

Entre Cila e Caribde: ou, é possível equacionar quantidade e qualidade no sistema educacional público?

Between Cila and Caribde: or, it is possible to equate amount and quality in the public educational system?

Rosimar Serena Siqueira Esquinsani¹
Jarbas Dametto²

Resumo

Este artigo, através de uma pesquisa exploratória em uma rede municipal de ensino, problematiza a questão das escolas em tempo integral enquanto possibilidade de oferecer uma educação pública de qualidade. Constataram-se dois limites para a escola em tempo integral: tal experiência é onerosa, exigindo uma opção política clara; e a simples ampliação do tempo de permanência do aluno na escola não resolve problemas, como evasão e reprovações. Em contrapartida, é possível afirmar que tais experiências são uma possibilidade de educação qualificada, por atenderem importantes demandas sociais em comunidades de alta vulnerabilidade social, bem como, por favorecerem relações sistematizadas de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Escola em tempo integral. Políticas educacionais. Qualidade na educação.

Abstract

This article, through one searches of field in a municipal net of education, it focuses the question of the schools in integral time while possibility to offer a public education of quality. Two limits for the school in integral time had been evidenced: such experience is onerous, demanding an option clear politics; e the simple magnifying of the time of permanence of the pupil in the school does not decide problems as evasion and retention. On the other hand, it is possible to affirm that such experiences are a possibility of qualified education, for taking care of important social demands in communities of high social vulnerability, as well as, for favoring systemize relations of teach-learning.

Keywords: School in integral time. Educational politics. Quality in the education.

1 Doutora em Educação, pesquisadora e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo / UPF. Endereço para correspondência: Rua Riachuelo, 472 – Bairro São Cristóvão – Passo Fundo / RS, Brasil – Cep: 99062-070 (54) 3315-3739. E-mail: <rosimaresquinsani@upf.br>.

2 Psicólogo, mestre em Educação.

Na mitologia grega, Cila e Caribde eram dois locais perigosos no estreito de Messina, na Itália, por onde o herói Ulisses fora obrigado a passar em sua odisséia de regresso a ilha de Ítaca, de acordo com o relato de Homero³.

De um lado, rochedos que escondiam uma criatura horrenda que exigia vidas humanas dos barcos que por ali passavam. De outro, um poderoso redemoinho que engolia embarcações para depois jogá-las ao ar.

Desta forma, a narrativa homérica acabou gerando um provérbio interessante: em algumas situações se está “entre Cila e Caribde”⁴, ou, em alguns momentos, não há escapatória, a situação nos impele para algo do qual não podemos fugir, onde, não importando o caminho optado, necessariamente haverá alguma perda considerável.

Tal provérbio pode ser aplicado no atual momento de expansão de redes e sistemas públicos de ensino: ou são devorados por Cila, ou caem em Caribde. De outra forma, como expandir os sistemas de maneira a atentar para a universalização do acesso ao ensino, sem perder o foco na qualidade, garantia de sucesso no ensino? Enfim, como ampliar sem degradar sem cair em uma lógica puramente matemático-estatística, em que os números são priorizados frente à efetividade do processo de ensino-aprendizagem?

Fruto de uma demanda histórica, o processo de universalização do acesso ao ensino fundamental, desencadeado no Brasil ao longo do século XX, obrigou as redes escolares, sobretudo as públicas, a (re)pensar formas de organização e distribuição de recursos (espaciais, financeiros e humanos) que atentassem para a absorção (quantitativamente falando) dos alunos que procuravam por vagas na educação formal.

Tal situação levou a maior parte das escolas a operar no limite de sua capacidade, a fim de atender a uma demanda crescente por vagas distribuídas, muitas vezes, em dois ou até mesmo em três turnos regulares de trabalho (manhã, tarde e noite), seguindo princípios de racionalização financeira e de um aproveitamento quase milimétrico das estruturas físicas das escolas.

Desta sorte, a discussão emergente no século XX, perdurando igualmente no início do século XXI, vem ao encontro de outra demanda: a qualidade da educação. Já não basta mais colocar todas as crianças na escola. A equação qualidade X quantidade passa a ser a nova pauta da educação nacional:

3 **Homero.** Odisséia. São Paulo: Cultrix, 1985. 293 p.

4 Incidit in Scyllam qui vult vitare Charybdim ou, em uma tradução livre, cai em Cila quem quer evitar Caribde.

[...] dado que não pode existir quantidade sem qualidade e qualidade sem quantidade [...], toda contraposição dos dois termos é, racionalmente, um contra-senso. E, de fato, quando se contrapõe a qualidade à quantidade [...] contrapõe-se, na realidade, uma certa qualidade a outra qualidade, uma certa quantidade a outra quantidade, isto é, faz-se uma determinada política e não uma afirmação filosófica. (GRAMSCI, 1986, p.50).

O debate acirra-se, portanto, em torno do sucesso obtido nos bancos escolares, sobretudo através de propostas e experiências positivas de escolarização que garantam a expansão dos sistemas públicos de ensino, mas com a garantia de um padrão mínimo de qualidade, tendo em vista, sobretudo, a complexidade e as exigências do contexto social em relação a educação, pois...

[...] quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa. Razão por que toda a etapa nova no desenvolvimento da humanidade, bem como nos diferentes povos, apela forçosamente para uma nova etapa no desenvolvimento da educação: o tempo que a sociedade consagra à educação das gerações aumenta; criam-se estabelecimentos de ensino, a instrução toma formas especializadas [...]. Esta relação entre o progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode sem risco de errar julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo e inversamente. (LEONTIEV, 1978, p.273).

No contrapasso da situação de esvaziamento da qualidade da escola pública, vem um processo reativo de discussão e proposição de alternativas para tais instituições. Tal processo vem acompanhado da urgência, segundo Rios, de “qualificar a qualidade, refletir sobre a significação de que ela se reveste no interior da prática educativa.” (2001, p. 21).

A educação escolarizada apresenta visíveis sinais de fraqueza. Fala-se em qualidade, em universalização da educação, mas, de fato, experiências que sinalizem afirmativamente tendem a minguar. Nessa direção, quando experiências de gestão e organização da escola apontam para uma possibilidade de qualidade, passam a ser objeto de observação e alvo de projeção de expectativas.

Dentre as experiências que eventualmente toma impulso no Brasil, a discussão de escolas públicas, organizadas em regime de tempo integral, normalmente vinculadas ao uso pelo mesmo grupo discente de dois turnos regulares, entremeados por alimentação e atividades de recreação.

O modelo de escolarização pública em tempo integral é recursivo na história da educação brasileira (TEIXEIRA, 1994; PARO, 1988; CAVALIERE; COELHO, 2002; CAVALIERE, 2007). Em *certos* momentos, *aqui e ali*, tal modelo de organização dos tempos e espaços escolares, com base *nesta* ou *naquela* opção metodológica e/ou política, estruturado *neste* ou *naquela* ente federativo, avançou como projeto e política educacional. Não se trata de nenhuma novidade, sendo que atualmente esta proposta educacional está estreitamente vinculada a uma determinada sigla político-partidária.

Oportunamente, entretanto, experiências de escolarização em tempo integral vêm apresentando propostas qualitativas para a educação pública, demonstrando fôlego para superar as barreiras da escolarização congestionada em turnos sucessivos de alunos, aglomerados não em dias letivos, mas em “meios dias letivos.” (TEIXEIRA, 1994).

Na esteira da afirmação anterior, desenvolveu-se uma pesquisa exploratória de caráter qualitativo em uma rede pública de ensino, objetivando acompanhar o processo de implementação de escolas em tempo integral em um município de médio porte do interior sul-rio-grandense.

A rede municipal de ensino pesquisada situada ao norte do Rio Grande do Sul, conta atualmente com 40 escolas de ensino fundamental, que comportam 11.926 alunos, atendidos por 1.065 docentes (informações atualizadas em 2008, setor de Registros Escolares). Na rede examinada, 12,5% das escolas de ensino fundamental (um total de 40 instituições) estão organizadas em regime de tempo integral.

No ano de 2006, duas escolas assumiram o projeto, iniciando a escolarização em tempo integral pelas turmas de primeira série do ensino fundamental. No ano seguinte, mais duas escolas iniciaram a escolarização em tempo integral, tanto pela primeira série; quanto pelo primeiro ano do ensino fundamental⁵. Já no ano de 2008, mais uma escola aderiu ao projeto.

As escolas organizadas em tempo integral estão localizadas em bairros periféricos da cidade, entendendo-se por periferia os bairros e vilas que se situam

5 Organização que já atende ao exposto na lei no. 11.114 de 16 de maio de 2005 que altera os artigos 6, 30, 32 e 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Tal lei ficou ordinariamente conhecida entre os educadores como “Lei do ensino fundamental em 09 anos”.

nos limites da cidade, muitas vezes, com precárias condições de urbanização e aos quais acorrem famílias com menor poder aquisitivo, ‘expulsas’ do centro urbano pela especulação imobiliária que inflaciona as residências próximas a área central. As escolas em tempo integral mantidas pela administração 2005/2008 acolhem atualmente 442 alunos, distribuídos em 21 turmas atendidas por 41 professores.

Todavia, a forma de organização do tempo integral não é similar em todas as escolas envolvidas na experiência, pois há aquelas organizadas em dois turnos regulares ligados por um programa de alimentação escolar; escolas que disciplinaram o tempo integral em oficinas ofertadas em turno inverso ao da escolarização formal (contra-turno), além de uma escola funcionando das 12 às 18 horas.

Importa ainda destacar que classificamos a organização escolar em tempo integral acompanhada, como ‘experiência’, pois tal organização carece de uma legislação educacional que a ampare, estando mais atrelada a programas de governo do que a políticas públicas propriamente ditas.

Quando a crítica se faz necessária

A trajetória de idas e vindas da escola em tempo integral, ora adotada como proposta educacional, ora abandonada por administrações que não apostam nessa proposta, tem deixado lacunas nos princípios de estruturação de tal modelo de escola, pois não há uma orientação única, ficando a organização em tempo integral a cargo das redes e sistemas de ensino que, via de regra, têm pautado sua organização em boas intenções, mais em uma racionalidade financeira que, ou não expande o modelo, criando “ilhas de excelência”, ou, quando expande tal modelo para um maior número de discentes, o faz em caráter precário, com poucos recursos financeiros e ‘apostando todas as fichas’ no planejamento pedagógico interno de cada escola.

Tal situação é o caso da rede de ensino em tela. Não há recursos financeiros claramente definidos como prioritários para a escola em tempo integral. Desta feita, o trunfo da organização recai sobre os professores envolvidos com a escolarização em tempo integral, compelidos a desenvolver um planejamento interdisciplinar (Relatório de pesquisa, 2007).

Destarte, a experiência suscita igualmente reflexões sobre os limites da organização escolar em tempo integral, que podem ser resumidos em dois princípios:

- 1) A escola pública em tempo integral é onerosa, portanto, depende de uma opção política clara;
- 2) A escola em tempo integral demanda mais recursos físicos e humanos para o atendimento ao mesmo número de discentes.

Do ponto de vista de uma racionalidade de gestão calcada na maximização do atendimento, a escola em tempo integral representa um ‘desperdício’, pois em termos de vagas, comporta exatamente a metade do número de atendimentos de uma escola em turnos regulares. Esta é uma armadilha típica de quem está entre Cila e Caribde, retornando ao mito figurativo utilizado no início do texto: ou se aposta em uma escola com tempo dilatado e com referenciais qualitativos para um grande número de crianças (mas não todas, é bem verdade!), ou se prioriza um atendimento razoável para um número maior de alunos (razoável, em boa parte dos casos, é um elogio!).

De outra forma e também como um limite a ser ilustrado, a simples dilatação do tempo de permanência do aluno na escola não tem o condão de resolver isoladamente problemas, como a evasão e repetência escolar, bem como não é capaz de livrar, por si só, crianças e adolescentes dos riscos que o tempo ocioso representa em locais desinvestidos pelo poder público. Ou seja: não há como garantir que a escola em tempo integral resolva mazelas históricas do nosso sistema de escolarização e de nossa sociedade em geral, embora em diversos momentos recaiam sobre as escolas demandas que extrapolam, e muito, as suas capacidades e objetivos, como demandas de assistência social, de saúde e de ampla tutela à criança.

Tais questões precisam de construção epistemológica e técnica, bem como de atitudes pontuais, como um investimento em questões metodológicas e estruturais, pois o aluno envolvido no processo de escolarização em tempo integral não pode ser submetido a ‘mais do mesmo’, a uma mera ampliação do controle disciplinar de seu tempo.

Nessa mesma linha de raciocínio, Vitor Paro aponta que “[...] o adjetivo integral ainda não diz respeito à extensão do período diário de escolaridade e sim ao papel da escola em sua função educativa.” (1988, p. 190), isso em razão de que “a maior quantidade de tempo não determina por si só, embora possa propiciar práticas escolares qualitativamente diferentes” (CAVALIERI, 2007, p. 2), ou seja, não será por decreto que uma política de escolarização em tempo integral deixará de ser vista como um novo nome para as velhas práticas pedagógicas.

A expansão do sistema educacional através das escolas em tempo integral

Após o monitoramento de quatro anos de desenvolvimento da experiência, foi possível constatar que a escola em tempo integral é, de fato, uma possibilidade concreta de qualidade na educação pública. Tal constatação embasa-se em dois pontos: a) o atendimento a demandas sociais imediatas, sobretudo em comunidades de alta vulnerabilidade e risco social; b) as relações sistematizadas de ensino-aprendizagem em sala de aula são privilegiadas, sobretudo pelo alargamento do tempo de permanência na escola.

Frente ao processo de falência da família de modelo nuclear e ao agravamento das desigualdades sociais, muitas crianças que estudam nas escolas estruturadas em regime de tempo integral só têm aquela opção como espaço de lazer, alimentação balanceada, esporte e estudo. As famílias entendem que a escola é o melhor lugar para os seus filhos (Relatório de pesquisa, 2008) e, na falta de políticas sociais que atendam demandas, como saúde e lazer nos bairros e vilas da cidade, a escola passa a ser o espaço indicado para o suprimento de tais lacunas.

Trata-se, pois, de uma escola assistencialista, diriam alguns. Por outro lado, trata-se de uma escola que não dá de ombros a comunidades que estão no limite da linha da pobreza e que encontram nela uma estrutura de auxílio. É a presença do Estado, a legitimação do espaço público, mesmo assumindo-se os sérios riscos de sombrear a discussão educacional por uma discussão de caráter iminente social, pois “hoje quando se coloca a proposta de tempo integral, as questões sociais tendem a sobrepor-se à dimensão pedagógica.” (PARO, 1988, p. 192).

De igual sorte, a escola em tempo integral privilegia a ampliação e qualificação das relações sistematizadas de ensino-aprendizagem, tanto pelo alargamento do tempo de permanência na escola, quanto pelo trabalho interdisciplinar necessário para o funcionamento da estrutura de escola.

Com base nos dois principais pontos expressos acima, ou o atendimento a demandas sociais em comunidades com situações de risco e vulnerabilidade social, bem como o alargamento das possibilidades de sistematização de aprendizagens pela ampliação do tempo de escolarização, é possível afirmar que a aposta na escola em tempo integral se coloca como uma opção qualitativa de escolarização, pois cerra fileiras com uma concepção de política educacional cujo aspecto social é central. Uma concepção que torna lícitas as palavras de Arendt, quando manifesta que...

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável, não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde (sic) decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as, em vez disso, com antecedência, para a tarefa de renovar um mundo comum. (ARENDDT, 1979. p. 247).

Retomemos a questão da opção. Parece que a pergunta central é: o que queremos com a expansão das redes e sistemas públicos de ensino? Colocar todos na escola? Mas, em que escola e a que custo?

Concluindo ou... escolhendo entre Cila e Caribde

A política de organizar escolas de ensino fundamental em tempo integral foi, na realidade pesquisada, festejada como uma conquista, por validar o plano de governo da administração que a colocou em prática, pois trata-se de uma proposta histórica de determinada sigla político-partidária. Conquista, por contemplar uma imensa gama de trabalhadores que, na ausência de outra política social para auxílio no cuidado com a prole, enxerga na escola o lugar de guarda para as crianças enquanto está no trabalho. Conquista também por possibilitar que outras formas de organização dos espaços e tempos escolares viessem à baila, pautando na agenda de discussões políticas a qualidade da escola pública.

Nesta linha de discussão da qualidade, importa referir que, transformar o tempo da/na escola em uma experiência plena e construtiva quiçá seja, no limiar do esgotamento dos sistemas públicos de ensino, a solução mais iminente (e talvez mais revolucionária) para contextos onde o abarrotamento físico mostrou-se competente na intenção de colocar 'todos' na escola, mas profundamente ineficaz no ato de educar.

De outra forma, é importante mencionar que cerrar fileiras em torno da escola em tempo integral significa acreditar em outras possibilidades de escolarização e organização dos tempos e espaços escolares, que são, senão remédios definitivos, pelo menos elementos paliativos para a situação das escolas públicas brasileiras e das comunidades por elas atendidas.

E a escola em tempo integral faz diferença? Sim, ela faz muita diferença! Projetada para atender demandas sociais e educacionais em situações de risco e vulnerabilidade social, mesmo ostentando diversas mazelas, a escola pública em tempo integral é uma tentativa concreta de investimento na qualidade dos processos educativos, ainda que sobre ela recaiam ainda algumas indefinições e que, por limitações orçamentárias e estruturais, não possa ser uma opção em todos os contextos.

Talvez, na falta de uma opção política definitiva em torno da qualidade da escola pública, onde se possa pensar, ao mesmo tempo, em uma escola de qualidade e para todos, tenhamos que fazer a escolha de Ulisses que, ao preferir passar perto de Cila e assim evitar Caribde, perdeu alguns de seus homens... Mas não todos!

Referências

- ARENDDT, H. A crise na educação. In: **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1979, p. 221-247.
- CAVALIERE, A.M.; COELHO, L.M.C. **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, out. 2007, v. 28, n. 100, p. 1015-1035.
- GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro: Civ. Brasileira, 1986, p. 50.
- LEONTIEV, A. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- PARO, Vitor. **Escola de Tempo Integral: Desafio para o Ensino Público**. São Paulo: Cortez, 1988.
- RIOS, Terezinha Azeredo Rios. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- TEIXEIRA; Anísio **Educação não é privilégio**. 5ª ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1994.

Fontes

- RELATÓRIO DE PESQUISA I, projeto As políticas educacionais de expansão qualitativa da escola pública: a experiência da escola em tempo integral sob o olhar de Anísio Teixeira, CNPq, 2006.
- RELATÓRIO DE PESQUISA II, projeto As políticas educacionais de expansão qualitativa da escola pública: a experiência da escola em tempo integral sob o olhar de Anísio Teixeira, CNPq, 2007.
- LEVANTAMENTOS ESTATÍSTICOS, Setor de registros escolares, Coordenadoria de Administração, Secretaria Municipal de Educação, 2008.

Recebimento em: 04/11/2008.
Aceite em: 10/05/2009.