

A ESCOLA PÚBLICA DE TEMPO INTEGRAL: UNIVERSALIZAÇÃO DO ENSINO E PROBLEMAS SOCIAIS

Vitor Henrique Paro

Da Fundação Carlos Chagas, USP e PUC-SP

Celso João Ferretti

Cláudia Pereira Vianna

Denise Trento Rebello de Souza

Da Fundação Carlos Chagas

RESUMO

Dentre as muitas questões suscitadas por pesquisa de campo desenvolvida para estudar a questão da escola pública de jornada completa, os autores tratam, neste artigo, das funções que se podem ou se devem atribuir à escola pública de tempo integral, discutindo sua possível contribuição para a democratização do acesso ao saber sistematizado e as implicações decorrentes da utilização da escola para a solução de problemas que se localizam no nível social mais amplo.

SUMMARY

Among the various issues raised by a field inquiry upon the full time attendance to public schools, the authors deal here with the functions which may or should be attributed to a full time public school. They discuss its possible contribution to the process of democratizing access to systematized Knowledge and the issues implied in the use of the school system to solve problems derived from a broader social realm.

O provimento de escolaridade de 1º grau em regime de período integral, por parte do Estado, tem ocupado grande parte da discussão a respeito dos problemas do ensino em nosso meio. Seja para aplaudir a medida, seja para condená-la ou relativizar seu alcance na solução de problemas do ensino, todos os que militam no campo da educação escolar se sentem obrigados a expressar seu ponto de vista a respeito.

Os que argumentam contra a instalação do período integral se voltam quer para a crítica do caráter excessivamente assistencial que os projetos poderiam assumir, quer para a consideração das condições concretas em que se dá o ensino em nossa sociedade, condições estas que estão a exigir medidas concretas no sentido de que, antes de tudo, se garanta ensino de boa qualidade em período parcial – o que está muito longe de acontecer – para depois poder-se falar em extensão da escolaridade para período integral.

Os defensores da medida utilizam, como eixo central de justificação, a necessidade de resolver o problema do menor abandonado que, principalmente nos grandes centros urbanos, é, explícita ou implicitamente, considerado como um problema de segurança da população. Assim, a escola de período integral apresenta-se como a solução necessária para, tirando o menor da rua, proporcionar-lhe um período diário de aprendizagem e de convívio escolar que represente, ao mesmo tempo, a realização de justiça social para esta parcela da população. Em acréscimo a essa argumentação, há a alegação da insuficiência do turno de quatro horas diárias para dar conta de todo o conteúdo educativo adequado ao ensino de primeiro grau.

Tendo em vista a questão em apreço, desenvolvemos, no seio do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, uma investigação que permitiu aprofundar a análise do assunto, não apenas através do exame da bibliografia referente ao tema e da discussão com técnicos e profissionais ligados ao assunto, mas também através do contato mais estreito com as experiências dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Rio de Janeiro, e do Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), em São Paulo. O presente artigo, entretanto, não constitui um resumo da pesquisa mas, tão-somente, a antecipação de algumas das muitas questões suscitadas pela investigação realizada¹. Os temas aqui tratados nos parecem centrais na discussão que ora se trava sobre as intenções de extensão diária do período escolar, razão pela qual foram, aqui, privilegiados. Isto não implica, entretanto, a minimização de outras questões abordadas no decorrer da pesquisa – a da viabilidade das propostas correntes e as contradições decorrentes de sua implementação, por exemplo – que, por limitações de espaço, não foi possível incluir neste artigo. Certamente essa circunstância reduz a extensão da análise mas, esperamos, não limita o aprofundamento das questões privilegiadas.

A ESCOLA PÚBLICA DE TEMPO INTEGRAL E A UNIVERSALIZAÇÃO DO ENSINO

Numa perspectiva de atendimento escolar, é de se perguntar em que medida a escola pública de tempo inte-

gral como forma alternativa de encarar os problemas do ensino, coloca-se como instrumento de universalização da educação elementar para as amplas camadas da população, e em que medida ela se coloca também, ou alternativamente, como fortalecimento da universalização do ensino no sentido de acréscimo em termos de quantidade e qualidade da escolaridade já conseguida.

Por um lado, portanto, trata-se de saber se a escola de tempo integral contribui para a generalização da educação elementar para todos. Em suas fundamentações teóricas, as propostas da escola pública de tempo integral citadas – tanto os CIEPs (cf. Ribeiro, 1986) quanto o PROFIC (cf. Mendes, s. d.) – reforçam a crença de que a escola de tempo integral contribuirá para a universalização da escola, já que, ao se proporem projetos de escolas de jornada completa, acaba-se atingindo, automaticamente, o objetivo da universalização da escola: em termos de intenções, as propostas são feitas para toda a rede, ou para uma rede alternativa que, tendencialmente, atingiria toda a população escolarizável. Além disso, as propostas amparam-se no pressuposto de que somente a escola de tempo integral pode ser considerada verdadeiramente escola; logo, deduz-se que a universalização *de verdade* só se daria com a escola pública de tempo integral.

Por outro lado, intimamente ligada ao problema da universalização da escola, está a questão de se saber como se coloca a escola de tempo integral com relação à escola de tempo parcial. Para as propostas citadas, não há dúvida de que a escola de jornada completa surge como a concretização da escolarização num grau muito mais elevado do que a que é apresentada hoje. Na justificação do PROFIC, por exemplo, fica suposto que já temos uma escola de meio período para todos e que, agora, diante da incompetência da escola para resolver uma série de problemas (que os idealizadores do Programa acham que deveria ser de competência da escola), a solução é estender o tempo diário de escolaridade.

A questão da universalização do ensino, entretanto, não pode ser tratada sem se considerar o próprio papel que a instituição escolar desempenha na sociedade. A esse respeito, a escola pode ser pensada, preliminarmente, em seu caráter predominantemente instrutivo, ao participar da divisão social do trabalho no que diz respeito à transmissão, em escala social e de modo sistemático e organizado, de um acervo de conhecimentos e valores que não seria possível transmitir em nível meramente familiar ou individual. Neste sentido, pensada a escola como agência educativa que se propõe à transmissão de determinado saber, essa função de instrução apareceria como inerente a sua própria natureza. E esta é, de fato, a função justificadora da escola, por excelência. Não significa, en-

1 Na pesquisa de campo, optamos por realizar uma investigação mais profunda do que extensiva de cada uma das experiências em andamento, o que nos levou a um estudo minucioso dos fatos e relações que se dão num dos CIEPs, no Rio de Janeiro, e de um programa de extensão diária da escolaridade implementado no Município de Assis, SP, subvencionado pelo PROFIC. Os resultados da pesquisa estão consubstanciados no relatório: *Escola Pública de Tempo Integral: uma questão em debate*, que deu origem ao livro: *Escola de tempo integral: desafio para o ensino público*, a ser lançado proximamente pela Cortez Editora.

tretanto, que tal função se realize de modo tranqüilo na realidade concreta, embora ela seja acenada pela classe dominante² como modo de distribuir um bem produzido socialmente, tanto quanto reivindicada por aqueles que vêem na distribuição institucionalizada do saber uma das maneiras de contribuir para a transformação da sociedade. No discurso da burguesia, por exemplo, a função de instrução está presente em seu esforço de justificar a existência da escola como instância através da qual se procuraria a equalização social, via igualdade de oportunidades. Mas ela se faz presente também como reivindicação de educadores de diferentes épocas, como uma função que cabe à escola desempenhar para desincumbir-se satisfatoriamente de seu papel social. Embora partindo de concepções diversas, e às vezes conflitantes, a respeito da forma e do conteúdo da instrução que se realiza na escola, educadores das mais variadas tendências, quando defendem a necessidade da escola na sociedade, concordam em que a função instrucional da escola é de fundamental importância no sentido de garantir que as amplas camadas da população tenham acesso ao acervo cultural produzido historicamente pela humanidade.

A constatação de que a educação escolar assume, em nossa sociedade, um caráter ideológico e de que a escola representa, em última instância, os interesses da classe que detém o poder político e econômico não implica, necessariamente, no arrefecimento do ânimo dos que defendem essa função instrucional. Dentro dessa visão, o que importa, acima de tudo, é chamar a atenção para a evidência de que existe um mínimo do acervo cultural, científico, tecnológico, produzido historicamente, a que o ser humano, para viver o seu tempo, precisa ter acesso, em nossa sociedade, independentemente da classe social a que pertença.

Mas a escola nunca é um espaço exclusivamente de instrução. Embora seja esta que, em última análise, a justifique em sua "especificidade", ela é também um espaço de socialização. O aluno, em contato com os colegas, com professores, com os demais elementos da escola, vai travando conhecimento com pessoas de idades, gostos, hábitos, características pessoais diversas das suas e das que ele costuma encontrar em seu ambiente familiar. A escola constitui, assim, um espaço sócio-cultural onde o aluno vai experimentando uma vivência coletiva e formando uma concepção de mundo, de sociedade e de homem (cf. Gonzales Arroyo, 1986, p. 50-1). Não é descabido afirmar que, num certo sentido, essa função de socialização se torna ainda mais importante para as crianças das camadas mais pobres da população que não podem contar, como as crianças mais privilegiadas, com alternativas de lazer em ambientes coletivos diversificados. Não se desprenda disso qualquer conclusão a respeito da "pobreza cultural" do meio de onde provêm as crianças das camadas trabalhadoras, como sói acontecer com as concepções que se prestam a justificar o fracasso e a ineficiência da escola, lançando a culpa na população que a frequenta. Quando afirmamos que as crianças das camadas populares possuem menor quantidade de alternativas de lazer e recreação, que lhes possibilitariam maior diversidade de contatos "sociais", não estamos entrando na discussão dos aspectos "qualitativos" de tais contatos. Estamos apenas procurando relevar o fato de que tais

crianças, além da casa, da rua e da escola, não contam com as aulas de dança, judô, artes plásticas ou línguas, com o clube, o teatro, o cinema, as viagens, e não contam, acima de tudo, com o tempo para a recreação com que podem contar as crianças das camadas privilegiadas. A este respeito, pode ser ilustrativo o que relata Léa Pinheiro Paixão, em pesquisa realizada na rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais:

"(...) a mãe de uma criança que frequenta escola que funciona em três turnos observou que o único lugar onde seus filhos têm oportunidade de participar de recreações é na escola. Em casa elas são responsáveis por muitas tarefas. E acrescentou que para as crianças dos ricos é que não tem importância a falta de recreação, porque elas têm muito tempo para brincar em casa." (Paixão, 1986, p. 65).

A função de socialização se dá, em grande parte, como decorrência do fato de a criança frequentar a escola, sem que esta tenha preparado intencionalmente as atividades para este fim. No CIEP pesquisado, uma funcionária mostra a percepção desse fato, ao afirmar:

"A criança quando entra para o CIEP, ela realmente entra assim... Às vezes até chora; nos primeiros dias, quer ir embora e tal. Mas depois ela fica tão esperta que você tem que trabalhar em cima dela para... de tanta esperteza. Não que ela aprenda aqui, mas com os outros. Vamos supor: uma criança que mora no Conjunto Habitacional é diferente de uma que mora aqui na favela, na 'boca do mato'. Então, quando elas se juntam, então, aquele aprende com o outro."

No entanto, o processo de socialização não se reduz à ampliação e diversificação dos contatos sociais que a escola propicia. É um processo mais amplo e mais complexo. Implica em que o contato do aluno com a cultura institucional da escola — expressa em seu regimento, em sua estrutura organizacional, na teia de relações pessoais que se estabelecem no uso de implementos, materiais e espaços físicos etc. — ao mesmo tempo em que propicia a realização de objetivos de inculcação de modos de ser e

2 É sempre bom alertar que a expressão "classe dominante" não pretende ter aqui o sentido valorativo que lhe empresta o uso (e abuso) no nível do senso comum. Assim, o qualificativo "dominante" não tem conotação moralista, nem deriva seu significado exclusivamente da dominação (legítima ou não) que determinado grupo social exerce sobre outras parcelas da sociedade. A expressão aqui empregada pretende identificar determinada classe fundamental (isto é, originária de uma função essencial no nível da produção econômica) cujos interesses (pre)dominam na sociedade considerada. Numa formação social capitalista, esta classe é a burguesia, já que a organização econômica, social e política dominante (existente) é constituída, em última análise, para o atendimento dos interesses dessa classe. Não significa, entretanto, que a burguesia seja a única classe no poder, já que, numa sociedade capitalista estável, ela não é apenas dominante, no sentido da *dominação* que exerce sobre os grupos sociais que lhe são antagônicos, mas também hegemônica, no sentido da *direção* que desempenha através do sistema de alianças que estabelece com os grupos sociais afins, em torno de seus propósitos de classe, e da adesão a esses propósitos por parte da população em geral (cf. Paro, 1986, p.82-103, onde se encontrarão referências bibliográficas básicas para maior aprofundamento da questão).

pensar, de falar, de mover-se, de posicionar etc. (ainda que não explicitados), também engendra movimentos de negação da própria cultura institucional que se expressam, por exemplo, nos atos de indisciplina, nas pichações, nas agressões ao prédio e às pessoas, nas ações de burra do instituído. O processo de socialização é, assim, contraditório: submete/insufila; inculca valores/propicia surgimento de outros valores; amolda/forja a negação. A predominância de um ou de outro pólo das contradições depende do particular movimento vivido pela escola, das correlações de força existentes em seu interior e do contexto social do qual a escola faz parte.

Ao considerarmos, todavia, as funções da escola, é preciso distinguir a escola "em tese", a escola "ideal", da escola real, a escola que historicamente temos tido em nosso meio. As funções de instrução e de socialização, vistas até aqui, referem-se à "especificidade" da escola enquanto instituição educativa, servindo assim para justificar um *locus* onde se dê, de forma sistemática e intencional, a transmissão do saber historicamente acumulado e a socialização das novas gerações. Não quer dizer que tais funções se realizem plenamente na prática. A crítica da escola tem tratado desse assunto com reiterada insistência e abundância de argumentos e comprovações. Para a grande maioria da população que frequenta escola, a função de instrução tem sido reduzida a mínimos insignificantes, como resultado da ação incompetente da escola que não apenas não consegue prover seus usuários de conteúdos em quantidade e qualidade compatíveis com suas necessidades, mas também não logra retê-los por muito tempo, expulsando-os já nos primeiros anos de escolaridade. Além disso, a pretexto de transmitir um saber universal, a escola, ao mesmo tempo em que recalca os valores das classes trabalhadoras, inculca uma visão de mundo que é antagônica a seus interesses. Com relação à função de socialização, esta passa pelas práticas autoritárias correntes nas relações que se dão no interior da escola, as quais resultam no recalçamento da personalidade e da cultura do dominado, ao mesmo tempo em que o faz sentir-se culpado pelos fracassos escolares, inculcando-lhe um autoconceito negativo de sua pessoa, de sua gente, de sua classe social.

Não obstante a consciência das reais funções que a escola tem desempenhado em nossa sociedade, é sua função pedagógico-instrucional (em seu duplo sentido de transmissão do saber e de socialização) que cumpre enfatizar, quando nos preocupamos com a universalização do ensino. A pretexto dessa ênfase, o que não se pode, entretanto, é minimizar as implicações político-ideológicas envolvidas no desempenho de tal tarefa, nem tampouco ignorar que a escola não constitui o único local de socialização e de instrução. Mas o mais importante é não perder de vista nossa defasagem em termos de educação pública, quando comparamos a situação de nosso ensino com a de outros países, onde os trabalhadores já alcançaram, há muito tempo, esse ideal de universalização da escola, na qual, através da instrução, apropriam-se de parcela do saber sistematizado. E parece ser precisamente isso o que pretendem as camadas trabalhadoras quando reivindicam escola e pressionam por mais e melhor ensino para seus filhos. No entanto, nas atuais condições da rede pública de ensino no Brasil, a função pedagógico-instrucional

só se dá muito precariamente, sendo que, para grande parte da população, ela nem se apresenta como alternativa.

Diante disso, quaisquer propostas que se façam a respeito da extensão diária da escolaridade não pode deixar de dar prioridade, de fato, à universalização da escola, em termos de acesso, permanência e efetiva apropriação de parcela significativa do saber sistematizado para as amplas camadas de trabalhadores, já que este, que deveria ser um direito elementar de cidadania, vem sendo insistentemente negado à grande maioria da população brasileira.

Como vimos, tanto os CIEPs quanto o PROFIC trazem, explícita ou implicitamente, a preocupação com a universalização da instrução pública. Para além dos objetivos declarados dos programas, entretanto, a experiência tem demonstrado que, na prática, a coisa tem acontecido de forma bastante diversa, não apenas porque os altos custos da escola de tempo integral têm impedido sua generalização para além de parcela muito pequena da população, mas também porque, historicamente, os projetos e empreendimentos da escola pública de tempo integral têm caminhado não no sentido da universalização da escola em sua dimensão mais caracteristicamente instrutora, senão que tais iniciativas têm-se constituído mais propriamente em tentativas de minimização dessa dimensão. Às reivindicações e pressões populares por mais instrução, o Estado responde com propostas de escola de tempo integral, na qual o propósito principal não é a divulgação do saber sistematizado, mas a solução de problemas sociais localizados além dos limites da escola e que têm natureza não propriamente pedagógica. Entretanto, a realização prática de tal propósito acaba por se mostrar extremamente contraditória, tomando, às vezes, direções bastante diversas daquelas inicialmente imaginadas pelas propostas dominantes, como teremos oportunidade de ver mais adiante. Para tratar desse assunto, entretanto, é preciso refletir um pouco a respeito das tarefas que se reservam e as que se podem reservar à extensão diária da escolaridade.

TAREFAS DA ESCOLA PÚBLICA DE TEMPO INTEGRAL

Embora a função pedagógico-instrucional seja aquela que, historicamente, tem servido à própria justificativa da escola, a ponto de se afirmar que "pela sua origem, pelos objetivos, e pela sua evolução, a atividade específica da escola é a instrução sistemática e programada" (Ribeiro, 1952, p. 21), uma série de determinantes sociais e econômicos acabaram por levar a instituição a desenvolver atividades suplementares a estas, com o objetivo de garantir a própria possibilidade de transmissão do saber sistematizado.

Entre esses determinantes, incluem-se desde aqueles ligados a razões de ordem ideológica, como o aconselhamento vocacional e o ensino religioso, até os que dizem respeito às precárias condições de vida da clientela. Neste último caso, estão as atividades que a escola passa a exercer relacionadas à assistência médica e odontológica e à alimentação. A rigor, essa assistência e o provimento da alimentação deveria ocorrer, como direito da população, através da justa remuneração do trabalho

ou de políticas sociais que dessem conta do problema enquanto a questão não se resolve em seu nível estrutural. No entanto, a ausência de soluções estruturais ou de políticas sociais consistentes sobrecarrega a escola com atividades que extrapolam a sua função específica, pois a instituição se dá conta perfeitamente de que se ela não o fizesse, "não haveria, nas condições concretas em que se acha grande parte da clientela do ensino público no país, a mínima possibilidade de desenvolver a função de ensinar na escola" (Paro, 1982, p. 6).

Sob o ponto de vista da defesa da função pedagógico-instrucional da escola, não há por que voltar-se contra essas funções supletivas, na medida em que elas se constituam, nas condições concretas da rede escolar, em auxiliares ou viabilizadoras da própria função pedagógica. E parece não vir ao caso, aqui, o fato bastante sabido de que as causas de todos os males econômicos e sociais que provocaram essas novas funções da escola estejam localizadas no nível social mais amplo onde se dá a dominação de classes e a exploração do trabalho. O fato de que a superação da injustiça social e das contradições de classe não se resolvam nos limites da escola, mas deva constituir-se numa luta que perpassasse todo o social, não deve obscurecer a constatação de que a escola tem um papel a cumprir no atendimento ao direito de cidadania relacionado à apropriação do saber historicamente acumulado. Se nas condições presentes, essa função da escola só pode se viabilizar se ela toma para si funções supletivas que estejam ao seu alcance e que, de resto, contribuam para o exercício de suas funções pedagógicas, não há por que omitir-se, deixando de cumprir com sua parcela e concorrendo para o agravamento da situação de enormes contingentes da população.

Entretanto, se nossa preocupação é com a educação escolar enquanto atendimento ao direito de acesso ao saber sistematizado, essa função supletiva, na escola, deve ter o claro propósito de subordinar-se a esse objetivo, independentemente da circunstância de que, com isso, ela acabe por atender também a outros propósitos plenamente defensáveis do ponto de vista social e humanitário: parece evidente que, "se as crianças passam fome, é melhor que se alimentem pelo menos na escola do que venham a morrer de inanição" (Paro, 1982, p. 7). Mas, na perspectiva de defesa da socialização do saber, via instituição escolar, essas atividades devem dar-se até o ponto em que auxiliem (ou pelo menos não atrapalhem) o efetivo desempenho da função pedagógico-instrucional da escola, porque, na medida em que a hipertrofia das atividades supletivas se dê em detrimento da função de socialização do saber, aquelas é que passam a ocupar o lugar desta, descaracterizando, portanto, a instituição escolar enquanto instância privilegiada de apropriação do saber sistematizado.

Historicamente, porém, as propostas visando à escola de jornada completa parecem não estar preocupadas com a manutenção do caráter pedagógico-instrucional como a função por excelência da escola. Essas propostas, ao longo da história, têm enfatizado muito mais o aspecto formativo, na medida em que "pretendem proporcionar ao educando uma experiência educativa total, que não se limite a ilustrar a mente, mas que organize seu tempo, seu espaço, que discipline seu corpo, que transforme sua

personalidade por inteiro" (cf. Gonzales Arroyo, *O direito ao tempo de escola*, nessa edição).

Para isso é preciso que a criança ou o jovem permaneça o máximo de tempo possível nessa instituição formadora, "onde tudo seja educativo, o tempo e a forma de acordar, rezar, comer, estudar, caminhar, descansar, brincar, assear-se, dormir... Nessa instituição total o educando formará e conformará todos os seus sentidos, potencialidades, instintos e paixões, a conduta interior e exterior, o corpo e o espírito" (cf. Gonzales Arroyo, nesta edição).

Com relação à escola dedicada às classes trabalhadoras, divisa-se, por detrás de seu caráter formador, a concepção de pobreza enquanto problema essencialmente moral, adotada pela burguesia em sua justificação de educação escolar para o trabalhador pobre. Essa concepção remonta à própria constituição histórica da burguesia e de sua ascensão enquanto classe hegemônica na sociedade; ela é determinada pelas transformações que, então, se verificam nas relações sociais de produção, quando a riqueza, a propriedade, passa a ser valorizada, como também se passa a valorizar o trabalho enquanto produtor de riqueza (cf. Gonzales Arroyo, nesta edição). Neste contexto, a pobreza material passa a ser desprezada e inadmitida. Esta não é vista como produto das relações materiais que se dão no nível da produção, com a exploração do trabalhador por parte do proprietário dos meios de produção. Sendo a riqueza vista como resultado apenas da vontade, do espírito de empreendimento, do esforço e do empenho pessoal de cada um em seu trabalho, a pobreza material é condenada, pois só se sujeitam a ela os ociosos, os vagabundos, os bandidos, aqueles que, por sua pobreza espiritual, não se empenham em tornar-se, também, proprietários de riqueza material.

Diante desse diagnóstico, o que se tem a fazer é eliminar a pobreza moral, causadora de todos os males, o que se faz através da educação, mas da educação integral – com seu forte componente "formativo", de que as recentes propostas da escola pública de jornada completa são exemplos. No dizer de Gonzales Arroyo, "se a pobreza é expressão de degradação moral do espírito, da vontade, dos valores e hábitos, a educação integral será seu remédio. Estudar para o trabalho antes do que prender pelo crime de ociosidade – escolas do trabalho, fazendas-escola – ou prender os criminosos e educá-los trabalhando nas penitenciárias agrícolas e industriais" (artigo nesta edição).

Não é de estranhar, pois, como veremos mais adiante, que as propostas de educação integral, no Brasil, hoje, se apresentem como alternativas às instituições tipo FEBEM.

Essa atitude frente às "causas" da pobreza vai justificar o afastamento dos filhos dos trabalhadores do ambiente "nocivo" em que vivem. Identificada a pobreza, o crime, a marginalidade, como tendo causas morais, é preciso isolar as crianças em instituições formativas, para que não fiquem expostas aos perigos deformadores da

rua, dos companheiros, da favela, da família, das relações rotineiras por que passam diariamente.

"As propostas de instituições de educação em tempo integral se alimentam de uma visão negativa do social, enfatizam o caráter deformador do convívio normal, do trabalho e da vida cotidiana, da organização e das relações sociais. Parte-se de uma desconfiança do mundo, do secular, do saber e da moral vulgar e se idealiza um ideal de homem, de hábitos, valores e conhecimentos diferentes e em oposição à maneira de ser, saber e se comportar do vulgo ignorante, incivilizado e pervertido" (Gonzales Arroyo, nesta edição).

A escola aparece, então, como essa instituição salvadora que protegerá as crianças do mundo pervertido a que elas estão sujeitas. O seguinte trecho da fundamentação teórica do PROFIC é bastante ilustrativo a respeito. *"Será necessário que o Estado redefina a escola, transformando-a de tímido instrumento dedicado à instrução dos rudimentos do saber, em instituição protetora, que tenha sob sua responsabilidade não só o ensino como também o cuidado da infância que lhe é confiada.*

A escola passará a ser um lugar onde as crianças possam encontrar segurança física: espaço tranqüilo e protegido. Ali elas estarão a salvo da violência a que sua condição de fraqueza e desamparo as submetem; poderão usufruir as coisas próprias de crianças sem a ansiedade da luta pela sobrevivência. Estarão liberadas do medo da fome, porque se determinará que a alimentação da infância seja prioridade da administração das coisas públicas. E haverá sempre quem vele por sua saúde.

Será um aprendizado prático dos benefícios da convivência e da ordem social, sem ameaças, sem solidão, sem desamparo e, com isto, se aprenderão também os valores da solidariedade e da cooperação" (Mendes, s. d., p. 6; grifos no original).

A partir do exame da função pedagógico-instrucional da escola e das funções supletivas relacionadas ao atendimento de problemas impostos pela atual realidade econômico-social, impõe-se considerar as demandas da população de baixa renda, diante da perspectiva de extensão do período diário de atendimento da criança pelo Estado. Na discussão desse assunto deve-se destacar a assim chamada "questão do menor", insistentemente presente nos discursos relativos às propostas recentes de extensão da escolaridade.

Não é por acaso que a dimensão assistencial é uma das mais caras aos projetos recentes de expansão do tempo diário de escolaridade oferecidos aos alunos das escolas públicas. Nesses projetos, argumenta-se que a extensão sugerida é desejável não só para que os alunos possam aprender mais e melhor, mas também para que, nesse espaço, possam ser mais bem alimentados, mais bem cuidados (inclusive no que diz respeito às questões de saúde) e mais protegidos dos "perigos da rua". Por outro lado, os segmentos da população a que esses projetos se dirigem têm-se mostrado, aparentemente, receptivos às propostas de extensão do período diário de escolaridade.

Assim, parece existir, à primeira vista, uma perfeita convergência entre o que a população alvo deseja e o que os projetos oferecem. Convém examinar um pouco mais detidamente o que está ocorrendo a fim de confirmar ou

não essa primeira impressão. Para isso, tomemos como ponto de partida a suposição de que os segmentos da população a quem os projetos se dirigem estão efetivamente satisfeitos com a existência deles.

Se isso é verdadeiro, então os projetos respondem a necessidades reais desses segmentos e a suas demandas por alimentação regular e relativamente farta, por atendimento sanitário, por proteção às crianças, por escolas, por educação de melhor qualidade etc. Ora, se as famílias e as crianças das classes trabalhadoras vêm, nos projetos de extensão de escolaridade, resposta a suas demandas nos aspectos acima assinalados, pode-se concluir que tais demandas não estão sendo satisfeitas através de outras instâncias às quais caberia fazê-lo. Nesse sentido; a satisfação que expressam para com a existência dos projetos é a própria medida de sua insatisfação para com as políticas públicas relativas ao social, desenvolvidas pelo mesmo Estado que propõe os projetos de extensão de escolaridade. Ou é, pelo menos, a expressão de quanto essas políticas estão defasadas em relação às necessidades da população considerada.

É possível, no entanto, partir da suposição oposta: ainda que os projetos de extensão de escolaridade sejam formulados sob o suposto de que respondem a necessidades da população, isto não estaria ocorrendo na prática. Esta suposição não é de todo improvável. Conforme alguns dos depoimentos obtidos, existem insatisfações expressas ou latentes entre os usuários de um dos projetos pesquisados, pelo menos no que respeita ao trabalho educacional. Neste caso, o questionamento, anteriormente colocado às políticas públicas na área social, ainda se mantém. Na verdade, é mais sério, uma vez que os projetos de extensão de escolaridade acabam sendo alvo das mesmas precariedades que estariam atingindo projetos de áreas específicas (saúde, habitação etc.).

Vistos a partir da análise anterior, os projetos da escola pública de tempo integral são em si mesmos, aparentemente, indicadores da falência ou, pelo menos, da deficiência das políticas públicas existentes nas áreas de saúde, educação, alimentação, nos estados sob exame. É claro que esta é uma suposição que precisa ser comprovada. No entanto, ela não é incompatível com as informações correntes sobre as insatisfações populares a respeito de tais políticas. Essas informações dão conta de seguidos confrontos entre o Estado (através do organismo policial) e movimentos populares por meio dos quais membros das classes subalternas tentam, depois de esgotados os trâmites burocráticos usuais, obter benefícios ou simplesmente fazer valer seus direitos enquanto cidadãos.

A questão, no entanto, pode ser abordada numa perspectiva oposta àquela descortinada acima. Partindo-se do suposto de que, no geral, as classes subalternas estão sendo atendidas e beneficiadas pelas políticas públicas existentes na área social e de que os confrontos entre o Estado e movimentos organizados das classes trabalhadoras não constituem a regra mas a exceção, é forçoso perguntar quais seriam, então, as razões pelas quais se justificariam as propostas da escola pública de tempo integral, visando sanar problemas alimentares, sanitários, educacionais ou de "guarda" de crianças. As respostas a essa questão podem ser muitas, mas, inva-

riavelmente, vêm recobertas de propósitos humanitários, através dos quais procura-se resgatar os desvalidos. Esses propósitos não são necessariamente falsos, nem é razoável supor, da parte dos que formulam os projetos da escola pública de tempo integral, intenções pouco confessáveis. No entanto, é importante abordar algumas questões que permanecem ocultas sob essa capa humanitária.

Uma delas, e provavelmente a mais crucial, é que projetos como o da escola pública de tempo integral, assim como outros ligados às políticas públicas na área social, têm se constituído em ações paliativas que deixam intocado o problema principal — o da superexploração do trabalho pelo capital — que, no caso brasileiro, e na América Latina em geral, tem sido responsável pelo surgimento de bolsões de pobreza cada vez mais amplos. Atente-se, por exemplo, para as informações de que, no conjunto da população latino-americana, dezenas de milhões de pessoas estão sobrevivendo abaixo da linha de pobreza absoluta. É evidente que o problema é político e econômico, em última instância, e que não é possível, em nome da preservação da própria vida das populações trabalhadoras, postergar o ataque a alguns aspectos cruciais da questão.

Nem por isso, todavia, é possível endossar os vieses que, muitas vezes, se fazem presentes e até mesmo orientam políticas destinadas a minorar a adversidade da vida das populações trabalhadoras. Pode-se chamar a atenção, no caso, para a ausência de um mínimo de articulação das políticas e ações governamentais no âmbito do social. Essa ausência de articulação não é casual, nem fruto de contingências insuperáveis. Pelo menos no caso brasileiro, ela tende a refletir muito mais as disputas de poder, entre diferentes instâncias do Estado ou entre diferentes órgãos encarregados de formular e executar as políticas, do que impossibilidades reais de coordenação entre esses órgãos.

A NOVA TAREFA DA ESCOLA: "RESOLVER PROBLEMAS SOCIAIS"

Finalmente, e sem exclusão das demais questões apontadas, os projetos de escola pública de tempo integral parecem constituir, no momento presente, tentativas de sanar deficiências profundas em duas áreas específicas de políticas sociais — a da educação e a da promoção social. No primeiro caso, os projetos apresentam-se como alternativa para enfrentar os sérios problemas de fracasso escolar que percorrem a rede pública de ensino de ponta a ponta, mantendo elevados os índices de evasão e repetência. No segundo, eles constituem busca de soluções para o problema do abandono real ou latente de crianças e adolescentes e em alternativas de prevenção da delinquência.

A escola pública de tempo integral surge, assim, como uma das "soluções novas"³ para os problemas gerados pela crise econômica no âmbito educacional e na esfera da segurança pública, uma vez que tal crise, ao potencializar o problema de violência, em cujo interior ganha relevo a questão do impropriamente chamado "menor", recoloca, por outra via, a discussão sobre a função da escola e sobre a qualidade do ensino que a rede pública oferece.

No tocante à função da escola, os projetos da escola pública de tempo integral investem maciçamente na questão da socialização, embora não descurem necessariamente dos objetivos especificamente instrucionais. Esse investimento parte do pressuposto de que a forma de enfrentar o problema do chamado "menor" passa pelo da sua formação enquanto pessoa. Daí o empenho na "formação integral" do educando.

Para abordar essa questão é preciso ter em conta que as escolas de tempo integral, no sentido de formação integral, não são coisa nova. Elas antecedem até mesmo as propostas de universalização da escola pública. No caso brasileiro, o que interessa é destacar as propostas antigas, dedicadas às classes abastadas, das que se fazem hoje em dia e pretendem atingir as classes menos favorecidas. No primeiro caso, estamos falando dos internatos ou semi-internatos particulares para os quais as famílias de melhor posição econômica enviavam (e, em alguns casos, continuam enviando) seus filhos, a fim de receberem educação de alto nível. Algumas escolas brasileiras (confessionais ou laicas) notabilizaram-se por oferecer esse tipo de ensino, sendo suas vagas intensamente disputadas pela clientela a que se dirigiam. Sob essa ótica, a frequência à escola de tempo integral era símbolo de *status* social, na medida em que, supostamente, essa escola não só oferecia possibilidades amplas de domínio do saber erudito, mas também era garantia da preservação dos costumes.

A retomada da proposta da escola de tempo integral ganha hoje novo significado, mas mantém, em relação àquela escola do passado, vários pontos de contato. Vejamos, inicialmente, o que diferencia a proposta de escola de tempo integral do passado e aquela que hoje se descortina. Acreditamos que possíveis diferenças estão centradas em dois pontos capitais: a clientela a quem essa escola se dirige e a entidade que a mantém. Hoje, a escola de tempo integral é proposta para os segmentos de baixa renda da população e sua efetivação é cominada ao poder público. Portanto, há, no que se refere a esses aspectos, uma mudança radical em relação à escola de tempo integral do passado. Essa mudança não é aleatória, mas marcada por transformações de caráter sócio-econômico-cultural ocorridas no seio da sociedade brasileira. O processo de urbanização e industrialização sob o capitalismo determinou, além do fim da aristocracia rural, todo um processo de modernização cultural, assim como novos enfoques nas relações sociais. Além de oferecerem novas oportunidades educacionais exteriores à escola para as crianças e jovens oriundos das classes proprietárias, bem como das camadas médias em ascensão, essas mudanças estimularam a busca de outros referenciais em termos de costumes e formas de ser sociais. A tradicional escola particular em regime de internato ou semi-internato, além de onerosa, não respondia mais aos

3 As "velhas soluções", apesar do nome, continuam existindo concomitantemente às "novas" e dizem respeito aos procedimentos que se repetem monótona e desgraçadamente ano após ano: a omissão dos poderes públicos, a repressão de caráter físico e/ou psicológico e o assistencialismo.

anseios dessas parcelas da população. A modernidade fez ver às famílias desses segmentos sociais que não tinha mais sentido segregar seus filhos para que obtivessem mais e melhor educação, especialmente porque essa mesma modernidade colocou em questão o saber erudito ministrado por essa escola, assim como os preceitos morais que davam sustentáculo à razão de ser dessa segregação. Para esses segmentos sociais, a expressão de sua condição de classe e de seu poder passa hoje por outros indicadores. Dessa forma, ao invés de segregarem os membros de suas famílias, propõem, com base no ideário liberal-cristão, a segregação dos dominados.

Sem ilusões. A segregação das crianças e adolescentes oriundos das classes dominadas, quando tais crianças e jovens se revelam como "ameaças sociais", sempre foi proposta pela classe dominante, atribuindo ao Estado o papel de executor dessa segregação. Essa é a origem de instituições como a FEBEM, os reformatórios de menores e as entidades filantrópicas subvencionadas pelos órgãos oficiais. Tais instituições, além de segregarem essa população, deveriam responder também por sua "ressocialização", pela "reforma" de suas personalidades, de modo que pudessem ser "reintegradas" à sociedade "sadia" e contribuir para o bem-estar e a produtividade social. Feliz ou infelizmente, essas instituições não conseguiram, salvo exceções, dar conta de sua incumbência. Se obtiveram êxito da perspectiva de segregação, falharam inteiramente no que respeita à "educação" ou à "ressocialização", em virtude do caráter repressivo-assistencialista que usualmente as caracteriza. A escola de tempo integral, agora mantida pelo Estado e não mais por particulares (e esta constitui a segunda grande diferença entre esta e o internato ou semi-internato do passado), pretende ser o sucedâneo mais adequado para dar conta da questão. Neste sentido, a proposição da escola de tempo integral para essa nova população já implicaria na crítica e proposta de extinção dos programas assistencialista-repressivos oferecidos pelas entidades filantrópicas e por instituições como a FEBEM. Parece ser exatamente nesta direção que caminha a lógica das recentes propostas de escola de jornada completa, ou seja, se as entidades assistenciais, por incapacidade de assumirem o papel de instituições educativas, não conseguiram "ressocializar" as crianças oriundas das classes dominadas e, por isso, viram-se impossibilitadas de "reintegrá-las" à sociedade, então cabe à escola de tempo integral cumprir tal papel.

Desta perspectiva, o papel prioritário que cabe à escola de tempo integral é o de, aceitando como boa a sociedade que inclusive produz as crianças a serem ressocializadas, trabalhar com estas, "formá-las", de modo que possam retornar ao convívio social "adequado" ou "normal" do qual se afastaram e/ou foram afastadas. Essa escola parte, assim, do pressuposto de que tais crianças estão defasadas, à margem da sociedade "sadia". Sua reintegração depende, portanto, da aprendizagem e adoção das atitudes, formas de ser, código simbólico, conhecimentos etc. pertinentes à maneira de viver nessa sociedade "sadia". Em suma, devem ser outras crianças, diferentes das que hoje são. A escola de tempo integral, por contar fundamentalmente com profissionais ligados à educação (diferentemente dos quadros das instituições repressivo-assistencialistas que cuidam hoje das crianças

"marginalizadas") teria, supostamente, condição de melhor realizar essa tarefa.

Não obstante as diferenças apontadas entre a escola de tempo integral reservada às camadas privilegiadas do passado e as recentes propostas de jornada completa para as camadas mais humildes, é possível detectar, também, algumas semelhanças entre elas. Em primeiro lugar, pode-se constatar que ambas respondem a necessidades das classes que detêm o poder político e econômico. No passado, consultando os interesses dessas classes, a escola de tempo integral servia ao propósito de — separando seus membros mais jovens do convívio com os que a ela não pertenciam — prepará-los para usufruir melhor de sua condição de classe. Hoje, consultando os mesmos interesses, as elites dominantes "humanitariamente" propõem o recolhimento e a "educação" dos jovens e crianças que ameaçam seu bem-estar e segurança.

A segunda semelhança é que, tanto no caso da escola de tempo integral voltada para as crianças e jovens das camadas privilegiadas, quanto naquela que se dirige para os dominados existe, implícita ou explicitamente, a intenção de, mais do que instruir, oferecer uma "formação" integral, ainda que o conteúdo dessa "formação" não seja exatamente o mesmo. De qualquer modo, seu propósito, além de instruir, é o de desenvolver uma série de atitudes, concepções de mundo, formas de ação e de expressão julgadas convenientes para a população a ela submetida.

No entanto, as propostas de "ressocialização" dos "menores" através das escolas públicas de tempo integral aparentemente estariam atendendo às demandas da população na medida em que, por um lado, evitam que se constituam novos "menores" através de um programa preventivo e, por outro, liberam os adultos da família para o exercício de atividades remuneradas fora de casa.

Em certa medida, isto é correto. Efetivamente, quando praticamente todos os adultos da família precisam trabalhar para gerar a renda da subsistência, a possibilidade de deixar sob os cuidados de uma instituição as crianças que não podem participar desse processo tende a ser percebida positivamente pelas famílias de menor renda. No entanto, dois problemas têm-se colocado de forma insistente relativamente à satisfação de algumas das necessidades dessas famílias através da escola pública de tempo integral.

O primeiro é de caráter econômico. Os problemas de subsistência que as famílias de baixa renda enfrentam são de tal monta que o trabalho apenas dos adultos não é suficiente para gerar o necessário para o atendimento às necessidades mínimas. Neste caso, o mais comum é que a família lance mão do trabalho das crianças, sob a forma de serviços domésticos, de pequenos biscates e de outros tipos de trabalho remunerado. Assim, a perspectiva de que as escolas públicas de tempo integral constituam espaço destinado a evitar que essas crianças fiquem sozinhas em casa, ou sejam "atrapalhadas" pela rua, acaba perdendo o sentido, a não ser naqueles casos em que a instituição se volta para o atendimento de crianças cuja idade não lhes permite a participação na geração de renda familiar. A respeito, são muito ilustrativas as experiências dos CIEPs e de Assis. Na primeira, a proposta de atendimento aos alunos em tempo integral acabou na prática por aten-

der principalmente à população escolar de 1ª a 4ª série do 1º grau uma vez que, nas unidades que se destinavam aos alunos de 5ª a 8ª série, a freqüência constituiu um problema, em virtude de serem os adolescentes requisitados para o trabalho. Na experiência de Assis a freqüência às atividades complementares ao período de aulas se dá mais entre crianças do que entre adolescentes (cf. Paro *et alii*, 1988, caps. 1 e 2).

O segundo problema relacionado ao atendimento das necessidades da população através da escola de jornada completa é de caráter mais educacional. Aqui o que se observa é um questionamento por parte das famílias e dos próprios alunos relativamente à qualidade dos serviços oferecidos, como já foi apontado anteriormente. Esse questionamento tem conduzido as camadas populares a desenvolver alternativas próprias para solucionar o problema da guarda de crianças nos períodos em que elas não vão à escola. Numa dessas alternativas, denominada "núcleo de vivência" (Goldenstein, 1987), há monitoras da própria comunidade que cuidam das crianças em idade escolar nos períodos em que não estão em aulas, cumprindo inclusive o papel de representarem as mães nas reuniões da escola. O importante é que esses "núcleos de vivência" descaracterizam o contexto escolar em sua ação, deixando, portanto, de identificar-se com o ambiente autoritário e repressivo reinante na escola. Por isso, as crianças demonstram gostar muito de tais "núcleos" e querem que as monitoras lhes ensinem o que não conseguem aprender na escola. À escola, porém, elas não gostam de ir. Acreditamos que este simples dado da realidade deveria alertar para a necessidade de se pensar que os problemas sociais que dizem respeito à criação de tempos e espaços alternativos para as camadas populares são passíveis de soluções que não precisam passar obrigatoriamente pela escola. Antes, pelo contrário, a realidade parece mostrar que, em alguns casos, a escola é exatamente a alternativa a ser evitada.

É interessante notar que a experiência de Assis parece ir exatamente nessa direção. Poder-se-ia dizer que, nesse sentido, a proposta do PROFIC, pelo menos nos moldes em que ocorre nesse Município, tende a escapar dos problemas de prolongamento do horário de atendimento a crianças através da escola e se situa mais próxima das alternativas que a própria população tem buscado, para dar conta de suas necessidades, relativamente ao cuidado dos filhos. No entanto, é preciso não perder de vista que, diferentemente da escola de 1º grau, em que a extensão da escolaridade está vinculada à proposta de um trabalho pedagógico que tem por fulcro a transmissão de conteúdos, na experiência de Assis, a preocupação fundamental com a complementação da atividade escolar volta-se menos para a escolarização e mais para as atividades que visam ao desenvolvimento social, emocional, físico da criança. Nestas circunstâncias, muitas das pressões colocadas sobre professores e alunos tendem a diminuir, favorecendo uma interação menos tensa entre eles.

Para além dessas diferenças, entretanto, permanece uma questão mais geral que permeia os projetos de escola pública de tempo integral como um todo. Trata-se, exatamente, do fato de que, da perspectiva em que têm sido colocadas, as propostas de socialização das crian-

ças oriundas das classes subalternas acabam por atribuir à escola a função de solucionadora de problemas sociais. Dessa perspectiva, tendem a se hipertrofiar as funções supletivas que a escola é chamada a desempenhar – o fornecimento da alimentação, o atendimento médico-sanitário, a guarda de crianças para que os pais possam trabalhar – e a se atrofiar o trabalho pedagógico propriamente dito. Ao apontar essa questão, não estamos aderindo dogmaticamente a uma postura técnico-profissional segundo a qual à escola cabe ensinar e nada mais. Ao contrário, é preciso considerar as novas exigências que a sociedade faz à instituição escolar cabendo encará-la de uma perspectiva mais ampla. Mas, ao fazê-lo, é importante não cair na armadilha de confundir essa mirada mais abrangente com a proposição de medidas paliativas que, além de não representarem um enfoque mais sério dos problemas estruturais geradores da pobreza, acabam por prejudicar as atividades pedagógicas que a escola se propõe desenvolver.

O caráter paliativo das medidas que se propõem costuma ser justificado com base no argumento de que não se pode ficar passivamente aguardando a grande transformação da sociedade.

"(...) uma solução radical para o problema da infância exige uma transformação também radical da própria estrutura da sociedade brasileira. Entretanto, enquanto isto não acontece, há uma injustiça permanente e o sofrimento de milhões de crianças, que exigem uma ação imediata por parte do Estado" (Mendes, s. d., p. 5; grifo nosso).

A miséria, as condições subumanas das pessoas nos bairros da periferia, o sofrimento e a privação de afeto das crianças são coisas tão sérias que exigem medidas imediatas, por mais paliativas que sejam. Diante da premência de soluções para os problemas sociais, é melhor qualquer medida do que medida nenhuma; é melhor gastar com medidas assistencialistas para essa população do que gastar com coisa pior.

Essa argumentação merece pelo menos duas observações. Em primeiro lugar, parece-nos que uma das formas mais eficazes de se "esperar passivamente" a transformação social, sem nada fazer por ela, é exatamente tomar medidas paliativas porque, além de não tocarem sequer na superfície dos problemas estruturais da sociedade, tais medidas concorrem para a extrema mistificação do problema, procrastinando medidas de maior profundidade. Em segundo lugar, consideramos que o argumento da premência de solução dos problemas sociais tem procedência quando afirma que a natureza e as dimensões dos problemas existentes exigem medidas imediatas. Isto, entretanto, não deveria ser utilizado levianamente para justificar "qualquer solução". Até quando teremos que raciocinar exclusivamente com base na escolha entre dois males? E que garantia temos de que o "mal" apresentado é realmente o menor, e não o mais conveniente, o mais à mão para atender interesses de grupos e responder de forma protelatória às reivindicações das camadas trabalhadoras? O equívoco parece localizar-se na suposição de que toda medida de urgência tenha que ser necessariamente apenas e tão-somente paliativa, sem nenhuma vinculação com soluções radicais (que vão às raízes do problema) e mais a longo prazo. Por que não se pensar em medidas que, não obstante tenham o propósito

de atacar problemas imediatos, estejam baseadas num diagnóstico não mistificador da realidade, e que se articulem com medidas estruturais, vinculadas aos interesses de transformação social?

• • •

Como foi possível notar através das discussões anteriores, os enfoques de socialização e "ressocialização" presentes nos projetos da escola pública de tempo integral resultam de determinadas concepções de educação e visões de mundo as quais, ainda que assim não o desejem os educadores envolvidos, são marcados pelas perspectivas que as classes no poder descortinam para as classes trabalhadoras. Como essas concepções e visões não são naturais, mas históricas (ainda que seja do interesse dos grupos dominantes "naturalizá-las"), não é uma condição necessária que os projetos da escola pública de tempo integral continuem a manter, em relação às crianças das classes subalternas, as mesmas perspectivas de socialização vigentes no momento. No entanto, para que esse quadro se reverta, há necessidade de que pelo menos duas condições sejam satisfeitas.

A primeira delas diz respeito ao *efetivo* compromisso com as classes subalternas. Não ocorrerão mudanças substanciais na socialização das crianças oriundas dessas classes se o objetivo dos projetos de extensão da escolaridade, nesse aspecto, se limitarem a adequar os "desviantes" ao modelo de "boa sociedade" e de "bom cidadão" que a escola privilegia. O efetivo compromisso implica a solidariedade com os interesses dessas classes, enquanto interesses históricos, através dos quais buscam obter sua afirmação enquanto classe. Nesse particular, o desafio que se coloca às escolas em geral e às escolas públicas de tempo integral em particular é duplo: o de não

se enredar na idealização romântica das classes subalternas e o de assumir esse compromisso sabendo que ele não é, obviamente, simpático às classes no poder.

A segunda condição é o respeito às classes subalternas enquanto tais. Para isso, é necessário *conhecer e compreender* não só as concepções de mundo, os valores, as formas de ser que nelas estão presentes, mas também suas determinações históricas. Esse conhecimento, fundamental para evitar a idealização romântica, é também básico para que os projetos educacionais revejam as perspectivas de socialização que têm sido formuladas para as crianças dessas classes e formule outras, mais consistentes com suas necessidades e experiências.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GOLDENSTEIN, M. S. *Reflexões sobre a escola pública de tempo integral*. São Paulo, 1987. mimeo. [Comunicação apresentada no Seminário "Escola Pública de Tempo Integral: uma questão em debate", Fundação Carlos Chagas, fev./87].
- GONZALES ARROYO, M. "A escola possível é possível? In: _____ . (org.) *Da escola carente à escola possível*. São Paulo, Loyola, 1986. p. 11-53.
- MENDES, P. (coord.) *Programa de formação integral da criança*. s. d. mimeo.
- PAIXÃO, L. P. A escola dos carentes: um projeto em Minas Gerais. In: GONZALES ARROYO, M. (org.) *Da escola carente à escola possível*. São Paulo, Loyola, 1986. p. 55-84.
- PARO, V. H. *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1986.
- _____. O custo do ensino público no Estado de São Paulo. *Cadernos de Pesquisa* (43):3-29, nov. 1982.
- _____. et al. *Escola de tempo integral: desafio para o ensino público*. São Paulo, Cortez, 1986.
- RIBEIRO, D. *O livro dos CIEPs*. Rio de Janeiro, Bloch, 1986.
- RIBEIRO, J. Q. *Ensaio de uma teoria de administração escolar*. São Paulo, 1952. Tese de Cátedra - FFCL/USP.