

EXPERIÊNCIAS DE AMPLIAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR EM ANDAMENTO NO BRASIL: ANÁLISE DE UM MAPEAMENTO INICIAL

Soraya Vieira Santos – UFG
Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG
Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicologia, Educação e Cultura / NEPEEC
Fonte de Financiamento: CNPq
Painel
Formação e Profissionalização docente

Este trabalho analisa como a ampliação do tempo escolar tem sido concebida em distintas propostas de escola integral em andamento no Brasil, a partir de 1996 (ano de promulgação da LDB), nas redes estaduais e nas redes municipais de ensino das capitais brasileiras. O estudo foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica com base em dissertações, teses e artigos produzidos acerca dessas experiências e, especialmente, a partir das informações contidas nas páginas oficiais das respectivas secretarias de educação. Os resultados indicam que as propostas de ampliação do tempo escolar tendem a dissociar, na organização do tempo, os conteúdos relacionados ao currículo comum do ensino fundamental, dos conteúdos extracurriculares oferecidos no contraturno escolar.

Palavras-chave: ampliação do tempo escolar; organização da escola pública; experiências de escola integral.

O presente texto apresenta um levantamento das redes públicas de educação que têm promovido experiências de escolas em tempo integral no Brasil a partir de 1996 (ano de promulgação da LDB)¹. Para esse levantamento foram consideradas as notícias colhidas junto aos órgãos da imprensa, as dissertações, as teses e os trabalhos publicados no meio acadêmico acerca dessas experiências e, sobretudo, as informações divulgadas nas páginas oficiais das Secretarias de Educação.

Dentre as redes públicas estaduais de educação no Brasil que possuem projetos de escola em tempo integral em andamento, foram identificadas dez redes de ensino, nos estados de Amazonas, Goiás, Minas Gerais, Pernambuco, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo, Sergipe e Tocantins, além da rede de educação do Distrito Federal². Assim, é possível concluir que existem experiências de escola em tempo integral em andamento em redes estaduais de educação de todas as regiões do país, sendo que todos os projetos podem ser considerados recentes, já que foram implementados após o ano 2000.

Algumas propostas se constituem em experiências pontuais, limitadas a poucas escolas, como no Amazonas, Sergipe e Tocantins, e outras são propostas que pretendem ser gradualmente universalizadas para toda a rede de ensino, como em São Paulo e Minas Gerais. Considerando-se a proporção entre o número de escolas em cada Rede

¹ Todos os dados apresentados têm como base a dissertação de mestrado defendida pela autora no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG (SANTOS, 2009).

² É válido ressaltar que tanto a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, como a Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro mantêm CIEPs com funcionamento em tempo integral, contudo, as informações sobre a permanência do horário integral nos CIEPs foram desconstruídas entre as diversas pesquisas identificadas sobre o tema. As respectivas páginas oficiais não foram esclarecedoras sobre o andamento do projeto, de modo que se optou por não incluir o estado e a prefeitura do Rio nesse levantamento, devido à ausência de dados oficiais atuais.

Estadual de Ensino e o número de escolas inseridas nos programas de tempo integral, o estado de Goiás é o que possui menos unidades no projeto, apenas 0,14%. No Rio Grande do Sul, 0,89% das escolas estaduais funcionam em tempo integral, no Amazonas são 2,23%, em Sergipe são 2,25% das unidades e em Pernambuco são 4,68%. Em São Paulo, 8,52% das escolas estaduais apresentam o horário integral, em Santa Catarina são 11,6% e no Distrito Federal são 27,4%. Em Minas Gerais encontra-se o maior número de unidades escolares em um projeto de ampliação da jornada escolar, sendo que 49,9% das escolas fazem parte do programa.

É relevante notar que a Rede Estadual que apresenta o maior número de escolas em tempo integral é a que apresenta a menor carga horária diária, de cinco horas e trinta minutos. Isso se deve a uma maior facilidade de adesão das unidades escolares ao projeto, uma vez que iniciam ampliando o horário regular de quatro horas diárias para cinco horas e trinta minutos e, segundo a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (2008), apenas com a consolidação gradativa do projeto, ampliam o tempo de permanência dos alunos na escola.

Por sua vez, a Rede Estadual de Goiás, com o menor número de escolas no programa, apresenta a maior carga horária, dez horas diárias. Nesse caso, ao ingressar no programa, a escola passa imediatamente a oferecer atividades das 7h às 17h, o que impede a adesão das unidades que, devido à demanda, atendem um grupo de alunos no turno matutino e outro grupo no turno vespertino. Além da dificuldade referente à demanda de alunos, também são obstáculos para as escolas as modificações necessárias quanto ao uso do espaço e quanto aos profissionais de cada unidade, uma vez que estas questões necessitam de tempo para as devidas alterações e tornam-se entraves para a ampliação imediata da jornada diária.

Os projetos de escola integral em andamento nas Redes Estaduais têm em comum o fato de destinarem um tempo específico para o ensino das disciplinas do currículo básico (período matutino), e o outro turno (vespertino) para realização das oficinas ou demais atividades diferenciadas. Essa separação acontece nas experiências de São Paulo, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Goiás e Distrito Federal. Sendo assim, em um turno a rotina dos alunos não se diferencia da rotina vivenciada nas escolas regulares, somente o outro turno é distinto, com atividades complementares.

A única experiência de Rede Estadual em andamento que organizou o tempo escolar de forma a mesclar as disciplinas básicas e a parte diversificada é a que está em funcionamento com o programa “Escola Pública Integrada” em Santa Catarina. Nesse programa, o tempo escolar não foi apenas ampliado com a inserção de um turno diferente, mas modificado, com a incorporação de atividades antes inexistentes, intercaladas ao longo do dia com as aulas do currículo comum. Nos demais estados, Tocantins, Amazonas, Pernambuco e Sergipe, não foi possível obter informações sobre a forma de organização das atividades ao longo do dia letivo.

Em dois projetos em andamento, nota-se preocupação com a utilização do tempo na escola como preparação dos alunos para uma qualificação profissional, isto é, no Rio Grande do Sul, onde são oferecidas oficinas de geração de renda (artesanato, apicultura, reciclagem de lixo, marcenaria, padaria) que visam “desenvolver as habilidades do educando desde o cultivo da terra à eletrônica, levando em consideração sua origem ou procedência, bem como suas tendências e habilidades” (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL, 2008). Assim como no projeto em curso no estado de Pernambuco, que possui proposta de educação integral destinada exclusivamente ao ensino médio, onde as escolas oferecem educação profissional aos alunos.

Em geral, as finalidades apresentadas no que concerne à implantação dos programas de escola em tempo integral referem-se à possibilidade de alcance de qualidade na educação. Nesse sentido, a qualidade seria obtida com a diminuição dos níveis de repetência, de evasão escolar e de distorção idade-série, assim como com a ampliação do tempo para a aprendizagem dos alunos, justificativa presente nas propostas do Distrito Federal, Tocantins, Goiás e Minas Gerais. Há projetos que assinalam a escola em tempo integral como lugar privilegiado para a garantia de uma educação inclusiva em que as oportunidades são ampliadas, como nas propostas de São Paulo e Santa Catarina. Também se faz presente a idéia de que a ampliação do tempo na escola poderá contribuir para a diminuição das desigualdades sociais, como no projeto implementado no Rio Grande do Sul.

Em sua maioria, as propostas de ampliação da jornada escolar estão sendo executadas em locais de baixa renda, com a intenção de atender às populações chamadas “carentes” e propiciar atividades aos alunos no momento em que seus pais ou responsáveis buscam o sustento do lar. Nesse sentido, as propostas de escola em tempo integral têm a pretensão de equalizar as oportunidades de aprendizagem e, em concomitância, atender às necessidades relativas ao mundo do trabalho, proporcionando tranquilidade às famílias que podem deixar seus filhos na escola por todo o dia.

De modo geral, pode-se afirmar que as propostas apostam na escola em tempo integral como solução para os problemas educacionais que historicamente permeiam o país, o que fica claro, por exemplo, na declaração exposta pelo governo do estado de Minas Gerais:

Temos a firme convicção de que a progressiva ampliação da presença dos alunos na escola dará a eles mais e melhores chances de alcançar o sucesso escolar. Ou seja: a escola fará a diferença. Como parte desse grande Projeto, acredita-se na construção de um novo paradigma para a educação – uma escola de qualidade, que ofereça a opção curricular de tempo integral e que forme cidadãos críticos e responsáveis (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, 2008).

Na proposta vigente no estado de São Paulo está presente a idéia de que o aumento do tempo na escola proporcionará a inclusão por meio da ampliação de oportunidades:

A Escola de Tempo Integral pretende conjugar a ampliação do tempo físico com a intensidade das ações educacionais. Um tempo que deve proporcionar ao aluno possibilidades de enriquecimento de seu universo de referências, ao aprofundar conhecimentos, vivenciar novas experiências, esclarecer dúvidas, desenvolver atividades artísticas e esportivas. Representa assim, um avanço em direção à concretização de uma escola inclusiva que mantém a qualidade e amplia as oportunidades (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO, 2008).

O tempo escolar é tratado nas propostas de escola integral como tempo para aprendizagem, mas também como tempo para resolução de problemas sociais, possível por meio do acesso às novas atividades oferecidas pela escola e, concomitantemente, pela função escolar de “ocupar” por mais tempo os alunos, livrando-os dos perigos das ruas. O oferecimento de mais refeições aos educandos também corrobora para a defesa do horário integral como importante medida para proteção dos alunos, por isso em quase todos os projetos é possível notar que os menores são atendidos com pelo menos três refeições diárias. A questão do risco, ou vulnerabilidade social se apresenta,

portanto, como elemento para compreensão do tempo escolar, como no projeto do governo estadual do Rio Grande do Sul, que objetiva:

Manter os estudantes com atividades, no instante em que os pais estão buscando o sustento da família no mundo do trabalho [...] Suprir a falta de opções oferecidas pelos pais no campo social, cultural, esportivo e tecnológico [...] Possibilitar aos estudantes, oriundos de famílias de baixa renda, ambiente adequado e assistência necessária para a realização de suas tarefas; Incentivar a participação responsável da comunidade, buscando, através do seu engajamento no processo educacional, diminuir as desigualdades sociais e, conseqüentemente, reduzir os altos índices de violência [...]. (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL, 2008).

O tempo escolar também é compreendido nos projetos em uma perspectiva para além da responsabilidade estatal, isto é, as propostas de escola integral tendem a envolver não apenas outros órgãos do governo, mas também entidades privadas. Na Rede de Ensino do Distrito Federal, por exemplo, as atividades oferecidas no contraturno “são ministradas por monitores, que são alunos de faculdades particulares do DF. Para fazer a parceria, eles ganham uma bolsa integral na instituição de ensino superior, que, por sua vez, tem direito a uma renúncia fiscal” (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL, 2008). Com isso, pode-se concluir que apesar de a ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola promover a aparente percepção de que o Estado está ampliando sua ação sobre a educação, a relação entre Estado e sociedade civil que se delinea com o tempo integral na escola precisa ser melhor analisada.

Quanto às Redes Municipais de Educação (RME) do país, foram tomadas como referência para a presente análise somente as redes municipais das respectivas capitais dos estados da Federação³. Dentre as capitais das unidades federativas do Brasil, foram identificados oito projetos de escola em tempo integral em andamento, nas cidades de Belo Horizonte/MG, Curitiba/PR, Goiânia/GO, Palmas/TO, Porto Alegre/RS, Recife/PE, São Paulo/SP e Vitória/ES⁴. Das oito capitais listadas, seis pertencem a estados que também apresentam propostas em andamento.

Nas Redes Municipais de Ensino das capitais brasileiras as propostas de escola em tempo integral também estão presentes em todas as regiões do país. Os projetos são ainda mais recentes que nas Redes Estaduais, sendo implantados a partir de 2005. Deve-se ressaltar que, na capital paranaense, ainda em 1986 todas as escolas passaram a atender os alunos por um período de oito horas diárias, na esteira do projeto dos CIEPs, então em andamento no Rio do Janeiro. Contudo, houve descaracterização desse projeto, em 1992 foi criado o “Programa dos Centros de Educação Integrada” (CEIs) e, recentemente, em 2005, as escolas da rede municipal de Curitiba passaram por uma nova configuração sendo que, atualmente, existem 24 escolas que oferecem contraturno,

³ Um breve levantamento realizado na rede mundial de computadores mostra que as propostas de ampliação da jornada escolar estão presentes em diversos outros municípios, também por iniciativa dos governos locais. Dentre eles, pode-se citar Americana/SP, Aparecida de Goiânia/GO, Apucarana/PR, Araruama/RJ, Bertioga/SP, Blumenau/SC, Cascavel/PR, Cornélio Procópio/PR, Goianésia/GO, Jaraguá do Sul/SC, Mineiros/GO, Pato Branco/PR, Santo André/SP e Vitória da Conquista/BA.

⁴ Em Campo Grande/MS e em Porto Velho/RO as prefeituras anunciam a execução de projetos de educação integral a partir de 2009. Em Salvador/BA, por sua vez, identificou-se, por meio de notícias na rede mundial de computadores, a existência de um programa de escola em tempo integral em andamento, mas não foi possível acessar quaisquer dados oficiais sobre o programa, o que impossibilitou a inclusão da capital baiana na presente análise.

além de cinco unidades exclusivas de educação integral que oferecem atividades esportivas, culturais e artísticas no contraturno do ensino regular (PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA, 2008).

Quanto à proporção entre o número de escolas das Redes Municipais e a quantidade de unidades em tempo integral, em Vitória/ES, 7,4% das unidades estão envolvidas no projeto. Em Goiânia/GO, 8,1% das escolas da Rede foram inseridas na proposta, em Palmas/TO são 13,5% das unidades e em Curitiba/PR são 16,8%. Na cidade de Porto Alegre/RS, 18,4% das escolas municipais funcionam em tempo integral, em Belo Horizonte são 22,7% e, por fim, em Recife/PE, 28% das unidades escolares participam do programa.

As propostas de tempo integral nas Redes Municipais possuem uma particularidade em relação aos projetos das Redes Estaduais, isto é, enquanto nas Redes Estaduais os projetos são centrados na instituição escolar, nas Redes Municipais, grande parte dos projetos utiliza outros ambientes (fora da escola) para disposição das atividades complementares. Nesse sentido o tempo escolar é ampliado, mas passa a envolver outros espaços e outras instituições para sua organização. Isso acontece nas Redes Municipais de Belo Horizonte/MG, Porto Alegre/RS, Recife/PE, São Paulo/SP e Vitória/ES.

Essas propostas não centralizadas na escola podem ser identificadas em um movimento recente de compreensão do tempo integral que, segundo Cavaliere (2007):

[...] independe da estruturação de uma escola de horário integral e que identificaremos aqui como uma concepção multissetorial de educação integral. Segundo ela, esta educação pode e deve se fazer também fora da escola. O tempo integral não precisa estar centralizado em uma instituição. As estruturas de Estado, isoladamente, seriam incapazes de garantir uma educação para o mundo contemporâneo e a ação diversificada, de preferência de setores não-governamentais, é que poderia dar conta de uma educação de qualidade (p. 1029).

O projeto “Escola Integrada”, da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte/MG, é exemplo dessa concepção:

Com vivências diferenciadas da formação em sala de aula, a cidade transforma locais próximos às escolas, como praças, museus, parques e bibliotecas, em espaços educativos, integrando diversos projetos sociais da Prefeitura de Belo Horizonte. Os alunos são atendidos em tempo integral, tanto dentro quanto fora da escola [...]. Parcerias com universidades, igrejas, ONG's e cidadãos, permitem que toda a cidade participe do Escola Integrada, estreitando ainda mais a relação das escolas e dos alunos com a comunidade (PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, 2008)⁵.

⁵ Destaca-se a parceria da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte/MG com a Associação Cidade Escola Aprendiz. Essa organização não-governamental instituiu um projeto de educação comunitária denominado “Bairro-Escola”, na Vila Madalena em São Paulo, que se tornou modelo para Belo Horizonte/MG e também para as prefeituras de Nova Iguaçu/RJ, Boa Vista/RR, Praia Grande/SP, São Bernardo/SP, São Caetano/SP e Taboão da Serra/SP, todas com projetos de ampliação da jornada escolar nos moldes do “Bairro-Escola” em andamento ou em vias de implantação, conforme indica publicação organizada pela Associação Cidade Escola Aprendiz (2008). O projeto “Bairro-Escola”, que tem como base a intersectorialidade entre órgãos públicos, sociedade civil e iniciativa privada, tornou-se inspiração também para o programa “Mais Educação” do governo federal.

Cada escola que participa do projeto conta com um professor comunitário como coordenador. Para as ações fora da escola, são organizados grupos de alunos, acompanhados de um monitor, que pode ser estudante universitário ou agente comunitário. A partir do reconhecimento da “vocação local” de cada região, os locais são definidos e cabe às escolas o desenvolvimento de a es articuladas com projetos já existentes na comunidade, criando novas atividades que atendam ao projeto pedagógico da escola, visando   melhoria da aprendizagem de seus alunos. O programa   multidisciplinar e pretende integrar os programas públicos e sociais da Prefeitura, tendo como base a intersetorialidade e o compartilhamento de a es entre as diversas Secretarias Municipais, transformando diferentes espaços da cidade em centros educativos.

Da mesma maneira, na Rede Municipal de Porto Alegre, o conceito de “cidade escola” tem fundamentado a compreensão do tempo escolar a partir da integra o entre o tempo dos alunos na escola e o tempo dos alunos em outros espaços de forma o. Nessa proposta a dura o da jornada diária não   pré-determinada e o contraturno não   obrigatório. Os alunos organizam seus horários diretamente com a equipe de supervisão escolar conforme suas necessidades e interesses:

O projeto Cidade Escola se apresenta como uma inser o na vida da cidade e vice-versa, em uma troca intensa, plural, espraiada por toda a cidade como território. A escola, assim, se expande, se estende assumindo-se para além de seu conceito de um tempo e espaço geográfico e limitado aos seus muros, promovendo a extensão do tempo físico no qual o aluno permanece no espaço escolar. O espaço, na Cidade Escola, não se opera por um condicionante geográfico e físico, ele se abre a a es no turno, no turno inverso da escola, nas proximidades da mesma, captando, inclusive, as mais distantes e às vezes, práticas tidas como impossíveis (PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE, 2008).

Em São Paulo, por sua vez, a idéia de utilizar os espaços fora da escola e transformar o município em uma cidade educadora também se faz presente por meio do projeto “São Paulo   uma escola”:

As Diretorias Regionais de Educa o firmam convênios com entidades sem fins lucrativos para oferecer oficinas. Os alunos também participam de atividades externas, que têm como objetivo a apropria o dos espaços públicos e o enriquecimento cultural. A partir dessa integra o entre os vários setores da sociedade, São Paulo torna-se uma cidade educadora (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCA O DE SÃO PAULO, 2008).

  importante notar que, assim como foi possível identificar nas propostas de tempo integral implementadas nas Redes Estaduais, nos projetos municipais existe marcante tendência para menor responsabilidade do Estado frente às questões educacionais. Os convênios com institui es privadas e com as comunidades para oferecimento de oficinas fora da escola são elementos dessa tendência. Da mesma forma, as parcerias com as faculdades particulares e o trabalho voluntário de agentes comunitários compõem esse panorama.

As propostas de Belo Horizonte/MG, Porto Alegre/RS e São Paulo/SP expressam esse movimento de desresponsabiliza o do Estado, assim como o projeto em curso na cidade de Recife/PE, em que as atividades envolvem as escolas e as comunidades do entorno: “O Programa de Anima o Cultural caracteriza-se pelas a es

sócio-educativas (...) com ações que vão de formação de grupos culturais a recreações organizadas por coordenadores, professores comunitários e voluntários” (PREFEITURA MUNICIPAL DE RECIFE, 2008).

Os projetos que defendem a escola como uma referência, mas não como o centro do tempo integral, põem em questão um importante embate entre a concepção de *educação integral* e a idéia de *escolarização em tempo integral*. É importante observar que esse embate se caracteriza por um conceito abrangente de educação integral, que muitas vezes justifica a diminuição do papel da escola frente às questões propriamente pedagógicas e fundamenta a assunção de novas funções, particularmente relacionadas às questões sociais dos alunos.

Na proposta em andamento na Rede Municipal de Vitória/ES, por exemplo, a ampliação do tempo escolar tem sido coordenada pela Secretaria de Educação, mas é parte de um programa que envolve dez secretarias municipais da área social. Isso se deve ao fato de que o tempo integral no município, segundo objetivos da proposta, não está relacionado às necessidades de aprendizagem dos alunos, mas tem como finalidade: “Garantir assistência integrada aos alunos de risco pessoal e social visando a constituição de uma rede de proteção e acompanhamento às crianças e adolescentes envolvidos no Programa” (FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO, 2008).

Os alunos participantes do programa são selecionados por suas escolas de origem e permanecem na escola após o seu período normal de aula para realizarem outras atividades no contraturno. As atividades diversificadas são desenvolvidas em espaços fora da escola. A Secretaria Municipal de Educação garante transporte e coordenador que acompanha os alunos até os locais de realização das atividades, organizadas pelas diversas Secretarias Municipais envolvidas e por parceiros da Prefeitura. Nesse sentido, os alunos contemplados são crianças e adolescentes incluídos nos critérios de risco social, definidos no projeto.

Todas as propostas de tempo integral executadas nas capitais compreendem o tempo escolar de forma semelhante quanto à distinção do tempo para as atividades propriamente escolares e para as atividades diferenciadas. O turno matutino é destinado às disciplinas do currículo comum, e o turno vespertino destina-se às demais atividades, voltadas essencialmente para a prática de esportes, artes, cultura e reforço escolar.

No caso das prefeituras de Belo Horizonte/MG, Porto Alegre/RS, Recife/PE, São Paulo/SP e Vitória/ES, o contraturno pode acontecer na escola, mas acontece principalmente fora do ambiente escolar. Por sua vez, nas propostas em curso nos municípios de Curitiba/PR, Goiânia/GO e Palmas/GO, a escola é o centro do ensino em período integral, tanto no turno matutino como no contraturno, de modo análogo aos projetos em andamento nas Redes Estaduais. Contudo, todos esses projetos compartilham a concepção que distingue o tempo escolar específico para as atividades regulares, como nas demais escolas públicas, e o tempo escolar destinado às atividades exclusivas para os alunos em tempo integral.

Esse dado é importante porque permite compreender que as escolas envolvidas nos projetos de tempo integral não se diferenciam das demais escolas regulares na organização de um turno, somente o contraturno é modificado. Como as propostas em andamento têm a pretensão de se estender para todas as escolas das respectivas redes de ensino, pode-se dizer que a extensão é possível uma vez que poucas mudanças na estrutura física das instituições precisam ser feitas para o atendimento em tempo integral, visto que as novas atividades oferecidas acontecem em grande parte fora do ambiente escolar.

No caso das cidades de Palmas/TO e Curitiba/PR, onde o contraturno acontece nas escolas, foram construídos prédios específicos para funcionamento das unidades em

tempo integral, com estrutura diferenciada das demais escolas regulares. Em Goiânia/GO, entretanto, apesar de as atividades do turno complementar serem oferecidas dentro das escolas, não foram construídas novas unidades e poucas adaptações aconteceram nos prédios existentes⁶.

Deve-se ressaltar que nos municípios de Belo Horizonte/MG, Goiânia/GO e Porto Alegre/RS, as propostas de tempo integral foram implementadas em meio a uma estrutura organizacional de ciclos para o ensino fundamental. Nessa estrutura, os alunos não são organizados em classes conforme seu conhecimento adquirido, característica da organização seriada, mas são enturmados de acordo com sua idade ou com as temporalidades da vida. Segundo a Secretaria da Educação de Belo Horizonte, os ciclos

[...] expressam uma nova forma de adequar a organização do tempo de escolaridade às características culturais e bio-psicológicas da aprendizagem e desenvolvimento humano [...]. Assim, esta organização por ciclos concebe o aluno como o eixo central na dinâmica do ensino-aprendizagem, pressupondo que as demais definições quanto à organização do trabalho e à proposta curricular se dão em função dele (PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, 2008).

O sistema de ciclos⁷ foi implantado em 1995 nas cidades de Belo Horizonte/MG e Porto Alegre/RS, enquanto em Goiânia foi implementado no ano de 1998. Como a mudança da organização em séries para a organização em ciclos supõe modificação na compreensão do tempo escolar, é preciso apreender as relações entre essa estrutura escolar e os projetos recentes de escola em tempo integral. Todavia, nas três capitais citadas, as propostas de ampliação da jornada escolar não são relacionadas com os ciclos de formação, de forma que o tempo integral está sendo implantado a partir das mesmas justificativas e objetivos presentes nas propostas implementadas em cidades ou estados cuja organização escolar é seriada.

Essa questão é importante, pois os ciclos foram anunciados como oportunidade para democratização da escola pública e alcance da qualidade da educação no Brasil (FREITAS, 2003). Desse modo, uma nova medida na estruturação do tempo escolar, cerca de dez anos depois, pode significar por um lado a complementação do projeto de ciclos, que além de respeitar as temporalidades de cada aluno precisa oferecer mais tempo diário para sua aprendizagem. Por outro lado, pode expressar a reposição da promessa de que mais tempo para os alunos é a “saída” para os problemas da educação, de maneira isolada das demais questões que constituem o fracasso escolar.

Nessa perspectiva, as propostas de escola em tempo integral podem traduzir a idéia de que, como os ciclos de formação não solucionaram os problemas, é preciso uma nova forma de compreensão do tempo escolar. Assim como a política de implantação dos ciclos prometia a estruturação de uma escola diferente, as propostas de horário integral aparecem como possibilidade de equalização das oportunidades educativas e como caminho para a concretização de uma *nova* escola:

A preocupação com um novo formato de escola que contemple as necessidades e desejos dos alunos e a constante busca pela qualificação do ensino na rede municipal foram os disparadores para o

⁶ Sobre a proposta de organização da escola em tempo integral executada pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, consultar Santos (2009).

⁷ Sobre os ciclos de formação, consultar, dentre outros, Freitas (2003), Mainardes (2007), Miranda (2005) e o trabalho organizado por Moll (2004).

Projeto Cidade Escola (PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE).

Dessa forma, a compreensão do tempo escolar nas propostas de escola integral em andamento nas redes de ensino do Brasil pressupõe discussão sobre as promessas de um “novo” modelo de escola; sobre a contraposição entre escola integral e educação integral; sobre certo processo de desresponsabilização do Estado frente à educação pública; e sobre o movimento de delegar à instituição escolar a tarefa de solucionar questões relativas ao risco social de crianças e adolescentes, de forma que as questões propriamente pedagógicas ficam subsumidas frente às novas funções da escola.

Referências:

ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ. Bairro – Escola passo a passo. Portal Aprendiz: *Publicações*. Disponível em: <http://aprendiz.uol.com.br/downloads/educacao_comunitaria/bairro_escola.pdf>. Acesso em: 23 de novembro de 2008.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação & Sociedade*. Campinas, v.28, n.100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003.

FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO. Educação em tempo integral: *PT no executivo - Relatos de experiências*. Disponível em: <<http://www2.fpa.org.br/portal/modules/news/article.php?storyid=3658>>. Acesso em: 06 de dezembro de 2008.

MAINARDES, Jefferson. *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.

MIRANDA, Marília Gouvea de. Sobre tempos e espaços da escola: do princípio do conhecimento ao princípio da socialidade. *Educação & Sociedade*. Campinas, v.26, n.91, p. 639-651, maio/ago. 2005.

MOLL, Jaqueline (org.). *Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. Educação: *Programas e Projetos*. Disponível em: <<http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?app=educacao>>. Acesso em: 20 de novembro de 2008.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA. Cidade do conhecimento: *unidades educacionais*. Disponível em: <<http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/index.php>>. Acesso em 04 de dezembro de 2008.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. Projeto Cidade Escola: *Secretaria Municipal de Educação*. Disponível em: <<http://www.portoalegre.rs.gov.br/>>. Acesso em: 07 de dezembro de 2008.

PREFEITURA MUNICIPAL DE RECIFE. Animação Cultural: *Educação, Esporte e Lazer*. Disponível em: <http://www.recife.pe.gov.br/2007/07/02/mat_144800.php>. Acesso em: 06 de dezembro de 2008.

SANTOS, Soraya Vieira. *A ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral*. 2009. 138 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL. Escola de Tempo Integral: *Gestão - Programas*. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/escola_tempo_integral.jsp?ACAO=acao1>. Acesso em 21 de novembro de 2008.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Escola de Tempo Integral: *Portal da educação*. Disponível em: <http://www.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=420&Itemid=25>. Acesso em: 22 de novembro de 2008.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. Projeto Escola de Tempo Integral: *Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas*. Disponível em: <http://www.cenp.edunet.sp.gov.br/escola_integral/2007/Default.asp>. Acesso em: 21 de novembro de 2008.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. Educação Integral: *Programas Estruturantes*. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/>>. Acesso em: 21 de novembro de 2008.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. São Paulo é uma escola: *Programas e Projetos*. Disponível em: <<http://educacao.prefeitura.sp.gov.br/>>. Acesso em: 20 de novembro de 2008.