

ESCOLA PÚBLICA EM TEMPO INTEGRAL: O PROFIC NA REDE ESTADUAL DE SÃO PAULO*

Celso João Ferretti
Cláudia Pereira Vianna
Denise Trento de Souza

da Fundação Carlos Chagas

RESUMO

Síntese de um extenso relatório, este artigo é um estudo sobre a implantação do PROFIC — Programa de Formação Integral da Criança na rede estadual de ensino em São Paulo. Além de um mapeamento amplo das escolas que implantaram o Programa, de 1986 até o primeiro semestre de 1988, realizou-se também um estudo em profundidade em duas dessas escolas. Os resultados indicam que o PROFIC assumiu características centralistas, tanto em sua formulação quanto na implantação; que o índice de adesão das escolas da rede foi baixo; que o processo de implantação foi precário, criando vários problemas para as escolas que o adotaram. A apropriação do projeto, pelas duas escolas estudadas em profundidade, foi fortemente influenciada pela história de cada uma delas, caracterizando-se por atitudes simultâneas de aceitação/rejeição de maneira que, embora formalmente presente, o PROFIC não se integrou às escolas.

ABSTRACT

This article sums up an extensive report on the implantation of PROFIC — a state program for children's full education, in the public schools of the State of São Paulo. The study has not only proceeded to a broad outline of the schools in which the Program has been adopted, between 1986 and the first semester of 1988, but has also followed in depth the implantation of the Program in two of these schools. Results show centralistic traits in the Program's both planning and implantation, a low rate of adherence by the schools of the state network and deficiencies in its process of implantation which brought about many troubles to the schools that adopted it. In the two schools studied in depth the way the project was assumed was strongly affected by each school's own history, featuring simultaneous attitudes of acceptance/rejection so that, though formally present, PROFIC has not been integrated to the school's routine.

* Artigo extraído do relatório final da pesquisa *Estudo exploratório sobre experiências de extensão do período diário de atendimento educacional para alunos da rede pública de ensino de São Paulo*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1990.

As experiências de escola pública de tempo integral são, entre nós, poucas e recentes. Elas têm seu marco inicial na experiência pioneira do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na Bahia, no final da década de 50. Na década de 60 desenvolveram-se em São Paulo os Ginásios Vocacionais, instalados na capital e em algumas cidades do interior. Essas instituições constituíram parte do que se denominou, na época, de "escolas experimentais". De lá até o início dos anos 80, pouco se discutiu a questão. Mas, nessa década, o assunto foi retomado com o surgimento dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Rio de Janeiro (1982) e com a Jornada Única do Ciclo Básico, em São Paulo (1988). Sabe-se que o governo Roberto Requião, em Curitiba, instalou escolas de tempo integral naquele município. Tem-se notícias, ainda, que durante o ano de 1982 a Universidade Federal de São Carlos realizou uma experiência de extensão do tempo diário de escolaridade em uma escola estadual de 1.º grau do município. Segundo notícias dos jornais, em 1989 foram criados Centros Integrados de Educação Municipal (CIEMs) em Porto Alegre. O governo estadual de Minas Gerais, em 1988, ensaiou um programa educacional nessa direção, mas não o efetivou.

O PROFIC — Programa de Formação Integral da Criança, formulado em São Paulo em 1986, insere-se nesse conjunto de medidas. Sucintamente, consiste num programa de repasse de verbas a escolas das redes públicas, prefeituras ou entidades particulares conveniadas, para receberem alunos selecionados, das escolas da rede pública que optarem por aderir ao Programa. Durante o turno em que estão regularmente matriculados, os alunos frequentam as aulas normalmente em sua escola; no período correspondente ao outro turno, entretanto, permanecem na escola ou dirigem-se às entidades conveniadas, onde recebem alimentação e desenvolvem atividades complementares, como artísticas, esportivas, de lazer, pré-profissionalizantes e de reforço escolar. Os critérios para seleção dos alunos a serem inscritos no Programa englobam características econômico-sociais e/ou seu desempenho escolar.

Como se pode notar, a década de 80 foi pródiga em proposições de extensão do tempo diário de escolaridade, sempre através de iniciativas governamentais (a exceção é representada pela experiência de São Carlos). Quais as razões para esse interesse?

Em pesquisa recente (Paro et al., 1988) duas hipóteses foram levantadas na tentativa de buscar respostas para essa questão: a primeira é a de que as propostas de extensão do tempo diário de permanência na escola visam a remissão moral da pobreza, através da "educação integral" das crianças oriundas das classes trabalhadoras; a segunda hipótese, menos trabalhada que a primeira no estudo mencionado, é a de que tais propostas visam melhorar a qualidade e produtividade do ensino oferecido pela escola pública. As pesquisas conduzidas em um dos CIEPs e em uma experiência do PROFIC em São Paulo por Paro e colaboradores demonstraram que ambas as hipóteses se aplicam às experiências mencionadas, mas não com o mesmo peso.

A presente investigação teve por objetivo estender e aprofundar o estudo do PROFIC na rede estadual de ensino em São Paulo, abordando esse Programa numa perspectiva diferente daquela desenvolvida no trabalho de Paro e colaboradores. Duas são as diferenças principais. A pri-

meira delas diz respeito ao objeto do estudo. Na investigação conduzida por Paro, privilegiou-se o estudo do PROFIC desenvolvido através de convênio entre a Secretaria de Educação do Estado e uma Prefeitura Municipal. No caso presente, o PROFIC continua sendo objeto de investigação, mas o que se pretende estudar é o processo de implantação do Programa nas próprias escolas da rede estadual de ensino. A segunda diferença diz respeito a preocupações de ordem metodológica. Embora ambas as pesquisas se proponham abordagens qualitativas, o presente estudo privilegiou um enfoque de caráter etnográfico, não presente na investigação referida.

A ABORDAGEM METODOLÓGICA

Priorizamos uma abordagem que permitisse, inicialmente, um mapeamento amplo da abrangência do PROFIC na rede estadual de ensino paulista, em princípio de 1988 e, posteriormente, o exame mais detido e aprofundado de algumas unidades escolares envolvidas com o Programa. O mapeamento deveria nos oferecer uma configuração do PROFIC na rede, de caráter amplo e genérico. O estudo nos forneceu subsídios para perceber o movimento interno das escolas ao se proporem a implantação do Programa.

Pretendíamos, como isso, nos pôr a par de como as unidades escolares, uma vez confrontadas com uma proposta que não nasce no seu interior, nem é fruto de movimento dos usuários (pais e alunos) ou de movimentos populares mais amplos, lida com essa mesma proposta. Em outras palavras, desejávamos verificar como a escola, enquanto uma instância singular da rede, recebe/incorpora/critica/modifica uma proposta elaborada nos órgãos centrais da Secretaria da Educação e que lhe chega, operacionalmente, através dos órgãos intermediários dessa mesma Secretaria. O pressuposto básico que operou nesse caso é o de que as propostas gestadas em nível central sofrem alterações que não se explicam apenas pela adesão ou não adesão formal de professores e demais funcionários da escola mas também, e principalmente, pela configuração particular de cada unidade, determinada não só pelo contexto econômico-político-social mais amplo, mas pelas formas específicas que essas determinações assumem quando mediadas pela trama de relações que constituem o dia-a-dia escolar.

A coleta de informações para o mapeamento amplo do PROFIC na rede estadual de ensino foi realizada através de um questionário contendo questões que permitissem verificar a época em que as unidades implantaram o Programa e as instâncias que tomaram a decisão de fazê-lo, o montante e a destinação das verbas destinadas às escolas envolvidas, a continuidade/descontinuidade da participação, o número de crianças atendidas, os critérios adotados para matriculá-las, as atividades desenvolvidas, as características dos professores, as instâncias definidoras do enfoque pedagógico adotado pelas unidades, a articulação entre as atividades do PROFIC e as aulas regulares das escolas, as expectativas das famílias em relação ao Programa e os procedimentos de avaliação adotados.

O questionário foi aplicado em maio de 1988, a uma amostra de aproximadamente 25% das 800 escolas que, em março desse ano, participavam do Programa. Para a construção da amostra foi considerada a distribuição das escolas sediadas na Grande São Paulo e no interior do

estado, segundo sua distribuição pelas Divisões Regionais de Ensino (DREs) e, no interior destas, pelas Delegacias de Ensino (DEs)¹. A inclusão das escolas na amostra se deu por sorteio, proporcionalmente ao número de unidades escolares que participaram do PROFIC em cada DE e DRE. A amostra final constituiu-se de 78 escolas de 1.º grau da região metropolitana, distribuídas por sete DREs e 34 DEs e por 142 escolas de 1.º grau do interior do estado, distribuídas por 11 DREs e 75 DEs. Obteve-se um retorno de 116 dos 220 questionários enviados (52,7% do total). Houve 44,8% de retorno dos questionários enviados às escolas da Grande São Paulo e 57% entre as escolas do interior.

Quanto ao estudo de profundidade, buscamos nos apoiar nas propostas teórico-metodológicas sugeridas por Ezpeleta e Rockwell (1986), tendo em vista o caráter etnográfico que se buscou imprimir a esta parte do estudo. No entanto, é necessário ressaltar que o trabalho de campo, na forma como foi conduzido, não preenche todos os requisitos de um estudo etnográfico tal como avançado pelas autoras. As limitações decorrem, por um lado, da pequena familiaridade dos responsáveis por este estudo com o enfoque etnográfico aplicado à educação. De outro lado, resultam da pequena dotação financeira atribuída ao projeto. É necessário ressaltar, além disso, que a presente pesquisa não tinha por objetivo recuperar o processo de constituição histórica da escola num sentido amplo, como propõem as autoras mas, tão-somente, entender como a implantação do PROFIC se inseriu nesse processo constitutivo, que não só o antecede como prossegue para além dele. Isto significa que, embora preocupados em entender cada uma das escolas estudadas como uma totalidade, nosso foco de atenção era o PROFIC e sua relação com o processo histórico dessas escolas, e não o estudo desse processo em todas as suas dimensões e desdobramentos.

Para a realização do trabalho de campo na perspectiva delineada deliberou-se que, em cada unidade escolhida para estudo, seriam realizadas observações não estruturadas das atividades do PROFIC, das turmas onde os alunos frequentadores do Programa estivessem matriculados e da escola como um todo. Da mesma forma, foram programadas entrevistas semi-estruturadas com os professores, tanto do PROFIC como das turmas em que estivessem matriculados os alunos frequentadores do Programa. Deveriam ser também entrevistados os próprios alunos e seus pais, além da direção da escola e funcionários. Através desses procedimentos, pretendeu-se coletar tanto informações documentadas quanto manifestações da história não documentada da escola.

A opção pelas escolas a serem estudadas em profundidade foi presidida, em princípio, por quatro critérios: resposta ao questionário, volume de devoluções de questionários por DRE, distribuição geográfica, proximidade da sede de trabalho dos pesquisadores. Os dois primeiros critérios tinham por objetivo selecionar escolas que, em princípio, estariam mais disponíveis para o estudo. O volume de respostas por DRE foi tomado como um indicador do interesse da mesma pelo Programa. Com o terceiro critério, procurou-se garantir que o estudo aprofundado privilegiasse uma escola da capital, outra da região metropolitana e uma terceira do interior. O quarto critério, por sua vez, visava garantir a viabilização prática do estudo, uma vez que a dotação financeira do projeto não permitiria deslocamentos frequentes para grandes distâncias. Na

escolha final foram selecionadas uma escola situada na zona oeste da capital, outra em Osasco e a terceira em uma cidade do Vale do Paraíba.

De acordo com o planejamento inicial, a primeira e a última escola seriam acompanhadas durante os meses de agosto e setembro de 1988 e a segunda em outubro e novembro. O desenrolar dos trabalhos, no entanto, impôs a necessidade de estender o estudo de campo na escola da capital e do interior para além do prazo previsto. Em razão disso, decidiu-se pelo cancelamento do estudo da terceira escola selecionada.

A fim de facilitar o acompanhamento das discussões sobre a implantação do PROFIC nas duas escolas selecionadas para o estudo em profundidade, apresentamos a seguir uma breve caracterização de cada uma delas².

A Escola Estadual de 1.º grau Abelardo Tarquínio, doravante chamada Escola A, situa-se entre dois bairros da zona oeste da cidade de São Paulo, localizados próximos ao km 15 de uma rodovia interestadual. Atende predominantemente crianças oriundas de um desses bairros, surgido pelo final da década de 50, mas que só experimentou maior acesso a equipamentos sociais nos últimos catorze anos. O bairro conta com várias ruas asfaltadas, embora em menor número das que não o são. É servido por redes elétrica, de água e de esgoto, embora não na sua totalidade. Possui comércio relativamente diversificado, mas ainda incipiente. Conta com duas linhas de ônibus municipais, duas escolas de 1.º grau e duas creches particulares. Não tem escolas de 2.º grau. É servido por um único posto de saúde, localizado próximo à escola A, mas não conta com órgãos de segurança pública. Existe um certo consenso entre os moradores quando informam que o bairro, nos últimos anos, tornou-se muito violento. Muitos atribuem o crescimento da violência à existência de uma favela de tamanho médio encravada no bairro.

Não dispomos de uma caracterização exaustiva da população local. Todavia, as famílias entrevistadas (em número de sete) são constituídas por migrantes oriundos da Bahia, Pernambuco, Alagoas, Minas Gerais, Paraná e interior do Estado de São Paulo. No geral, são trabalhadores assalariados, sem qualificação profissional ou com qualificação precária e ostentam escolaridade que não excede as quatro primeiras séries do 1.º grau. Tendem a valorizar a educação escolar e insistem para que os filhos frequentem a escola.

A escola A está localizada em terreno amplo. A construção é recente e o prédio tem ótima aparência, contando com todos os serviços, inclusive telefone. As salas são amplas (exceto aquela em que eram desenvolvidas as atividades do PROFIC) com piso de cimento e boa iluminação. Na época da pesquisa, a escola funcionava em quatro períodos. O corpo docente era composto por vinte e quatro professoras, a maior parte delas com longa experiência no magistério público. Nos dois turnos em que existiam classes de 1.ª à 4.ª série, eram atendidos 789 alunos. Destes, cerca de 60 alunos estavam inscritos no PROFIC, predominando os oriundos das 3.ªs e 4.ªs séries.

1 Órgãos intermediários da rede estadual de ensino em São Paulo.

2 Os nomes das escolas, dos bairros e das pessoas envolvidas são fictícios.

A Escola Estadual de 1º grau Romilda Andrade Siqueira, doravante chamada escola B, está situada num bairro periférico de uma cidade do Vale do Paraíba, distante cerca de 80 km de São Paulo. De acordo com informações dos moradores, o bairro está dividido social e geograficamente em duas partes: a "de cima" e a "de baixo". Há disputas entre os moradores das duas partes pelo poder. A parte "de cima" é formada por um terreno íngreme, dividido em pequenos lotes. Na parte "de baixo", o terreno é mais plano, dividido em lotes de tamanho desigual. Nos lotes menores residem moradores do bairro. Os maiores são ocupados por chácaras, onde moradores locais trabalham como caseiros. Os filhos de todos, exceto os dos donos das chácaras, freqüentam a escola B, única do local. Os loteamentos são irregulares e, por isso, a Prefeitura não dota o bairro dos mínimos benefícios. Embora conte com energia elétrica, o bairro se ressent de serviços elementares como água encanada e rede de esgoto. Não dispõe de posto de saúde ou farmácias, nem de órgãos de segurança pública ou correios. Existindo há treze anos, somente em 1986 o bairro recebeu uma primeira linha de ônibus. Não há ruas asfaltadas e o comércio praticamente inexistente, à exceção de bares e um pequeno mercado.

A falta de água e a violência são dois dos maiores problemas enfrentados pelos moradores. A ausência de providências nesse sentido tem levado os moradores a intensas disputas com o poder municipal, disputas essas que se somam às existentes internamente e que com elas estão articuladas.

Da mesma forma que no caso precedente, não dispomos de caracterização ampla da população local. Mas há indícios de que ela é também formada principalmente por migrantes. Dentre as pessoas entrevistadas nenhuma se declarou desocupada, mas, à exceção de duas, as demais não têm qualificação profissional.

A escola B também está localizada em terreno amplo e ocupa o melhor prédio do bairro, do qual destoa completamente. É provida de boas salas de aula, pátios, sala para laboratório de ciências e reivindicada por parcelas da população como local para recreação nos finais de semana. A falta de água afeta a escola de forma crucial, obrigando muitas vezes a suspensão das aulas ou o recurso às famílias para auxiliar na limpeza. No segundo semestre de 1988 a escola funcionava em três períodos, atendendo alunos da 1ª à 5ª série nos períodos da manhã e da tarde. As professoras são, na sua maioria, não efetivas. Cerca de 120 alunos da 1ª à 4ª série eram atendidos, em agosto de 1988, em quatro classes do PROFIC, duas em cada período.

As relações entre a escola e os moradores são muito tensas e a professora que exerce a direção desempenha um papel fundamental nesse processo. Encontrando dificuldades para se impor a professores e moradores e para dar encaminhamento às questões existentes, a direção se propõe a desempenhar o papel de mediadora, mas com resultados geralmente contrários aos pretendidos.

O PROFIC — OBJETIVOS, CARACTERÍSTICAS E CRÍTICAS

O PROFIC é uma proposta que não tem sua origem nem na Secretaria da Educação, nem em movimentos popu-

lares por educação ou em reivindicações dos profissionais da educação pela extensão do tempo diário de permanência dos alunos na escola. O Programa é originalmente gestado na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e posteriormente, no segundo semestre de 1986, encampado e adaptado pela Secretaria de Educação do Estado, sem perder, contudo, suas características distintas.

Ao ser encampado pela Secretaria de Educação, na gestão José Aristodemo Pinotti, o PROFIC é transformado em "programa de governo", coordenado por essa Secretaria, mas envolvendo também outras Secretarias de Estado (são nomeadas a do Trabalho, a da Cultura, a de Esporte e Turismo, a da Saúde e a da Promoção Social).

Para a elaboração do projeto (Mendes et al., 1986), os autores afirmam terem consultado "amplamente as literaturas nacional e internacional", mas não indicam essa literatura. A única referência específica é a estudos econômicos realizados pela UNICAMP em 1985, por encomenda da Secretaria da Educação, tendo em vista o atendimento diferenciado à população de baixa renda.

Embora os autores do documento não se refiram explicitamente a outras fontes teóricas, a leitura do mesmo permite encontrar uma aproximação mais que casual entre o PROFIC e certos programas sociais voltados para a área da Saúde, como os de medicina comunitária, nos anos 60, e atenção primária de saúde, nos anos 70.

Esses programas, originários dos Estados Unidos e estimulados tanto pela Organização Mundial de Saúde (OMS) quanto pela Organização Panamericana de Saúde (OPS), criticam, em seu discurso, a medicalização no atendimento de saúde a populações "carentes" e propõem uma revisão da prática médica voltada para essas populações. Mas, de acordo com pesquisadores da área (Pellegrini et al., 1984; Donnangelo e Pereira, 1976, entre outros), esses programas concebem as populações a que se destinam como subculturas homogêneas e marginalizadas, cuja marginalidade se explica a partir de sua psicologia. Essas subculturas são marcadas, segundo a ótica de tais programas, por carências psicológicas, econômicas e sociais e por dificuldades para abandonar valores culturais relativos às culturas tradicionais de que se originaram. Com base nessas concepções teóricas, originárias da sociologia americana de caráter funcionalista, é que o conceito de "comunidade" passou a ser utilizado para designar a situação social dos grupos marginalizados (Kirschbaum, 1989). Os programas citados se propõem, então, à integração dos pobres às sociedades urbano-industriais por meio da "participação comunitária". Desta forma, através do "participacionismo", as "comunidades marginalizadas" não só teriam acesso a cuidados médicos, mas desenvolveriam novos comportamentos sociais diante da exclusão, usando seus próprios recursos financeiros, materiais e humanos.

Concepções semelhantes estão presentes no PROFIC. O discurso da proposta está recheado não só de expressões como "subcultura", "comunidade" e "participação" como também neles se identifica, com muita clareza, a preocupação, de um lado, com a integração das crianças marginalizadas e, de outro, com o atendimento imediato, pelos próprios integrantes das "comunidades", dos seus problemas médico-sanitários mais simples. Nessas circunstâncias, não constitui surpresa que o PROFIC advogue a transformação dos professores em "agentes de saúde".

As propostas de medicina comunitária e de atendimento primário à saúde foram alvo de severas críticas por parte de pesquisadores da área. Duas são as principais. A primeira é a de que, apesar de partirem de uma análise correta da exclusão das populações mais pobres dos cuidados médicos, não questionam quer as raízes da pobreza excluída quer a gênese do enfoque médico que se propõem rever. Deixam, assim, intocadas as determinações de caráter político e econômico geradoras da exclusão social e da face capitalista do atendimento médico-sanitário. A segunda crítica é a de que, para além da extensão do atendimento médico-sanitário, o pretendido seria, efetivamente, desenvolver formas relativamente sutis de controle social, considerando que a exclusão de amplos segmentos populacionais dos benefícios sociais torna tais segmentos potencialmente explosivos.

Críticas semelhantes podem ser feitas ao PROFIC. A leitura do projeto permite perceber claramente a distância entre aquilo que é anunciado como resultante de uma ampla consulta à literatura nacional e internacional e a proposta final. Em vez de uma discussão científica sobre a educação das crianças das classes trabalhadoras, o que aí se encontra é um discurso de caráter sentimental e assistencialista a respeito da pobreza e das condições miseráveis de vida das crianças das classes populares, bem como sobre a necessidade de arrancá-las de tais condições através da proteção de órgãos governamentais.

O discurso reconhece, em um parágrafo, no interior das seis páginas dedicadas à Introdução Conceitual, que a pobreza e seus efeitos sobre as crianças "têm suas origens em condições estruturais. A desesperança e a violência são filhas da impotência econômica e política. Assim, uma solução radical para o problema da infância exige uma transformação também radical da própria estrutura da sociedade brasileira" (Mendes et al., 1986, p.5).

Como se pode notar, o reconhecimento, além de tíbio, é dúbio. Não se indicam quais sejam as condições estruturais geradoras da pobreza. Pode-se pensar, imediatamente, na estrutura econômica, de caráter capitalista. Mas o discurso logo nos adverte de que os males que afligem as crianças das classes populares são fruto da impotência econômica e política. Fica-se sem saber a que impotência o discurso se refere. A das classes trabalhadoras? A do país, diante do capitalismo mundial? De qualquer forma, no documento se admite, logo a seguir, que, enquanto a transformação radical da sociedade brasileira não ocorre, é preciso cuidar, de imediato, "da injustiça permanente e do sofrimento de milhões de crianças" (p.5).

Sem dúvida, cuidar, a curto prazo, dos efeitos sociais gerados pelas contradições do modo capitalista de produção é uma necessidade, mas o documento, ao enveredar pelas soluções imediatas, de caráter paliativo, simplesmente mantém intocadas as tais condições estruturais geradoras da pobreza. Descartar rapidamente soluções que, apesar de serem de curto prazo, apontam na direção da superação das condições estruturais geradoras da pobreza — ainda que com limites, dado que tais soluções estariam sendo propostas para instâncias superestruturais, como são as agências educacionais —, substituindo-as por soluções paliativas, é uma estratégia bastante conhecida para manter tais condições estruturais intocadas, embora fazendo um discurso que, aparentemente, as nega.

Se alguma dúvida pudesse restar quanto ao caráter assistencialista do Programa, esta fica imediatamente di-

rimida quando se faz a análise da solução proposta no documento.

As crianças pobres e "abandonadas" — em função das injustiças sociais, como diz o documento — são logo caracterizadas como pessoas fracas e indefesas e, por isso, mais susceptíveis de se tornarem desinteressadas e apáticas e/ou revoltadas e violentas, em função da impossibilidade de superarem sua condição de pobreza. Como não podem resistir às pressões sociais e aos próprios impulsos para se tornarem marginais, e como não podem contar com a assistência de adultos para desenvolver essa resistência, posto que estes adultos têm de deixá-las à sua própria sorte para prover a subsistência familiar, é necessário criar instituições sociais que lhes ofereçam proteção e/ou aproveitar as instituições existentes, tendo em vista esse mesmo fim.

O documento não faz menção explícita a instituições como a FEBEM — Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor e congêneres, criadas e justificadas socialmente com base nos mesmos pressupostos (Violante, 1984), ainda que acene para a colaboração da Secretaria da Promoção Social a quem a FEBEM esteve afeta por longo tempo, e que subsidia convênios com instituições assistenciais que se propõem ao resgate social e psicológico das crianças oriundas das classes trabalhadoras e tidas como abandonadas. Tal fato pode ser interpretado como uma crítica a tais instituições, crítica que, de resto, é correta.

Se tais instituições não podem "resolver" os problemas das crianças "abandonadas", é preciso recorrer a outras instâncias do Estado para cumprir tal função. A escola é eleita como instituição "salvadora", como a resposta nova para antigos problemas. Mas não a escola que aí está, oferecendo às crianças em geral uma parca dieta educacional. Partindo de uma crítica da escola por ministrar apenas instrução, o Programa propõe que seu papel seja ampliado para oferecer o que nele é denominado de "formação integral".

Em razão dessa crítica é que se propõe a reformulação das escolas da rede estadual de ensino em São Paulo, de modo que, além de informativas, elas sejam formativas, isto é, ofereçam o que o Programa denomina de "educação integral". Na prática, essa "educação integral" é entendida como a complementação da instrução com atividades curriculares supostamente não contempladas pelo que os autores consideram uma abordagem estreita do fazer pedagógico. As atividades complementares são as que, no entender dos propositores do PROFIC, têm caráter formativo, incluindo-se aí as que se referem à arte, à recreação, aos esportes, à cultura, aos ofícios, ao civismo, à iniciativa, ao senso crítico, à solidariedade, à saúde (principalmente das mães em processo de aleitamento). Assim, a "educação integral" seria composta pela "educação intelectual", obtida através da instrução e pela "educação moral", complementar àquela, em que se daria a formação de atitudes supostamente valorizadas, de modo positivo, pela sociedade em que vivemos. Na prática, a complementação curricular corporificou-se em atividades como reforço escolar, enriquecimento curricular (excursões, teatro, canto, dança, desenho e pintura, esportes e lazer) e pré-profissionalização, além de algumas aulas de higiene.

Em outro texto (Paro et al., 1988), já se procurou detectar as origens reais dessa preocupação com a proteção

e ressocialização das crianças tidas como abandonadas. Mostrou-se que, de um lado, a concepção de escola de tempo integral para as crianças pobres funda-se nas supostas causas morais da pobreza, causas essas que podem ser combatidas não através da eliminação das condições estruturais de caráter econômico geradoras dessa pobreza, mas pela via de depuração moral dos atingidos pelos seus efeitos.

Também se mostrou que o projeto burguês da escola de tempo integral para as crianças das classes trabalhadoras tem, na verdade, menos a ver com esta suposta recuperação moral e muito mais com as tentativas da sociedade de se autoprotger dos atuais ou potenciais transgressores da ordem. Em outras palavras, importa menos a sorte individual dos "protegidos" e sim a sorte "coletiva" das parcelas da população ameaçadas pelo crime, ainda que este, em muitas oportunidades, se volte contra os próprios integrantes dos segmentos mais pobres da sociedade.

Não há nenhuma contradição nisso, posto que as razões reais para os programas protecionistas de caráter assistencial precisam ser dissimuladas através de posições valorativas palatáveis à sociedade. Aliás, como acaba indiretamente por admitir o próprio documento, as classes dominantes acabariam por obter um amplo benefício em caso de sucesso do Programa: de um lado preserva-se a sociedade da ameaça real ou latente dos "menores"; de outro, os pais podem estar mais liberados para o trabalho. É claro que os pais e as crianças têm benefícios reais: os primeiros podem trabalhar mais sossegadamente e os segundos, supostamente, teriam, pelo menos, melhor alimentação. A questão que resta, todavia, é: quem são os maiores beneficiários?

O documento (Mendes et al., 1986, p.7-8) admite que, para cumprir as novas funções protetoras, em acréscimo às funções instrucionais, o pessoal docente e técnico-administrativo deveria ser aliviado de suas incumbências burocráticas. Mas, afora exortar tais profissionais a que se comprometam perante as comunidades onde estão situadas as escolas, não indica por quais meios concretos eles seriam aliviados dos encargos burocráticos para assumir os de natureza especificamente educacional e pedagógica.

Todavia, afirma o documento, ainda que a escola se estruture da forma proposta, estará defasada em relação ao processo de formação integral da criança porque esta, antes de chegar à idade da escolarização formal, se integrante de famílias de baixos rendimentos, já estará prejudicada em seu desenvolvimento físico, intelectual, moral e social. É preciso, pois, para que realmente ocorra a formação integral, que essa criança seja assistida desde o seu nascimento, a partir da garantia do aleitamento materno, estendendo-se a proteção, também através de atendimento em tempo integral, às creches, jardins de infância e pré-escolas, nos mesmos moldes da associação instrução-formação proposta para a escola de 1.º grau, nos casos em que cabe a dimensão instrucional.

Tendo em vista esses argumentos, o Programa propõe a reformulação do papel da escola de 1.º grau, de modo a assumir a função protetora discutida, a criação de uma ampla rede de creches públicas e privadas, programa de estímulo ao aleitamento materno, preparo de recursos humanos adequados aos objetivos do projeto, envolvendo as Faculdades de Educação e cursos de for-

mação para o magistério de 1.º grau e a cooperação do Estado com entidades religiosas para tratar dos problemas afetos ao "menor".

O projeto PROFIC divulgado pela Secretaria da Educação foi analisado pelo Conselho Estadual de Educação — CEE de São Paulo. No Parecer 120/87, em que se justificam inicialmente as razões pelas quais o mesmo Conselho havia, desde o início do segundo semestre de 1986, aprovado convênios de implantação do Programa em 120 municípios do Estado, são feitas críticas ao mesmo. Duas são as principais:

1. ausência de condições reais de expansão do tempo diário de permanência dos alunos nas escolas, exatamente nas regiões onde tal extensão seria mais necessária;
2. drenagem de recursos públicos para entidades particulares, contrariando a política de investimento dos recursos públicos em educação.

Todavia, e curiosamente, o CEE não entra no mérito propriamente pedagógico do PROFIC. As referências a esse aspecto da questão são demasiado vagas e ambíguas no Parecer. De um lado, afirma-se a compatibilidade entre os objetivos das ações previstas no PROFIC e as orientações que levaram o CEE a estabelecer critérios de prioridade no gasto de verbas públicas. Dentre essas prioridades, apenas uma está mais diretamente relacionada ao aspecto pedagógico: a que diz respeito ao aprimoramento das condições pedagógicas de funcionamento das escolas. Todavia, mesmo essa prioridade tem pouco a ver com as metas que o PROFIC se propõe.

Por outro lado, o CEE, numa de suas críticas ao PROFIC, observa "que a ampliação do tempo de permanência da criança teria escasso significado pedagógico quando não fosse acompanhada por outras providências relacionadas à utilização educativa dessa maior presença do aluno no estabelecimento de ensino" (São Paulo, 1987, p.12). Essa crítica é absolutamente correta, mas o CEE, ao formulá-la de maneira tão genérica e abstrata, se exime de explicitar que o PROFIC não reunia nenhuma condição para dar à permanência ampliada dos alunos na escola o significado pedagógico a que esse mesmo Conselho alude. Essa postura vaga e ambígua permite ao CEE, de um lado, aprovar os princípios gerais do PROFIC, de outro, aprovar os convênios com as Prefeituras Municipais e, finalmente, criticar o Programa pela conotação de canal de drenagem de recursos públicos para entidades particulares na área da educação. Esta postura é ainda mais estranhável se se considerar que, na verdade, o PROFIC não pode ser considerado um projeto educacional, mas um mero expediente repassador de verbas.

Quando de seu surgimento, o PROFIC suscitou vários debates e manifestações, tanto de seus formuladores quanto de seus detratores. Fonseca (1986) agrupou as críticas feitas ao PROFIC, na época, em dois grandes grupos: críticas à forma de implantação e críticas ao conteúdo do programa. As críticas presentes no primeiro grupo se subdividem em duas: as que dizem respeito à oportunidade da proposição do PROFIC e as que se referem à participação dos profissionais da educação e dos usuários em sua formulação.

No primeiro caso, o programa é percebido pelos profissionais da educação como extemporâneo e de caráter eleitoreiro, uma vez que vem a público ao final do governo Montoro e, além do mais, pelas mãos de um secretário

que estava assumindo a pasta a apenas seis meses do término da gestão em pauta e em pleno período preparatório para eleição do novo governador.

No segundo caso, os autores do programa e o próprio secretário foram acerbamente criticados por terem assumido uma postura considerada autoritária em sua formulação e proposição. Diziam os profissionais da educação que o PROFIC foi gestado a portas fechadas, sem ouvir o conjunto de educadores e os usuários da escola. Apesar de seus formuladores terem argumentado que a discussão do projeto passou a se dar a partir de sua apresentação ao público, nas diversas instâncias hierárquicas da Secretaria de Educação, indubitavelmente ele foi, primeiro, elaborado por um pequeno grupo, sem a consulta reclamada pelos críticos e, depois, apresentando como um Programa que devia ser posto imediatamente em prática, sob o argumento de que, se assim não fosse, estaria perdida a oportunidade de implantá-lo. Evidentemente, essa urgência inviabilizou qualquer aprofundamento maior da discussão.

Quanto às críticas relacionadas ao conteúdo do Programa, segundo Fonseca (1986), centravam-se sobre duas questões: a redefinição do papel do Estado na educação e a especificidade da escola. No primeiro caso, as críticas se voltam para a avaliação negativa que o PROFIC faz da atuação do Estado no âmbito das políticas sociais. Dizem os elaboradores do PROFIC que, em razão de sua incompetência, o Estado não tem sido capaz de dar conta das questões sociais que lhe são postas, entre elas a educacional. Daí a necessidade do PROFIC. Dizem os críticos do PROFIC que o não atendimento às necessidades sociais não resulta da incompetência do Estado em fazê-lo, mas da articulação entre a ação deste e os interesses de grupos sociais dominantes. Por isso mesmo, dizem esses críticos, não é com um programa de caráter assistencialista como o PROFIC que as questões sociais de fundo poderão ser enfrentadas, mas sim com o estabelecimento de políticas sociais de conjunto voltadas para a maioria da população.

No tocante à especificidade da escola, o PROFIC foi alvo de crítica por descaracterizar, no entender dos críticos, aquele que seria o papel específico dessa instituição, ou seja, transmitir o saber, atribuindo aos professores tarefas que não lhes competem ou, ainda, preenchendo o tempo complementar dos alunos nas escolas com atividades que não contribuem para elevar a qualidade do ensino.

A PRÁTICA DO PROFIC NA REDE PAULISTA DE ENSINO

O desenvolvimento do estudo sobre o PROFIC conduziu-nos, como decorrência do enfoque adotado, para a discussão não só do Programa em pauta mas, como previsto, para a reflexão sobre a escola. As considerações feitas ao longo deste trabalho, por isso mesmo, não se cingiram apenas ao PROFIC, embora tivessem nele sua principal razão de ser. Não poderia ser de outra forma, na medida em que o Programa, para deixar de ser apenas uma proposta e viabilizar-se enquanto prática, teve de conviver com outras práticas já existentes no interior da escola. Nesta seção serão discutidos alguns aspectos que se nos afiguram centrais para a compreensão do desenvolvimento do PROFIC na prática e, em especial, na prática realizada

pelos duas escolas que foram objeto do estudo de campo. Esses aspectos, ao mesmo tempo que apontam para aproximações e diferenças entre as duas escolas mencionadas e o conjunto das escolas abordadas através do questionário, evidenciam a presença de pontos de contato e distanciamento entre elas.

Uma das verificações principais do presente estudo é a de que o centralismo parece ter se firmado como uma das características distintivas do PROFIC, no tocante à sua concepção. Este não surge em função de demandas específicas da população, no que se refere às questões educacionais. Antes, procura oferecer contribuições para o atendimento de algumas necessidades prementes de famílias de baixo rendimento econômico como, por exemplo, as referentes à alimentação, saúde e cuidado dos filhos, enquanto os pais trabalham. Mas essas famílias têm muitas outras necessidades insatisfeitas como, por exemplo, as relativas a emprego, habitação, transporte, saneamento etc., as quais apontam para a falência das políticas sociais que vêm sendo postas em prática no âmbito da sociedade brasileira. A proposta do PROFIC, elaborada a portas fechadas, sem ouvir os interessados, acaba por sugerir que a rede das escolas públicas supra, em parte, deficiências das políticas sociais cuja superação demandaria investimentos e compromissos muito mais significativos do que os implicados na adoção do Programa. Com isso, deixa de ouvir reclamos dos pais e dos professores quanto às deficiências específicas da política educacional.

Pode-se indagar das razões que levaram a Secretaria da Educação a adotar esse tipo de procedimento, negado por ela quando criticada (Fonseca, 1986). Hipóteses podem ser aventadas, algumas das quais já bastante difundidas: autoritarismo do aparelho do Estado, favorecimento de entidades particulares de ensino ou de assistência, dificuldades alegadas pela Secretaria para ouvir a todos, premência de tempo, interesses eleitorais etc. Sem entrar no mérito dessas hipóteses, algumas das quais discutidas no trabalho de Fonseca (1986), gostaríamos de sugerir duas interpretações para o procedimento adotado pela Secretaria de Educação ao propor o PROFIC. A primeira delas é a de que a Secretaria — enquanto órgão técnico e político do governo — aparentemente tomou a decisão de criar o PROFIC com base no pressuposto de que não só detinha todas as informações sobre o que seria mais desejável para a população-alvo do projeto em termos de educação, alimentação e saúde como, além disso, sabia qual o melhor encaminhamento a ser dado, no tocante ao sistema educacional, para a satisfação das necessidades dessa população em relação aos aspectos apontados. A partir daí, centralizadamente, propôs o projeto e desenvolveu sua instalação.

Isto não significa dizer que a Secretaria tomou esse tipo de decisão desinformadamente. Não significa, também, negar ao órgão legitimidade para formular projetos, tendo em vista a educação pública que se processa sob sua responsabilidade. O problema reside em que a solução técnica é também política e, enquanto tal, favorece alguns interesses enquanto fere outros. Ao partir de elementos evidentemente presentes da realidade (a precariedade do ensino oferecido pela rede e as necessidades extremas da população em termos de alimentação e saúde), mas sem se dar ao trabalho de investigar mais detidamente que propostas os interessados diretos na solução desses

problemas tinham a oferecer, a Secretaria da Educação acabou por elaborar um projeto que teve por base sua ótica a respeito dos mesmos, a qual, evidentemente, não pode ser considerada politicamente neutra. Aliás, parece ter sido, ao contrário, guiada por interesses políticos que, embora justificadas pelas necessidades da população-alvo, não se apoiaram nos interesses desta, nem nos dos educadores.

A segunda interpretação é a de que, da mesma forma que procura obter a homogeneização da rede pública estadual de ensino do ponto de vista burocrático, a Secretaria da Educação, através de seus projetos técnicos, procura desenvolver algum tipo de controle sobre o que ocorre nas escolas da rede, do ponto de vista pedagógico. De um lado é compreensível que isto ocorra, dado que estando a rede estadual de ensino sob sua responsabilidade, deseje ela assegurar-se de um atendimento equitativo às escolas que a compõem. Mas, por outro lado, a tentativa de homogeneização pedagógica deixa de considerar as peculiaridades de cada escola e as possibilidades maiores ou menores destas de participarem produtivamente dos projetos técnicos elaborados centralmente. Essa questão é mais séria em relação a projetos aos quais as escolas devem obrigatoriamente aderir. Não é, portanto, o caso do PROFIC, o qual as escolas poderiam adotar facultativamente. Mas, tanto num caso quanto no outro, existem pressões para que a rede adote os referidos projetos. Se assim não fosse, a Secretaria não se daria ao trabalho de formulá-los. A diferença é que, no primeiro caso, as pressões são predominantemente legais. No outro, ocorrem de maneira mais sutil, através de mecanismos institucionais e/ou das relações entre integrantes da rede de ensino, embora as pressões de caráter legal não estejam ausentes.

Mas, não é apenas no nível de concepção que o projeto se revela centralizador. O mesmo ocorre no nível de sua implantação. À primeira vista essa afirmação soa muito estranha se se considerar, primeiro, que as escolas não foram obrigadas a implantar o Programa e, em segundo lugar, que cada escola teve liberdade de desenvolvê-lo do modo que lhe pareceu mais adequado. A forma como o PROFIC foi implantado nas duas escolas estudadas é, aliás, evidência disso. Todavia, essa autonomia, se existe para as escolas, não necessariamente existe para os professores e para os pais e elas ligados, na medida em que a decisão de implantação nem sempre conta com sua participação. Os dados disponíveis a respeito são, no mínimo, contraditórios.

De acordo com as respostas colhidas através do questionário, quase 50% das escolas da amostra utilizada neste estudo instalaram o PROFIC a partir da proposição conjunta das DREs e das próprias escolas, incluindo-se nestas últimas diretores e professores, e quase 40% o fizeram por solicitação de professores e direção das Unidades Escolares — UEs. As respostas oferecidas pelas duas escolas que foram objeto de estudo de campo à questão que tratava desse tópico permite incluí-las no subconjunto daqueles 50% que disseram ter instalado o PROFIC a partir da proposição conjunta de órgão intermediário da Secretaria da Educação (no caso, as DEs) e das escolas³. No entanto, o que se observou no acompanhamento dessas escolas é que a decisão, em nível da UE, esteve praticamente a cargo da direção, articulada com a DE. Os professores foram excluídos dessa decisão. O que o trabalho de campo permitiu verificar foi, de um lado, que a

instalação do Programa respondia apenas a interesses específicos da direção e, de outro, que mesmo em 1988, decorrido algum tempo desde essa instalação, nem os próprios professores envolvidos com o PROFIC haviam tomado contato com o documento da Secretaria da Educação que o propõe, tendo um conhecimento muito vago de quais seriam seus objetivos e praticamente nenhuma noção do modo como operava a Secretaria para viabilizá-lo. Por isso mesmo pode-se dizer que, em cada escola, o PROFIC adquiriu a "cara" de sua direção. Se isso, de um lado, pode ser tomado como indicador de uma certa autonomia da escola, negando o caráter centralizador do projeto, por outro, o confirma, na medida em que a centralização se faz presente na escola pela exclusão de pais e professores do processo de decisão sobre a instalação do PROFIC.

Nesse sentido, ganha destaque a verificação, através do presente estudo, de que, embora o PROFIC possa ter sido bem recebido por entidades particulares ou por prefeituras municipais, não teve a mesma receptividade por parte das UEs que compõem a rede pública estadual de ensino. Embora a participação no PROFIC por parte das escolas da rede tenha crescido de 4,6% em 1986 para 13,9% em 1988, e ainda que o número de alunos atendidos tenha aumentado de 2.810 em 1986 para 14.016 em 1988, deve-se considerar que tanto o montante de escolas envolvidas quanto o de alunos atendidos é pouco significativo, dadas as proporções da rede estadual de ensino em São Paulo.

É mesmo questionável que as adesões tenham sido significativas em outras instâncias da rede como, por exemplo, em nível de DREs e DEs. O comportamento das DEs a que estão subordinadas as duas escolas estudadas em profundidade é bem ilustrativo dessa situação. A DE da capital praticamente ignorou o PROFIC; a do interior, ao contrário, valorizou-o bastante. É possível que, em grande número de casos, outras DREs e DEs não tenham se empenhado muito. Esse suposto não é descabido, considerando o número de escolas que aderiram ao PROFIC e o poder de que dispõem os órgãos intermediários da Secretaria da Educação para impor programas às Unidades Escolares ou para convencê-las a adotá-los. Nossas hipóteses são as de que a rejeição, num primeiro momento, esteve ligada à forma centralizada como o projeto foi gestado e proposto à rede e, num segundo momento, à verificação, por parte de professores e diretores, das precariedades do processo de implantação.

As informações colhidas no decorrer da investigação evidenciam essas precariedades. Lançado com estardalhaço no final do governo Montoro, o Programa iria, já no ano de 1987, e principalmente em 1988, demonstrar sua fragilidade, decorrente não só da base teórica mas também da falta de cobertura do próprio governo estadual que acabou por retirar do PROFIC o escasso prestígio com que contava na rede. Em 1986, poucos meses após seu início, o Programa já dava sinais de que as escolas encontrariam dificuldades para concretizá-lo.

Com efeito, nesse ano, apenas 12,5% das 248 escolas cadastradas no PROFIC receberam, em sua totalidade e nos prazos estipulados, as verbas necessárias para o desenvolvimento das atividades que se propunham realizar. Nas demais escolas prevaleceram situações irregulares re-

3 Na escola B, a resposta ao questionário evidencia que, na verdade, a proposição inicial foi da DE.

TABELA 1

Distribuição de escolas cadastradas no PROFIC, segundo as condições de recebimento de verbas para o desenvolvimento das atividades 1986, 1987 e 1988

CONDIÇÕES DE RECEBIMENTO	1986		1987		1988	
	N	%	N	%	N	%
Verbas recebidas na sua totalidade e nos prazos estipulados	4	12,5	12	14,8	—	—
Verbas recebidas na sua totalidade mas fora dos prazos	14	43,7	33	40,7	3	2,6
Verbas recebidas parcialmente e nos prazos estipulados	2	6,3	3	3,7	—	—
Verbas recebidas parcialmente e fora do prazos	8	25,0	29	35,8	2	1,7
Verbas não entregues	4	12,5	3	3,7	96	83,6
Pagamento dos montantes em espécie (materiais de consumo e permanente)	—	—	1	0,9	1	0,9
Sem informação	—	—	—	—	13	11,2
TOTAL	32	100,0	81	100,0	115	100,0

lativamente à liberação dessas verbas, seja no tocante ao montante solicitado, seja no que diz respeito aos prazos de liberação. Cerca de 31 escolas deixaram de receber as verbas solicitadas (o mesmo número das que as receberam na quantidade e tempo previstos). Houve uma melhora muito pequena nesse quadro em 1987: cerca de 15% das 552 escolas envolvidas receberam as verbas solicitadas sem problema algum. Mas, em 1988, a situação se deteriorou de vez: em maio desse ano, apenas 2,6% das 794 escolas cadastradas haviam recebido as verbas sem nenhum problema. Informações posteriores deram conta de que, para a maior parte das escolas, essas verbas foram liberadas apenas em setembro desse ano. A tabela acima sumariza a situação de recebimento de verbas por parte das UEs a fim de desenvolver as atividades programadas.

O estudo não permitiu verificar se ocorreram problemas semelhantes com o fornecimento de alimentação aos alunos participantes. Nas escolas em que foi realizado o trabalho de campo, verificaram-se duas situações praticamente opostas: na escola A o fornecimento de alimentação aos alunos era caótico, devido à ausência de cobertura por parte do Estado. Durante boa parte de 1988, a merendeira teve de recorrer a alimentos fornecidos para a Jornada Única⁴ a fim de suprir o almoço dos alunos matriculados no PROFIC. Em compensação, na escola B, a alimentação era farta e de boa qualidade, devendo-se considerar, no entanto, que isso se tornou possível, segundo a direção, pelo convênio estabelecido entre o governo estadual e a prefeitura municipal.

Deve-se ressaltar, contudo, que a Secretaria de Educação, durante a vigência do PROFIC, vem pagando regularmente os professores que dele participam. Se, por um lado, isto representa um aspecto positivo, por outro, é evidência do verdadeiro caráter do Programa. Suprindo, em termos infra-estruturais, parcela dos recursos humanos necessários ao desenvolvimento do PROFIC, tal como foi projetado (exatamente aquela que se encarrega do cuidado dos alunos em sala de aula) e, mal ou bem, a alimentação desses alunos, mas sem oferecer aos professores condições reais para o desenvolvimento das atividades educacionais, a Secretaria da Educação desnuda as reais intenções do mesmo: "guardar" e alimentar (ainda que precariamente) as crianças "carentes". A intenção assistencialista, de um lado, e, de outro, o intuito de realizar a prevenção imediata de supostos "desvios criminais" dos alunos (envolvimento com assaltos, drogas etc.), acabam por dar, na prática, o tom do Programa, evidenciando a coerência desta com o projeto inicial, não em suas proposições explicitadas, mas naquelas não proclamadas. Fica evidente que o intuito não é "tirar as crianças da rua" para educá-las (como o propalado) mas para evitar que, famintas e supostamente desocupadas, perturbem a ordem.

4 Jornada Única de trabalho discente e docente para o Ciclo Básico, instituída pela SEE-SP no início de 1988, visa aumentar o período de permanência da criança na escola, durante os dois primeiros anos de escolarização, e fixar a docente — Professora 1 polivalente — em regime de dedicação plena a uma única classe e unidade escolar. Na prática, tem redundado na permanência das crianças na escola por um período de seis horas.

A precariedade das verbas e de seu esquema de liberação, obrigando ao uso de expedientes tais como a utilização gratuita da mão-de-obra de pais de alunos, a compra de materiais pelos professores com parte de seu próprio salário, a venda de "produto" dos alunos a pais e professores; a ausência ou precariedade de um processo de preparação das direções das escolas e dos professores para desenvolverem o PROFIC; a quase inexistente supervisão em alguns casos, ou a precariedade desta quando existente; a ausência de um trabalho sério de avaliação da dimensão qualitativa do Programa, por parte da Secretaria da Educação, constituem evidência do descompromisso do governo estadual para com um projeto de sua responsabilidade direta.

Os elementos arrolados permitem-nos compreender como o governo se comportou em relação ao programa educacional por ele mesmo desencadeado. Mas, não nos ajudam a compreender o que ocorreu nas escolas quando estas, concretamente, se defrontaram com o PROFIC. Entendemos que as observações e interpretações realizadas a partir do trabalho de campo em duas escolas da rede podem trazer contribuições nesse sentido, mas com as limitações decorrentes do tipo de estudo efetuado, o qual não autoriza generalizações diretas para as demais escolas daquilo que ajuda a explicar o PROFIC nas duas UEs investigadas. Trata-se de procurar apreender como estas UEs, que a princípio não rejeitaram participar do Programa, lidaram com ele na prática.

À primeira vista, o que se verificou nas duas escolas sugere que estas aderiram ao PROFIC sem maiores críticas: em ambas o Programa estava em desenvolvimento há mais de ano e meio, apoiado em planos anuais, conforme exigência da Secretaria da Educação; havia professoras designadas para as classes e alunos sendo atendidos no horário diário ampliado, inclusive no que diz respeito à alimentação.

No entanto, quando o contato com ambas foi aprofundado, o que se notou foi a existência simultânea de processos de aceitação e rejeição do projeto. As escolas estudadas desenvolveram esses processos à sua maneira, de acordo com sua história particular, o que determinou a forma específica que o projeto tomou em cada uma delas.

Na escola A, a adesão ao PROFIC se deu de forma bastante diversa da observada na escola B. Enquanto, na primeira, a direção se fascinou com o projeto, vendo nele a possibilidade de realização de um sonho pedagógico acalentado há tempos, na segunda, a adoção do Programa foi fortemente influenciada por motivos de ordem prática, tendo em vista necessidades imediatas. No primeiro caso, houvesse ou não interesse da Secretaria da Educação em desenvolver um projeto pedagógico, a direção vislumbrou no PROFIC a possibilidade de fazê-lo. Na escola B, aparentemente, essa preocupação não norteou a instalação inicial do Programa. No entanto, os desenvolvimentos posteriores e a forma como o PROFIC se encontrava em cada escola, no momento do estudo, dariam a impressão, ao observador menos avisado, que exatamente o oposto teria ocorrido. Quando do trabalho de campo, a escola B é a que desenvolvia o Programa de maneira mais consentânea com o paradigma fornecido por este, enquanto a escola A dele havia se afastado, embora houvesse ainda algum esforço para que o conjunto das atividades se apresentasse como sendo por ele determinado.

As transformações que ocorreram se explicam por contingências das próprias escolas, pela sua história, enfim, que evidentemente não se encerra nas relações que se desenvolvem intramuros. A mudança ocorrida na escola A, em que o PROFIC perde sua condição de projeto pedagógico calcado numa visão escolanovista ingênua, mas sincera, para assumir a condição básica de um programa de reforço escolar, pode ser clara e precisamente delimitada no tempo, enquanto aparência, como fato que se dá quando a professora Solange deixa a direção e a professora Elisa a assume.

D. Solange não deixa a direção por conta de oposições a seu trabalho como diretora, mas apenas por ter se aposentado. Isto pode fazer crer que a mudança no caráter do PROFIC resulta apenas dessa circunstância, mas não é o que se dá. Na verdade, se o desenvolvimento do PROFIC, na versão montada por D. Solange, angariou adeptos, também provocou reações contrárias. A facilidade com que a professora Elisa mudou o caráter do PROFIC, desde que assumiu a direção da escola, deixa entrever que, quando critica a professora Solange, o faz não apenas individualmente, mas, muito provavelmente, como portavoz de outras professoras.

É possível que tais críticas não tivessem como alvo especificamente o PROFIC, mas a pessoa da diretora e sua forma de atuar. Uma das professoras, muito próxima a ela, afirmou em sua entrevista que a professora Solange era muito exigente e a tudo controlava. Mas, fica difícil para as professoras, no dia-a-dia, separar o que é característica da direção das características de um programa pedagógico que essa pessoa implementa na escola, principalmente quando este é pouco conhecido, como aconteceu com o PROFIC.

Por outro lado, a modificação produzida pela professora Elisa não agradou a todos. Uma professora, por exemplo, em função de suas preocupações com a violência e com a preservação da moral e da segurança, lamentava, à época do estudo de campo, que os alunos do PROFIC fossem indicados para freqüentá-lo em virtude de suas deficiências escolares e não mais, como ocorria anteriormente, em função de suas condições de "carência". Da mesma forma, os pais fazem críticas à forma assumida pelo PROFIC em sua segunda fase na escola em questão. Essas críticas, todavia, já não opõem dois "modelos" de PROFIC, mas se dirigem exatamente ao fato de o Programa assumir, na segunda fase, uma característica inteiramente diversa da primeira e, ao mesmo tempo, tentar negá-la desenvolvendo atividades (horticultura e jardinagem) que o aproximam da fase inicial. Por isso, na escola A vários pais manifestaram sua insatisfação com a utilização que era feita do tempo extra oferecido a seus filhos. Como a proposta de trabalho da escola em relação ao PROFIC priorizava o reforço escolar e os alunos enviados ao Programa eram selecionados entre os de menor aproveitamento, sendo isso comunicado aos pais, estes se mostraram muito insatisfeitos com o fato de seus filhos dispenderem parte do tempo de extensão da permanência na UE carpindo mato ou fazendo plantio na hora. Entendiam esse procedimento como perda de tempo injustificada, considerando os motivos pelos quais seus filhos haviam sido indicados para participar do Programa, especialmente nos casos em que, apesar dessa participação, havia solicitação dos professores para que eles, pais, ajudassem os filhos com as tarefas de casa.

A aceitação/negação do PROFIC se manifesta também de outras formas na escola A. Quando os pesquisadores se apresentaram na unidade escolar para o trabalho de campo, houve vários comentários informais sobre as contribuições que o Programa poderia oferecer retirando as crianças da rua, oferecendo oportunidades para melhorar o rendimento escolar e para aprender rudimentos profissionais. Ao mesmo tempo, as professoras externaram seu ponto de vista de que o Programa tinha caráter eleitoreiro, bem como afirmaram que o governo não estava interessado e, por isso, não liberava as verbas necessárias para o andamento das atividades. Uma das professoras do PROFIC nessa escola era, ao mesmo tempo, elogiada por seu empenho em tentar ajudar os alunos sob sua responsabilidade e objeto de ridicularização porque "pegava o serviço mais mole" ou porque adquiria, com parte de seu salário, materiais para os alunos realizarem as atividades previstas. As contradições que se manifestam na UE não são exclusivas desse espaço, permeando a rede em outras instâncias. A DE a que estava subordinada a escola A, teoricamente responsável pela difusão do PROFIC entre as escolas e por estimular sua adesão, não pareceu se sensibilizar nem com o projeto da professora Solange nem com as modificações introduzidas no Programa pela professora Elisa. Tratou a ambos, embora diferentes, da mesma forma: burocraticamente.

Na segunda escola, ou escola B, o PROFIC adquire configuração diversa daquela observada na primeira escola. Embora guardando certa semelhança com o projeto desenvolvido pela professora Solange na outra escola, não tem o mesmo espírito deste, mas também não adquire as características que configuraram o PROFIC sob a gestão de D. Elisa. Na escola B três fatores parecem ter marcado fortemente o PROFIC: a atuação da DRE e DE locais, a forma de D. Margarida encarar o trabalho de direção e as características específicas do bairro onde se situa a escola. Essas mediações fizeram com que o PROFIC, nessa escola, assumisse uma configuração muito próxima àquela imaginada pelos idealizadores do projeto.

As instâncias intermediárias locais da Secretaria da Educação (DREs e DEs) assumiram inteiramente o PROFIC em sua versão oficial. Por isso mesmo, trataram de se organizar para viabilizar sua execução criando coordenações em nível de DRE e comissões em nível de DE para desenvolver o projeto. Essa forte adesão pôde facilmente ser percebida quando os pesquisadores travaram contato com os técnicos responsáveis pela empreitada. Embora o empenho dos técnicos tenha sido importante, ficou também claro que a assistência prestada pelas instâncias intermediárias à escola era assistemática. Durante as várias visitas que fizemos à UE, houve poucas menções à contribuição das mesmas. Uma das poucas professoras que se referiu à ajuda dos técnicos o fez em tom de crítica. Apesar disso, DRE e DE souberam levar à escola a versão oficial do PROFIC com toda sua carga assistencialista.

Mas, esta provavelmente não teria se concretizado na UE se as outras duas condições mediadoras acima indicadas não estivessem presentes. Foi graças à situação de enorme penúria do bairro, ao fato de a escola ser o único órgão prestador de serviços públicos visível diuturnamente para a população local e, finalmente, mas não menos importante, às características pessoais da direção da UE, que a versão oficial do PROFIC pôde penetrar com facilidade na escola e ser adotada com modificações

de pequena monta. O caráter assistencial do PROFIC, as necessidades primárias da população em termos de serviços públicos pouco ou mal satisfeitas e o estilo controlador e assistencialista da direção, ao mesmo tempo que sua facilidade em submeter-se às instâncias superiores constituíram um terreno fértil para a implantação do Programa trazido pelas DRE e DE locais. Nesse sentido, pode-se dizer que não foi o PROFIC que trouxe uma proposta de educação assistencialista à qual a escola devesse se adaptar mas, ao contrário, que tal proposta se integrou ao assistencialismo já presente na UE, tornando-o mais explícito para todos.

As considerações anteriores fazem supor que o processo de aceitação/negação com que a escola A recebeu o PROFIC não esteve presente na escola B. Todavia, isso não corresponde à realidade. Da mesma forma que ocorreu na escola A, nessa UE vários professores, especialmente os envolvidos diretamente com o Programa em 1988, fizeram críticas ao tratamento dispensado ao mesmo pelo governo, obrigando-os a gastar parte de seu tempo e de seu dinheiro para subsidiarem as atividades previstas.

Por outro lado, mesmo contrariando determinações da DRE e da DE de que, entre tais atividades, não constasse o reforço escolar, a UE deu continuidade ao trabalho que, nesse sentido, vinha desenvolvendo desde 1987, ainda que introduzindo nele algumas modificações tendentes a descaracterizá-lo como tal.

Finalmente, deve-se considerar a posição assumida pelos usuários. Na escola B, a avaliação dos pais a respeito do PROFIC foi mais favorável do que na escola A, dado que as atividades programadas estavam de acordo com o que lhes havia sido comunicado enquanto proposta do Programa. Todavia, também aí houve pais que reclamaram, dizendo que não viam sentido em ter seus filhos permanecendo mais tempo na escola apenas para brincar. Para esses pais, a extensão do tempo de permanência deveria significar o uso proveitoso do tempo, entendendo-se por essa expressão o desenvolvimento de trabalhos escolares tradicionais e mesmo a aprendizagem de artesanato uma vez que, sob seu ponto de vista, essa aprendizagem poderia ajudar seus filhos em termos ocupacionais.

As atitudes contraditórias de aceitação/rejeição do PROFIC em ambas as escolas encontram sua explicação, em nosso entender, no próprio "ser" de cada uma delas. É pelo fato de se constituírem historicamente como realidades vivas, e não como meras instâncias burocráticas da rede, que elas tendem a incorporar/rejeitar propostas que não foram gestadas a partir de suas necessidades concretas e específicas. A necessidade de responderem às solicitações burocráticas das instâncias centrais e mesmo aos projetos pedagógicos nelas gestados e, simultaneamente, de darem atenção às necessidades e pressões locais (internas e externas) fazem com que as UEs se defrontem com contradições e conflitos aos quais reagem de maneira diversa, ora simplesmente se submetendo às exigências burocráticas ora tentando passar por cima dos embates, através de um processo conciliatório, ora aprofundando esses embates, tentando entender suas determinações. No caso de projetos como o PROFIC, sua maior ou menor assimilação pela escola depende da própria história desta.

Isso não é diferente do que acontece com outros projetos, com a diferença (favorável ao PROFIC) de que este

não surge como obrigatório. Em projetos aos quais a escola tem de se submeter obrigatoriamente (como ocorreu com o Ciclo Básico e com a modificação neste incluída a partir de 1988, a Jornada Única), os embates entre sua história e as exigências das propostas centrais tendem a ser mais fundos, especialmente quando tais propostas afetam a forma como a UE se estrutura em termos de recursos humanos, de atribuições funcionais, dos equipamentos físicos e do uso do tempo.

Por outro lado, a discussão sobre as diferenças das escolas na apropriação do PROFIC conduz ao seu contrário, isto é, às semelhanças que as unem ao se defrontarem com projetos que lhe são "sugeridos" ou impostos pelos órgãos centrais da Secretaria da Educação. A constatação de que cada uma desenvolve seu próprio processo de aceitação/rejeição desses projetos e de que cada uma se apropria desses projetos segundo sua própria história, se, de um lado, reafirma as diferenças entre as UEs, mostra também que a apropriação contraditória e de acordo com as histórias particulares é comum entre as escolas da rede.

Mas, há ainda outros pontos comuns específicos a ressaltar na apropriação que ambas as escolas realizaram do PROFIC. Eles dizem respeito às decorrências da adesão ao PROFIC, ao caráter apendicular que este adquire nas escolas estudadas e à importância atribuída ao reforço escolar.

A adesão ao PROFIC foi percebida por ambas as escolas, embora diferentemente, como forma de enfrentar alguns problemas com que se viam a braços. D. Solange queria melhorar o caráter da educação oferecida pela sua escola. D. Margarida, da escola B, tentava resolver questões de ordem prática. Independentemente dos desdobramentos posteriores que o Programa teve em cada escola, os elementos fornecidos pela investigação permitem afirmar que os problemas inicialmente visados e os priorizados posteriormente com as modificações introduzidas no Programa (caso da escola A) não encontraram solução através desse mesmo Programa. Muito menos encontraram solução os problemas visados pelo PROFIC enquanto projeto da Secretaria da Educação. Em compensação, as escolas se viram a braços com outros problemas criados pelo PROFIC: a destinação do equipamento físico e as verbas para o custeio das atividades programadas com os alunos. De certa forma, o que se observou põe a nu duas características do PROFIC enquanto projeto político: sua enorme pretensão e o descompromisso do governo.

Outro ponto comum entre as duas escolas estudadas foi o caráter apendicular de que o PROFIC se revestiu. Não se constituindo efetivamente num projeto educacional, mas em um mecanismo de repasse de verbas para eventuais programas que as escolas pudessem elaborar, o PROFIC acabou sendo incorporado pelas escolas como *uma complementação das aulas regulares*, uma forma de preencher o tempo dos alunos nele matriculados. Deve-se recordar que isso não é incompatível com as propostas do projeto oficial, com já foi salientado inicialmente. Mas essa forma de encerrar o Programa trouxe conseqüências para a prática pedagógica das escolas envolvidas.

Em primeiro lugar, determinou a separação, no interior da escola, entre professor do PROFIC e professor das classes regulares. Embora a mesma pessoa possa encarnar os dois tipos de professora, há uma distinção entre elas quanto à atribuição das aulas. As professoras das

classes regulares têm suas aulas atribuídas a partir da posição que ocupam em uma escala decrescente de pontuação. Embora nem sempre essa escala seja respeitada pela direção (nas duas escolas foi possível observar o fato), sua desobediência acarreta conflitos, razão pela qual essa prática tende a ser controlada. Já as professoras do PROFIC exercem cargo de confiança; por isso, a atribuição das aulas é de competência exclusiva da direção, que as delega usualmente a professoras que lhe são submissas, geralmente não efetivas.

Em segundo lugar, o caráter apendicular do PROFIC determina uma diferença na visão que as professoras têm a respeito do trabalho pedagógico. As professoras do PROFIC, por estarem envolvidas com o projeto, valorizam as atividades que realizam. As professoras das classes regulares, por seu turno, tendem a perceber esse trabalho como de importância menor. Em alguns casos, como relatado anteriormente, ridicularizam o trabalho da colega, embora mantenham o discurso genérico de valorização do PROFIC (cuidado das crianças "carentes", proteção em relação aos perigos da rua etc.).

Esta situação interfere na forma como as professoras trabalham com os alunos do PROFIC. Seria de esperar que, estando esses alunos mais tempo no interior da escola, houvesse uma articulação entre as professoras das classes regulares e as do PROFIC, de modo a garantir um maior aproveitamento de tempo extra em termos de rendimento escolar. De acordo com as respostas oferecidas ao questionário pelas escolas que fizeram parte da amostra utilizada neste estudo, a grande maioria promove a articulação entre as atividades das classes regulares e as do PROFIC, incluídas aí as duas escolas onde se realizou o trabalho de campo. Mas o acompanhamento da prática dessas duas escolas não confirmou tais respostas. Ao contrário, o que se observou em ambas foi um distanciamento entre os trabalhos nas aulas regulares e aqueles desenvolvidos no PROFIC, não só pela ausência de condições objetivas para tal (tempo, espaço) como também pela ausência de disponibilidade dos professores, conforme foi possível constatar através das entrevistas. Em outras palavras, não sendo o PROFIC parte integrante da organização da escola (como o Ciclo Básico, por exemplo), faltam-lhe as condições para viabilizar o melhor aproveitamento do tempo extra dos alunos em benefício de seu rendimento escolar. É lamentável que tal ocorra porque, pelo menos na escola B, a configuração tomada pelo PROFIC criou um espaço de convivência para as professoras e alunos nele envolvidos, de forma tal que as primeiras puderam conhecer os últimos mais de perto, enquanto pessoas e não apenas como aprendizes. Esse conhecimento, apesar de precariamente aproveitado em sala de aula pelas próprias professoras do PROFIC, quando trabalham com as classes regulares, tem, potencialmente, um valor educativo, na medida em que pode contribuir para melhorar o rendimento do aluno.

O terceiro ponto de comunalidade diz respeito à questão do reforço escolar. Este foi mais enfatizado na escola A, determinando uma inflexão significativa na configuração do Programa, a tal ponto que passou a ser conhecido por pais e alunos como "Reforço". No entanto, a preocupação com o aproveitamento de pelo menos parte do tempo extra com o reforço escolar esteve presente na escola B a ponto de sua diretora, usualmente submissa às orientações da DE, tê-lo mantido entre as atividades

programadas, ainda que com características diversas das existentes em 1987⁵. Devem existir razões pelas quais, dispondo de mais tempo para desenvolver atividades educacionais com os alunos, a partir de um programa que enfatiza a diversidade dessas atividades, nas duas escolas, e mais especialmente na escola A, tenha se mantido forte a preocupação com o reforço escolar. Nesse sentido, é sintomático que, na duas escolas, tenham sido feitas, com frequência, referências favoráveis aos extintos Grupos de Apoio Suplementar – GAS⁶, às vezes em comparação ao PROFIC.

As professoras parecem estar preocupadas com o rendimento escolar dos alunos e vêem no Programa a oportunidade de ajudá-los a superar as deficiências que apresentam. Nesse particular, suas preocupações assemelham-se às dos pais desses alunos. Pode-se mesmo dizer que, sob esse aspecto, pais e professoras se unem em torno de um mesmo objetivo comum: o de que a escola consiga realizar, de fato, a função social de ensinar. E se unem, também, na angústia de perceber a dificuldade que esta encontra para fazê-lo.

No entanto, quando se trata de enfrentar o problema, pais e professoras passam a ocupar posições distintas e mesmo antagônicas, gerando cobranças e acusações de parte a parte sem que ambas consigam perceber, com clareza, as contradições que permeiam a escola, bem como suas determinações, embora vivam concretamente essas contradições.

Neste particular, e quanto às professoras, verifica-se que estas, na ausência de condições mínimas de trabalho, sofrendo pressões de natureza vária por parte da direção da escola, de colegas, da entidade de classe, dos pais, mal preparadas profissionalmente são, em muitas oportunidades, tomadas de sentimentos de isolamento e impotência muito fortes, alimentados pela angústia de se de-

frontarem com problemas e desafios para os quais não conseguem encontrar respostas. Estas acabam, então, sendo ditadas, quer deliberadamente quer sem clara consciência da parte da professora, pelas condições imediatas (o que reforça o pragmatismo), por preconceitos ou desinformação, pelas exigências burocráticas e pela força e padrão das relações de poder vigentes no interior da escola.

Nestas circunstâncias, o que se pode notar é que as professoras, diante de soluções que podem se mostrar frutíferas, mas que rompem com os encaminhamentos arraigados, que impliquem questionamentos, que suscitem polêmicas, têm comportamentos ambíguos: se, por um lado, buscam tais soluções, por outro as recusam, em nome do respeito aos que ditam as normas, as portarias, as leis, não porque necessariamente as aceitem, mas porque elas regulam sua vida funcional.

O excessivo apego às normas burocráticas impede, muitas vezes, a ousadia e o novo, sem que as professoras percebam que as instâncias centrais da Secretaria da Educação não têm nenhum controle sobre as soluções pedagógicas que a escola consiga encontrar e que, nesse sentido, existe uma autonomia relativa da UE para enfrentar as questões com que se vê a braços.

- 5 A DRE da região, segundo a direção, expediu orientação às escolas que mantinham o Programa no sentido de que a programação se centrasse principalmente em horticultura e jardinagem, atividades de enriquecimento curricular, alimentação e saúde.
- 6 O GAS era um serviço que a escola estadual oferecia a alunos, consistindo em aulas de reforço com uma professora (devidamente remunerada) pertencente ou não ao quadro da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DONNANGELO, M. C. & PEREIRA, L. *Saúde e sociedade*. São Paulo, Duas Cidades, 1976.

EZPELETA, J. & ROCKWELL, E. *Pesquisa participante*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1986.

FONSECA, J. P. O PROFIC: programa de formação integral da criança; anotações de um seminário. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, FE/USP, 12(1/2): 167-87, jan./dez. 1986.

KIRSCHBAUM, D. I. R. *As práticas educativas para auxiliares de saúde na Secretaria Municipal de Campinas: exame do programa de atenção primária*. Campinas, 1989. Dissert. (mestr.) UNICAMP.

MENDES, P. et al. *PROFIC — Programa de Formação Integral da Criança*. Campinas, UNICAMP, 1986.

PARO, R. H. et al. *Escola de tempo integral: desafio para o ensino público*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1988.

PELLEGRINI, A. et al. A medicina comunitária, a questão urbana e a marginalidade. In: GUIMARÃES, R. (org.) *Saúde e medicina no Brasil: contribuição para um debate*. 4.ed. Rio de Janeiro, Graal, 1984.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. *Parecer CEE 120/87*. São Paulo, 1987.

VIOLANTE, M. L. *O dilema do decente malandro*. 3.ed. São Paulo, Cortez, 1984.
