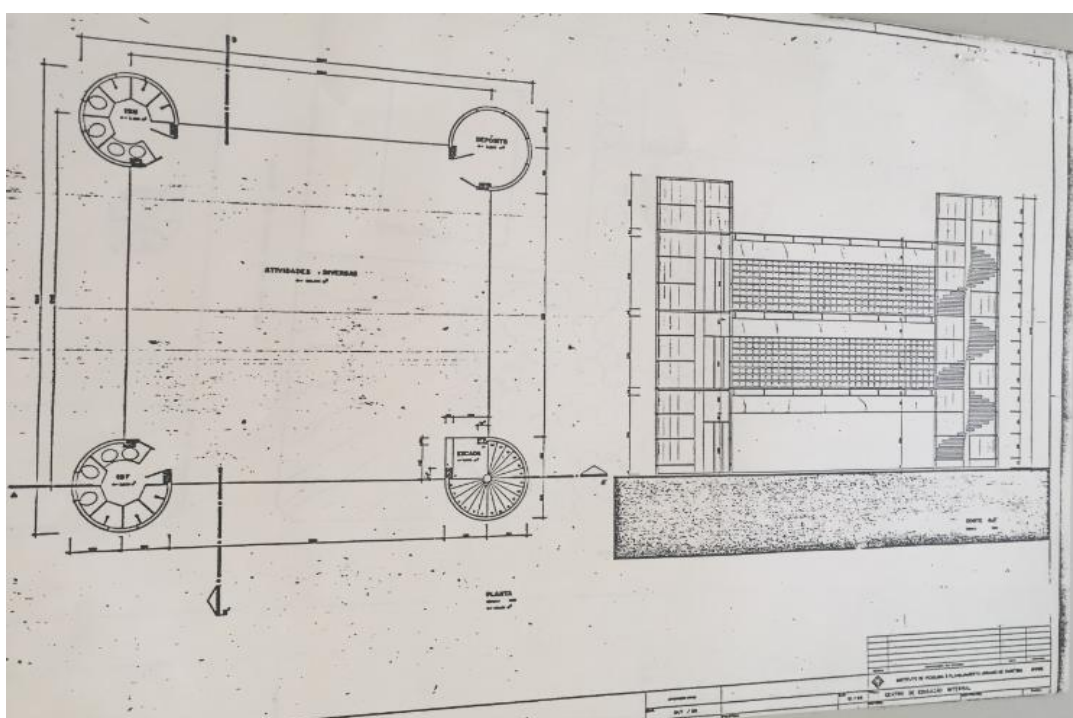


IMAGEM 7 – Planta Centro de Educação Integral
Fonte: Arquivo Público Municipal de Curitiba

Nos CEIs o mobiliário era composto por cubos, mesas de fiberglass e colchonetes coloridos, que de acordo com a proposta tornariam o “espaço mais alegre e atrativo” (CURITIBA, 1992), como podemos observar na Imagem 5. Nesta, uma turma de alunos sentados em cubos coloridos, colocados em círculo, realizam uma atividade orientada pela professora. O próprio mobiliário além de permitir organização diferenciada da classe, torna-se um dispositivo didático por apresentar-se em cores diversas e possuir em seu vão diferentes figuras geométricas que contribuem para o aprendizado.



IMAGEM 8 – Mobiliário CEI
Fonte: Arquivo Público Municipal de Curitiba

Diferente da sala de aula tradicional, um compartimento retangular, fechado, no qual a única abertura permitida ao olhar exterior é o visor envidraçado da porta ou as janelas exteriores (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 117), a imagem da sala acima apresenta um espaço amplo, aberto e flexível que possibilita o desenvolvimento de práticas pedagógicas que fogem ao tradicionalismo escolar e a composição básica de quadro negro, estrado, cadeiras e carteiras enfileiradas.

Embora, a composição tradicional seja possível, as salas do Complexo II propiciavam outras formas de trabalho, como organização em um único grande grupo de alunos em círculo ou em grupos menores. De qualquer modo, o mobiliário pode ser distribuído da forma mais conveniente ao trabalho proposto. Entretanto, a professora entrevistada 1, que nessa gestão trabalhou num CEI, lembra do inconveniente da acústica e da dificuldade em trabalhar num mesmo espaço aberto com vários grupos de alunos, o que motivou reformas complementares.

Na organização do CEI, no Complexo I, onde funcionava o período regular e que correspondia ao prédio anteriormente existente, desenvolviam-se

algumas áreas do conhecimento, tais como: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências. O Complexo II era utilizado para desenvolver as áreas de Educação Física, Educação Artística e o conhecimento de outras culturas. A distribuição do prédio ocorria da seguinte forma:

1º Piso: utilizado para a área destinada aos “movimentos” – Educação Física e Cultura Corporal.

2º Piso: utilizado para a área destinada às “artes” – Educação Artística e Cultura Artística.

3º Piso: era dividido em três espaços utilizados para a cultura ambiental, informática e multimídia (CURITIBA, 1993).

Os materiais gráficos, produzidos no período, ressaltavam uma nova concepção de escola de tempo integral. Os folders traziam a localização geográfica dessas escolas através do mapa de Curitiba, e também apresentavam brevemente a proposta pedagógica, estrutura física e o serviço de alimentação. O material já anunciava na parte frontal a seguinte frase: “Mais que uma escola, um projeto de vida”. O marketing inteligente, como traço marcante das gestões tecnocráticas, está visível nessas escolas.

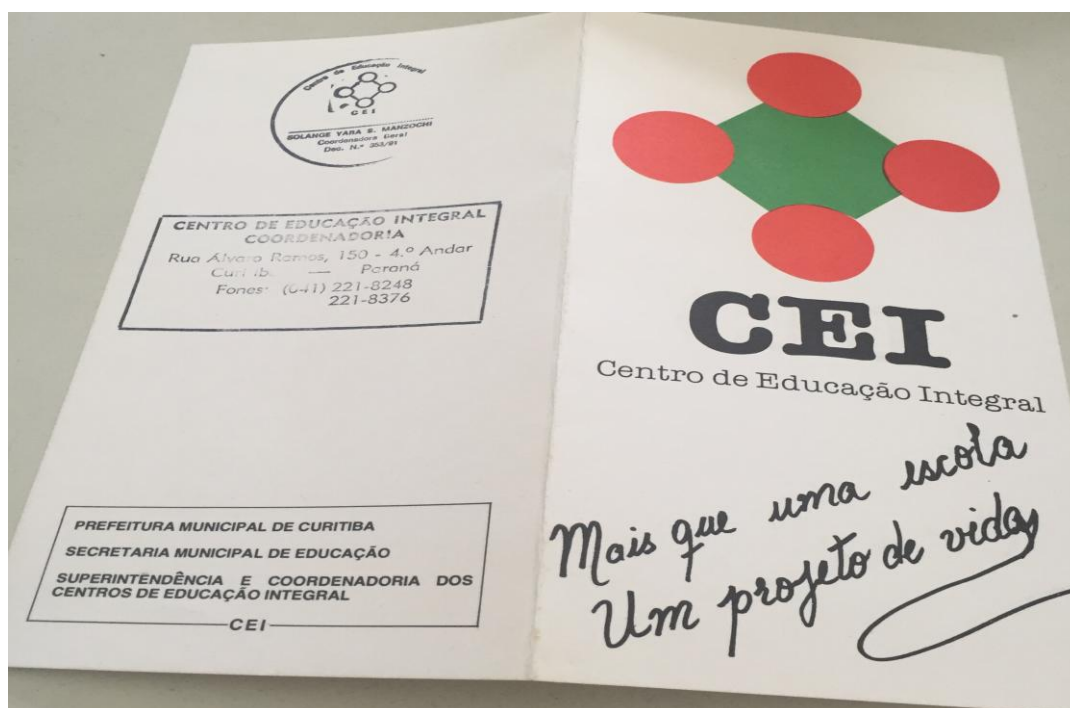


IMAGEM 9 – Material gráfico CEI – parte externa
Fonte: Arquivo Público Municipal de Curitiba

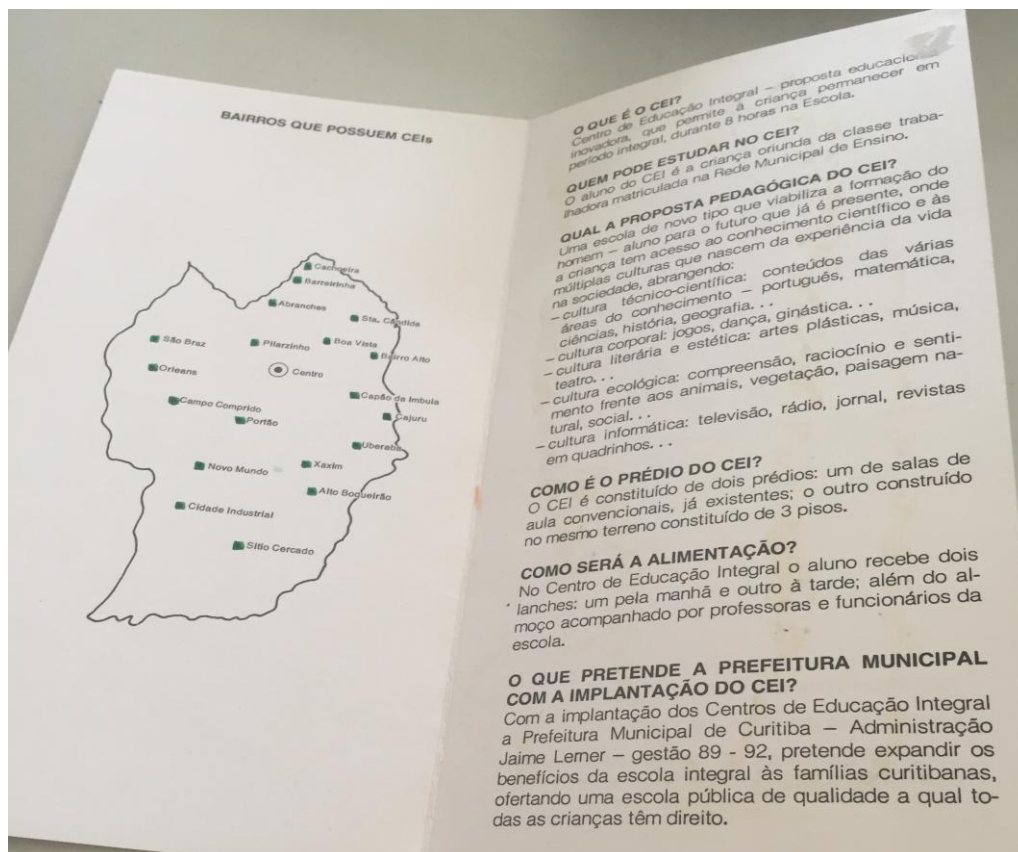


IMAGEM 10 – Material gráfico CEI – Parte Interna
Fonte: Arquivo Público Municipal de Curitiba

Entretanto, essa proposta de escola integral - concretizada no CEIs - não seguiu adiante no seu inteiro teor, pouco tempo depois novas mudanças foram propostas, considerando não somente o espaço físico, mas também outros elementos.

3.2.4 As lições Curitubanas no currículo

Percebe-se que a partir da década de 90 as ações governamentais visavam apresentar Curitiba como uma cidade modelo dentro do Brasil. A mídia reforçava o discurso dominante e oficial trazendo ao público a imagem de uma capital ecológica, limpa e estruturada a partir de um planejamento urbano eficaz e soluções criativas e inovadoras para os diversos problemas das grandes cidades. Associando esses fatos com o grande número de imigrantes de origem europeia, o cenário descrito seria de uma “cidade de primeiro mundo”.

Em consonância a esse discurso que era mantido pela classe dominante, foi produzido na gestão do prefeito Rafael Valdomiro Greca o material intitulado “Lições Curitibanas”, descrito por Ferreira (2008, p. 174), como uma coleção:

[...] produzida por uma equipe multidisciplinar de professores (além de ilustradores, arquitetos, fotógrafos e poetas) da Prefeitura Municipal de Educação e entregue nos anos de 1995-1997 a cada um dos alunos da rede (que poderiam, inclusive, levá-los para casa para realizar as lições, mas que ficariam na escola de um ano para outro, para serem utilizados por outras crianças), sendo que a coleção completa consta de três volumes para 1ª série, três para a 2ª, dois volumes para a 3ª e também dois para a 4ª série do Ensino Fundamental. O material utilizado para a elaboração dos livros era de altíssima qualidade (folhas do tipo brilhante, colorido e de capa dura) (FERREIRA, 2008, p. 174).

O currículo básico foi mantido, porém em forma de material complementar a referida coleção introduzia aquilo que se pretendia “inculcar” como integrante da cultura curitibana. Sob a forma de temas interdisciplinares, também constava no programa as campanhas da Prefeitura Municipal de Curitiba, como a do “Lixo que não é lixo” e outras lições de cidadania, reforçando positivamente os bons comportamentos.



IMAGEM 11 – Lições Curitibanas

Fonte: Boletim Casa Romário Martins. Memória da Rede Municipal de Ensino de Curitiba 1983-1998

Ao analisar a coleção, Ferreira (2008) voltou o olhar para alguns aspectos importantes para se compreender qual o perfil do sujeito que se

pretendia formar. Coletou informações nos textos sobre a concepção de criança, a visão sobre a cidade de Curitiba, o meio ambiente, democracia, religião e outras questões. A partir de seus estudos resumiu o perfil ideal de cidadão curitibano que se pretendia formar, sendo este:

1. Um sujeito que aceita as representações positivas e idealizadas da cidade, sem questionar; 2. Um sujeito que mesmo que não possa executar certas “práticas curitibanas” possa almejar isso para si um dia e para quem puder; 3. Um sujeito que acredita que os curitibanos têm soluções próprias para os problemas enfrentados, não precisando recorrer a ideias vindas de fora da cidade; 4. Um sujeito que conhece o mundo, o país, a partir de determinada lente curitibana; 5. Um sujeito educado, que sabe: falar, conviver em sociedade, aplicar determinadas regras de etiqueta nos locais em que convive, agir com respeito; 6. Um sujeito que perpetua as tradições (de algumas etnias); 7. Um leitor que acima de ler, divulga a ideia da cidade leitora; 8. Um sujeito ambientalmente correto, limpo; 9. Um sujeito que tem visão harmônica sobre as relações de trabalho e sociedade; 10. Um sujeito que reconhece que o pobre pode viver melhor (se ele plantar, fizer horta, não poluir os rios) (FERREIRA, 2008, p. 181).

Frente a essa inserção de materiais no currículo da escola pública curitibana o pensamento de Michael Apple (1994) auxilia nosso foco para as práticas de poder e dominação que detêm e controlam o conhecimento, definindo o qual tem maior valor. Apple (1994) cita que as relações de poder no currículo não devem ser desprezadas. Em sua obra o autor comenta que

[...] é vital perceber que, embora nossas instituições educacionais de fato operem para distribuir valores ideológicos e conhecimento, sua influência não se resume a isso. Como sistema institucional, elas também ajudam, em última análise, a produzir o tipo de conhecimento (como se fosse um tipo de mercadoria) necessário à manutenção das composições econômicas, políticas e culturais vigentes. [...] É a tensão entre distribuição e produção que em parte responde por algumas das formas de atuação das escolas no sentido de legitimar a distribuição de poder econômico e cultural existente (APPLE, 1994, p. 6).

Na atualidade a questão curricular tem sido amplamente discutida entre os envolvidos na educação, entretanto o currículo é um recorte dentre todo o conhecimento produzido historicamente que pode ser ensinado, mas a questão que o antecede é a definição de qual o sujeito que será formado com base nesse currículo e para qual o modelo de sociedade.

O próximo capítulo aborda o delineamento e as práticas pedagógicas da Escola de Tempo Integral atual, tomando como base o CEI aqui denominado como “Beta”.

4 O CENTRO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL BETA

Através do estudo do CEI Beta, buscamos identificar e enfatizar suas práticas pedagógicas atuais, para melhor compreensão do cotidiano das escolas de tempo integral, trazendo à tona como essas são constituídas e se desenvolvem na vida escolar dos seus alunos. Buscamos conhecer todos os elementos articuladores que fazem parte da prática do CEI Beta e sua cultura.

Viñao Frago (2001) afirma que essa cultura perpassa a vida cotidiana da escola, visto que a cultura da escola é a vida escolar. Nesse sentido, fatos, ideias, corpos e mentes, comportamentos, objetos, espaços, materialidade física, transformação, simbolismo, tudo faz parte da cultura da escola. Portanto, não há como investigar a escola de tempo integral, sem perpassar as práticas cotidianas, como Certeau (2014) teoriza em seus estudos. A respeito dessas práticas comuns Certeau (2014) afirma que, ao colocá-las junto com as experiências particulares, frequentações, solidariedades e as lutas presentes no espaço, é possível delimitar um campo, pois:

Com isto, se precisará igualmente uma “maneira de fazer”, que pertence, aliás, às “maneiras de fazer”. [...] Para ler e escrever a cultura ordinária, é mister reaprender operações comuns e fazer da análise uma variante do seu objeto (CERTEAU, 2014, p. 35)

Julia (2001, p. 11) instiga essa observação na internalidade das instituições escolares, captando os processos formais de escolarização e para “além dos limites da escola”, destacando que é possível buscar a identificação de:

[...] modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização (JULIA, 2001, p. 11).

Completando o entendimento, Nosella e Buffa (2008, p. 18) pontuam que os estudos de instituições escolares realizados nos programas de pós-graduação ressaltam a instituição escolar em relação à materialidade e aos vários aspectos que a constituem como:

[...] o contexto histórico e as circunstâncias específicas da criação e da instalação da escola; seu processo evolutivo: origens, apogeu e situação atual; a vida da escola; o edifício escolar: organização do espaço, estilo, acabamento, implantação, reformas e eventuais descaracterizações; os alunos: origem social, destino profissional e suas organizações; os professores e administradores: origem, formação, atuação e organização; os saberes: currículo, disciplinas, livros didáticos, métodos e instrumentos de ensino; as normas disciplinares: regimentos, organização do poder, burocracia, prêmios e castigos; os eventos: festas, exposições, desfiles (NOSELLA e BUFFA, 2008, p. 18)

Considerando os aspectos que perpassam as práticas e alguns dos elementos sugeridos por Nosella e Buffa (2008) apresentaremos a partir daqui o nosso estudo sobre o CEI Beta.

4.1 INSTALAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL BETA

Para melhor compreensão das especificidades das escolas de tempo integral instaladas em Curitiba apresentamos alguns dados. O município tem uma população estimada atualmente em 1.908.359 habitantes e sua densidade demográfica é de 4.027,04 hab/km². Os domicílios com esgotamento sanitário adequado correspondem a 96.3%, os domicílios urbanos em vias públicas com arborização correspondem a 76.1% e os domicílios urbanos em vias públicas com urbanização adequada (presença de bueiro, calçada, pavimentação e meio-fio) referem-se a 59.1%. O salário médio mensal dos trabalhadores formais é de quatro salários mínimos (IBGE, 2016).

A localização de Curitiba, situada em um planalto e com terreno plano com áreas inundadas, fazem com que o inverno tenha temperaturas amenas e muita umidade, sendo que a temperatura média é de 13 °C em um mês mais frio, no entanto em alguns dias esse índice pode cair consideravelmente, chegando a temperaturas abaixo de 2°C. As constantes frentes frias originárias

da Antártida e da Argentina chegam até a cidade com tempestades tropicais no verão e ventos frios no inverno (PARANÁ, 2017).

A região onde está situado o CEI Beta possui um dos principais centros de comércio popular da cidade e seus habitantes, em geral, são de classe média. De acordo com o Projeto Político Pedagógico do CEI Beta (2006), 40% das famílias moradoras no bairro possuem casa própria, 48% moram em casas alugadas, 3% emprestam moradia e 7% moram junto com parentes. As moradias, em sua maioria, são construídas de alvenaria, sendo apenas 18% de madeira e 13% de construção mista.

O CEI Beta foi criado e denominado por meio de Decreto do Executivo Municipal em 1988, constituindo-se em uma das primeiras ETIs. Obteve seu funcionamento autorizado através da Resolução de autorização da SEED em 1988 e sua denominação foi alterada pelo decreto 09/99.

Desde 2005 a escola também atende a Educação Especial - em classe especial e sala de recursos (desde 2014), para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, que de acordo com a Resolução do CNE/ CEB nº 02/2001- art. 5º:

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001).

O CEI Beta é uma escola de tempo integral ¹⁷e seu funcionamento é de 09 (nove) horas diárias, das 8h às 17h ininterruptamente. Entretanto, também atende meio período, quando as famílias justificam essa opção. O atendimento contempla a Educação Básica nas modalidades do Ensino Fundamental, Educação Especial e Educação Infantil, com as seguintes especificidades:

¹⁷ A escola também oferece Educação de Jovens e Adultos - EJA no período noturno, conforme autorização de Resolução datada de 1993, a qual visa atender “aqueles que não tiveram acesso ou continuidade do ensino fundamental na idade própria”. Porém, atualmente, em virtude da falta de procura e também devido à oferta em outras instituições essa modalidade está inativa (CEI BETA, 2016).

Ensino fundamental com oferta de 05 (cinco) anos iniciais, organizados em dois ciclos:

- Ciclo I (de Alfabetização), com duração de 03 (três) anos, destinados prioritariamente à criança a partir dos 06 (seis) anos completos ou a completar durante o ano em curso:

- Ciclo I - 1º ano

- Ciclo I - 2º ano

- Ciclo I - 3º ano

- Ciclo II com duração de 02 (dois) anos, destinados a crianças que concluíram o Ciclo I ou classificadas ou ainda reclassificadas para o mesmo;

- Ciclo II - 4º ano

- Ciclo II - 5º ano

- Educação Especial - em classe especial;

- Educação Infantil – Atende crianças de 4 para 5 anos provenientes do CMEI e outras.

- Educação de Jovens e Adultos, programa aprovado para a Rede Municipal equivalente aos quatro primeiros anos do ensino fundamental, em função da demanda existente, destinada a jovens maiores de 14 anos e adultos que não cursaram ou não concluíram os estudos regulares em idade apropriada (CEI BETA, 2006).

O atendimento abrange a educação infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e a carga horária anual do período integral é distribuída em 200 dias letivos. No total são 800h para os componentes curriculares; 800 horas para práticas educativas e 200 horas para período do almoço.

Os estudantes do CEI Beta são crianças com idade entre quatro (04) a onze (11) anos, que residem em uma comunidade com composição familiar de características condizentes com os modelos atuais de núcleos familiares, diferentes ou mais diversificados. Em pesquisa realizada no ano de 2015, a composição familiar do entorno tinha a seguinte representação: 51% de famílias constituídas por pai, mãe e filhos; 25% formadas por mãe e filhos; 11% de famílias com mãe, padrasto e filhos; e 2% de famílias formadas por pai, madrasta e filhos. Observou-se um percentual pequeno, de outras formações, cerca de 2% de pais e filhos ou avós e netos. E ainda outras formações com 9% (CEI BETA, 2016).

4.2 O CORPO DOCENTE

Retrocedendo um pouco no passado, podemos ver que no início da implantação das escolas de tempo integral, para se trabalhar na função de

professor do ensino fundamental, denominado “1º grau”, durante o período de tempo em que se situa a decorrente pesquisa, o candidato deveria preencher a um dos dois requisitos: ter concluído o 2º grau ¹⁸ em curso de formação para magistério ou ter formação em Pedagogia com habilitação em magistério. E, de acordo com o entrevistado 2, o professor começava a exercer essa profissão bem jovem, com 19 ou 20 anos já estava trabalhando na docência por concurso público.

O relato do entrevistado 2 informa que no período em que foi instituída a escola de tempo integral, na primeira gestão que se ocupou desse projeto, alguns professores foram convidados a trabalhar nessa escola e outros se candidataram de forma voluntária. E, antes de iniciarem as atividades na escola, todos esses funcionários receberam cursos de formação específicos para a atuação. Corrobora com a afirmação o entrevistado 1, que atuou como idealizador do projeto:

Tivemos a oportunidade de selecionar entre os professores que eram concursados da rede municipal de ensino, quais que teriam interesse em trabalhar nessa escola, porque nós queríamos professores, que naquela época chamava-se de professores de vanguarda, efetivamente que fossem compromissados com a aprendizagem do aluno (ENTREVISTADO 1)

O período de implantação foi uma fase fecunda em relação ao número de professores que ingressaram nessas escolas, chegando “quase triplicar a quantidade de professores”, visto que os professores também auxiliavam no horário de alimentação (ENTREVISTADO 1).

Nesse primeiro período de implantação não encontramos informações sobre o número de pessoas que atuavam nas ETIs. Entretanto, para o período seguinte, tivemos acesso ao anexo da pauta de reuniões com equipe do CEI, no ano de 1991. O documento trouxe uma previsão de recursos humanos para 17 CEIs, que ao que se pode observar, faziam parte da 1ª fase de implantações dos CEIs. É fato que acima do documento consta a informação: “sujeito a revisões”. No entanto, a partir desse documento é possível ter uma noção quantitativa do número de alunos, professores e demais membros do corpo funcional da escola de tempo integral daquele período.

¹⁸ A nomenclatura utilizada na atualidade é “ensino médio”.

QUADRO 5 – PREVISÃO DE RECURSOS HUMANOS NOS CENTROS DE
EDUCAÇÃO INTEGRAL – 1ªFASE - 1991

ESCOLA	Nº ALUNOS	PROF.	COORD.	AUX. SERV. GERAIS	AUX. SERV.E SC.	MÉDIA DE ALUNOS POR PROF.
1	750	32	1	3	3	23
2	750	32	1	3	3	23
3	750	32	1	3	3	23
4	816	44	1	3	3	18
5	480	22	1	3	3	21
6	750	32	1	3	3	23
7	750	32	1	3	3	23
8	480	22	1	3	3	21
9	688	38	1	3	3	18
10	565	30	1	3	3	18
11	360	16	1	3	3	22
12	420	18	1	3	3	23
13	420	18	1	3	3	23
14	720	30	1	3	3	24
15	600	26	1	3	3	23
16	600	26	1	3	3	23
17	350	24	1	3	3	15
Total	10.249	474	17	51	51	21

Fonte: CURITIBA, 1991 - Quadro adaptado pela autora a partir de informações escritas no anexo da pauta de reuniões com os CEIS da Coordenadoria Especial do Programa de Implantação dos Centros de Educação Integral de 1991.

Percebe-se que a média de alunos por professor oscila entre 15 e 23 dependendo do CEI, não consta a informação sobre o motivo dessa diferenciação de docentes entre os CEIs. De acordo com quadro demonstrativo de matrículas nos CEIs até 1993, havia 17.142 alunos matriculados em turno integral e 1.563 em turno regular, totalizando 18.705 (CURITIBA, 1993).

Outra informação retirada do relatório de avaliação dos CEIs, no ano de 1992, também pode representar alguma relação com as diferenças no número de profissionais, vistas no quadro acima. Uma das recomendações dos avaliadores, oriundos de quatro universidades brasileiras é a “permanência do professor na escola em horário integral, criando novos mecanismos que evitem excessivo rodízio e remanejamento” (CURITIBA, 1992, p. 102).

Essa questão do professor de escola integral com turno integral, trabalhando em uma única escola foi também uma preocupação do período de implantação do projeto das ETIs, pois após a entrevista com os professores que tinham interesse em trabalhar na escola integral, eles “dobravam” o padrão de 20h, o que hoje é denominado RIT – Regime Integrado de Trabalho, “então alguns já tinham dois padrões e iriam trabalhar na escola, outros tinham um padrão e dobravam, trabalhavam no outro período e ficavam o dia todo” (ENTREVISTADO 1).

Com relação à questão dos docentes do CEI Beta, os dados de 2016 indicam que cerca de 7% dos profissionais ingressaram na RME entre os anos de 1985 e 1988 e aproximadamente 8% ingressaram entre 1992 e 1996. Aproximadamente 17% dos profissionais, ingressaram entre 2000 e 2009, e ainda 10% são os que entraram entre 2011 e 2016. Portanto, a maioria do corpo profissional do CEI Beta possui em média até 16 anos de Rede. Destes profissionais, 12 possuem o 2º padrão na escola e 10 profissionais fazem RIT. Há 03 destes profissionais da educação que fazem RIT há mais de 15 anos (CEI BETA, 2016).

A partir dos quadros extraídos no Projeto Político Pedagógico do CEI Beta, podemos visualizar o perfil destes professores que atuam na escola integral em estudo. No quadro 6 consta a idade dos professores que atuam no CEI, e o que se percebe é que a maioria deles encontram-se na faixa etária dos 30 aos 49 anos.

QUADRO 6– IDADE DOS PROFESSORES DO CEI BETA EM 2016

Nº	IDADE	QUANT.	FAIXA ETARIA	%
01	24	1	8	14
02	25	3		
03	27	2		
04	28	1		
05	29	1		
05	30	1	19	32
06	32	3		
07	33	2		
08	34	3		
09	35	3		
10	36	1		
11	37	2		
12	38	1		
13	39	3		
14	40	1		
15	40	1	16	27
16	41	1		
17	42	2		
18	43	2		
19	45	2		
20	46	3		
21	47	1		
22	48	2		
23	49	1		
24	50	2		
25	51	1	12	20
26	52	4		
27	55	2		
28	56	3		
29	59	1		
30	61	1	1	2

Fonte: CEI BETA, 2016 - Quadro extraído do Projeto Político Pedagógico do CEI Beta

QUADRO 7 – DEMONSTRATIVO DA TITULAÇÃO DOS PROFESSORES DO CEI BETA – 2016

AREA ESPECIALIZAÇÃO	QUANTIDADE PROF P/ ESPEC	ÁREA MESTRADO	QUANTIDADE PROF POR MESTRADO
Gestão	1	Educação	1
Ed. Especial	6	Ed. Física	1
Alfabetização	10		
Psicopedagogia	4		

Gestão de Projetos	1		
Ed. Infantil/Anos Iniciais	6		
Didática	1		
Meio Ambiente	2		
Literatura	1		
Arte	1		
Matemática	1		

Fonte: CEI BETA, 2016 - Quadro adaptado pela autora a partir do Projeto Político Pedagógico do CEI Beta

O quadro 7 apresenta a área de especialização dos professores em nível de pós graduação *lato sensu* – especialização – ou *stricto sensu* – mestrado. Em nível de especialização o curso de alfabetização é o que agrega mais professores, seguido por educação especial e educação infantil/anos iniciais. Logo após, encontra-se o curso de psicopedagogia. Quanto ao mestrado constam somente 2 (dois) professores com essa titulação, 1 (um) na área de educação e outro na área de educação física. Portanto, dos 59 professores em serviço, 34 professores possuem pós-graduação ou mestrado, ou seja, cinquenta e sete por cento do corpo docente.

Quanto à formação continuada dos professores o CEI Beta informa que a mantenedora mantém “um histórico de organização de formação para todas as escolas da R.M.E. – Rede Municipal de Ensino, em forma de Semana de Estudos Pedagógicos”. Os encontros abordam pontos relevantes visando aprimoramento da educação (CEI BETA, 2016).

Pelo que observamos o processo de formação continuada dos docentes parece ter similaridades com o passado, pois algumas características permaneceram desde o período de implantação, como os convênios com as universidades:

Seminários específicos através de convênios com diversas parcerias sejam com a Universidade ou outras Instituições, também vem

acrescentar e valorizar a formação continuada dos profissionais da educação desta escola (CEI BETA, 2016)

Nos dois momentos a aproximação com a Universidade é valorizada e vista com um fator que agrega e enriquece a formação dos profissionais envolvidos na escola, tanto na idealização, quanto posteriormente na execução.

Naquele período foi muito interessante, porque a Secretaria toda fez um convênio com a Universidade para discutir todas as áreas de conhecimento, então a produção do jornal Escola Aberta era o resultado da discussão dos professores da Secretaria Municipal com a consultoria da Universidade.[...] Tivemos o apoio da universidade, que fazia esse trabalho gratuitamente, pela articulação do serviço público (ENTREVISTADO 1).

4.3 O CORPO DISCENTE

A Escola de Tempo Integral, por si só, além de tempo e espaço também remete à formação integral do aluno, considerando nesse quesito as múltiplas necessidades que acompanham seu processo educativo. A partir desse entendimento, há que se desvelar quem foi o aluno que frequentou a escola pública de tempo integral em Curitiba nos primeiros anos de sua implantação. Quantos eram? Onde moravam? Quais seus interesses?

Portanto, inicia-se pela apresentação da população discente dessas escolas, estabelecendo a quantidade, distribuição e percentual destes por classe na rede municipal de ensino de Curitiba em 1989.

QUADRO 8 – DISTRIBUIÇÃO DA MATRÍCULA DE PRÉ A 8º ANO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA NO ANO DE 1989

SÉRIE	NÚMERO DE ALUNOS	PERCENTUAL %
Pré	5.139	8,93%
1º ano	14.682	25,52%
2º ano	13.087	22,75%
3º ano	11.362	19,75%

4º ano	9.029	15,70%
5º ano	1.812	3,14%
6º ano	1.198	2,07%
7º ano	784	1,35%
8º ano	476	0,82%
Total	57.502	100%

Fonte: Quadro adaptado pela autora a partir de informações da Secretaria Municipal da Educação

Diante desses números é possível verificar que a Escola de Tempo Integral de Curitiba teria como a maior demanda os alunos das séries iniciais, de 1º ao 4º ano, que constituem o percentual maior no quadro. Logo, constata-se que inicialmente a proposta de implantação teve como abrangência o atendimento dessas séries.

De acordo com a Secretaria Municipal da Educação, naquele período, somente seis escolas da rede municipal ofereciam o ensino de 1º grau completo, uma escola estava voltada para as séries finais e uma para o ensino especial (CURITIBA, 1991, p. 5).

Os alunos que frequentavam a escola de tempo integral em Curitiba eram provenientes de famílias com baixa renda familiar, a qual em média não ultrapassava quatro salários mínimos. No entanto, a situação socioeconômica do entorno do CEI Beta era ainda mais crítica, pois a renda não chegava a três salários mínimos.

Ao longo dos anos as mudanças em relação às mulheres e seu papel dentro da família e na sociedade refletiram diretamente na educação escolar e contribuíram para a discussão da escola de tempo integral, que hoje é vista por alguns profissionais como “uma necessidade da sociedade contemporânea” (ENTREVISTADO 1). A composição familiar teve mudanças, hoje muitos lares são compostos por mãe e filhos e essa mulher é a provedora da família. As taxas de fecundidade caíram significativamente nos últimos anos, conforme dados do IBGE (2013), projetados na imagem abaixo, e as famílias também estão menores em número de pessoas.

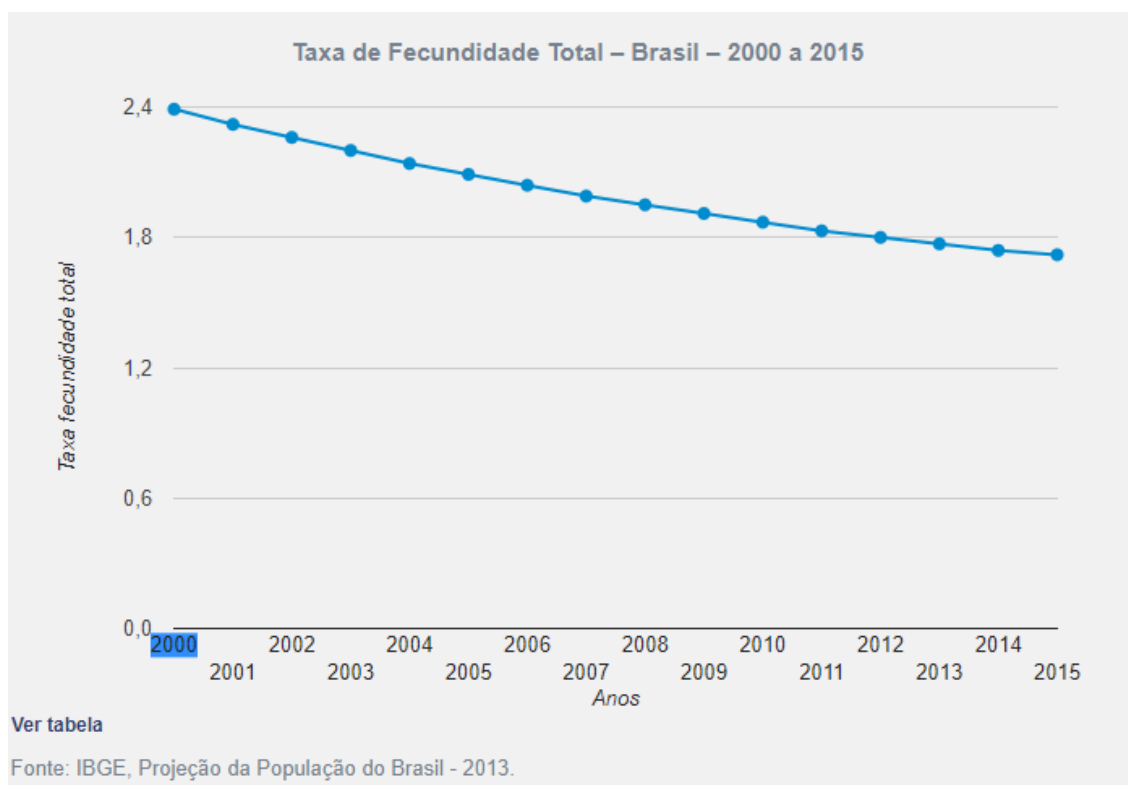


IMAGEM 12 – Taxa de fecundidade no Brasil – 2000 a 2015

Fonte: IBGE, Projeção do Brasil – 2013

Os reflexos dessas transformações estão presentes no perfil do aluno do CEI Beta, uma vez que os dados extraídos reafirmam esse contexto social. A imagem abaixo integra o PPP da escola (2016) e faz parte da pesquisa realizada em 2015 sobre o número de filhos por família que estudava no CEI Beta nessa data, os dados indicam que 85% das famílias tem apenas um filho matriculado na escola.

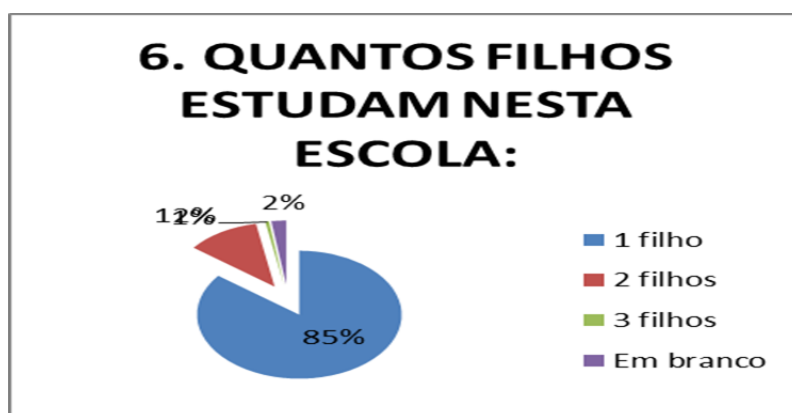


IMAGEM 13 – Número de estudantes por família no CEI Beta em 2015

Fonte: Projeto Político Pedagógico CEI Beta, 2016

Embora o maior número de famílias tenha somente um filho matriculado na escola, os dados apresentados nas próximas imagens apontam para um significativo número de estudantes que tem irmãos. Entretanto não há maior esclarecimento sobre os irmãos residirem na mesma localidade, estarem em idade escolar ou algo que pudesse elucidar essa questão, que se apresenta contraditória.

A próxima imagem demonstra o resultado da pergunta: “O estudante tem irmão?”, cujas respostas indicam que 73% dos alunos têm um irmão na escola. Na sequência outra imagem apresenta o número de irmãos por estudantes, nos casos em que a resposta foi positiva, sendo que os maiores índices estão com 43% dos alunos que possuem um irmão; 23% não tem irmão; e 17% possuem dois irmãos.

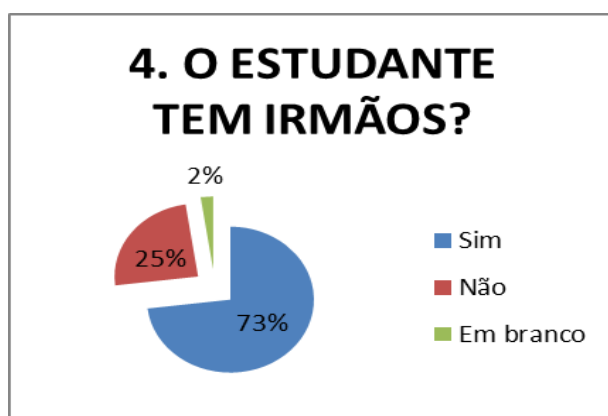


IMAGEM 14 – Os irmãos dos estudantes do CEI Beta
Fonte: Projeto Político Pedagógico CEI Beta

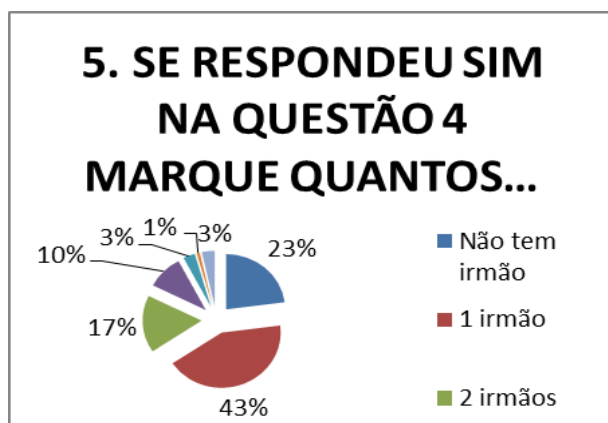


IMAGEM 15 – Número de irmãos por estudante do CEI Beta
Fonte: Projeto Político Pedagógico CEI Beta

O CEI Beta contemporâneo ainda atende de famílias carentes, mas estas são minoria, a situação está inversa ao cenário de 30 anos atrás. As famílias têm melhores condições e nem todos os alunos moram no entorno da escola, alguns vem de outros bairros para estudar no CEI Beta (ENTREVISTA 7).

4.4 O ESPAÇO E O TEMPO ESCOLARES

A distribuição e o uso dos espaços escolares é um dos elementos-chave da cultura escolar de uma instituição. Em sentido mais amplo Viñao Frago (2005), define que:

A localização e a disposição física dos espaços destinados a uma finalidade ou função determinada no seio de qualquer instituição refletem tanto sua importância como a concepção que se tem sobre a natureza, o papel e as tarefas destinadas a tal função (VIÑAO FRAGO, 2005, p. 15)

Neste contexto, o CEI Beta é uma construção de dois pavimentos, composta por uma área interna compreendendo 16 salas de aula, 5 banheiros para alunos, 2 salas para artes, biblioteca, laboratório de informática e multimídia, refeitório e cozinha, sala de secretaria, direção, coordenação pedagógica, sala de professores, almoxarifado de Educação Física e materiais de expediente e uma quadra coberta para a prática de esportes. O espaço tem capacidade para atender 450 alunos no período diurno e hoje atende 430.

A área externa do edifício escolar possui um pequeno estacionamento para automóveis, parquinho com brinquedos e cancha de areia. O terreno tem topografia irregular e arborização.

Internamente, antes de acessar as dependências, já é possível visualizar um mural de informações, onde está fixado o croqui, conforme imagem 16, abaixo. Organizado e de fácil visualização, essa planta baixa facilita a localização espacial de alunos, professores e visitantes.

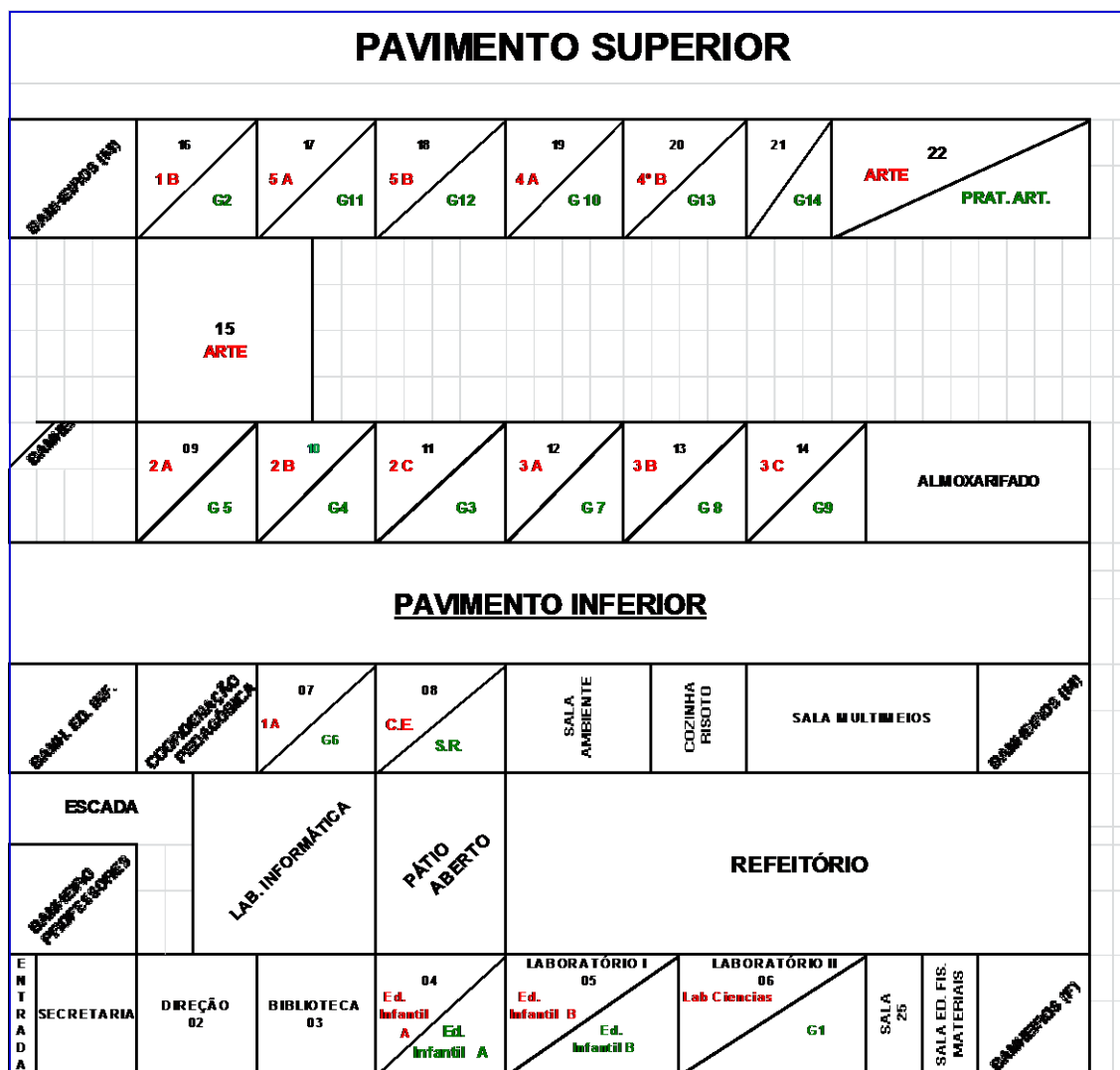


IMAGEM 16 – Croqui dos espaços e instalações do CEI Beta
 Fonte: Projeto Político Pedagógico CEI Beta, 2016.

Conforme vimos na citação de Viñao Frago (2005) acima, a disposição das salas de direção, secretaria e coordenação pedagógica, já na entrada da escola não se caracteriza apenas como uma solução funcional, para facilitar seu acesso, marca também posição prioritária dessas funções para o funcionamento e organização da instituição, assim como determinam suas posições de poder e visibilidade na estrutura arquitetônica em corredor ladeado na sua longitude pelas salas de aula lado a lado, o que facilita a circulação e controle panóptico do espaço, dos alunos e demais pessoas que circulam por ali, sua disciplinarização, como afirma Foucault (2014), em Vigiar e Punir.

As paredes internas são revestidas por tijolinhos à vista que vão do piso até a metade da altura, detalhe arquitetônico muito presente nas escolas

municipais, o que barateia a construção e facilita sua manutenção por não exigir pinturas constantes. As salas e demais dependências são identificadas e os trabalhos escolares dos alunos ficam fixados ao lado da porta das salas, dando visibilidade às atividades desenvolvidas, traço característico da cultura escolar.

As salas de aula são pequenas em relação ao mobiliário e número de crianças, visto que as carteiras, dispostas em fileiras, ficam bem próximas, fator que diminui os espaços de circulação. Além disso, cada sala tem em média dois armários para a guarda de materiais pedagógicos e a mesa do professor, o que torna o espaço ainda mais reduzido. Segundo o entrevistado 7 a medida do espaço por aluno é de 1,20m². A formatação dessa sala segue o modelo tradicional com o quadro negro à frente, uma mesa para o professor em frente ao quadro, armários ao lado das amplas janelas, que tornam a sala bem iluminada, e as fileiras de mesas e carteiras ao fundo. Para minimizar os efeitos dos dias quentes a sala conta com um ventilador, entretanto não há equipamento para dias frios.

O pátio interno é descoberto e fica ao centro da área interna, sendo rodeado pelas salas e refeitório, em uma estrutura fechada, tipo um anel. A disposição é funcional, pois facilita o acesso às salas e ao refeitório. Destaca-se um telefone de uso público, o chamado “orelhão¹⁹” em um canto do pátio. Esse é o lugar em que a educação infantil permanece no horário de recreio. Eles ficam separados dos maiores por serem de uma faixa etária menor, que exige mais cuidados.

A forma como a escola está organizada está em consonância com a própria percepção do CEI Beta em relação ao seu espaço escolar e a forma como entende que este deve estar disposto para que o processo de ensino-aprendizagem seja positivo.

É preciso oferecer aos alunos espaços adequados aos objetivos propostos pelas diferentes **áreas do conhecimento, eixos de trabalho e projetos interdisciplinares** desenvolvidos. Murais que divulguem os trabalhos realizados e a organização social e da estrutura da própria escola, paredes das salas onde estejam expostas as produções das turmas e individuais dos alunos; salas e espaços externos adequados ao encaminhamento das atividades

¹⁹ Orelhão é o nome dado à capa que protege o telefone, que por ser de um tamanho grande, também protege o usuário.

ligadas às artes, esporte, música, laboratório, literatura e outras. (CEI BETA, 2016).

O entendimento tem alinhamento ao propósito da mantenedora que percebe a organização dos espaços como uma forma de se criar “possibilidades criativas, instigadoras e de interação entre todos” (CURITIBA, 2006, p. 32), permitindo ao trabalho pedagógico fluir em um ambiente propício à função escolar e adequado para a realização de “investigação, de experiência e de reflexão, de interação com o mundo do trabalho, de descoberta de novas ideias, de invenção de novas práticas, de formas diversas de conhecer, de ler e compreender o mundo” (CURITIBA, 2006, p. 32).

Os cuidados com o espaço não ficam restritos à interioridade da escola, vão além. “É preciso analisar a projeção espacial do estabelecimento de ensino e as relações com seu entorno” (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 75), portanto passamos ao entorno da escola. Verificamos que a localidade visualizada nos dias de hoje não tem as mesmas características descritas nos documentos iniciais e ratificadas nas entrevistas, sobre o espaço em que foram instaladas as ETIs. Não é mais possível dizer que é uma área de periferia e extrema pobreza, pois o local mudou e não conservou seus aspectos antigos.

O CEI Beta está instalado em um espaço predominantemente residencial, onde também se encontram alguns pequenos estabelecimentos comerciais, um posto de saúde e algumas linhas de transporte coletivo próximas. Os moradores tem uma academia ao ar livre para a prática de atividades físicas. As ruas são iluminadas e asfaltadas e o acesso até a área central da cidade não é difícil. Contudo a visão do CEI, hoje, em relação ao seu entorno reflete uma realidade típica das grandes cidades, com temores e precauções de uma população que sofre com outros problemas, como os malefícios provocados pelo trânsito intenso, violência e as drogas.

Em recente observação, do entorno da escola, realizada por funcionários, chama a atenção a falta de segurança na circulação das crianças, ruas asfaltadas e com pouca sinalização, tornaram-se perigosas. Motivo que faz com que as famílias não permitam que as crianças menores brinquem na rua, ficando restritas, na sua maioria, ao quintal de casa (CEI BETA, 2016).

O documento também faz referência ao aumento de assaltos, assassinatos e tráfico de drogas, que tem aumentado significativamente na região.

Conforme abordamos anteriormente, quando retrocedemos no tempo, verificamos que a proposta inicial de estrutura física no projeto inicial de ETI era montar espaços pequenos, possibilitando o atendimento de um grupo menor de alunos, para facilitar a aprendizagem. Entretanto, as estruturas das escolas integrais nas gestões posteriores foram sendo alteradas, conforme a concepção político-pedagógica que se desenvolvia. A gestão do prefeito Jaime Lerner modificou a ideia da escola, criando espaços amplos, sem divisões para atender turmas maiores. Na gestão do prefeito Rafael Valdomiro Greca de Macedo, novamente a estrutura é alterada e os espaços amplos ganham divisórias.

Entretanto, o CEI Beta preservou os espaços do primeiro modelo de escola, pois não contou com o segundo módulo que caracterizou a estrutura física de Centro de Educação Integral dos anos 90. O prédio escolar do CEI Beta é uma única construção, sem espaços anexos ou outras dependências em separado.

4.5 O CURRÍCULO – COMPARATIVOS DE 1988 E 2016

Ao buscarmos a etimologia dos termos, encontramos “currículo” como uma palavra de origem latina que significa pista de corrida (SILVA, 2015, p.15), nos indicando o percurso do conhecimento,

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja a identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2015, p. 150).

No interior da pedagogia histórico-crítica, Saviani realça que há um aspecto do currículo, que embora óbvio, não pode ser esquecido, sob a pena de “neutralizar os efeitos da escola no processo de democratização” (SAVIANI,

2015, p. 288), é o fato da escola se estruturar a partir do conhecimento metódico e sistematizado.

Embora diversas atividades façam parte do cotidiano escolar, como os festejos às datas comemorativas e os serviços que incluem a participação de outros profissionais, como fonoaudiólogos, dentistas, psicólogos e outros, não se pode perder o essencial para estruturar a escola (SAVIANI, 2015). Considerando que a escola possui atividades nucleares, ou seja, “a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado” (SAVIANI, 2015, p. 289), Saviani apresenta uma definição de currículo escolar, sendo: “organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria” (SAVIANI, 2015, p. 290).

No CEI Beta o direcionamento desse conceito de currículo está voltado à formação do indivíduo, com base no conhecimento formal, comunicação e pesquisa, sendo o currículo,

a definição de um projeto claro de formação do indivíduo em que os conteúdos são vistos como elementos mediadores do desenvolvimento, não só organizados como conhecimento formal (áreas), mas também as formas de atividade humana que são inerentes à construção deste conhecimento, que são a utilização dos sistemas expressivos (meios de se expressar e de se comunicar – oficinas) e das técnicas de pesquisa (observação, análise, comparação, síntese – projetos interdisciplinares de estudo e pesquisa), que se efetiva dentro de uma outra organização de tempo e espaço, caracterizando os ciclos de formação humana (CEI BETA, 2016)

Traçando a linha do percurso que o currículo da Escola Pública de Tempo Integral de Curitiba percorreu até os dias de hoje, trazemos inicialmente alguns conceitos do ano de 1986, período em que a escola de tempo integral ainda não tinha um projeto pedagógico e estrutural, como vimos ser delineado a partir daquele ano, estando apenas esboçado no projeto manuscrito, mas onde já constavam alguns aspectos de inferência curricular que se desenvolveram em períodos futuros.

Em 1985, na gestão do prefeito Mauricio Fruet, foi elaborado, inicialmente, o documento denominado “Política de Educação para uma escola

aberta -1983-1986“, como resultado do I Simpósio Educacional do Departamento de Educação, em 1983, cujo propósito era definir a política educacional do município. O evento contou em sua primeira etapa com a participação de todos os funcionários do departamento e com assessoria de professores da Universidade Federal do Paraná e de outras Secretarias como a do Estado de Minas Gerais; na segunda etapa o documento foi apresentado e discutido com os diretores eleitos das escolas municipais e seus coordenadores administrativos, os quais o levaram para discussão nas escolas; decorrido o debate no ambiente escolar e acrescido de recomendações, foi elaborado o documento final.

Neste documento, além de explicar o significado do termo Escola Aberta, cuja concepção definia a diretriz da política educacional, estabeleciam-se os princípios norteadores da Educação para uma Escola Aberta e apresentavam-se as diretrizes do Departamento de Educação. O termo Escola Aberta era definido como:

[...] aquela escola que oportuniza aos membros da comunidade transmitir experiências numa relação de troca [...] aquela que através da prática social, do conteúdo organizado, do pensamento coletivo, de um trabalho conjunto, do confronto das relações sociais promove a articulação dos universos sociais, respeitando o contexto cultural do aluno e a expressão do conhecimento, ao mesmo tempo em que propicia o acesso à cultura elaborada, tendo como fim fundamental [...], o enriquecimento mútuo, ou seja, a ‘troca de saber’ [...]. É, portanto, da confrontação entre o modo de pensar e agir das diferentes camadas da população que se aprende o caráter movediço da realidade contraditória, fluida e aberta para a superação da situação de “saber menos” para o “saber mais” e, deste, para o “ser mais”. (CURITIBA, 1983).

Como princípios norteadores da Educação para uma Escola Aberta, o documento estabelecia: 1. Democratização da educação; 2. Reavaliação sistemática da educação; 3. Sistematização e operacionalização da educação para a subsistência, para a liberdade, para a comunicação e para a transformação.

Como diretrizes do Departamento de Educação elencavam-se onze itens que sintetizamos aqui, mas que podem ser mais bem observados na imagem abaixo: 1. Democratizar o poder na administração do ensino; 2. Desenvolver política de aperfeiçoamento sistemático de recursos humanos; 3. Criar

condições para que os educandos possam desenvolver requisitos básicos para subsistência, comunicação, atuação crítica e criativa; 4. Valorizar as manifestações culturais da comunidade em que a escola se insere, 5. Promover a melhoria da qualidade do ensino; 6. Ampliar e melhorar a ação educativa no que se refere à saúde e alimentação escolar; 7. Dinamizar a estrutura administrativa com a finalidade de maior agilização dos trabalhos, maior eficácia no atendimento às escolas; 8. Desenvolver política de recursos humanos, com vistas à definição de novos critérios para admissão, lotação, promoção, remoção, recrutamento e seleção de pessoal; 9. Valorizar o educador como profissional, tendo em vista as perspectivas de trabalho e salário; 10. Estabelecer sistema de cooperação técnico-financeira com órgãos federais, estaduais e municipais na área educacional; 11. Desenvolver programas de ação educativa em caráter de suplência.



IMAGEM 17 - Capa do documento Política de Educação para uma escola aberta -1983-1986
Fonte: Arquivo Pessoal

Por outro lado, a Diretoria de Educação do então Departamento de Educação²⁰ desenvolveu o “Plano de Ação 1985”, trazendo ações prioritárias, organograma e equipes de trabalho para as escolas da RME. Nesse Plano constavam algumas prioridades gerais e outras específicas, sendo que já na prioridade de nº 1, encontramos as premissas que também embasaram a criação da escola de tempo integral posteriormente em 1988:

Desenvolver ações nas áreas pedagógicas de assistência ao educando (saúde, merenda e material escolar) e de aperfeiçoamento do educador, com vistas a um ensino de melhor qualidade e redução dos índices de evasão e retenção das escolas da RME, numa ação conjunta do departamento de educação com as escolas e outras instituições (CURITIBA, 1985).

Destacamos que o documento estabelece articulações com outros órgãos e entidades, a fim de discutir e buscar alternativas para os problemas da educação. Em algumas prioridades específicas são pontuadas ações de interferência direta ao currículo nas questões de fundamentação teórica, revisão e dinamização de planos curriculares e atividades complementares, no formato de projetos específicos. Nesse quesito o documento orienta reuniões e cursos para aprofundamento de conteúdos e metodologias das diversas áreas, o desenvolvimento de um projeto experimental da Pedagogia de Freinet e intercâmbio de experiência com outras instituições de nível municipal, estadual e nacional. Em relação aos planos curriculares está previsto um forte trabalho para repensar a concepção curricular das escolas.

Na Seção de Atividades Complementares - SAC, destacamos alguns projetos que também podem ter sido associados com os conteúdos propostos para o trabalho na escola de tempo integral futuramente. Percebe-se uma linha de continuidade que tem como fim uma educação integral da criança, que vai além do núcleo comum do currículo. Tais projetos são:

²⁰ A estrutura organizacional da Prefeitura de Curitiba, na época, era constituída de departamentos e o Departamento de Educação era composto por três diretorias: Diretoria da Educação, Diretoria de Serviços Administrativos e Diretoria de Educação Física e Desportos.

1. Projeto “Plantar” – Prefeitura Municipal de Curitiba - PMC e SEED: visava a construção de mais 12 hortas escolares e a captação de recursos para a manutenção das 52 hortas escolares existentes²¹.
2. Projeto “Olericultura educativa” – PMC e Delegacia Federal da Agricultura: referia-se ao auxílio financeiro para pagamento de estagiários de Agronomia que atuavam nas hortas escolares e na aquisição de material de consumo.
3. Projeto “Nosso jeito”: sensibilização e atualização de professores através de oficinas de teatro, artes plásticas, música e literatura infantil.
4. Projeto “Integração de áreas” – PMC/SEED: visava integrar metodologicamente as áreas através da literatura infantil.
5. Projeto “Sensibilizar” – PMC/SEED: implantação do atelier permanente no departamento de educação, para treinamento de professores de Educação Artística e para suprir as escolas de 5ª a 8ª séries de instrumental sonoro (CURITIBA, 1985).

Da mesma forma, na seção referente ao Serviço de Assessoramento Interdisciplinar – SAI, também encontramos ações que parecer ter continuidade no currículo da escola de tempo integral, como:

1. Projeto “Ciências através da observação e experimentação”: reformulação sequencial dos objetivos de Ciências com elaboração de módulos e organização de laboratórios na Diretoria de Educação e escolas.
2. Projeto “Educação Ambiental”: desenvolver ações que possibilitem a vivência e conscientização da realidade da natureza, contribuindo para a formação de hábitos conservacionistas, palestras, passeios a entidades e seminário com alunos e professores.

²¹ Este projeto era articulado com a Formação Especial contemplada na grade curricular da escola na época, que previa iniciação para o trabalho, conforme legislação federal – 5692/71 - além da Formação Básica composta dos conteúdos do núcleo comum.

3. Projeto de atendimento em matemática – 1ª a 4ª série: garantia da continuidade de atendimento às escolas que apresentarem na avaliação escolar um índice abaixo da média em 1984.
4. Projeto de integração social “Vivendo e se integrando”: visando selecionar e adequar conteúdo e metodologia à realidade sociocultural dos educandos, possibilitar aos professores maior fundamentação teórica, desenvolvimento da consciência política e social e divulgar trabalhos de alunos e professores (CURITIBA, 1985).

O respectivo Plano de Ação também abordava ações na área de saúde, higiene e alimentação escolar, além de programações de cursos de treinamento, seminários e encontros para docentes e demais funcionários da RME. Ressalte-se, porém, que na gestão 1983-1985 todas essas atividades eram desenvolvidas no horário regular de aula de tempo parcial. Não havia escolas de tempo integral.

Na sequência ao Plano de Ação de 1985, acessamos o “Plano de Educação do município de Curitiba – Gestão 1986/1988”, documento da mesma época em que o projeto piloto das ETIs estava em andamento. A apresentação do documento pelo então Secretário Municipal de Educação, Ubaldo Martini Puppi, se dá pelo olhar de mudança em relação à concepção teórica do passado:

A nova Secretaria nasce com alguma maturidade. Os problemas herdados não são simplesmente submetidos a um processo de reconhecimento. Este, por depender do ponto de vista segundo o qual aqueles são assumidos e avaliados, conduz à necessidade de superar as influências teóricas anteriores. Eis o porquê da opção pela teoria crítica da educação, sob cuja luz são igualmente enfocadas as propostas de solução. O conjunto dessas propostas constitui a presente formulação da “Política de Educação” da SME para o período que será preenchido pela gestão Requião (CURITIBA, 1986).

Esse Plano de Educação condiciona a universalização do ensino à necessária “articulação dos conteúdos curriculares com as condições concretas da população a ser atendida”. E reitera que o documento é democrático no momento em que atende as necessidades das camadas populares e possui caráter de trabalho coletivo. Esse trabalho é resultado de seminários internos

ocorridos durante o ano de 1986 com o conjunto de profissionais da Secretaria Municipal de Educação.

Integram o plano 5 (cinco) metas, sendo: 1) Garantia de escolarização básica de boa qualidade; 2) Expansão do atendimento escolar; 3) Popularização do Esporte e Recreação; 4) Implantação da Escola Integrada em Período Integral 5) Democratização e descentralização das decisões. A proposta é dar continuidade à “Educação para uma Escola Aberta”.

A meta de nº 4, “Implantação da Escola Integrada em Período Integral”, apresenta de forma breve e sucinta a intenção de implantação gradativa do projeto piloto inicial das escolas denominado “Educação Integrada em Período Integral”.

Posteriormente, em dezembro de 1988, a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba lança o “Currículo Básico: Uma contribuição para a escola pública brasileira”. O documento embasado teoricamente na Pedagogia Histórico-crítica é fruto da discussão de muitos educadores em seminários, semanas pedagógicas, assessoramentos, cursos e horas-permanência e convida a todos os profissionais da RME a avaliar sua ação pedagógica e elevar ao máximo sua competência profissional, a fim de garantir às crianças o conhecimento científico e filosófico. Também indica que sejam cobradas ações da administração pública para que existam condições de se cumprir o proposto (CURITIBA, 1988).

O Currículo Básico traz ênfase na qualidade do ensino e organiza uma seleção e adequação de saberes por séries (1ª a 4ª) dentro das áreas de conhecimento. De acordo com o exposto,

[...] é possível perceber-se que o centro da função pedagógica é a relação conteúdo-forma. Não se pode desligar o conteúdo de uma metodologia adequada de ensino. Os professores terão que articular aos conteúdos a melhor forma de ensiná-los, de tal maneira que este processo seja dinâmico e constantemente repensado. Na proposta curricular, ora apresentada, procurou-se redimensionar os conteúdos, de um ponto de vista científico, crítico e reflexivo. Aos conteúdos foi dado um encaminhamento metodológico com vistas a garantir a apropriação, pela criança, dos conteúdos propostos em cada área de ensino (CURITIBA, 1988, p. 27).

As áreas do conhecimento que o Currículo Básico trata são: Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia, Ciências, Arte e Educação Física. O documento apresenta uma seção específica para o pré-escolar, destacando a importância dos jogos e brinquedos nessa fase e definindo eixos temáticos para orientação da ação pedagógica. Ressalta-se que nessa etapa escolar a interação com o meio social é a base no desenvolvimento da criança, logo é incidente na organização de conteúdos e atividades. O desenvolvimento é visto a partir de duas necessidades básicas: aquelas do próprio organismo e as exigências sociais, logo:

A educação é entendida como relação natural necessária e vital entre a criança e o meio social e apresenta-se até mesmo anterior à ação educativa consciente dos adultos; mas é também uma das ações possíveis do meio, enquanto possibilita a transmissão do conhecimento necessário à compreensão da realidade pela criança, permitindo-lhe se apropriar desta mesma realidade e se perceber como sujeito capaz de transformar o seu meio (CURITIBA, 1988, p. 33).

Dessa forma, o trabalho pedagógico deveria partir dos conhecimentos que a criança já possui para então sistematizar novos conhecimentos. O trabalho estava articulado em três eixos temáticos: relações do homem com a natureza; trabalho; relações sociais.

QUADRO 9 – EIXOS TEMÁTICOS DO PRÉ-ESCOLAR

REALIDADE ATUAL		
RELAÇÕES DO HOMEM COM A NATUREZA	TRABALHO	RELAÇÕES SOCIAIS
<ul style="list-style-type: none"> - corpo humano - animais - vegetais - minerais - ar - espaço celeste 	<ul style="list-style-type: none"> - o trabalho da criança - tipos de trabalho - locais de trabalho - técnicas e instrumentos 	<ul style="list-style-type: none"> - cotidiano - grupos sociais - usos e costumes

Fonte: CURITIBA, 1988. Quadro reconstruído a partir do Currículo Básico

Já a avaliação do aluno na fase pré-escolar é realizada sob a forma de relatório, construído com base em um roteiro de observação e relato, sem intenção de reter ou selecionar os alunos, mas como um processo contínuo.

Atribui importância ao educador aprofundar os seguintes pontos:

Compreensão das relações que se estabelecem em nossa sociedade, como condição para o entendimento da realidade de classe dos nossos alunos; a compreensão do desenvolvimento infantil e o processo de aquisição do conhecimento pela criança; a competência do professor no sentido de dominar o conteúdo dos conteúdos (CURITIBA, 1988, p. 40).

A seção seguinte do documento refere-se a algumas diretrizes para a alfabetização contando com forte presença dos estudos de Emília Ferreiro e sua obra “Psicogênese da Língua Escrita” (1985). Há intenção de se criar uma prática com estimulações e significações através da interação entre os sujeitos, portanto a proposta é que o professor coloque o aluno em contato com a escrita desde o primeiro dia de aula, valendo-se de atividades que possibilitem ao aluno descobrir que tudo o que é pensado ou falado pode ser registrado. O processo de alfabetização é efetivado pela leitura e produção de texto.

Nesta etapa a avaliação é proposta por meio de registros cumulativos, envolvendo a totalidade dos conteúdos trabalhados e verificando o avanço de cada aluno (CURITIBA, 1988). Importante ressaltar o destaque da função social nesse contexto, uma vez que:

[...] a alfabetização não pode ser compreendida como algo fragmentado, que se atinge em etapas, mas como um processo unitário, composto por diferentes faces que se encontram interrelacionadas. Neste sentido, se a aquisição da leitura e da escrita não pode consolidar-se sem o domínio do sistema gráfico, muito menos pode ser obtida sem a compreensão de sua função social (CURITIBA, 1988, p. 59).

Após essas seções o documento aborda as áreas do conhecimento, trazendo em cada um desses itens os pressupostos teóricos, conteúdos, encaminhamento metodológico e avaliação.

Dentre essas as áreas de conhecimento buscamos captar a finalidade social que o currículo apresenta. O entendimento que temos é que todas as áreas apresentam os saberes para a realização de uma “prática pedagógica como uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da própria prática social” (VEIGA, 1994, p. 16).

Sendo assim percebemos que a Língua Portuguesa, quando trata do texto, busca “possibilitar aos alunos um conhecimento de si mesmo, do seu tempo, do seu mundo e das suas lutas, eliminando a separação entre escola e sociedade” (CURITIBA, 1988, p. 68). Da mesma forma, ao introduzir o estudo da gramática esclarece dois pontos básicos: o conjunto de regras que dita o “bom” uso da língua e o conjunto de regras do funcionamento de uma variedade de língua. A explicação vem acompanhada de exemplos.

De acordo com esses dois conceitos, podemos perceber claramente que a primeira parte do pressuposto de que existe apenas uma língua portuguesa, a língua portuguesa. Ora, um raciocínio de tal ordem significa negar que no Brasil as pessoas falam diferente, tanto do ponto de vista geográfico – a fala de um advogado do Rio Grande do Sul não é a mesma fala de um advogado do Maranhão – quanto do ponto de vista social – a fala de um operário curitibano não é igual a de um juiz da cidade de Curitiba. As diferenças destas variantes se situam ao nível do “sotaque”, do vocabulário e da estrutura de frase (CURITIBA, 1988, p. 65).

Na área de Matemática, esse conhecimento é visto como uma forma de transformação da sociedade e tal qual a pedagogia histórico-crítica referencia, o entendimento da Matemática com seus objetivos e finalidades são fundamentais na definição do que e como ensinar. Desta forma o documento preconiza que:

A formação dos conceitos relativos à quantidade e ao espaço, o conhecimento dos símbolos que possibilitam o cálculo e a medida de acordo com as convenções dos matemáticos constituem um dos objetivos específicos da Matemática nos primeiros anos de escolaridade. O domínio destes conhecimentos, a capacidade de diferenciar o essencial do secundário, relacioná-los entre si em confronto com o dado da realidade, devem contribuir para uma melhor compreensão da realidade concreta (CURITIBA, 1988, p. 84).

Na área de Geografia o intuito é organizar e selecionar conteúdos que levem o aluno a perceber os “diferentes espaços, como resultado de relações sociais desenvolvidas em cada sociedade, em diferentes tempos”. Na área de História o pressuposto é “dar ao aluno a compreensão de que ele é sujeito da História, transformador da realidade e não apenas objeto (determinado pela realidade), como faz à História Tradicional” (CURITIBA, 1988, p. 101). A partir da noção de tempo, espaço, produção das necessidades e transformação são trabalhadas as temáticas: sociedade, trabalho, cultura e natureza.

Em Ciências busca-se superar a proposta de um conhecimento científico apresentado em forma de um “conjunto de dados isolados e estanques”. (CURITIBA, 1988, p. 115) Portanto a intenção é levar o aluno a “compreender o processo histórico onde se dará a evolução e a elaboração dos conceitos científicos produzidos pelos homens de acordo com suas necessidades”. (CURITIBA, 1988, p. 115) Esse ensino está estruturado em quatro eixos: 1) Condições básicas de vida (noções corporais e percepção do meio ambiente); 2) Produção alimentar; 3) Transformações energéticas; 4) Noções sobre o universo.

A área de Educação Artística é constituída como um espaço possível para “o domínio dos meios de expressão a partir da observação efetiva da realidade, do conhecimento das normas e códigos socialmente construídos e do fazer artístico como linguagem” (CURITIBA, 1988, p. 133). O trabalho nessa área considera “a criatividade, a imaginação e a emoção” (CURITIBA, 1988, p. 135) o sentido concreto que possibilitará a “alfabetização estética do aluno” (CURITIBA, 1988, p. 135). Em relação aos conteúdos está proposto o trabalho com:

- a representação plástica, sonora, gestual, através da leitura sistemática da forma, do espaço e do tempo real e imaginário;
- o conhecimento dos recursos e códigos, através do exercício contínuo e progressivo com os elementos formais das linguagens artísticas;
- a forma no espaço, através da descrição, caracterização, localização dos elementos naturais e culturais, partindo da aparência para sua estrutura básica;
- o som no tempo, através da percepção da natureza, movimentos, andamentos e características, a partir da improvisação, interpretação e audição;

- a execução, a interpretação de composições musicais através da improvisação, do canto e movimentos coreográficos;
- o conhecimento de sua estrutura corporal, possibilidades e limitações, através dos jogos teatrais para estabelecer a relação personagem/história;
- a representação através da construção do personagem, da organização do espaço cênico a partir da história;
- a representação das formas e do espaço nos planos bidimensional e tridimensional (CURITIBA, 1988, p. 135).

Na Educação Física o saber refere-se ao movimento humano, portanto a intenção é tematizar esse movimento, considerando também a “historicidade do indivíduo” (CURITIBA, 1988, p. 146). O encaminhamento metodológico se dá através de ginástica, danças e jogos. Algumas considerações devem preceder a organização dos conteúdos, são estas:

- a condição histórica dos diferentes elementos da cultura corporal;
- a produção histórica do conhecimento;
- as relações com o movimento social de outros povos que criaram e adotaram estas formas culturais;
- o desenvolvimento da criança como ser social sem conduzi-la ao adestramento como um corpo-instrumento;
- a valorização da criança independentemente de ser mais ou menos dotada;
- que deve-se evitar exercícios repetitivos, mecânicos, extraídos de um rol de receitas evitando, assim, o reprodutivismo;
- que os desportos devem ser prendidos numa perspectiva histórico e social;
- que as crianças devem conhecer o jogo como produção histórica dos povos;
- a possibilidade de mudar as regras de acordo com a própria realidade contribuindo na criação de novos jogos;
- a busca da igualdade de oportunidades, levando em consideração a condição social do educando;
- o desenvolvimento do homem em toda a sua totalidade (CURITIBA, 1988, p. 146).

O fechamento do documento traz um capítulo sobre a Educação Especial. Nesse sentido são citadas as classes especiais com “menor número de alunos, professor especializado, ritmo de trabalho e procedimentos compatíveis com a evolução individual de cada aluno”. (CURITIBA, 1988, p. 156) No entanto o documento ressalta que esta é uma resposta provisória, embora seja aceitável e necessária à demanda.

A classe especial guardaria os mesmos princípios dos conteúdos e avaliação do período regular, porém o atendimento seria direcionado ao aluno com deficiência mental leve, não incluindo casos de distúrbio de aprendizagem ou fracasso escolar, decorrentes de problemas de ensino. Contudo, há um

destaque nesse item para a importância de se estabelecer níveis de qualidade de ensino, “tanto no ensino regular como nos programas especializados” (CURITIBA, 1988, p. 156).

Em busca de diferenças e semelhanças, mudanças e permanências, viajamos pelo tempo partindo do “Currículo básico” de 1988 e entrando no “Currículo do Ensino Fundamental – 1º ao 9º ano” de 2016. Nesse momento, voltamos o olhar para as grandes e pequenas diferenças que foram transformando a organização do trabalho pedagógico. Como ensina Julia (2001),

Convém, pelo contrário, a cada vez, recontextualizar as fontes das quais podemos dispor, estar conscientes de que a grande inércia que percebemos em um nível global pode estar acompanhada de mudanças muito pequenas que insensivelmente transformam o interior do sistema (JULIA, 2001, p. 15).

Inicialmente é perceptível que o princípio básico do direcionamento curricular permanece ressaltando a função principal da escola que é promover o “saber sistematizado, produzido pela humanidade ao longo do processo histórico, cultural e social” (CURITIBA, 2016, p. 8). No entanto, acrescenta-se que:

[...] os conhecimentos socialmente construídos necessitam ser transformados em conhecimentos escolares a serem inseridos nas salas de aulas e nas escolas. [...] Dessa forma, o conhecimento a ser ensinado na escola não pode cair numa perspectiva utilitarista, ou seja, ensinar apenas o que é considerado necessário para um uso imediato naquele determinado momento. Portanto, toma-se como ponto de partida a prática social, mas não se desconsidera o conhecimento escolar a ser trabalhado naquele determinado ano do ciclo (CURITIBA, 2016, p. 10).

Diferentemente do Currículo Básico, o Currículo 2016, como denominaremos a partir desse momento, se aplica a todo o ensino fundamental da RME de Curitiba, ou seja, do 1º ao 9º ano, enquanto nos anos 80 o ensino fundamental atendia da 1ª a 8ª série. Esse currículo de 2016 tem origem nas discussões realizadas nas Semanas de Estudos Pedagógicos, nos Grupos de Estudos, na Formação Continuada e nas Reuniões Pedagógicas (CURITIBA, 2016). O documento tem 5 volumes, sendo que o primeiro trata

especificamente dos princípios e fundamentos do currículo e os demais referem-se às diversas áreas do conhecimento.

QUADRO 10 – CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL - 2016

CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL – 1º A 9º ANO				
VOL. I	VOL. II	VOL. III	VOL. IV	VOL. V
- Princípios e fundamentos do currículo.	- Língua Portuguesa; -Práticas de Acompanhamento Pedagógico – Língua Portuguesa; - Línguas Estrangeiras; - Arte; - Educação Física; - Práticas Artísticas; - Práticas do Movimento e Iniciação Desportiva.	- Matemática; -Práticas de Acompanhamento Pedagógico – Matemática;	- Ciências; - Práticas de Ciência e Tecnologias	- História; - Geografia; -Ensino religioso; - Práticas de Educação Ambiental.

Fonte: CURITIBA, 2016. Quadro elaborado a partir dos 5 (cinco) volumes que compõe o currículo da RME de Curitiba.

Ao longo de quase trinta anos, o currículo da RME passou de um volume com o total de 158 páginas para cinco volumes que totalizam 783 páginas. A organização do material é diferente, no entanto ainda constam alguns traços de permanências.

Atualmente a RME utiliza o termo "prática" no sentido de uma organização didático e pedagógica, portanto define 5 (cinco) práticas para se trabalhar no contraturno do período integral, sendo: 1) Práticas do Acompanhamento Pedagógico; 2) Práticas Artísticas; 3) Práticas do Movimento e Iniciação Esportiva; 4) Práticas de Educação Ambiental; 5) Práticas de Ciência e Tecnologias. Essas práticas estão distribuídas entre o 2º e o 5º volume do currículo e serão vistas individualmente na sequência.

Considerando que cada unidade escolar tem suas especificidades, quanto aos "materiais e espaços, avaliações de aprendizagem, conhecimentos docentes e os resultados das avaliações de larga escala" (CURITIBA, 2016), a aplicação das práticas se pauta no "pareamento", conforme denominado nesse documento:

Pareamento é o processo que se dá no momento de planejamento da prática educativa, no qual se buscam dentro das áreas do conhecimento conteúdos que confirmem significados ao trabalho definido, possibilitando a ampliação, qualificação e aprofundamento ao conhecimento produzido, na perspectiva de um currículo integrado (CURITIBA, 2016).

Internamente, no CEI Beta são oferecidas aos alunos do tempo integral as práticas de acompanhamento pedagógico, em que são trabalhados os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática e outras práticas que pareiam com essas definidas pela RME, sendo estas: 1) Prática Circense; 2) Atletismo; 3) Movimento; 4) Arte na Escola, 5) Informática; 6) Iniciação Musical; 7) Mídias; 8) Música/Flauta; 9) Prática Ambiental. As práticas são desenvolvidas nas oficinas e a proposição é feita pelo professor através de projetos com planejamento específico.

A participação dos estudantes nas oficinas é assegurada por meio de rotatividade dos grupos entre os projetos, preferencialmente ao término de cada trimestre. Os projetos trabalhados no contraturno escolar tem como foco o desenvolvimento físico, emocional, cultural e cognitivo dos estudantes (CEI BETA, 2016).

Na área de Língua Portuguesa, o Currículo 2016 demonstra similaridade com o “Currículo Básico” no aspecto da concepção interacionista de linguagem, conforme se apresenta:

Perceber a linguagem na perspectiva de uma realidade que se constitui num complexo sócio-interacional significa compreender que homem e linguagem são inseparáveis: o homem se constitui via linguagem; sem linguagem não há pensamento. [...] A interpretação do real, os valores, os julgamentos sobre os fatos, etc, que se concretizam via linguagem estão condicionados às circunstâncias sociais, históricas e culturais, nas quais o sujeito está inserido (CURITIBA, 1988, p. 68).

Entretanto, é possível notar que o surgimento de novas tecnologias influenciou na concepção e entrada de novos instrumentos de trabalho da área, conforme demonstra o trecho abaixo inserindo os textos multimodais, uma modalidade da atualidade inserida no hibridismo que diz respeito às notícias televisivas e de internet (You Tube).

Ao entendermos a língua como ação e interação social, tomamos os textos verbais (orais e escritos), os não verbais e os multimodais como o centro de todo o processo de ensino de língua portuguesa (CURITIBA, 2016, p. 6).

No processo de alfabetização ainda encontramos no Currículo 2016 a influência de Maria Emília Ferreiro (1985) e a teoria da psicogênese da escrita,

Ainda sobre o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, evidencia-se que, para analisar as escritas espontâneas dos(das) estudantes, ou seja, aquelas que não são resultado de cópias ou reproduções de palavras conhecidas e memorizadas, a teoria da psicogênese da escrita, pensada por Ferreiro e Teberoski (CURITIBA, 2016).

No entanto, outros autores complementam a teorização, contribuindo com a diretriz curricular de alfabetização e acrescentando ao documento questões sobre o letramento. Nessa questão destacam o letramento literário e novamente as novas necessidades da sociedade e a tecnologia digital entra no repertório curricular,

[...] as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) proporcionaram a criação de gêneros textuais digitais, os quais surgem pelas necessidades de atividades socioculturais, assim como

as inovações tecnológicas. Nesse contexto, os gêneros digitais são definidos como parte de fenômenos sociais e históricos, pois surgem de novas exigências sociais, formas de uso e tecnologias. Alguns exemplos de gêneros digitais são o e-mail, o blog, o chat, o fórum, o perfil, entre outros que habitam o ambiente virtual. Tais gêneros são objetos de estudo nas aulas de língua, a fim de permitir que os(as) estudantes familiarizem-se, também, com os recursos tecnológicos específicos desses gêneros textuais (CURITIBA, 2016, p. 15).

O Currículo 2016 também destina uma seção à Língua Estrangeira, entretanto destaca que esse ensino é preconizado pela LDB n. 9.394/96 “obrigatoriamente, no 6.º, 7.º, 8.º e 9.º anos do Ensino Fundamental de nove anos”. (CURITIBA, 2016, p. 139) A questão das línguas estrangeiras não fez parte do Currículo Básico.

Na área de Matemática do Currículo 2016, nota-se uma continuidade na metodologia que fazia uso dos “problemas” já em 1988. O Currículo Básico dessa época explicava que os problemas não representavam o conteúdo, mas um “procedimento metodológico”, no entanto não fechava a questão para outras metodologias, pois esclarecia que conceitos básicos de Matemática “poderão” ser introduzidos pelos problemas. Desta forma indicava o encaminhamento metodológico com a observação que deveriam ser evitados problemas modelos, pois muitas vezes as crianças já se viram envolvidas em resolução dos problemas do cotidiano, valendo-se de operações mentais. O Currículo 2016 parece fechar essa questão ao enfatizar que a metodologia que norteia o trabalho na RME é a “Resolução de Problemas”. Logo, o entendimento atual faz uma ponte com o passado ao citar que “a resolução de problemas estimula a socialização de elaborações pessoais, a partir de conhecimentos prévios, experiências vividas e reflexões” (CURITIBA, 2016, p. 8).

Em relação às áreas de História e Geografia, agrupadas no Currículo Básico, ainda sob a vigência legal da área de Estudos Sociais (Lei 5692/71) , que integrava essas disciplinas, o Currículo 2016 apresenta as mesmas em separado. Portanto na atualidade a História tem seu próprio programa, sendo assim seus conteúdos estão articulados nos seguintes eixos: cultura, consciência histórica e identidades. A cultura é vista como “um modo determinado de vida, um modo de pensar, de viver das pessoas. É

compartilhamento de significados, de sentidos, de valores, de comportamentos de determinado grupo social”. (CURITIBA, 2016, p. 10) A consciência histórica “uma consciência do passado que possui uma relação estrutural com a interpretação do presente e com a expectativa e o projeto de futuro” (RÜSEN, 2001, p. 65). E o conceito de identidades, “é aqui tomado na relação com o conceito de diversidade cultural, para que se possa compreender os diferentes sujeitos sociais” (CURITIBA, 2016, p. 11).

Em 1988 História e Geografia estavam encaminhadas metodologicamente pelos eixos temáticos: Sociedade, Trabalho, Cultura e Natureza. O Currículo 2016 destina esses eixos especificamente para a área de Geografia. Destaca-se nessa área a inserção de recursos tecnológicos como recursos pedagógicos, enfatizando a importância do docente privilegiar “internet, imagens de satélite, fotos aéreas, jogos, jogos eletrônicos, digitalização de imagens, jornais, vídeos, mídias sociais, entre outros” (CURITIBA, 2016, p. 46).

A área de Ciências do Currículo 2016 traz a necessidade de inserir a “cultura científica na escola” (CURITIBA, 2016, p. 5), pois justifica que a finalidade é propiciar aos alunos:

[...] a alfabetização científica na perspectiva do letramento, utilizando o conhecimento científico como ferramenta de leitura de mundo, a fim de que eles(as) compreendam a natureza da Ciência e a influência dos avanços científicos e tecnológicos na sociedade; entendam as questões culturais, sociais, éticas e ambientais, associadas ao uso dos recursos naturais; e possam pensar e agir de modo informado perante os desafios da contemporaneidade (CURITIBA, 2016, p. 5).

O conceito está vinculado ao de 1988 que citava a necessidade de uma metodologia que levasse o aluno a compreender as relações entre si e com o meio, levando-os a um conhecimento mais elaborado e um aproveitamento mais racional do ambiente. Os eixos de trabalho em 2016 são: Vida e Ambiente, Ser Humano e Saúde, Matéria e Energia e Terra e Universo.

No trabalho de Arte no Currículo 2016 a “experiência estética ganha consistência”, em amplo sentido, significa que estas podem ampliar as relações com as produções artísticas por meio da leitura, decodificação, ampliação de repertório, experimentação e criação (CURITIBA, 2016, p. 246). O trabalho nesse período ocorre por meio de quatro linguagens: artes visuais, dança, música e teatro. No passado a base do trabalho era a plástica, a música e o

teatro. Portanto, o que se percebe é que embora tenham associações, as bases do trabalho de Arte tiveram rupturas e permanências.

Em relação à Educação Física, nota-se que em 2016 a quantidade de conteúdos trabalhados na área aumentou e hoje ginástica, dança, lutas, jogos e brincadeiras e esportes constituem os eixos estruturantes da área. Para tanto, busca-se conhecer, vivenciar, analisar e significar os conteúdos. Importante destacar também que a fim de significar e resignificar esses conteúdos, considera-se estabelecer conexões entre a “cultura da escola e a cultura a ser praticada fora dela, para a fruição e partilha de uma formação cultural pautada em manifestações corporais para a vida” (CURITIBA, 2016, p. 302).

Posteriormente traremos os detalhes da avaliação nos CEIs e as considerações da RME que atribui à avaliação de aprendizagem um caráter formativo, pois visa superar concepções de exclusão e classificação, e vislumbra o direito à aprendizagem. Portanto, o objetivo a que se propõe é o êxito do aluno e o uso das informações para a “elaboração/ reelaboração do planejamento e das ações educativas a serem executadas, configurando-se uma estratégia do processo de ensino-aprendizagem” (CURITIBA, 1988, p. 19).

Em relação ao auxílio de aprendizagem que os alunos necessitam para seu desenvolvimento escolar, o CEI Beta oferta o apoio pedagógico dentro da prática de acompanhamento pedagógico, realizada no contraturno para os alunos do tempo integral, que será apresentada na seção seguinte. Quanto aos alunos que ficam em turno regular esse apoio ocorre no turno de aula com a coregente.

4.5.1 A prática de acompanhamento pedagógico

Lembramos que as práticas da educação integral pareiam com os componentes curriculares, logo as atividades realizadas dentro das áreas de Língua Portuguesa e Matemática, que são as duas contempladas na referida prática, seguem os objetivos, conteúdos e critérios de avaliação, do próprio documento curricular. O trabalho de ensino-aprendizagem realizado dentro das práticas de acompanhamento pedagógico parte da ludicidade em busca da qualidade aliada à intensidade de tempo. Neste sentido a RME entende que

Trabalhar com a ludicidade no processo de ensino é planejar o trabalho educativo fugindo da “hiperescolarização”, sem apresentar mais do mesmo, a partir dos mesmos objetivos educacionais, efetivando a integração entre turno e contraturno e superando a dicotomia dos tempos e espaços (CURITIBA, 2016, p. 14).

Dessa forma, a Matemática está organizada nos eixos: “números e operações, pensamento algébrico, grandezas e medidas, geometria, estatística e probabilidade”. E Língua Portuguesa nos eixos: “apropriação do sistema de escrita alfabético, oralidade, leitura, escrita e análise linguística”. No entanto o período integral oferece dois diferenciais, a abordagem lúdica e a organização por meio de oficinas de jogos matemáticos e linguísticos, resolução de problemas, leitura e literatura (CURITIBA, 2016, p. 135).

Na Língua Portuguesa,

[...] o trabalho com a oficina de jogos linguísticos tem como objetivo auxiliar os(as) estudantes na apropriação do sistema de escrita alfabético e na sistematização das correspondências grafofônicas regulares e irregulares, além de outras capacidades linguísticas relacionadas à oralidade, à leitura e à escrita. [...] Com relação à literatura, a oficina proporciona o trabalho com uma diversidade de textos literários, visando à leitura, fruição e à ampliação dos sentidos dos textos. (CURITIBA, 2016, p. 135).

Interessante lembrar o entendimento de Certeau (2014) sobre contos e lendas, pois para ele aparentemente esse tipo de literatura tem o mesmo papel dos jogos. “Ali, podem então expor-se, vestidos como deuses ou heróis, os modelos dos gestos bons ou maus utilizáveis a cada dia. Aí se narram lances, golpes, não verdades” (CERTEAU, 2014, p. 80).

O resgate de uma prática de leitura do passado traz ludicidade a essa prática trabalhada na atualidade. Tendo em vista um espaço arborizado existente na área externa da escola foi possível a amarração de livros nas árvores, criando um espaço de leitura agradável à sombra e estimulando a leitura livre aos alunos. Os livros ficam pendurados por fios nos galhos das árvores, e embaixo dessas é preparado o local próprio à leitura, onde os alunos podem ficar lendo sentados ou deitados na grama, na hora do almoço.

Na área de Matemática, o resultado da ação pedagógica, que é o conhecimento matemático, é construído pela interação de:

[...] sujeitos ativos, que são desafiados a compartilhar significados com os colegas e professores, de acordo com os problemas vivenciados. Essa interação possibilita o estabelecimento de novas relações e a modificação de concepções anteriores, na busca de soluções para os problemas apresentados (CURITIBA, 2016, p. 113).

A metodologia das práticas de acompanhamento tem como intuito desenvolver um trabalho pedagógico apoiado em diversidade, heterogeneidade e inclusão, pois a oferta de jogos e atividades ocorre para a mesma turma, tendo em vista a idade ou necessidade de aprendizagem individual ou do grupo.

4.5.2 Saberes e Práticas Artísticas

O currículo atual da RME entende que a arte “é uma forma singular de comunicação, que se constitui como sistema de signos, os quais nos possibilitam tecer diferentes olhares acerca de um mesmo objeto” (CURITIBA, 2016, p. 366). Então propõe que o trabalho de Práticas Artísticas se organize de acordo com a estrutura de cada escola a partir de “uma ou mais linguagens da arte teatro, música, dança e artes visuais”.

Portanto no CEI Beta fazem parte das Práticas Artísticas as seguintes atividades: Dança; Artes Visuais; Música; Coral; Flauta; Teatro; Teatro de fantoches. De acordo com a escola essas atividades favorecem as diferentes linguagens artísticas e o domínio de diversas formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; Possibilitando vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, referência de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade (CEI BETA, 2016, p. 55).

O papel do professor, nesse contexto, seria “organizar estratégias metodológicas que instiguem a reflexão e o acesso aos diferentes saberes e linguagens” (CURITIBA, 2016, p. 367). O CEI Beta desenvolve alguns projetos na área que buscam “desenvolver o senso estético, a concentração, a crítica, a observação apurada, organização e coordenação com exercícios de desenho, pintura, escultura e gravura”. Um desses foi o trabalho com História da Música, que objetivou identificar a música como produto cultural e histórico.

O entrevistado 6 explica que além do coral, que a escola possui há quase 23 anos, dentro da história da música é feita uma linha do tempo:

Então eu começo lá nos tempos de Chiquinha Gonzaga e venho até os tempos de hoje, fazendo uma linha do tempo, o que de importante acontecia na época, que música tocava na época. As crianças adoram, porque elas estão acostumadas a ouvir muita coisa no rádio e a gente acaba trazendo algumas coisas com letra com fundamento, que tenha porque, o lado político, principalmente na ditadura, aquela explosão (ENTREVISTADO 6).

4.5.3 Saberes e Práticas do Movimento e Iniciação Esportiva

As práticas de movimento e iniciação esportiva pareiam com educação física e envolvem os seguintes elementos: danças, jogos, ginástica e lutas. Os professores dessas práticas são professores de Educação Física, que elaboram um projeto de trabalho dentro dos elementos destacados acima. Portanto, considerando que a escolha é livre pela unidade de ensino, no CEI Beta são oferecidas as seguintes atividades: futebol; basquete; vôlei; atletismo, ginástica circense e natural; lutas; danças; xadrez e jogos e brincadeiras.

O trabalho com as Práticas de Movimento e Iniciação Esportiva visa o movimento que é construído com o próprio corpo e também o “aprofundamento do conhecimento histórico-social e o desenvolvimento de habilidades e capacidades motoras” (CURITIBA, 2016, p. 65).

De acordo com o currículo, as atividades tem a premissa da “ação-reflexão-nova ação consciente”. Desta forma, o entendimento de cada um desses movimentos é:

- 1) Ação - vivência prática da modalidade ou prática corporal escolhida;
- 2) Reflexão - as atividades, os questionamentos e as pesquisas, que ampliem o conhecimento dos(as) estudantes e possibilitem a compreensão da dinâmica histórica dessas práticas e sua significação na sociedade atual;
- 3) Nova Ação Consciente – a reelaboração da vivência prática a partir dos novos conhecimentos adquiridos (CURITIBA, 2016, p. 371).

A pesquisa realizada em 2015 sobre a participação dos alunos em atividades esportivas ou culturais fora do ambiente escolar demonstrou que

apenas 22% desses alunos possuem esse tipo de atividade em outro local, diferente do escolar.

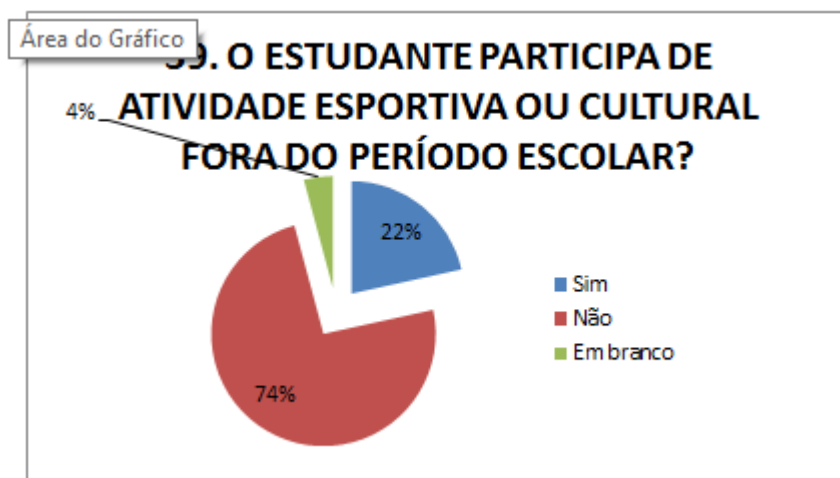


IMAGEM 18 – Participação dos alunos em atividades esportivas ou culturais fora da escola
Fonte: Projeto Político Pedagógico CEI Beta, 2016.

No ano de 2017 os alunos do CEI Beta tiveram um trabalho com o “golfe”. Foram apresentadas as histórias, regras e a cultura desse esporte e a sua inserção e interação na sociedade. Em entrevista com o professor que ministrou essa prática, ele destaca que esse trabalho fez emergir toda uma cultura relacionada à prática esportiva, pois se trata de um esporte de elite, caro, que exige uma área grande, um equipamento, sendo trazidas várias questões relacionadas a este esporte.

4.5.4 Saberes e Práticas de Educação Ambiental

Cabe destacar que o trabalho de Educação ambiental ocorreu de forma acentuada nas escolas em tempo integral em Curitiba, a partir da proposta pedagógica dos CEIs, aprovada em 1992, sendo a “Cultura Ecológica” um elemento novo no currículo das escolas municipais e principalmente das escolas em tempo integral. Já em 1993 é formulada uma proposta específica de educação ambiental para fundamentar o trabalho do professor nesse espaço.

Essa proposta de trabalho foi criada a partir de um breve histórico sobre a educação ambiental, considerando o final da década de 60 e o processo de degradação ambiental promovido pela aceleração dos sistemas de produção,

que não tinham os devidos cuidados com o meio ambiente e utilizando como referência os documentos e ações que estavam sendo realizadas no Brasil e em outros lugares do globo terrestre.

A concepção da proposta foi de que o CEI, sendo uma escola em que o aluno permanecia aproximadamente 8 horas por dia, deveria estar voltado para a formação integral, o que implicaria em um trabalho voltado para a prática social.

Portanto, a Educação ambiental seria um momento reflexivo acerca das relações entre os homens, os demais componentes da natureza e o meio ambiente. Essa educação teria como objetivos:

- Promover o autoconhecimento do indivíduo, bem como da sua atuação no meio-ambiente.
 - Sensibilizar o indivíduo, quanto ao seu papel na natureza.
 - Esclarecer e analisar a dinâmica dos maiores problemas ambientais vividos na atualidade.
 - Desenvolver no indivíduo uma nova postura de cidadão, que esteja consciente da importância da conservação da natureza para a sobrevivência de todos os seres vivos.
- Possibilitar a compreensão da complexidade ambiental, na interação de todos os seus aspectos: econômico, político, cultural, social, moral, ético, ecológico, etc.
- Estimular a compreensão da realidade e o exercício da cidadania.
 - Proporcionar ao aluno uma visão mais ampla da realidade em que está inserido.
 - Levar ao aluno o contato com os conhecimentos atuais, que desvelam a dinâmica da realidade.
 - Facilitar o entendimento da interdependência entre os diversos elementos da natureza, tendo-se em vista o uso mais adequado e controlado dos recursos naturais para suprir as necessidades humanas.
 - Tornar conhecida a visão de desenvolvimento ambientalmente sustentável.
 - Promover a interdisciplinaridade, como forma de compreender e modificar o mundo, possibilitando a articulação entre o vivido e o estudado (CURITIBA, 1993)

Diante desses objetivos a Educação ambiental não deveria ser considerada uma disciplina, mas se tratava de um trabalho com a análise e compreensão da realidade, usando como referencial os conteúdos que as demais áreas de conhecimentos já abordavam, mas usando para isso o enfoque ambiental.

A partir desse entendimento, voltamos o olhar para o trabalho de Educação ambiental realizado nos CEIs, que por não ser considerada uma

disciplina, teve seus conteúdos articulados com as várias áreas do conhecimento (CURITIBA, 1993).

Dessa forma, a Matemática, como uma área que faz uso da linguagem usada para a interpretação de gráficos, porcentagens, proporções, distâncias, uma vez que o desenvolvimento do raciocínio matemático surgiu em virtude das necessidades humanas, também possibilitou articulação e instrumentalização da Educação ambiental.

A Comunicação, dentro de seus conteúdos, permeia o trabalho de Educação ambiental, no sentido de proporcionar uma leitura ampla do mundo, na medida em que promove a comunicação entre pessoas e contato com informações.

A Educação artística apresenta a possibilidade do uso de seus elementos para representar e expressar as visões do homem, utilizando de recursos como: painéis, dramatizações, músicas e outros.

A Geografia possibilita a análise das interferências humanas no espaço natural, considerando: clima, relevo, vegetação, hidrografia, fauna. É possível analisar a relação dessas interferências com a recuperação e transformação dos recursos necessários básicos para a existência humana.

A História permite que a Educação ambiental seja articulada com o conhecimento da forma que os homens se organizaram no tempo e espaço e estabeleceram relação com seus pares, ressaltando suas necessidades e a interferência na natureza, como forma de supri-las.

Sendo assim, é possível trabalhar de forma interdisciplinar, articulando conteúdos das várias áreas do conhecimento de forma implícita ou explícita, conforme estabelece a proposta de Educação ambiental (CURITIBA, 1993).

A proposta de Educação ambiental para os CEIs teve os seguintes objetivos:

- Promover o auto-conhecimento do indivíduo, bem como da sua atuação no meio ambiente.
- Sensibilizar o indivíduo quanto ao seu papel na natureza.
- Esclarecer e analisar a dinâmica dos maiores problemas ambientais vividos na atualidade.
- Desenvolver no indivíduo uma nova postura de cidadão, que esteja consciente da importância da conservação da natureza para a sobrevivência de todos os seres vivos.

- Possibilitar a compreensão da complexidade ambiental, na interação de todos os seus aspectos: econômico, político, cultural, social, moral, ético, ecológico, etc.
 - Estimular a compreensão da realidade e o exercício da cidadania.
 - Proporcionar ao aluno uma visão mais ampla da realidade em que está inserido.
 - Levar o aluno ao contato com os conhecimentos atuais, que desvelam a dinâmica da realidade.
 - Facilitar o entendimento da interdependência entre os diversos elementos da natureza, tendo-se em vista o uso mais adequado e controlado dos recursos naturais para suprir as necessidades humanas.
 - Tornar conhecida a visão de desenvolvimento ambientalmente sustentável.
- Promover a interdisciplinaridade, como forma de compreender e modificar o mundo, possibilitando a articulação entre o vivido e o estudado (CURITIBA, 1993).

Hoje a Educação ambiental atinge todos os níveis e modalidades de ensino e dentro da Escola de Tempo Integral é uma das práticas do contraturno. Nesse contexto, o trabalho é voltado à preservação, conservação e recuperação do meio ambiente, assim como à qualidade de vida que é obtida por meio dele.

Nessa prática o CEI Beta trabalha a educação para o desenvolvimento sustentável; horta e jardim; terrário, aquário, formigário, viveiros; aulas passeios no entorno da escola (CEI BETA, 2016, p. 48).

4.5.5 Saberes e Práticas de Ciência e Tecnologias

Nessa área retornamos novamente à proposta dos CEIs de 1992 e o trabalho desenvolvido no espaço “Cultura da Multimídia” e “Cultura Informática”, para que possamos ter melhor compreensão dos saberes que perpassam a referida prática.

Conhecemos os aspectos referentes ao conteúdo trabalhado na dimensão “Cultura das Mídias”, dentro dos CEIs por meio de um manual²²

²² O exemplar desse material encontrado no Arquivo Público Municipal tem início já na página 8, portanto a supressão de suas primeiras páginas nos impede de citar sua denominação correta, devido a isso nessa seção denominaremos como “manual didático para produção do jornal escolar”. Também não conhecemos a data precisa de sua elaboração, entretanto, com base em seu conteúdo e suas referências bibliográficas é possível supor que tenha sido produzido na década de 90.

didático produzido para produção do “Jornal Escolar”, encontrado no Arquivo Público Municipal.

A análise desse material tem como base o entendimento de Chartier (2010) através da perspectiva da História Cultural. Sendo o estudo da escrita de livros, textos e outros manuscritos uma prática cultural que pode dar sentido ao presente a partir de sua identificação, sendo necessário: “identificar as durações sedimentadas da cultura escrita para compreender mais acertadamente as mutações que a afetam no presente (CHARTIER, 2010, p. 14)”.

No “manual didático para produção do jornal escolar”, colocou-se como primeiro passo a importância de se estabelecer a diferença entre o “Jornal Escolar Tradicional” e o “Jornal Escolar Crítico”, visando o cumprimento adequado de suas respectivas finalidades. Já que o primeiro seria caracterizado por ser um jornal conservador, constituindo simplesmente um apêndice das atividades escolares, visto que não aparece integrado às disciplinas, ressalta atividades lúdicas, sem contribuir para a prática da cidadania, sendo uma produção dos alunos.

Diferentemente dessa postura, o Jornal Escolar Crítico seria um produto pensado, decidido e produzido também pelos alunos, mas com atuação de um elemento transformador. Portanto, para se atingir o objetivo proposto, havia a preconização de que todos os envolvidos assumissem uma postura de pesquisadores, aproveitando as diferentes metodologias e as práticas que promovessem a criticidade e a criatividade.


Consta no “manual didático para produção do jornal escolar” que a escola com pretensão de estar inserida na contemporaneidade deveria procurar elaborar um jornal “crítico”, apto aos serviços da comunidade escolar. Também fica evidenciada a necessidade de que a instituição seja “ágil, integrada e participante, atendendo assim aos apelos da sociedade”. Salienta-se que essa escola não poderia estar dissociada do processo de comunicação, da mesma forma que deveria estar pronta para ofertar recursos que contribuíssem para formar alunos capazes de compreender as mudanças ocorridas no mundo e agir com cidadania.

Nesse cenário, o jornal escolar cumpria a missão de preencher esse espaço aberto pela Cultura de Mídias, sendo também um instrumento

integrador do processo de ensino-aprendizagem, bem aceito por professores e alunos.

Apesar da falta de denominação, o entendimento que temos é que o manual trazia toda a base necessária para que o professor pudesse desenvolver junto aos seus alunos os vários saberes necessários para a confecção do próprio jornal. Importantes orientações quanto ao estilo jornalístico claro, correto e conciso de escrever eram fornecidas, tais como: “Para se redigir uma notícia é necessário que se tenha em mente as seguintes interrogações: Quê? Quem? Onde? Quando? Como? Por quê? Essa ordem é clássica, mas não obrigatória”.

Abordava-se a classificação de gêneros jornalísticos, distinções entre reportagem e notícia e fórmulas básicas para redação do texto jornalístico, como:

Existem quatro fórmulas básicas de redação do texto jornalístico: pirâmide invertida, pirâmide normal, pirâmide mista e retângulos iguais ou retrancas. 1) Pirâmide invertida (): significa escrever a notícia por ordem decrescente, isto é, os fatos principais encabeçam o texto (lide), em seguida vêm os de importância intermediária, e após o final do texto, que mesmo não sendo lido, não altera a compreensão da matéria. Há duas razões importantes para se utilizar a Pirâmide Invertida. A primeira relacionada diretamente com o leitor. Objetiva prender-lhe a atenção ao informar de imediato, os fatos mais importantes. A segunda diz respeito à diagramação, pois se a matéria, mesmo diagramada na redação, “estoura” na oficina, isto é, não cabe no espaço que lhe foi destinado, o secretário da oficina poderá cortar as últimas palavras ou frases sem, no entanto, desvirtuar-lhe o sentido (CURITIBA, 199-?).

As explicações claras e bem organizadas eram seguidas por figuras demonstrativas e recortes de jornais de grande circulação local e nacional, como: Gazeta do Povo e Folha de São Paulo.



IMAGEM 19 – Manual didático para produção de jornal - ilustração
Fonte: Arquivo Público Municipal de Curitiba

O material proposto trazia além do conteúdo explicativo para a elaboração do jornal escolar, segundo padrões profissionais, as seguintes seções:

- Glossário de alguns termos usados no jornalismo impresso com mais de 130 termos nacionais e estrangeiros;
- Relação de conteúdos/série para serem trabalhados (vide seção 3.5);
- Processo completo de diagramação e impressão;

Nesse quesito voltamos à Chartier (2010, p. 07) que atenta para se “ouvir com os olhos”, ao considerar que não se pode tratar em separado a compreensão histórica dos aspectos morfológicos que os objetos apresentam. Ele explica que o sentido do texto está relacionado à sua materialidade, como é o caso dos objetos impressos, o formato do livro, a construção da página, a divisão do texto, a presença ou ausência das imagens, as convenções tipográficas e a pontuação.

Essa materialidade que constitui o manual didático para a confecção do jornal, atualmente, assume outros aspectos, sendo revestida de uma nova roupagem, agora “digital”, com todas as funções destacadas anteriormente em um ambiente de aprendizagem virtual.

Hoje, a RME desenvolve um projeto para confeccionar o jornal escolar eletronicamente, permitindo aos alunos produzirem e publicarem o jornal de sua escola pela internet. Segundo matéria divulgada no site:

Os jornalistas mirins participam de ações dentro e fora da unidade escolar, realizando entrevistas e coletando materiais para as produções das notícias, reportagens, texto de opinião, entrevistas e demais editoriais presentes no jornal eletrônico. As crianças podem refletir sobre o mundo à sua volta, e sobre os assuntos da atualidade, analisando as informações, formulando-as com coerência, viabilizando o acesso à tecnologia digital. Os trabalhos são feitos diretamente na Internet, onde o usuário pode fazer alterações a qualquer momento, facilitando os processos para adicionar, remover e editar artigos, mantendo assim o jornal sempre atualizado (CURITIBA, 2017).

No convite feito às instituições escolares da rede municipal para participar das atividades que envolvem as ações do jornal, que está intitulado “Jornal Eletrônico Escolar Extra, Extra”, está clara a participação das crianças do período integral e a integração com o currículo:

Essas ações serão desenvolvidas durante o horário regular ou nas práticas da Educação Integral e promovem a simulação da redação de um jornal escolar integrado com os conteúdos do currículo por meio de produções textuais como notícias, reportagens, entrevistas, autobiografias, poemas, resenhas, opinião dentre outras editoriais disponíveis (CURITIBA, 2017).

Ressalta-se que as “mutações de nosso presente transformam, ao mesmo tempo, os suportes da escrita, a técnica de sua reprodução e disseminação, assim como os modos de ler” (CHARTIER, 2010, p. 8). Segundo Chartier (2010), a revolução digital conduz o leitor a rever os gestos e as noções associadas ao material escrito, fato inédito na história da humanidade.

Assim, segundo o autor, fica clara a ideia que a “descontinuidade existe até mesmo nas aparentes continuidades” (p. 9). Uma vez que a leitura feita através do monitor é descontínua, segmentada e mais ligada ao fragmento do que à totalidade. No entanto, ele reafirma que o “presente é feito de passados sedimentados ou emaranhados” (p. 11). Com essa compreensão os historiadores puderam dar sua contribuição, a partir de um diagnóstico mais lúcido sobre novidades sedutoras ou assustadoras da contemporaneidade.

No momento atual o CEI Beta trabalha com a prática de “Mídias” e de “Informática”, ambas pareadas com a prática de Ciências e Tecnologias. O jornal escolar também foi conteúdo dessas práticas.

No currículo a prática está fundamentada no conhecimento científico e na relação deste com a tecnologia. O objetivo principal é:

[...] ampliar a aprendizagem científica que perpassa o conhecimento histórico de como a ciência é produzida, as construções lúdicas, os modelos, a experimentação e o uso de espaços não formais e diferentes ferramentas tecnológicas (CURITIBA, 2016, p. 75).

Na área de informática, as aulas teóricas e práticas proporcionam conhecimentos básicos sobre o computador, tanto em relação ao hardware (peças), quanto ao software (programas), dando aos alunos a oportunidade de explorar programas e ferramentas. Os próprios espaços já trazem as informações básicas permeadas pelo lúdico, conforme preconiza a proposta.



IMAGEM 20 – Ilustração laboratório de informática - teclado
Fonte: Foto tirada pela autora



IMAGEM 21 – Ilustração laboratório de informática - CPU
 Fonte: Foto tirada pela autora

Quanto aos recursos utilizados nessas práticas, o CEI Beta conta com um laboratório equipado com 17 computadores, uma Webcan, um Data Show, Máquina Digital, impressora e softwares educativos.

4.6 AS AVALIAÇÕES E OS RESULTADOS DA APRENDIZAGEM

Hoje, a RME entende que a avaliação da aprendizagem dos alunos visa “acompanhar os avanços qualitativos no processo de aprendizagem dos(as) educandos(as) para redefinir o trabalho do(a) professor(a)” (CURITIBA, 2016, p. 18). Nesse sentido, a RME entende que a avaliação deverá ter três funções: diagnóstica, formativa e somativa, sendo que,

[...] na diagnóstica, trata-se de identificar os conhecimentos prévios dos(as) alunos(as) em relação a um novo conteúdo a ser abordado. Na formativa, ocorre ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Na somativa, acontece no final de uma unidade de ensino, de um período definido (trimestre), tratando sempre de determinar o grau de domínio de alguns objetivos (CURITIBA, 2016, p. 19)

O CEI Beta reafirma essas considerações e entende a avaliação como uma atividade pedagógica de “caráter contínuo e permanente no processo ensino-aprendizagem”. Para tanto, é elaborado e entregue aos pais um

documento com os registros dos avanços e necessidades do aluno em cada período e é arquivada uma cópia na escola. Este documento leva o nome de “Registro de Rendimento Escolar”, e é compreendido como instrumento “informativo trimestral e/ou relatório individual anual”. O referido documento de avaliação acompanha o aluno em caso de transferência, vinculando a avaliação ao término do ciclo.

Para elaborar os documentos de avaliação, o CEI Beta sugere aos professores que anotem todas as informações sobre o progresso e necessidades do aluno em fichas, portfólios, cadernos de registros, e formulários. Dessa forma ficam registradas todas as intervenções realizadas no acompanhamento pedagógico e conselhos de classe. Tal qual a SME orienta, essa avaliação é subdividida em dois momentos: a avaliação formativa, quando “acontece ao longo do processo, com o objetivo de reorientá-lo” e a somativa quando ocorre ao “final do processo, com a finalidade de apreciar o resultado deste” (CEI BETA, 2016, p. 62).

Diretamente ligado à questão da avaliação, se encontra o “Conselho de Classe”, que entre outras atribuições, possui a prerrogativa de deliberar sobre assuntos didático-pedagógicos. Ao final de cada ano, o “Conselho Final” é reunido com o objetivo de discutir a progressão dos estudantes, que pode ocorrer de forma simples, “para o estudante que prossegue normalmente seus estudos de um ano para outro, no mesmo ciclo, ou de um ciclo para outro” ou com apoio, “para o estudante que progride para o ano ou ciclo seguinte, com necessidade de acompanhamento em algum componente curricular”.

Esse modo de progressão considera a “avaliação somativa”, ao final de cada ano letivo, ou ciclo e aponta para o modo de progressão, que atende à normativa da RME, seguindo resultados definidos em:

- Aprovado;
- Aprovado com indicação de plano didático de apoio;
- Reprovado por frequência (1º ao 5º ano);
- Reprovado por competência (para o 3º e 5º ano);
- Avaliação especializada (por instituição especializada, que respalda a permanência na etapa do ciclo em curso) (CEI BETA, 2016).

Quanto à avaliação das práticas especificamente, o processo se dá pela:

[...] participação do estudante na realização das atividades e seminários, no portfólio das atividades e ao final de cada trimestre existe um informativo descritivo das práticas realizadas. Este instrumento é feito com cópia para documentação do estudante na secretaria da escola e cópia para as famílias (CEI BETA, 2016).

A escola compreende que o tempo ampliado tem contribuído significativamente para os resultados positivos alcançados, tanto no que tange “à aprendizagem efetiva com diminuição da reprovação e aumento substancial da proficiência dos estudantes, como para a diminuição da evasão escolar” (CEI BETA, 2016).

A seguir complementando o quadro 2, visto no capítulo 2, no qual constam os percentuais de reprovação no município de Curitiba, durante o período de 1978 a 1985, anos anteriores à implantação das escolas de tempo integral, trazemos neste capítulo os percentuais de reprovação e evasão do CEI Beta e de outra Escola de Tempo Integral do mesmo núcleo, para fins comparativos dos anos posteriores à implantação. O período de análise nesse momento é de 1989 a 1993.

QUADRO 11 – PERCENTUAL DE REPROVAÇÃO E EVASÃO DO CEI BETA EM RELAÇÃO A OUTRO CEI, NO PERÍODO DE 1989 A 1993

SÉRIE	REPROVAÇÃO CEI BETA	REPROVAÇÃO CEI COMPARADO	EVASÃO CEI BETA	EVASÃO CEI COMPARADO
1 ^a	20%	25%	9%	13%
2 ^a	12%	19%	5%	2%
3 ^a	11%	18%	3%	3%
4 ^a	10%	17%	5%	4%

Fonte: Quadro elaborado a partir do relatório dos dados comparativos dos índices de repetência e evasão nos Centros de Educação Integral, anteriores e posteriores à implantação.

Percebe-se que o índice de reprovação no CEI Beta é inferior ao CEI comparado, embora os índices de evasão da 2^a a 4^a série sejam menores no CEI comparado. É possível dizer que estes dados referem-se a um curto período de tempo, usando apenas uma única escola como comparativo, porém

as avaliações de larga escala da atualidade também comprovam o bom desempenho do CEI Beta, que atingiu 6,8 no último IDEB. A escola tem superado a meta nacional de 5,2 para o Ensino Fundamental I e ultrapassa a média das escolas públicas da rede municipal de Curitiba que foi de 6,3 em 2015.

Em entrevista com a direção do CEI Beta questionamos sobre os fatores que são atribuídos aos bons índices alcançados pelos alunos. A resposta obtida é que a forma de organização é um desses fatores.

Essa forma da escola se organizar com acompanhamento pedagógico à tarde ajuda bastante, porque a gente faz assim: o 3º ano não é o 3º ano de manhã e o 3º ano à tarde. À tarde os grupos são organizados de acordo com a proficiência da criança, porque de manhã como temos o núcleo comum eles têm que ficar na turma de acordo com a idade. Já à tarde a gente não monta turma de acordo com a idade, lógico fica bem próximo. Mas tem grupos como os do 3º ano, por exemplo, bem avançados, então a gente pode colocar aquelas crianças do 3º ano em um grupo que mescla com o 4º. Sendo assim o aluno que tem mais dificuldade no Núcleo Comum, ele vai ter mais oportunidade à tarde, o professor vai focar mais na dificuldade da criança e a gente dá oportunidade ao aluno (ENTREVISTADO 7).

4.7 PRÁTICAS E NORMAS QUE IDENTIFICAM O CEI BETA

Ao acessar as práticas pedagógicas é necessário ter como pano de fundo a ideia que a prática pedagógica tem uma intencionalidade, e como “fruto da prática social, está imersa no conjunto de relações e modificações pelas quais a sociedade passa em cada momento histórico” (SOUZA, 2016, p. 41). Logo, é próprio da prática pedagógica sofrer alterações no decorrer do tempo, pois a intencionalidade não é a mesma em cada período.

Nesse sentido, Vidal (2009) tece comentários às práticas pedagógicas e reconhece como profícua a valorização das alterações inseridas no cotidiano escolar, tanto por meio de “políticas públicas”, quanto pela ação dos “sujeitos escolares”. Nesse contexto ela associa-se ao pensamento de Nestor Canclini (2003)²³ e apresenta como concebe práticas escolares:

²³ CANCLINI, Nestor. Culturas híbridas. São Paulo: EdUSP, 2003

Concebo-as como práticas híbridas, fruto de mestiçagens, constituídas como meio dos sujeitos se situarem frente à heterogeneidade de bens e mensagens de que dispõem nos circuitos culturais e como forma de afirmação de suas identidades sociais, tal como considera Nestor Canclini (2003). Para esse autor, é no interior dos ciclos de hibridação que ocorre a passagem de uma cultura a outra ou, como prefere, de uma prática discreta (prática cultural não hegemônica) a uma prática híbrida (prática cultural hegemônica). A perspectiva é eficaz para o entendimento das práticas escolares inicialmente porque permite ressaltar a produtividade e o caráter inovador das misturas interculturais, destacando que a hibridação surge da criatividade individual e coletiva na reconversão de um patrimônio cultural (VIDAL, 2009, p. 30).

Em seu processo histórico, o CEI Beta também viu suas práticas se alterarem em cada época. No passado, as festividades no CEI Beta acompanhavam as datas comemorativas nacionais durante todo o ano letivo, como: festa junina, dia das mães, dia dos pais e outras que compunham a cultura escolar. Essas comemorações foram diminuindo por conta de vários fatores: redução de funcionários, menor autonomia da escola, regras vindas da mantenedora que impossibilitam a organização das festas. O relato de entrevista evidencia os vários fatores que interferiram nessa mudança:

Tinha festa junina, às vezes tinha festa da primavera, hoje em dia não, porque está faltando professores, inspetores, não tem segurança, não tem guarda, também não pode mais fazer festa junina no sábado e contar como dia letivo, são várias regras novas, que naquela época não tinha (ENTREVISTA 5).

Após algum tempo a equipe diretiva também fez alguns ajustes, mudando o formato, sem perder a essência, dos eventos comemorativos como o dia das mães ou dia dos pais, passando a comemorar o “Dia da Família”. Segundo os entrevistados do CEI Beta, tanto no passado, quanto atualmente, muitas crianças não fazem contato com o pai, em especial, ou tem um relacionamento de pouca proximidade, gerando desconforto e tristeza nessas datas. Portanto, instituiu-se o “Dia da Família”, uma forma menos específica de festejar essas datas. Muitas vezes essa data também era utilizada para as entregas de boletins e exposição de trabalhos escolares, uma forma de aproximar as famílias da escola.

Entretanto, hoje, a relação família-escola, antes próxima e participativa, sofreu fortes modificações ao longo dos anos, trazendo distanciamento entre

as partes. Em entrevista, professores queixam-se da falta de integração e de maior participação dos familiares na vida escolar.

Tem sido difícil até mesmo de compor a Associação de Pais e Mestres. A Associação de Pais faz um ótimo trabalho, porém algumas vezes, precisamos fazer uma reunião e explicar a importância dos pais participarem ativamente da composição da associação, e mesmo assim é difícil (ENTREVISTADO 6).

Outra questão que também se modificou foi o uniforme escolar, que não era utilizado na época da implantação da escola. Nessa época, não havia nenhuma regra ou orientação por parte da escola, em relação ao uso de uniforme ou qualquer outra sugestão quanto à vestimenta, mochila, etc. [...] Não havia como cobrar, pois se as crianças não tinham o que comer em casa, como que iríamos cobrar uniforme (ENTREVISTADO 6).

A entrevista mostra a precariedade daquele período, a fala descreve como eram as vestimentas e possibilita a compreensão das dificuldades financeiras que as famílias enfrentavam na época. As crianças “vestiam aquilo que tinham, e muitas vezes chegavam à escola com os livros envolvidos em uma sacolinha plástica para não molhar, caso chovesse” (ENTREVISTADO 6).

Todavia, hoje a escola adota o uso do agasalho e a camiseta para identificação dos alunos, pois as famílias têm melhores condições financeiras, possibilitando a compra dessas roupas. Essa questão também fica visível no transporte desses alunos. Naquela época eles vinham para a escola caminhando ou com um ônibus que os trazia de regiões mais distantes da escola. Atualmente, a grande maioria chega de carro ou van escolar, nos informam os professores entrevistados.

A questão da condição socioeconômica da família está presente no pensamento e obra de Bordieu (1998), ao tratar do “capital cultural”, que cita as relações entre a família e o êxito escolar das crianças. Ele explica que no ambiente escolar, prevalece uma cultura aristocrática, ou seja, essa é a cultura da elite, a qual é mais próxima da cultura escolar, fazendo com que as crianças com condições menos favorecidas sofram com essa diferença, pois:

[...] não podem adquirir, senão penosamente, o que é herdado pelos filhos das cultivadas: o estilo, o bom-gosto, o talento, em síntese, essas atitudes e aptidões que só parecem naturais e naturalmente

exigíveis dos membros da classe cultivada, porque constituem a “cultura” (no sentido empregado pelos etnólogos) dessa classe (BORDIEU, 1998, p. 55).

Da mesma forma, os professores são unânimes em dizer que o comportamento das crianças que estudaram no período inicial de nossa investigação também difere muito ao das crianças que frequentam a escola atualmente. São gerações diferentes, com interesses diferentes.

Interessante que muitos alunos do passado, hoje são pais dos alunos do presente, fato que reforça o nosso olhar sobre a cultura desenvolvida nos intervalos e durante o recreio, assim como nos outros espaços de convivência. Julia (2001) destaca que “é conveniente compreender também, quando isso é possível, as culturas infantis”, aquelas que ocorrem nos pátios durante o recreio.

Hoje, a fim de não perder as marcas do passado, o CEI Beta está fazendo um trabalho de resgate das brincadeiras que faziam parte do cotidiano dos alunos no passado. A diretoria acreditou na importância de mostrar como se desdobravam os jogos e brincadeiras e o quanto poderiam ser interessantes no presente, marcado por tantos passatempos digitais.

Certeau (2014) destaca que a partir dos jogos é possível constituir um pano de fundo sobre as situações racionais próprias desses espaços:

Desde o jogo de xadrez, forma aristocrática de uma “arte da guerra”, proveniente da China e introduzida pelos árabes no Ocidente medieval onde veio a constituir o essencial da cultura nas cortes palacianas, até o jogo de baralho, o loto ou o scrabble, os jogos formulam (e até formalizam) as regras organizadoras dos lances e constituem também uma memória (armazenamento e classificação) de esquemas de ações articulando novos lances conforme as ocasiões. Exercem essa função precisamente por estarem longe dos combates cotidianos que não permitem “desvelar o seu jogo”, e cujas aplicações, regras e lances são de uma complexidade muito grande. A explicitação é sempre inversamente proporcional ao engajamento prático. Ao se destacar nesses jogos uma formalidade de táticas (como se faz a propósito do jogo go), ou comparando aos jogos a adivinhação técnica, cujo quadro formal tem como objetivo ajustar uma decisão a situações concretas, tem-se um primeiro fundo sobre as racionalidades próprias a práticas de espaços – espaços fechados e “historicizados” pela variabilidade dos acontecimentos a abordar (CERTEAU, 2014, p. 78).

Para ele, as histórias que se falam sobre esses jogos “representam uma sucessão de combinações entre todas aquelas possibilitadas pela organização

sincrônica de um espaço, de regras, dados, etc” (2014, p. 79). Elas trazem o registro das táticas possíveis de um sistema social, o qual se desdobra em um espaço a parte das competições do cotidiano.

No passado os alunos faziam rodas para ficarem conversando, os meninos se empenhavam nos jogos de futebol, brincavam muito de pega-pega, pular amarelinha e pular elástico. Com a intenção de recuperar essas brincadeiras e outras atividades de entretenimento mais livres ou criativas, hoje a escola Beta refez as pinturas de amarelinha, as quais estão desenhadas em vários lugares da escola (ENTREVISTADO 6).



IMAGEM 20 – Pintura de amarelinha no pátio
Fonte: Foto tirada pela própria autora

O parquinho construído em madeira também é um lugar muito apreciado pelas crianças, em especial aqueles da educação infantil, que usufruem do espaço em horário diferenciado dos demais.



IMAGEM 21 – Parquinho de madeira
Fonte: Foto tirada pela própria autora

Porém, ao longo dos anos, novas brincadeiras e brinquedos foram sendo introduzidos no cotidiano escolar e hoje a escola também recebe doação de brinquedos, os quais são disponibilizados às crianças nos recreios. Nesse horário é possível ver vários deles espalhados no pátio: bonecas, dinossauros, bolas, réplicas de computadores e miniaturas de super-heróis. Esses brinquedos promovem brincadeiras condizentes com suas apresentações na mídia, e no mundo imaginário as crianças são super-heróis, caçadores de dinossauros e modelos internacionais. Apesar disso, também observamos algumas brincadeiras do passado muito vivas entre os alunos do CEI Beta, como o pega-pega e os jogos de futebol. Com uma bolinha de plástico e dois ou três jogadores é possível fazer um grande jogo de futebol. Nota-se que as regras do jogo de futebol permanecem, mas a questão de gênero não está presente como no passado, hoje o futebol também é comum entre as meninas.

O intervalo do almoço também é um momento de descontração para as crianças, pois são organizados espaços de entretenimentos e lazer com várias opções de atividades e acompanhamento dos monitores. Nesse tempo os alunos podem participar livremente de: rodas de conversa; brincadeiras cantadas; jogos, xadrez, desenho e pintura. Também é possível assistir

vídeos, TV, compor o grupo do Coral, ou ainda utilizar a “biblioteca”. Outra atividade interessante é a hora do descanso e relaxamento com música.

Os espaços externos da escola são bem aceitos para algumas dessas atividades, como as mesas e bancos de cimento à sombra das árvores que convidam à conversa ou jogos que exigem sentar-se e a cancha de areia própria a várias brincadeiras e jogos de movimento.



IMAGEM 22 – Mesa de cimento à sombra
Fonte: Foto tirada pela autora



IMAGEM 23 – Cancha de areia
Fonte: Foto tirada pela autora

Interessante observar que mesmo em um terreno com uma topografia irregular, as delimitações seguem um modelo quadrado. “Espaços arquiteturais, funcionais e hierárquicos” (FOUCAULT, 2014, p. 145).



IMAGEM 24 – Topografia do terreno
Fonte: Foto tirada pela autora

A escola possui longos corredores que transmitem a sensação de um ambiente tranquilo, entretanto as regras de comportamento e convivência estão presentes nesses espaços de circulação, lembrando a ordem, a disciplina e o respeito.

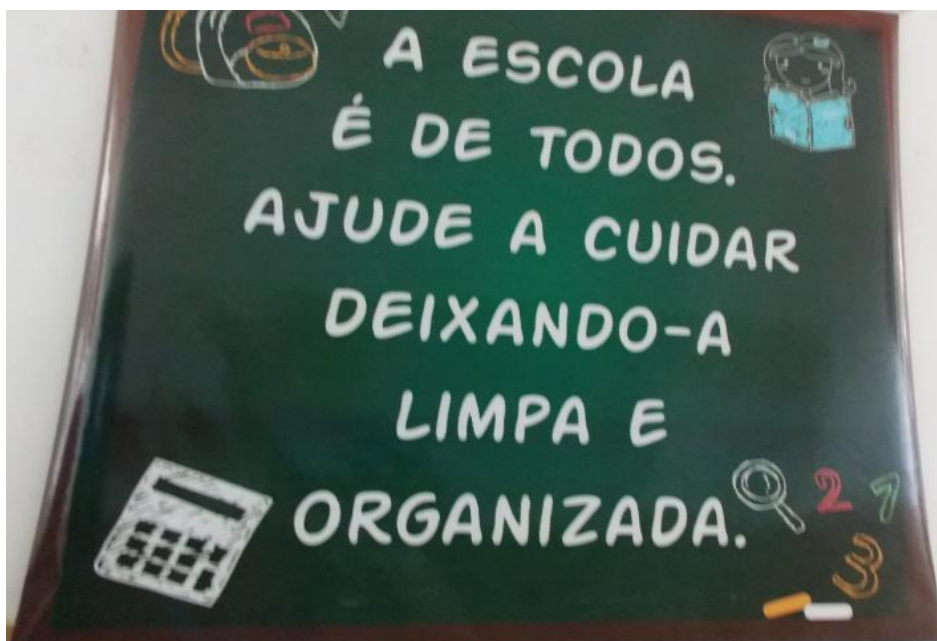


IMAGEM 25 – Regras de comportamento e convivência I
Fonte: Foto tirada pela autora



IMAGEM 26 – Regras de comportamento e convivência II
Fonte: Foto tirada pela autora

O refeitório também “marca valores, garante a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos” (FOUCAULT, 2014, p. 145)

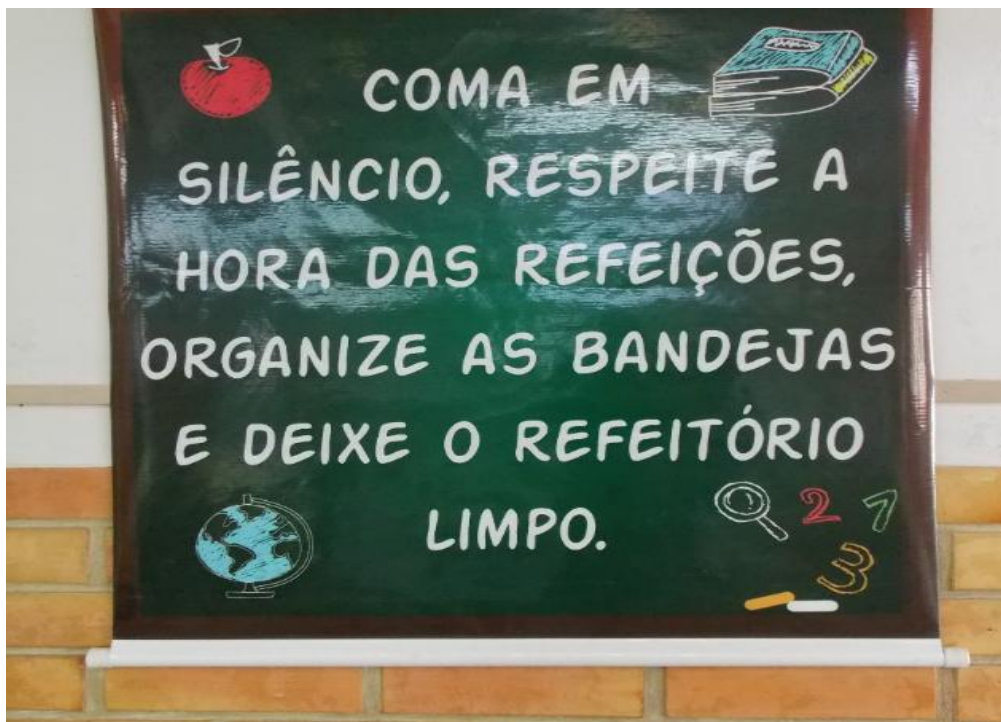


IMAGEM 27 – Regras de comportamento e convivência III
Fonte: Foto tirada pela autora

Da mesma forma que as regras se fazem presentes no cotidiano, a organização por filas traz a disciplina, que procede à distribuição dos alunos no espaço. (FOUCAULT, 2014).

Na disciplina, os elementos são intercambiáveis, pois cada um se define pelo lugar que ocupa na série, e pela distância que o separa dos outros. [...] Ela individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações (FOUCAULT, 2014, p. 143)



IMAGEM 28 – Marcação de filas
Fonte: Foto tirada pela autora

De acordo com o entrevistado 7, já houve tentativa de modificar essa organização, fazendo com que os alunos entrassem direto para a sala. No entanto, o fato da escola possuir escadas e ter grande número de alunos dificultou a mudança. Porém, há entendimento de que esses possuem autonomia em seus deslocamentos em outros momentos do dia. Um exemplo disso é o turno da tarde, quando esses alunos saem da sala que ficaram no turno da manhã (Núcleo Comum) e se deslocam até a sala do grupo a que pertencem no contraturno.

Porque daí não saem todos ao mesmo tempo, a professora vai fazendo a chamada, sai um, depois o outro, se você chegar aqui na escola 13h05 mais ou menos vai ver que tem um indo pra lá, outro indo pra cá, eles tem essa autonomia (ENTREVISTADO 7).

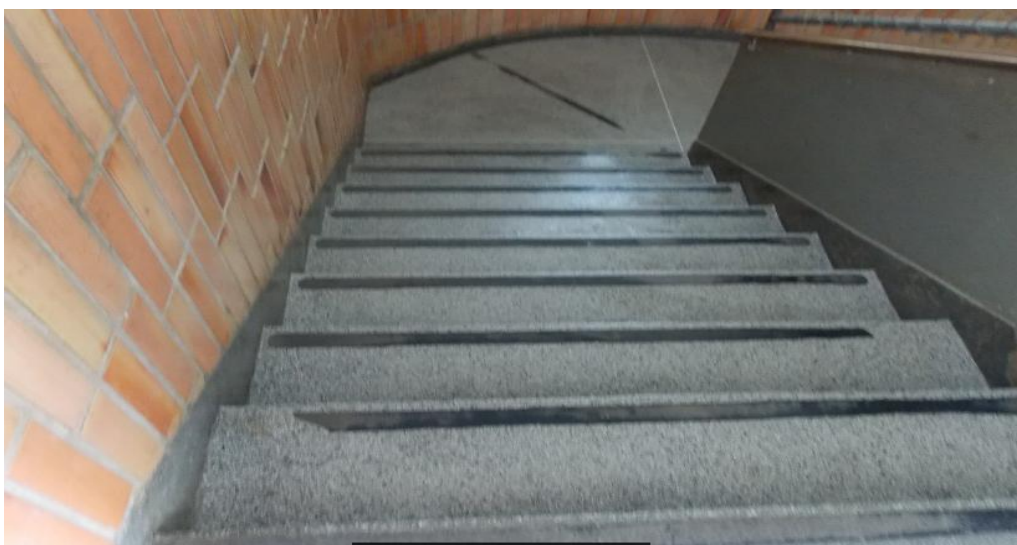


IMAGEM 29 – Escadarias do CEI Beta
Fonte: Foto tirada pela autora

Os alunos reconhecem e legitimam as regras impostas. Logo, o hábito praticado cotidianamente na escola vai sendo internalizado, o aluno aprende a deslocar-se com autonomia, segurança e disciplina, circula livremente pela escola, como apontou o entrevistado 7, acima.

Essa situação recorda a teoria de Bordieu e o conceito de habitus, que seria a “incorporação de uma determinada estrutura social pelos indivíduos, influenciando no seu modo de sentir, pensar e agir, de tal forma que se inclinam a confirmá-la e reproduzi-la” (NOVA ESCOLA, 2008, p.123). Entretanto, de acordo com Bordieu essa situação não acontece necessariamente de forma consciente, pois também pode ocorrer involuntariamente.

5 PERMANÊNCIAS E MUDANÇAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

5.1 CURRÍCULO

Na análise das permanências e mudanças das práticas pedagógicas nas Escolas de Tempo Integral, é possível dizer que as mesmas acompanharam as transformações que ocorreram no cenário político, social, cultural e tecnológico ao longo dos anos.

Ao analisarmos essas questões recorreremos a Foucault (2008), que nos diz que o emprego desses conceitos de “descontinuidade, de ruptura, de limiar, de limite, de série, de transformação”, remete à análise histórica, “não somente questões de procedimento, mas também problemas teóricos” (FOUCAULT, 2008, p. 23). O autor também argumenta que,

O grande problema que se vai colocar - que se coloca - a tais análises históricas não é mais saber por que caminhos as continuidades se puderam estabelecer; de que maneira um único e mesmo projeto pôde-se manter e constituir, para tantos espíritos diferentes e sucessivos, um horizonte único; que modo de ação e que suporte implica o jogo das transmissões, das retomadas, dos esquecimentos e das repetições; como a origem pode estender seu reinado, bem além de si própria e atingir aquele desfecho que jamais se deu - o problema não é mais a tradição e o rastro, mas o recorte e o limite; não é mais o fundamento que se perpetua, e sim as transformações que valem como fundação e renovação dos fundamentos (FOUCAULT, 2008, p. 6)

Logo, ao retrocedermos ao período de implantação das primeiras escolas de tempo integral, nos anos de 1980, podemos dizer que a proposta pedagógica elaborada, sequer teve tempo de ser efetivada, pois as primeiras escolas foram implantadas em 1988, último ano da gestão de Roberto Requião (1986-1988) e já em 1989, na gestão de Jaime Lerner, começaram as proposições de implantação dos CEIs, com a aprovação da respectiva proposta pedagógica em 1992. Quatro anos após, essa mesma proposta é redimensionada no governo de Rafael Greca.

Entretanto, dentro do viés de mudanças e permanências, que nos propomos a destacar nesse capítulo, nas propostas de ETIs e CEIs encontramos um discurso permanente enfatizando a busca da qualidade no processo de ensino e aprendizagem, formação integral e atendimento as questões socioeconômicas. Especificamente no governo Requião essas questões vinham acompanhadas pelo processo de redemocratização, que marcava esse período como uma fase importante na história da política brasileira, recentemente saída do período ditatorial.

No projeto de Educação Integrada em tempo integral (ETI) – para o período 1983-1985 - a melhoria da qualidade de ensino é proposta como “condição indispensável para uma formação mais completa”, explicando na sequência que está se referindo a uma formação atenta para dar conta de um ensino voltado para os “reais interesses e capacidades dos alunos”, atrelado ao rendimento escolar (CURITIBA, 1988).

Já o documento dos CEIs – para o período 1989-1992 - relaciona a qualidade diretamente ao tempo ampliado: Logo, “a escola de tempo integral tem como objetivo proporcionar à clientela em idade escolar um ensino de melhor qualidade decorrente da possibilidade de permanência da criança na escola por um período diário de 8 a 9 horas” (CURITIBA, 1989).

Na proposta redimensionada dos CEIs (1996) a qualidade fica condicionada a participação de toda a comunidade escolar:

A construção de uma escola pública de qualidade só se dará no momento em que o conjunto de profissionais que atuam na escola, os alunos, os pais e outros segmentos sociais se responsabilizarem na busca de procedimentos viáveis à concretização dos objetivos da comunidade escolar (CURITIBA, 1996, p. 31).

Visando essa participação, em 1993 a Secretaria Municipal de Educação, através da Gerência de Ensino, encaminhou um questionário às escolas com três perguntas e um espaço para comentários, o qual serviu de base para o redimensionamento da proposta pedagógica dos CEIs. As perguntas eram as seguintes:

- 1) Quais os aspectos significativos que contribuíram para os avanços em relação ao desenvolvimento da Proposta Pedagógica no decorrer deste ano, em sua escola?
- 2) No entender da escola quais os encaminhamentos que o SEFEI poderia realizar para melhor efetivação da Proposta Pedagógica no ano de 1994?
- 3) Quais as sugestões da equipe em relação a temas e docentes para a programação de cursos, palestras e assessoramentos para o próximo ano? (CURITIBA, 1993).

Nas respostas são levantadas várias necessidades como: melhoria no espaço físico, fornecimento de maior quantidade de material de consumo, material pedagógico e recursos humanos. No entanto, em relação à questão sobre os encaminhamentos que poderiam ser realizados para efetivação da proposta, percebe-se que algumas escolas pontuam a necessidade de maior esclarecimento e assessoramento para a efetivação da proposta pedagógica e para o trabalho na escola de tempo integral (CURITIBA, 1993).

Considerando essa falta de visibilidade sobre a proposta dos CEIs na época e o fato de que uma proposta pedagógica envolve a sistematização das práticas pedagógicas, pois estas “se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas / requeridas por dada comunidade social” (FRANCO, 2012, p. 154), entende-se que até 1996, ou seja, até o período em que proposta dos CEIs foi redimensionada, ainda não havia um delineamento claro, capaz de nortear a ação pedagógica das escolas de tempo integral.

Em seguida, com a aprovação da LDB 9394/96 é feito uma proposição a todas as escolas de reverem a proposta pedagógica, de acordo com a sua própria realidade, conforme determinam os artigos 14 e 15 da referida Lei.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 1996).

A partir da LDB 9394/96 que estabeleceu uma maior abertura, proporcionando autonomia das escolas e uma gestão democrática, formou-se em 1998 uma outra comissão com o intuito de discutir os trabalhos nos CEIs, em relação ao “tempo escolar ampliado, às práticas desenvolvidas e à gestão do processo pedagógico, apresentando diferentes organizações, inclusive quanto à carga horária” (CURITIBA, 2006, p. 27).

Quando se trata especificamente do currículo é interessante retomar o contexto histórico, pois visando a melhoria na qualidade do ensino que se mostrava insuficiente, conforme demonstravam os altos índices de evasão e repetência que o município apresentava à época, em 1988 o grupo de oito escolas transformadas baseou suas atividades em um currículo para o período ampliado com aprofundamento das atividades curriculares obrigatórias, e também outras atividades artísticas, recreativas, culturais, livres e do cotidiano.

E, embora a proposta dos CEIs enfatize a ludicidade e criatividade, utilizando para isso o jogo e brinquedo e trazendo outras atividades que não constam no currículo das ETIs, não se pode dizer que não houve outras atividades promovendo o lúdico e o criativo também no projeto de implantação, pois o currículo das ETIs também trouxe atividades complementares criativas, inovadoras e lúdicas, como analisado anteriormente.

Ganha destaque em meio a essas atividades desenvolvidas no contraturno desse período o laboratório de Ciências e o laboratório fotográfico, condizentes com os recursos tecnológicos disponíveis na época. A intenção era fazer com que o laboratório fotográfico fosse interligado aos meios de comunicação, sendo a fotografia usada como um meio de registrar imagens para o enriquecimento cultural dos conteúdos curriculares. A partir desse recurso o professor poderia promover possibilidades de interação com o mundo ao redor. O entrevistado 2 informou que eram as próprias crianças que fotografavam e faziam a revelação, sendo que naquela época “essa coisa da

fotografia era um evento, não era como hoje que a gente tira foto de qualquer coisa” (ENTREVISTADO 2).

Na proposta dos CEIs, sob uma nova organização curricular, o laboratório fotográfico permanece em uso, sendo articulado com o jornal “Curitibinha”, pois foi criado o espaço “Cultura das Mídias”. Além disso, foi criado o laboratório de informática dentro do espaço “Cultura Informática”. As novas tecnologias e o intenso processo de globalização ocorridos nos anos 90 contribuíram também para o aparecimento desses novos recursos educacionais.

O desenvolvimento das áreas de informação e tecnologia influenciou os comportamentos e ganhou espaço dentro da escola integral ao longo dos anos. O computador passou a ser um instrumento de ensino e aprendizagem, tendo seu uso garantido na estrutura escolar, sendo visto atualmente como um recurso multidisciplinar.

Hoje, o acesso a computadores, impressoras e celulares provocou uma mudança na forma de registrar e transmitir imagens a outros canais de comunicação, tornando esse processo mais rápido e dinâmico.

E tal qual o entendimento de Foucault (2008) ao expor que a história das ideias pode “penetrar as disciplinas existentes, tratá-las e reinterpretá-las”, as atividades complementares na escola de tempo integral, no passado e no período atual, nos mostram “como os temas se desatam, seguem sua vida isolada, caem em desuso ou se recompõem de um novo modo” (FOUCAULT, 2008, p. 155).

A cultura ambiental também perpassa todas essas questões, pois com o mundo cada vez mais industrializado e globalizado, sugerindo a criação de novas necessidades e conduzindo ao consumismo em massa, surge a necessidade de se repensar a postura perante a natureza e seus recursos. Logo a “Cultura Ambiental” é inserida como um espaço para a preparação do indivíduo no exercício de sua cidadania dentro dos CEIs.

Essa prática é sistematizada e aprofundada com a adoção de um trabalho interdisciplinar e cooperativo entre a escola e outras campanhas promovidas pela gestão municipal.

Porém destaca-se que no âmbito das ETIs já aparecia a horta nas “atividades” do cotidiano, conduzida com “práticas de observação, comparação

e produção de alimentos e de ervas medicinais de domínio popular” (CURITIBA, 1986). Nos dias atuais a horta ainda é um recurso muito utilizado nas escolas durante as “práticas” ambientais.

Oportunamente, cabe destacar que o termo “atividade”, usado na ETI, é alterado a partir do CEI, passando a ter a denominação de “práticas”, e ficando claramente conceituado como “o trabalho não formal e participativo”. Essas “práticas” são também, articuladas com os “conteúdos teóricos” e contextualizadas com a realidade social e cultural da criança (CURITIBA, 1990). O termo continua em uso pela SME, denominando o modo de organizar o trabalho didático e pedagógico do contraturno no período integral.

5.2 Tempo

O tempo é uma questão inerente à discussão de escola em tempo integral, visto que não há como discutir a escola em tempo integral sem colocar o tempo e suas implicações. O tempo também faz parte da cultura das escolas, pois conforme Parente (2010):

Cada vez mais as escolas, como instituições sociais que possuem sua própria cultura criam novos tempos em resposta aos seus objetivos específicos. Tempos pedagógicos relativos aos tempos dos professores e dos alunos, tempos para reuniões pedagógicas, tempos de encontros de formação, tempos de participação na gestão escolar, tempos de planejamento coletivo. Agrupamentos e enturmações flexíveis com base em diferentes propostas e que mexem com tempos de alunos e professores. Ampliação da jornada escolar, integrando-se ou não com outras instituições ou espaços sociais, conduzindo à educação em tempo integral (PARENTE, 2010).

No projeto inicial das ETIs foi previsto o trabalho de 9 horas diárias com o aluno dentro da escola, nesse tempo o aluno usufruiria de um período com atividades curriculares obrigatórias e um período com o aprofundamento destas, acrescido de atividades complementares, além de três refeições e banho após as atividades recreativas e/ou ao final do horário escolar.

Na proposta dos CEIs, esse tempo aparece reduzido em 1 hora, porém os CEIs também propunham dividir o dia em dois períodos, em formatos diferenciados. Em um dos turnos o aluno conheceria a educação formal e no outro turno, “no prédio anexo, teria contato com: a cultura popular (1º piso), a

cultura artística (2º piso), a cultura das mídias, a cultura ambiental e a biblioteca (3º piso)” (CURITIBA, 2016).

No entanto a organização dos conteúdos curriculares dentro do período integral foi sendo transformada no decorrer dos anos e de acordo com o CEI Beta passou por três modificações em poucos anos:

No início do funcionamento da escola, a estrutura organizacional era constituída de dois turnos de atividades, onde num dos turnos eram trabalhados os conteúdos do Núcleo²⁴ Comum, previstos na LDB e no outro turno os conteúdos eram retomados, tendo em vista a sua ampliação e aprofundamento, nas chamadas oficinas de aprendizagem (CEI BETA, 2016).

A proposta descrita pelo CEI Beta era a desenvolvida nos anos iniciais das ETIs. Porém, a partir de 1989, por determinação da Secretaria Municipal de Educação, a organização temporal do currículo é novamente refeita, sendo previstas as atividades de reforço e tarefas orientadas, em substituição às oficinas no turno complementar. E já no biênio de 1990/1991, ocorreu um processo de recuperação do que tinha sido proposto originalmente:

Implantou-se nova forma de distribuição das áreas do conhecimento, agora, obrigatórias ao longo do dia, eliminando-se a dicotomia: regular/oficinas, resgata-se a oficina como importante fator de encaminhamento metodológico de ampliação e aprofundamento dos conteúdos disciplinares. A carga horária de trabalho do aluno era de nove horas, incluindo o horário de almoço e a recuperação, ofertadas em quatro horas semanais (CEI BETA, 2016).

Nota-se que a metodologia da oficina não somente permaneceu como também continua atualmente sendo indicada como foco central no trabalho em escola de tempo integral. Hoje a articulação dos conteúdos com as estratégias de ensino, juntamente com o tempo necessário para a abordagem é citada como “Modalidades Organizativas do Tempo Didático”, que em sentido mais abrangente oferece as seguintes formas de trabalho:

²⁴ De acordo com a Legislação atual a denominação “Núcleo Comum” passa a ser “Base Nacional Comum”, documento que orienta as propostas Curriculares. É uma das estratégias estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) para melhorar a educação básica, que abrange a educação infantil, o ensino fundamental e o médio. Tem como objetivo estabelecer os conhecimentos e habilidades essenciais que todos os estudantes brasileiros devem aprender em sua trajetória na educação básica. A Base busca promover equidade na formação dos alunos e serve de norte para os professores em sala de aula.

- Atividades permanentes: são propostas, organizadas e realizadas regularmente (diária, semanal ou quinzenal) durante um determinado período de tempo (mês, ano) e de forma sistemática, sem necessariamente acontecer sempre da mesma forma. São planejadas a partir de objetivos e conteúdos específicos dos componentes curriculares, com o propósito de familiarizar, aproximar, repertoriar os(as) educandos(as) em relação a determinado assunto ou tema.
- Sequências didáticas: partem de objetivos e conteúdos específicos de um determinado componente curricular, visando ao acesso e ao aprofundamento de conhecimentos a partir de propostas organizadas e realizadas numa ordem crescente de desafios/dificuldades. Nessa modalidade, cada etapa favorece a realização da próxima, permitindo aos(as) educandos(as) o aprimoramento de conhecimentos anteriores e a utilização destes em outros contextos.
- Atividades de sistematização: são momentos de síntese dos conhecimentos trabalhados, que ocorrem por meio de exposições orais, de registros individuais e coletivos das aprendizagens realizadas pelos(as) educandos(as).
- Oficina: é uma metodologia de trabalho que prevê a construção coletiva do conhecimento. O trabalho com a oficina possui caráter exploratório, o que permite aos(as) educandos(as) interagirem, compartilharem e vivenciarem situações de aprendizagem, por meio da sensibilização, reflexão e análise. Pensando na ampliação do tempo escolar, o trabalho com oficina permite que os conteúdos propostos pelos componentes curriculares sejam aprofundados (CURITIBA, 2016, p. 14).

Outra mudança é a distribuição dos alunos entre as séries, que antes ocorria de 1ª a 4ª e atualmente são organizadas por ciclos de aprendizagem.

A RME de Curitiba está organizada em ciclos de aprendizagem, instituídos pelo Parecer n.º 487/99 do Conselho Estadual de Educação. O trabalho organizado em ciclos de aprendizagem foi instituído com o objetivo de garantir um maior tempo para a efetivação do processo de aprendizagem dos(as) educandos(as) (CURITIBA, 2016, p. 17).

Desta forma,

Os saberes escolares, os encaminhamentos metodológicos, a organização do espaço e do tempo escolar são elementos a serem articulados aos objetivos de aprendizagem propostos para cada ciclo ou ano (CURITIBA, 2016, p. 23).

A organização dos horários é uma prerrogativa da escola. Desta forma, hoje o CEI Beta ministra as disciplinas que integram a Base Nacional Comum no período da manhã e as práticas do contraturno no período da tarde, para todos os alunos que ficam em turno integral (9 horas ininterruptas).

Houve uma época em que o aluno tinha a opção de escolher qual a oficina iria fazer no contraturno. Segundo entrevista, alguns alunos matriculavam-se em uma oficina e depois faziam trocas no decorrer do ano.

Você se inscrevia três meses e depois se você não quisesse continuar naquela, podia se inscrever na próxima. Então tinha crianças que passavam o ano todo se inscrevendo e curtindo todas as oficinas um pouquinho, era muito interessante e deu muito certo. Eles escolhiam, tinham autonomia (ENTREVISTA 6).

Diferentemente, hoje os alunos são divididos em grupos, por faixa etária/nível de conhecimento e os professores passam nas salas, ministrando as aulas que duram 50 minutos e podem ser germinadas de acordo com a organização da escola.

Os grupos são organizados em conformidade com as deliberações do conselho de classe e reorganizados de acordo com diagnóstico contínuo dos professores. Embora a escola não tenha todas as salas de contraturno como salas ambientes, pois utiliza as mesmas salas para ambos os turnos, as salas dispõem de todo material necessário para realização das práticas de contraturno (CEI BETA, 2016).

A rotina na escola de tempo integral é sistematizada e ordeira, disciplinando corpos, hábitos e mentes. Usando como referência um dia típico no CEI, o portão abre às 7h50, os alunos entram, vão para a cancha, fazem a formação – um traço tradicional da cultura escolar - e a professora regente passa e leva sua turma enfileirada para a sala, onde começam as atividades do Núcleo Comum. Um pouco antes do horário de intervalo, que ocorre das 9h50 às 10h10, os alunos recebem o lanche, se alimentando na própria sala e, em seguida, toca o sinal, que é ouvido em forma de uma música suave e divertida, em seguida eles saem para o pátio. No intervalo, as brincadeiras são livres, no entanto há restrição de espaço para os alunos circularem e o monitoramento constante dos inspetores, que ficam em lugares estratégicos para controlar a movimentação dos alunos. Terminado o intervalo, formam novamente e voltam para a sala, na qual estavam para continuar as atividades. A partir de 11h30 começa o horário do almoço. As turmas tem horário de almoço diferenciado, de acordo com a idade. A educação infantil vai almoçar 11h30, depois o 1º ano, o 2º ano, sucessivamente até chegar aos maiores que almoçam todos ao meio dia. No refeitório as crianças fazem fila, cada um

pega seu prato e passa pelo local onde estão as funcionárias da empresa de alimentação contratada, que servem a comida. Após se alimentar, o aluno devolve o prato na área de lavagem á outra funcionária. Após 1h de intervalo para o almoço, o sinal bate, às 13h, e novamente eles formam na cancha. A professora regente os leva para a mesma sala na qual estavam antes do almoço, onde faz a chamada e eles então ficam dispensados para pegar a mochila e se dirigir até a sala do grupo a que pertencem no contraturno. Ao chegar nessa outra sala, outra professora faz a chamada do grupo e encaminha os alunos para a escovação, ao retornarem começam as práticas da tarde. Às 17h toca o sino e encerram-se as atividades do dia.

Apesar da aparente inércia em relação á aceitação dessa rotina, o tempo foi motivo de questionamento em vários momentos nos anos que seguiram a implantação das escolas de tempo integral. Uma das evidências está posta no relatório de visitas às escolas de tempo integral de 1989, apontando que: “a carga horária da 1ª série deve ser de estudo diário de seis horas”. Outro apontamento diz que “o tempo de permanência da criança na escola está muito grande” (CURITIBA, 1989).

Novamente, no levantamento das dificuldades dos CEIs de 1993 é proposto por uma das escolas “diminuir a carga horária de 8 horas para 6 horas”, pois a explicação se dá pelo fato das crianças ficarem demasiadamente cansadas, causando diminuição do rendimento pedagógico. Outra escola cita que é no período da tarde que os alunos apresentam maior cansaço.

Na atualidade a questão do tempo de permanência dentro da escola também interfere na discussão sobre o trabalho pedagógico, que precisa ser “muito lúdico e dinâmico”, pois as crianças que ficam no período integral estão propensas a ficarem mais cansadas (ENTREVISTADO 8).

Arroyo (2012) chama a atenção para as vivências corpóreas, espaciais e temporais dessas crianças na escola pública de tempo integral. O autor ressalta que o “direito mais básico do ser humano é viver”, e complementa dizendo que na medida em que as formas de viver dessas crianças e adolescentes forem mais desumanas, mais humanos terão que ser os tempos e espaços e o tratamento de seus corpos (ARROYO, 2012, p. 42).

É reconhecido o tempo ampliado como um avanço em termos de formação integral, entretanto, Arroyo (2012) atenta sobre o dualismo entre o

turno regular e o contraturno. No regular são tratadas as funções básicas da escola,

[...] ensinar-aprender os conteúdos disciplinares na exclusividade dos tempos de aula, na relação do trabalho docente-discente, nos tratamentos tradicionais da transmissão de lições, deveres de casa, avaliações, aprovações-reprovações, no esquecimento dos corpos e suas linguagens, das culturas, dos valores, das diversidades e identidades: dimensões da formação humana frequentemente soterradas na fidelidade implacável aos ordenamentos curriculares, do que ensinar, que competências aprender, avaliar (ARROYO, 2012, p. 45).

E para o contraturno ficam as outras dimensões, tratadas como sendo as de formação integral, aquelas “optativas, lúdicas, culturais, corpóreas menos profissionais mais soltas e atraentes”, que segundo Arroyo forma um “dualismo antipedagógico” a ser superado.

Cavaliere (2007) faz uma reflexão sobre o tempo e a qualidade do trabalho educativo e relata que o tempo ampliado é justificado de diferentes formas:

(a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido a maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos (CAVALIERE, 2007, p. 1016).

Entendemos que um tempo de permanência ampliado pode ser um caminho para uma formação integral de qualidade, mas é preciso ter claro que o simples aumento na quantidade desse tempo não será suficiente, pois para Cavaliere (2007):

É a construção de uma proposta pedagógica para escolas de tempo integral que repense as funções da instituição escolar na sociedade brasileira, que a fortaleça através de melhores equipamentos, do enriquecimento de suas atividades e das condições adequadas de estudo e trabalho para alunos e professores, o que poderá trazer algo de novo e que represente crescimento na qualidade do trabalho educativo (CAVALIERE, 2007).

A partir dessas reflexões vemos que o aumento do tempo escolar pode ser um aliado da formação integral e se tornou imprescindível para o

atendimento educacional na sociedade contemporânea. Além disso, na mesma proporção em que ocorreram mudanças na economia, política, tecnologia e comunicação também surgiram novas necessidades para atender a formação das crianças.

Com essas mudanças espera-se um máximo aproveitamento do tempo e para isso todas as ações são planejadas e coordenadas. As escolas controlam o tempo com precisão, atitude aceita com veemência, pois não há que se desperdiçar algo com tamanho valor na atualidade. “O tempo medido e pago deve ser também um tempo sem impureza nem defeito, um tempo de boa qualidade, e durante todo o seu transcurso o corpo deve ficar aplicado a seu exercício” (FOUCAULT, 2014, p. 148)

Sem desconsiderar a relevância do tempo extra na qualidade do processo de ensino e aprendizagem, o que nos cabe refletir é: Como articular o tempo e a proposta pedagógica em escola de tempo integral, de modo a conciliar uma educação de qualidade com uma infância plena?

5.3 Espaço

Ao analisar as mudanças e permanências no espaço das escolas de tempo integral de Curitiba, percebe-se que as principais ocorrências aconteceram na gestão municipal de Roberto Requião, responsável pelas primeiras unidades implantadas e na gestão Lerner, que projetou outro modelo arquitetônico com uma concepção de espaço diferente do pioneiro. Logo, esses dois modelos arquitetônicos distintos de escola de tempo integral, que permaneceram até os dias atuais, foram marcados pela política de governo de cada um desses prefeitos.

Dentro de uma visão voltada ao social, a gestão de Roberto Requião almejava transformar todas as escolas municipais da RME em escolas de tempo integral, conforme destaca o jornal Correio de Notícias, datado de 27 de julho de 1986 (p. 4).

Para Omar Ackel, diretor presidente do IPPUC, o prefeito Roberto Requião pretende transformar todas as escolas da rede municipal de ensino em tempo integral, a médio prazo. “Nas escolas já existentes, serão acoplados módulos que variam de tamanho, de acordo com o espaço físico da área. As próximas que serão construídas, já irão

obedecer os padrões da escola integral, com toda a estrutura”, informou (CORREIO DE NOTÍCIAS, 1986, p. 4).

Portanto, as escolas existentes foram transformadas em escolas de tempo integral a partir da construção de um módulo complementar contemplando toda a estrutura necessária e as que se seguiram, ainda nessa gestão, foram construídas seguindo um projeto próprio que já englobava salas de aula destinadas ao conhecimento científico e também às atividades artísticas e culturais, além de ginásio de esportes com vestiários e banheiros, cozinha, refeitório e depósito para merenda e materiais didáticos em um único bloco.

A construção de um bloco único contemplando toda a estrutura necessária constituiu uma forma de adaptação melhor às crianças, visto que não destoava muito da estrutura de uma casa. A intenção era realmente ter espaços pequenos, com menor quantidade de alunos, para poder efetivamente adotar uma pedagogia que atendesse as necessidades, onde o professor tivesse condições de atender os alunos e pudesse se comprometer com a aprendizagem (ENTREVISTADO 1).

O documento que justificou a proposta de implantação dos CEIs rompeu com o modelo arquitetônico das ETIs, apresentando uma justificativa econômica, pois alegou que o “Projeto de Educação Integrada em Tempo Integral” era inviável em virtude de seu custo de manutenção e construção ser muito alto (CURITIBA, 1989?). Com isso, a proposta dos CEIs também procurou fugir dos moldes tradicionais de ensino e trazer um projeto arquitetônico bem diferenciado. Segundo relata a matéria intitulada “A nova forma de estudar”, publicada no jornal Correio de notícias de 25 de agosto de 1991, a inspiração para tal projeto veio da tese do médico paranaense Moysés Paciornick que apontou os malefícios causados pelas carteiras escolares.

As carteiras trazem uma série de problemas físicos, afirma o médico, salientando que o seu uso provoca desde a constipação intestinal e males da coluna até a diminuição da capacidade de concentração, em função da menor irrigação sanguínea causada pela pressão da coluna no encosto das cadeiras (CORREIO DE NOTÍCIAS, 1991)

Diante disso, o CEI buscou adaptar no Complexo II, onde ocorriam atividades de contraturno e esportivas, os estudos do médico, que tinham como

base os costumes dos índios e os hábitos dos povos orientais, à proposta pedagógica. Essa proposta seria efetivada em uma construção de três pisos amplos e sem divisórias que também abria a possibilidade de trabalhar com um grande número de alunos em cada um desses pisos, dando-lhes liberdade para brincar, criar e aprender.

O mobiliário composto por blocos de madeira auxiliaria a evitar os problemas de saúde levantados pelo médico, pois os joelhos ficariam da mesma altura que o abdome, facilitando o processo da digestão e evitando a constipação. A falta do encosto facilitaria a irrigação sanguínea do cérebro, resultando em menos sonolência durante as aulas e gerando maior concentração e melhor desempenho escolar (CORREIO DE NOTÍCIAS, 1991).

Porém, já na gestão seguinte, sucedida pelo prefeito Rafael Greca, o espaço criado foi alvo de várias reivindicações, feitas pelas escolas, que criticavam a adequação do amplo espaço para o desenvolvimento de atividades variadas com grupos grandes de crianças. Com isso foram colocadas divisórias, a fim de criar nova organização espacial, retrocedendo à ideia de espaços menores. Com esse redimensionamento da proposta, formou-se um único modelo de escola de tempo integral em Curitiba. Desta forma, a partir da Proposta Pedagógica dos Centros de Educação Integral de 1996, esses dois modelos fisicamente diferentes, que permanece até os dias de hoje, se fundiram em uma única escola, no sentido da organização do seu espaço.

Tendo em vista as especificidades das escolas de tempo integral, que se desdobram em duas realidades, CEI's e ETI's, e que estas se diferenciam na organização didática e na estrutura organizacional, consideraremos no encaminhamento metodológico, as especificidades destas escolas quanto ao conteúdo, uso do espaço/tempo e estrutura organizacional. Salientamos que a fundamentação teórica, as diretrizes metodológicas e os princípios norteadores são comuns para os dois tipos de escola (CURITIBA, 1996, p. 21).

A escola de tempo integral pesquisada foi construída para ser uma ETI e manteve essa estrutura até os dias atuais. Os espaços são considerados “bons” pelos professores. Entretanto a direção esclarece que a escola possui um número grande de alunos por sala e que a partir do momento que esse número diminuir a “qualidade vai aumentar”. Ao olhar para dentro da sala de

aula, observamos que essa afirmação é verídica, o espaço apertado impede que as crianças se movimentem com liberdade e conforto e a prática docente é dificultada, em especial por se tratar de alunos das séries iniciais do ensino fundamental.

Nessa questão é importante trazer a observação que Cavaliere (2014) fez sobre “matrículas” e “turmas”, a partir do PME – Programa Mais Educação.

Observa-se que nas Sinopses Estatísticas anuais são apresentadas as matrículas em tempo integral mas não as turmas. O registro das turmas em tempo integral perdeu o sentido visto que os alunos selecionados são reorganizados em novos grupos de atividades. Destaque-se também a divulgação, associada ao levantamento das matrículas em tempo integral, das “matrículas em turmas de atividades complementares”, ou seja, os novos grupos de atividades, o que confirma a prevalência do modelo organizacional típico do PME (CAVALIERE, 2014, p. 1215)

O entendimento desse tópico é que a configuração e a distribuição dos espaços na escola de tempo integral deve atender ao disposto na proposta pedagógica, e jamais o inverso. Com base na proposta e para atendimento desta é que se deve preparar e ressignificar os espaços físicos.

5.4 Perfil docente

O exercício da docência requer estudo, reflexão e ação sobre a própria prática e os saberes permeados por ela. Na escola de tempo integral, os saberes necessários à prática estão além dos conhecimentos adquiridos pelos docentes em sua vida acadêmica ou cursos de formação continuada, eles são mais específicos.

Logo, é pertinente a definição do saber na visão de Tardif, que realiza um entendimento do termo a partir da própria imersão na atividade profissional do docente.

Damos aqui à noção de “saber” um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber fazer e saber ser. [...] A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de

trabalho. Ela também visa a compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores (TARDIF, 2000, p. 10).

Tardif (2000) também expõe que “a prática profissional nunca é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários”. O autor considera que essa prática passa por um processo que filtra, dilui e transforma esses conhecimentos em razão das exigências do trabalho educacional.

Concordamos com Tardif (2000), no sentido de que os professores, como pesquisadores, uma vez que essa habilidade é intrínseca ao exercício profissional, têm como tarefa introduzir em sua prática pedagógica os dispositivos de formação, pesquisa, reflexão e ação de acordo com a necessidade e utilidade, considerando também a pertinência.

Na escola de tempo integral devido à diversidade que se apresenta no currículo e suas especificidades de tempo integral, exige maior cooperação e integração da equipe docente, a fim de desenvolver as potencialidades de cada um em benefício da produção desses saberes que compõe o currículo, pois:

Toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção e produção de saberes: campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre pessoas concretas, concepções de conhecimento e aprendizagem, formas de imaginar e perceber o mundo (CURITIBA, 2016, p. 11).

Além disso, no estudo das práticas pedagógicas Julia (2001) esclarece que é preciso conhecer o corpo profissional para que se possa fazer essa análise. O autor toma como exemplo a forma de seleção e formação usada na antiga universidade de Paris.

Quanto ao modo de recrutamento dos professores do colégio na antiga universidade de Paris, que não é uma congregação religiosa e que antes funciona como uma corporação medieval, ele assemelha-se a uma formação preceptoral: cabe ao principal de cada colégio identificar os melhores elementos, retê-los no colégio e ensinar-lhes o ofício progressivamente, dando-lhes provas para corrigir, exercícios a fazer ou aulas para substituir, antes de estabelecê-los definitivamente em uma cátedra (JULIA, 2001, p. 27).

Nesse caso, o professor foi selecionado, com base no seu desempenho individual e gradativamente formado, antes de ser propriamente nomeado. Embora, em outro lugar e tempo histórico, o exemplo de Julia (2001) traz similaridades com a forma de seleção e formação dos professores que iriam trabalhar nas primeiras ETIs, pois entre os concursados, foram identificados e “convidados” alguns profissionais, os quais teriam o perfil condizente ao que se propunha nessas escolas. Posteriormente foram oferecidos cursos de imersão na escola de tempo integral para que esse professor pudesse atuar nesse novo modelo de escola que carregava uma proposta inovadora para a época.

Eu me lembro de ter ficado no mínimo uns dois meses estudando de manhã e de tarde, planejando muito. Um projeto caríssimo, além de investimento com material, investimento humano muito grande, porque foi disponibilizado enorme quantidade de pessoal (ENTREVISTADO 2).

Pelo relato é possível ter noção de que realmente não foram poupados recursos para a formação desses primeiros professores que atuaram nas ETIs, pois de acordo com o entrevistado que participou da idealização do projeto havia “ampla autonomia para realizar um projeto dentro da necessidade, e o limite de custos estava subordinado à proposta pedagógica” (ENTREVISTADO 1).

Esses cursos foram realizados por meio de um convênio com a Universidade Federal do Paraná. Através das edições que analisamos do jornal Escola Aberta, é possível dizer que a Universidade era um importante apoio na formação continuada dos professores. Esse apoio também permanece em ações efetuadas nos anos seguintes.

No decorrer de 1991, as diversas experiências desenvolvidas nesse CEI foram sistematizadas e resultaram numa proposta preliminar, elaborada em janeiro de 1992, em ação conjunta com a Universidade Federal do Paraná, através do Centro de Assessoramento Pedagógico (CEAPE) (CURITIBA, 1996, p. 1).

Ao longo desse estudo pudemos ver que o perfil do docente de uma escola de tempo integral tem características que seriam próprias a essa modalidade, e para que essa escola caminhe com qualidade, o docente é parte indispensável.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos a presente pesquisa nos propondo a responder a seguinte questão norteadora: Qual o resultado da experiência de escola de tempo integral em Curitiba para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem?

A proposta de escola de tempo integral em Curitiba, desde o primeiro momento, traz como objetivo a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, traduzidos como uma educação de melhor qualidade ou uma boa escola. Está posto em vários documentos a expectativa de uma “escola de qualidade”, um “ensino de qualidade” e uma “aprendizagem de qualidade”. E o tempo ampliado seria um meio para o alcance desse fim.

Interessante observar que hoje a experiência de escola de tempo integral em Curitiba já não é recente. O tempo trouxe uma proposta mais consolidada com um currículo moldado para atendimento desse modelo de escola, os números de escolas de tempo integral aumentaram e essa escola tornou-se cada vez mais necessária a atual população, mas será que os esforços têm sido concentrados em uma linha coerente pela tão almejada e abrangente “qualidade”.

O termo “qualidade” possui vários significados que se encontram imbricados. No contexto educacional, Gadotti (2013) trata a qualidade como um tema complexo e a descreve da seguinte forma:

Qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação a qualidade está ligada diretamente ao bem viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela (GADOTTI, 2013, p. 2).

Associando esse entendimento ao fato da qualidade ser um conceito que também sofre influências do tempo e espaço em que se situa (GADOTTI, 2013), é possível supor que já havia uma preocupação com a qualidade quando foram criados os Centros Comunitários na década de 1960 e implantada a primeira escola municipal que teve alguma experiência de tempo integral.

Posteriormente, com o apontamento dos dados estatísticos que revelavam índices alarmantes de evasão e repetência e um contexto social e econômico em transformação, surgiu a necessidade de uma escola de tempo integral sistematizada em Curitiba. Logo, para atingir um melhor resultado, essa escola precisaria dar conta dos diversos fatores da qualidade.

Nessa direção, Gadotti (2013) afirma que a qualidade na educação passa por “um grande conjunto de indicadores de qualidade” e que esses fatores podem ser intraescolares e extraescolares. Quando se refere aos intraescolares estão inclusos: “condições de oferta do ensino, a gestão e organização do trabalho escolar, a profissionalização do professor, o acesso, a permanência e o desempenho escolar” (GADOTTI, 2013, p. 10).

Dourado e Oliveira (2009) abrem o leque de elementos que estão agregados aos fatores de qualidade, trazendo nas condições da oferta de ensino:

[...] instalações gerais adequadas aos padrões de qualidade, definidos pelo sistema nacional de educação em consonância com a avaliação positiva dos usuários; ambiente escolar adequado à realização de atividades de ensino, lazer e recreação, práticas desportivas e culturais, reuniões com a comunidade etc.; equipamentos em quantidade, qualidade e condições de uso adequadas às atividades escolares; biblioteca com espaço físico apropriado para leitura, consulta ao acervo, estudo individual e/ou em grupo, pesquisa on-line, entre outros; acervo com quantidade e qualidade para atender ao trabalho pedagógico e ao número de alunos existentes na escola; laboratórios de ensino, informática, brinquedoteca, entre outros, em condições adequadas de uso; serviços de apoio e orientação aos estudantes; condições de acessibilidade e atendimento para portadores de necessidades especiais; ambiente escolar dotado de condições de segurança para alunos, professores, funcionários, pais e comunidade em geral; programas que contribuam para uma cultura de paz na escola; definição de custo-aluno anual adequado que assegure condições de oferta de ensino de qualidade (DOURADO e OLIVEIRA, 2009, p. 208).

Foi possível observar que o projeto inicial de implantação das ETIs, em Curitiba, obteve êxito ao associar o aumento da carga horária escolar à melhoria da qualidade de ensino. Essa associação visou ter a “qualidade como um todo”, ou seja, tanto na estrutura de serviços ao estudante, quanto na estrutura pedagógica necessária ao seu desenvolvimento integral. Para tanto, o projeto trouxe uma relação de serviços que estariam integrados: atendimento médico e odontológico, 3 refeições diárias, adaptação do espaço, aquisição de

equipamentos e material didático, atividades curriculares diferenciadas e aperfeiçoamento profissional. Corrobora para esse entendimento os relatos dos entrevistados, reafirmando que a estrutura física da escola estava de acordo com a proposta pedagógica.

Novamente na gestão municipal seguinte constava a busca por um “trabalho de qualidade”. No entanto as alterações feitas no espaço e na proposta pedagógica não atenderam as demandas do trabalho pedagógico de escola de tempo integral, pois já na gestão seguinte, do prefeito Rafael Greca iniciaram-se modificações.

Ao transpor nossa pesquisa para a escola de tempo integral de Curitiba de hoje, fizemos uso do trabalho realizado no CEI Beta como referência de escola de tempo integral curitibana. E, na atualidade, a mesma análise, feita no período de implantação se torna mais fácil, tanto pelo acesso físico que nos possibilita entrar no interior da escola e voltar o olhar para as questões que procuramos elucidar, dentro do mesmo tempo histórico da pesquisa, quanto pela existência de dados e informações sobre a instituição e suas práticas pedagógicas.

Hoje temos o IDEB, índice que sinaliza a qualidade do ensino e aprendizagem e foi um avanço na educação, juntamente com as outras medidas que foram lançadas a partir do PDE de 2007, pois conforme cita Gadotti (2013) os dados quantitativos são importantes na avaliação educacional.

Com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007, tivemos algum avanço, sobretudo quando introduziu o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O PDE compôs um conjunto de medidas e projetos fortemente ancorados na ideia de que devemos ter parâmetros, medir, contar, quantificar. Temos uma cultura de pouca precisão: “uma xícara disso, uma pitada daquilo, tempero a gosto etc”. Por isso, somos muito criativos, inventivos, mas essa cultura não fornece informações consistentes para tomar decisões. Temos uma cultura do incomensurável, do imponderável. São raros os planos que apresentam dados quantitativos. Não há estimativa dos recursos necessários para fazer frente aos desafios e metas estabelecidas. Não se sabe quanto vai custar implementar mudanças ou inovações educacionais. O PDE inverteu essa lógica. O ponto mais original do PDE é o controle de metas objetivas, associando qualidade e quantidade. Os dados quantitativos devem servir de base para estabelecer metas e políticas, desde cada 10 unidade escolar. Medir é importante na avaliação educacional (GADOTTI, 2013, p. 9).

A escola pesquisada, o CEI Beta, possui desempenho considerado satisfatório, visto que, é uma escola pública municipal de tempo integral, com índice do IDEB superior ao estabelecido em nível nacional. Entretanto, ao aprofundar melhor essa análise, constatamos que os demais Centros de Educação Integral da RME da mesma regional do CEI Beta, também atingiram a média nacional do IDEB em 2013 e 2015, ultrapassando-a.

QUADRO 12 – IDEB DOS CEIs DA REGIONAL - 2013/2015

CEI	2015	2013
Nº 1	5,8	5,1
Nº 2	6,0	6,0
Nº 3	6,3	6,4
Nº 4	5,8	5,3
Nº 5	5,6	5,4
Média CEI Beta	6,8	7,4
Média nacional	5,2	4,9

Fonte: Quadro elaborado a partir de informações do INEP, 2016

A meta estabelecida para os anos iniciais do Ensino Fundamental em 2013 era de 4,9. Desse modo, embora o CEI Beta tenha um IDEB superior ao das demais escolas nesses anos (6,8 em 2013 e 7,4 em 2015), nota-se que todas as outras escolas da regional também superaram a meta, tanto em 2013 quanto em 2015, quando a meta foi de 5,2.

Com essa informação acrescida dos dados que coletamos no CEI Beta, talvez possamos dizer que a “qualidade no processo de ensino e aprendizagem” das escolas de tempo integral de Curitiba tem progredido ao longo dos anos. Esse fato se confirmaria pelo disposto no PNE (2014-2024), onde consta a melhoria da qualidade da educação como uma de suas diretrizes, sendo o IDEB um indicador do que cada escola conseguiu alcançar nesse quesito.

No entanto, as próprias “estratégias” do PNE vigente perpassam várias questões internas e externas à escola, como formação dos professores,

recursos pedagógicos, infraestrutura da escola, uso das tecnologias, currículo, proposta pedagógica, transporte para os alunos, implementação de políticas de inclusão, combate à violência, articulação entre os programas educacionais e outras ações.

Diante disso, esse estudo mostrou que a escola pesquisada possui práticas pedagógicas que contribuem para um bom resultado no IDEB, no entanto há muito para ser feito, a fim de que se tenha um processo de ensino e aprendizagem efetivamente de “qualidade”.

Não há como dizermos que estamos rumo à qualidade, quando visamos tão somente “números” positivos. A boa escola de tempo integral requer investimento e comprometimento de todos os seus envolvidos. Um processo de ensino e aprendizagem de qualidade passa por professores bem formados, espaço físico adequado e condizente com o número de alunos em sala, alimentação rica e saudável e uma organização do tempo que permite aos alunos aprender com tranquilidade e bem estar. A qualidade de vida dos alunos que ali estão, deve ser indispensável, uma vez que a escola não é a preparação para a vida, ela é a própria vida (DEWEY, 2010, p. 61).

E, como vimos, qualidade resume em único termo diversos fatores, que não podem ser tratados de forma independente, entre eles estão as “boas práticas” que podem levar a “bons resultados”.

A partir dessas considerações, esse estudo abre a possibilidade de outras indagações sobre a escola de tempo integral: Considerando que a qualidade não pode ser dissociada dos fatores que a integram, e que este guardam especificidades e relevâncias próprias, é possível medir a qualidade do ensino e aprendizagem pelo IDEB? Como podemos medir a qualidade da educação em tempo integral em níveis de “formação integral” de nossos alunos? Essas são questões inquietantes que ainda estão por ser respondidas.

REFERÊNCIAS

ALVES, W. J. M.; RADO, S. C. **A trajetória da educação em tempo integral no Paraná** – A experiência do Colégio Estadual Manoel Ribas – ETI. Educere, 2013.

APPLE, M. W. **Repensando Ideologia e Currículo**. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Orgs.). Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 1994, p. 39-57.

ARROYO, M. **Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores**. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a08v2068.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2018.

_____. **Entrevista à Plataforma Educação e Participação** em 14/04/2015. Disponível em: <<https://educacaoeparticipacao.org.br/acontece/miguel-arroyo-a-escola-tem-que-se-integrar-com-uma-pluralidade-de-forcas-para-dar-conta-da-educacao-integral/>>. Acesso em: 14 jun. 2016.

_____. **O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver**. In: MOLL, J. et al. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

BALDANÇA, M. L. M. **Educação integral e de tempo integral**: de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3236> Acesso em: 02 abr. 2017.

BELO HORIZONTE. **Escola plural**. Belo Horizonte, 1998. Disponível em: <<http://www.pbh.gov.br/smed/escoplur/escplu00.htm>>. Acesso em: 13 abr. 2017.

COSTA, V. A. A. **Boletim Casa Romário Martins**. Memória da Rede Municipal de Ensino de Curitiba 1983-1998. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, v. 33, n. 143, 2010.

BOURDIEU, P. **A escola conservadora**: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice, CATANI, Afrânio (orgs.). *Escritos de educação*: Pierre Bourdieu. Petrópolis: Vozes, 1998, Cap. 2, p. 39-64.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar da educação básica 2016**. Brasília-DF, 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Educação Integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Educação integral/Educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira**. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8199-8-2-pesquisa-qualitativa-relatorio-enviado-010511-seb-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 05 mar. 2017.

_____. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 10 setembro de 2016.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, DE 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 04 jul. 2017.

_____. **Lei Darcy Ribeiro (1996). LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010. 60 p.

_____. Senado Federal. **Projeto de lei do Senado nº 255, de 2014**. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/118485>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

CAVALIERE, A. M. V.; COELHO, L. M. **Para onde caminham os CIEPS? Uma análise após 15 anos**. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 147-174, julho/2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a08.pdf>> Acesso em: 10 abr. 2017.

CAVALIERE, A. M. V. **Educação Integral: Uma nova identidade para a escola brasileira?** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

CAVALIERE, A. M. V. **Escola pública de tempo integral no Brasil: Filantropia ou política de estado?**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 35, n. 129, p. 1205-1222, out. 2007.

CAVALIERE, A. M. V. **Tempo de escola e qualidade na educação pública**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out.- dez. 2014.

CHARTIER, R. **“Escutar os mortos com os olhos”**. *Estudos Avançados*, v. 24, nº 69, p. 7-30, 2010.

COELHO, H. R. **O exílio de Darcy Ribeiro no Uruguai**. Aletria, 2002. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/1314/1410>>. Acesso em: 21 fev. 2017.

CORREIO DE NOTÍCIAS. **A nova fórmula de estudar**. Curitiba, ed. 00108, 25 ago. 1991. Disponível em < <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em 14 jan. 2018.

CORREIO DE NOTÍCIAS. **Todas as Escolas Municipais atenderão em Tempo Integral**. Curitiba, ed. 01529, 27 jul. 1987. Disponível em: < <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em 10 jan. 2018.

CORREIO DE NOTÍCIAS. **Bornhausen virá para inaugurar 1ª escola integral**. Curitiba, ed. 01786, 04 jun. 1987. Disponível em < <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em 18 nov. 2017.

CORREIO DE NOTÍCIAS. **Requião na festa da cumeeira da 1ª escola integral**. Curitiba, ed. 01827, 16 jul. 1987. Disponível em < <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em 18 nov. 2017.

CEI BETA (nome fictício). **Projeto Político Pedagógico**. Curitiba, 2016.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Perguntas frequentes**. Disponível em: <<http://www.cfess.org.br/visualizar/menu/local/perguntas-frequentes>>. Acesso em: 10 ago. de 2017.

CURITIBA. **Anexo da pauta de reuniões com equipe do CEI**. 1991.

_____. **Características de funcionamento Centro de Educação Integral**. Caixa 669, v. 1.

_____. **Centro de Educação Integral**. Caixa 550, v. 1, jan. 1991.

_____. **Centro de Educação Integral - CEI, mais que uma escola, um projeto de vida**. Caixa 880, v. 1, abr, 1993.

_____. **Currículo Básico: uma contribuição para a escola pública brasileira**. Prefeitura Municipal de Curitiba, dez. 1988.

_____. **Currículo do Ensino Fundamental – 1º ao 9º ano**. v.1, 2016.

_____. **Currículo do Ensino Fundamental – 1º ao 9º ano**. v. 2, 2016.

_____. **Currículo do Ensino Fundamental – 1º ao 9º ano**. v. 3, 2016.

_____. **Currículo do Ensino Fundamental – 1º ao 9º ano**. v. 4, 2016.

_____. **Currículo do Ensino Fundamental – 1º ao 9º ano**. v. 5, 2016.

_____. **Dados comparativos dos índices de repetência e evasão nos Centros de Educação Integral, anteriores e posteriores à implantação.** Caixa 1271, v. 2, mar. 1994.

_____. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba:** princípios e fundamentos, v. 1. Secretaria Municipal de Educação, 2006.

_____. **Diretrizes Gerais para a implantação dos Centros de Educação Integral.** Caixa 546, v. 1, 1990.

_____. **Histórico dos Centros de Educação Integral.** Caixa 847, v. 1.

_____. **Jornal Escolar Extra, Extra.** Disponível em: <<http://extraextra.curitiba.pr.gov.br/sobre-o-jornal>>. Acesso em: 30 ago. 2017.

_____. **Justificativa.** 796, v. 4. [1989?]

_____. **Levantamento das dificuldades encontradas na implantação da Proposta dos CEIs.** Caixa 847, v. 1 [1993?]

_____. **Levantamento de materiais para os CEI's.** Caixa 1273, v. 2, mar. 1993.

_____. **Notícias.** 03 mai. 2017. Disponível em: <<http://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/mais-de-214-mil-alunos-frequentam-as-escolas-municipais-em-tempo-integral/41958>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

_____. **Plano de ação 1985 II.** Diretoria de Educação, 1985.

_____. **Plano de Educação do município de Curitiba – Gestão 1986/1988.** Secretaria Municipal da Educação, 1986.

_____. **Política de Educação para uma Escola Aberta, 1983-1985.** Prefeitura Municipal de Curitiba, Departamento de Educação, 1983.

_____. **Projeto Educação Integrada em Período Integral.** Caixa 540, v. 1, Curitiba, 1986.

_____. **Proposta Pedagógica Escola Integral.** Caixa 542, v. 1, 1988.

_____. **Proposta de Educação Ambiental para os Centros de Educação Integral.** Caixa 796/4, 1993.

_____. **Proposta Pedagógica.** Prefeitura Municipal de Curitiba. Departamento de Educação. Diretoria de Educação, Curitiba, 1986.

_____. **Proposta Pedagógica dos Centros de Educação Integral.** Curitiba, 1992.

_____. **Relatório da Sociedade Brasileira de Educação Comparada – Os Centros de Educação Integral do Município de Curitiba**, 1993.

_____. **Redimensionamento da Proposta pedagógica dos Centros de Educação Integral da RME**. Caixa 880, v. 1, abr. 1993.

DONDÉ, R. T. P. **Educação em Tempo Integral e Educação Integral: realidade e Projeto em Curitiba**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: <http://tede.utp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=735>. Acesso em: 21 jun. 2016.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. **A qualidade da educação: Perspectivas e desafios**. Cad. Cedes, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

ESCOLA ABERTA – **Jornal da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba**. Curitiba: Imprensa oficial, n. 9, 2. Ed. 1988.

ESCOLA ABERTA – **Jornal da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba**. Curitiba: Imprensa oficial, n. 10, fev. 1988.

ESCOLA ABERTA – **Jornal da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba**. Curitiba: Imprensa oficial, n. 12, ago. 1988.

FERREIRA, C. S. **A escola plural anos depois: a voz de gestores e docentes**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da UFMG, 2009. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUBD-92QLAY>>. Acesso em: 28 abr. 2017.

FERREIRA, V. M. R. **Tecendo uma cidade modelar: Relações entre currículo, educação escolar e projeto da cidade de Curitiba na década de 1990**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.dominipublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=105568>. Acesso em: 28 jan. 2018.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 42 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. **Currículo, Espaço e Subjetividade a arquitetura como programa**. Tradução de: Alfredo Veiga Neto. 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FRAGO, A. V. **Espaços, usos e funções: a localização e disposição física da direção escolar na escola graduada**. In: BENCOSTTA, M. L. A. (org.). História da Educação, Arquitetura e Espaço Escolar. São Paulo: Cortez, 2005. p.15-47.

FRANCO, M. A. R. S. **Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas.** In: _____. *Pedagogia e prática docente*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 149-172.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia.** 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GADOTTI, M. **Qualidade na educação:** Uma nova abordagem. In: Congresso de Educação Básica: Qualidade na aprendizagem, 2013, Florianópolis. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf>. Acesso em 10 fev. 2018.

GERMANI, B. **Educação de tempo integral:** passado e presente na rede municipal de ensino de Curitiba. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=715>. Acesso em 11 abr. 2017.

GOMES, C. A. **Darcy Ribeiro.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco / Editora Massangana, 2010.

GUARÁ, I. M. F. R. **É imprescindível educar integralmente.** *Caderno CENPEC*, nº. 2, 2006, p. 15-24.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Conheça Cidades e Estados do Brasil.** Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

_____. **Brasil em Síntese.** Disponível em: <<https://brasilemsintese.ibge.gov.br/populacao/taxas-de-fecundidade-total.html>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resultados e Metas.** Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=2806177>>. Acesso em: 23 mai. 2016.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL (IPARDES). **Perfil do Estado do Paraná.** Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/perfil_municipal/MontaPerfil.php?codlocal=1000&btOk=ok>. Acesso em 30 abr. 2017.

JULIA, D. **A cultura escolar como objeto histórico.** Tradução de Gizele de Souza. *Revista Brasileira de História da Educação* nº1 jan./jun. 2001. p. 9-43.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da escola nova.** 11 ed. São Paulo, Edições Melhoramentos, 1974.

MARIANO, M. P. **As posições brasileiras no Mercosul**: período de transição. In: A política externa brasileira e a integração regional: uma análise a partir do Mercosul [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2015, pp. 109-143.

MIRANDA, G. V. de. **Escola Plural**. *Estudos avançados* 21 (60), 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142007000200005>. Acesso em: 12 abr. 2017.

MORAES, V. L. R. C de. **Escola de tempo integral**: análise do processo de implementação em Campo Grande. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2015. Disponível em: <<http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/V%C3%82NIA%20L%C3%9ACIA%20RUAS%20CHELOTTI%20DE%20MORAES.pdf>>. Acesso em 21 mai. 2017.

MORELLO, A. C. C.; ARIAS, V. **O currículo disciplinar na educação integral e em tempo integral**: a proposta da educação de tempo integral em turno único na rede estadual de educação do Paraná. X Anped Sul, Florianópolis, 2014.

NA PONTA DO LÁPIS – **Jornal Escolar**. Curitiba, n. 1, abr. 1989.

NAZARENO, L. R. de. **Redes sociais e colisão de governo em Curitiba – 1985-2004**. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2005. Disponível em: < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8131/tde-24092008-110511/pt-br.php>>. Acesso em: 13 de ago. 2017.

NOVA ESCOLA. **Pierre Bordieu**: O investigador da desigualdade. Out. 2008. Disponível em: < <https://novaescola.org.br/conteudo/1826/pierre-bourdieu-o-investigador-da-desigualdade>>. Acesso em: 22 out. 2017.

NOSELLA, P.; BUFFA, E. **Instituições escolares**: por que e como pesquisar. In: SANTOS, A. V. dos; VECHIA, A. (org.). Cultura escolar e história das práticas pedagógicas. Curitiba: UTP, 2008. p. 15-32.

NUNES, C. **Anísio Teixeira entre nós**: A defesa da educação como direito de todos. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 73, 2000. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4203.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2016.

PARANÁ. **Orientações para implementação da educação em tempo integral em turno único**. Secretaria de Estado da Educação, 2012.

PARANÁ (Estado). Secretaria do Esporte e do Turismo. **Clima de Curitiba**. Disponível em: < <http://www.turismo.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=207>>. Acesso em 04 jul. 2017.

PARENTE, C. M. D. **A construção dos tempos escolares**. Educação em revista. Vol. 26, n. 2, Belo Horizonte, ago. 2010.

REHBEIN, M. P. **Curitiba– 50 anos de eleições municipais** – As forças políticas que nas democracias e no governo militar disputam o poder. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Paraná, 2008.

ROCHA, R. F. Z. **Educação em Tempo Integral**: estudo sobre o rendimento escolar das crianças. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2012. Disponível em: < http://tede.utp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=365> Acesso em: 21 jun. 2016.

SANTOS, C. C. P.; VIEIRA, R. C. Reflexão sobre o Programa Mais Educação na rede estadual de ensino da Bahia (BA). In: _____. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 336-344.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **Pesquisador, Professor e Educador**. Belo Horizonte: Autêntica Editora/Editora Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Sobre a natureza e especificidade da educação**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

SILVA JUNIOR, A. R. **Neoliberalismo e Corrupção**: análise comparativa dos ajustes neoliberais no Brasil de Fernando Collor (1990-1992) e no México de Carlos Salinas (1988- 1992). 306 p. Tese (Doutorado em Sociologia) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara/SP, 2006.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SOUZA, D. M. A experiência em Palmas (TO). In: _____. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 359-367.

SOUZA, M. A. Sobre o conceito de prática pedagógica. In: _____. **Práticas Pedagógicas e Elementos Articuladores**. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016. p. 38-65.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. *Revista Brasileira de Educação*. n.º 13, Jan/Fev/Mar/Abr, p. 5-24, 2000.

TEIXEIRA, A. **Discurso publicado** na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* v.31, n.73, p.78-84, jan./mar. 1959.

VALADARES, J. M. **A escola plural**. 2008. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12062008.../TeseJuarezMelgaco.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2017.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. 3 ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

VIANA, I. **A escola como um espaço qualificado**: anotações preliminares (Curitiba, 1960-1970). *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, Curitiba, v. 8, n. 20, p. 313-328, set./dez. 2013.

VIANA, I. **“Artes de Fazer” na reforma escolar**: o projeto de estudos sociais a partir da longa duração em Curitiba (décadas de 1970-1980). 2006. Tese. (Doutorado em Educação) – Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2006.

VIANA, I. Práticas Pedagógicas: Matrizes Teóricas e Interfaces conceituais. In: _____. **Práticas Pedagógicas e Elementos Articuladores**. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016. p. 66-95.

VIDAL, D. G. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e práticas escolares. **Currículo sem fronteiras**, v. 9, n. 1, pp. 25-41, Jan/Jun 2009.

VIEIRA, A. M. D. P.; MIGUEL, M. E. B.; **Políticas, História e Formação de professores no município de Curitiba (1963-1974)**. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/07.pdf>. Acesso em: 21 set. 2017.

WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio. **John Dewey**. Tradução e organização de: José Eustáquio Romão e Verone Lane Rodrigues. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.