

A educação como um direito: o desafio da qualidade em uma experiência de escola pública

Serena Siqueira Esquinsani*

Resumo

Com base nos estudos e apontamentos de Norberto Bobbio (1909-2004) a respeito da democracia e direitos humanos, bem como sob a inspiração da bandeira do direito de todos à educação, é possível afirmar que um sistema de ensino público livre e aberto constitui um meio efetivo de combate às desigualdades sociais. Tais entendimentos ancoram uma pesquisa de base documental em fontes primárias, que busca analisar uma alternativa de expansão qualitativa da escola pública: a escola em tempo integral implementada em um município sul-rio-grandense pela administração 2005-2008. O objetivo precípua do texto é defender possibilidades de expansão qualitativa de redes e sistemas públicos de ensino – e, por extensão, a ampliação e consolidação de políticas que garantam o direito de todos à educação –, a partir da experiência desencadeada no município-foco da pesquisa. Palavras-chave: Direito à educação. Escola em tempo integral. Educação municipal.

1 A EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO: O DESAFIO DA QUALIDADE EM UMA EXPERIÊNCIA DE ESCOLA PÚBLICA

Não temos o poder de prever se a realização desses ideais está próxima ou distante. Está em nosso dever carregar a nossa pedra, por menor que seja, para a construção do grande edifício (Norberto Bobbio).

* Professora e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo; rosimaesquinsani@upf.br

Decorrencia de um pleito histórico, o fenômeno 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 considerassem a absorção (quantitativamente falando) dos alunos que procuravam por vagas na educação formal.

A primeira fase do processo de democratização da educação no Brasil veio embalada pelo compromisso contingencial do acesso de todos à escolarização formal, tendo em vista que:

[...]até a década de 1980, as demandas da sociedade pelo acesso à escola e a todos os bens sociais e econômicos que as oportunidades educacionais oferecem, bem como a satisfação dessas demandas pelo poder público, caracterizaram a ampliação quantitativa da escolarização. A demanda pela ampliação de vagas era muito mais forte do que a reflexão sobre a forma que deveria assumir o processo educativo e as condições necessárias para a oferta de um ensino de qualidade. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 7).

Tal situação levou a maior parte das escolas a operar no limite de sua capacidade, a fim de atender à demanda crescente por vagas, estas 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.

A expansão quantitativa da escola pública chegou a um patamar assustador, o que esvaziou a instituição de outras preocupações que não a mera burocracia escondida em discussões acerca de vagas e número de alunos nas salas de aula, questões que têm convertido boa parte das escolas públicas em um depósito de crianças e jovens.

E a escola primária, reduzida na sua duração e no seu programa, e isolada das demais escolas do segundo nível, entrou em um processo de simplificação e de expansão de qualquer modo. Como já não era a escola da classe média, mas verdadeiramente do povo, que passou a buscá-la em uma verdadeira explosão de matrícula, logo se fez de dois turnos, com matrículas independentes pela manhã e pela

tarde e, nas cidades maiores, chegou aos três turnos e até, em alguns casos, a quatro. (TEIXEIRA, 1994, p. 161-162).

Portanto, às vésperas de atingir a universalização do processo de ensino, a discussão emergente no século final do XX e que, perdura igualmente no início do século XXI, vem ao encontro de outra necessidade: a qualidade da educação, pois “[...] até a década de 1980 podemos perceber certa identidade entre a idéia de qualidade e a ampliação das oportunidades de acesso aos serviços educacionais, a partir do princípio de justiça redistributiva dos bens sociais e econômicos.” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 7); contudo, já não basta colocar todas as crianças na escola. A equação qualidade X quantidade passa a ser a nova demanda da educação nacional,

[...]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).

Urge retomar a discussão da qualidade em redes e sistemas públicos de ensino, buscando (re)interpretar experiências, catalogando possibilidades de alteração no padrão de qualidade da escola pública, dentro da perspectiva da educação como um direito (CF, art. 205) e do fato que a qualidade na educação é premissa elementar para consecução de tal direito.

Nessa direção, o texto enceta algumas reflexões sobre o direito à educação embasado nos conceitos de Norberto Bobbio, bem como em uma pesquisa empírica desenvolvida em um município de médio porte do interior sul-riograndense que, para o enfrentamento da questão da qualidade na educação, empenhou-se na experiência de escolas públicas organizadas em tempo integral.

2 PARA INÍCIO DE CONVERSA...

Entre as propostas que objetivam a qualidade da escola pública brasileira, sazonalmente concretizam-se escolas organizadas em regime de tempo integral.

Tal proposta é recursiva na história da educação brasileira. Em certos momentos, aqui e ali, o modelo de organização dos tempos e espaços escolares em tempo integral – com base nesta ou naquela opção metodológica e/ou política –, avança como experiência vinculada a planos de governo (normalmente de determinada sigla político-partidária) e, eventualmente, como política educacional.

A experiência mais referenciada vem da Bahia, com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (Escola Parque) ao longo dos anos 1950, projeto que se tornou célebre junto com o seu idealizador, Anísio Teixeira. Entretanto há, ainda, os Ginásios Vocacionais, em São Paulo (década de 1960); os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Rio de Janeiro, em 1982; os Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (Ciacs), programa federal implantado em vários estados brasileiros a partir de 1991 (DI GIOVANNI; SOUZA, 1999), além de experiências realizadas em diversos municípios brasileiros.

Oportunamente, porém, experiências de escolarização em tempo integral têm mostrado, por um lado, fôlego para superar a ideia de política quadrienal e, por outro, força para burlar as barreiras da escolarização congestionada em turnos sucessivos de alunos, aglomerados não em dias letivos, mas em meios-dias letivos (TEIXEIRA, 1994) e apresentar propostas qualitativas de educação pública.

Na esteira da afirmação anterior e no encalço de experiências exitosas, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa em uma rede pública de ensino, objetivando acompanhar a experiência de implementação de escolas de ensino fundamental em tempo integral (edificadas pelo prolongamento de permanência do aluno na escola), desenvolvido na rede pública municipal de um município de médio porte no interior sul-rio-grandense, durante a administração 2005/2008.

Importa sublinhar que a classificação da organização em tempo integral acompanhada como uma experiência, deve-se ao fato desta carecer de uma legislação educacional regulamentadora que a ampare, estando atrelada a um programa de governo e não a uma política pública.

A pesquisa em tela foi desenvolvida dentro de duas abordagens: a análise de conteúdo advinda de fontes documentais (jornais de circulação local, atas de reuniões e relatórios elaborados a partir de encontros de formação com professores e gestores) e a revisão bibliográfica sobre a temática.

A rede municipal de ensino pesquisada contava, ao final de 2008, com 40 escolas de ensino fundamental, que comportavam 11.926 alunos, atendidos por

1.065 docentes (Setor de Registros Escolares, 2008). Na rede examinada, até o final do ano de 2008, cinco instituições de ensino fundamental e 100% das escolas de educação infantil (27 instituições) estavam organizadas em regime de tempo integral, com possibilidades claras de expansão. Tais escolas atendiam a comunidades localizadas em bairros periféricos da cidade acolhendo, na ocasião, 442 alunos, distribuídos em 21 turmas e atendidos por 41 professores.

Todavia, a organização do tempo integral não se configurou da mesma forma e tampouco ao mesmo tempo similar em todas as escolas envolvidas na experiência.

Quanto à forma, haviam escolas 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 (contraturno), além de uma escola funcionando das 12 às 18 horas.

No que diz respeito especificamente ao tempo, destaca-se que, em 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 fundamental¹. Já no ano de 2008, mais uma escola aderiu ao projeto.

3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO

Uma das primeiras providências tomadas após o fim da barbárie representada pela Segunda Grande Guerra, foi o comprometimento coletivo e internacional de esforços no sentido de construir estruturas que garantissem que os excessos cometidos durante o período belicoso não fossem repetidos (ou ao menos que tais estruturas coibissem moralmente uma nova edição dos atos desumanos cometidos durante a guerra). Nesse sentido, foi proclamada no plenário da Organização das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948, a Declaração Universal dos Direitos do Homem.

Em tese, tal declaração não tem força legal no âmbito da autonomia política dos Estados. Contudo, trata-se de uma estrutura moral, um conjunto de

recomendações, de preceitos que, se acatados, podem garantir a integridade e o desenvolvimento humano. Entre os direitos expressos pela Declaração Universal dos Direitos do Homem, figura no art. XXVI, o direito à educação.

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito; 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz; 3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos. (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DO HOMEM, 2010).

Grassa, nessa perspectiva, “[...] a idéia de que o homem enquanto tal tem direitos, por natureza, que ninguém (nem mesmo o Estado) lhe pode subtrair” (BOBBIO, 1992, p. 29), bem como o princípio de que os “[...] direitos do homem são aqueles cujo reconhecimento é condição necessária para o aperfeiçoamento da pessoa humana, ou para o desenvolvimento da civilização etc.” (BOBBIO, 1992, p. 17), justo por isto, sua aplicação não pode constituir uma concessão, uma mera filantropia; assim como a defesa desses direitos precisa ser ferrenha e intransigente.

Todavia, se os direitos humanos precisam de defesa, é porque enquanto a proclamação ou explicitação de uma estrutura de consideração à dignidade humana, são frutos de contextos históricos, pertencentes a épocas e lugares distintos, nascidos de determinadas demandas ou expectativas, de forma gradual, ou seja, “[...] não todos de uma vez e nem de uma vez por todas” (BOBBIO, 1992, p. 5); sua garantia depende de uma mobilização permanente.

Dessa sorte,

[...] agora, não se trata tanto de buscar outras razões, ou mesmo [...] a razão das razões, mas de pôr as condições para uma mais ampla e escrupulosa realização dos direitos proclamados. Decerto para empenhar-se na criação dessas condições é preciso que se esteja convenci-

do de que a realização dos direitos do homem é uma meta desejável; mas não basta essa convicção para que aquelas condições de efetivem. [...] deve-se recordar que o mais forte argumento adotado pelos reacionários de todos os países contra os direitos do homem, particularmente contra os direitos sociais, não é a sua falta de fundamento, mas a sua inexequibilidade. Quando se trata de enunciá-los, o acordo é obtido com relativa facilidade, independentemente do maior ou menor poder de convicção de seu fundamento absoluto; quando se trata de passar à ação, ainda que o fundamento seja inquestionável, começam as reservas e as oposições. O problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los. Trata-se de um problema não filosófico, mas político. É inegável que existe uma crise dos fundamentos. Não se trata de encontrar o fundamento absoluto – empreendimento sublime, porém desesperado –, mas de buscar, em cada caso concreto, os vários fundamentos possíveis. (BOBBIO, 1992, p. 23-24, grifo nosso).

É possível dividir a constituição histórica dos direitos do homem em direitos de primeira geração (direitos civis e políticos); de segunda geração (direitos econômicos e sociais), bem como direitos humanos de terceira geração (direitos coletivos). Dentro dessa definição o direito à educação está entre os direitos humanos de segunda geração (BOBBIO, 1992), sendo de origem recente, que remota ao final do século XIX, início do século XX (CURY, 2000).

O direito à educação é reconhecido como princípio de acesso à herança cultural de um povo e francamente defendido pois, ainda de acordo com Bobbio, “[...] não existe atualmente nenhuma carta de direitos, [...] que não reconheça o direito à instrução – crescente, de resto, de sociedade para sociedade –, primeiro elementar, depois secundária, e pouco a pouco até mesmo universitária (BOBBIO, 1992, p. 75).

Utilizando a clássica divisão política entre esquerda e direita (BOBBIO, 1995), é possível afirmar que a educação é tratada, hodiernamente, como um instrumento tanto de apologias de esquerda, na perspectiva da emancipação; quanto no discurso da chamada direita, em uma perspectiva de regulação mas, de qualquer forma, a necessidade da educação sistemática e institucionalizada é praticamente um consenso.

De outra forma, a educação é percebida como um dos princípios de respaldo e consolidação da democracia, pois entende-se “[...] a) que hoje o método

democrático seja necessário para a salvaguarda dos direitos fundamentais da pessoa, que estão na base do Estado liberal; b) que a salvaguarda desses direitos seja necessária para o correto funcionamento do método democrático.” (BOBBIO, 1994, p. 43).

Justiça social e garantia de direitos mínimos inerentes à condição de sociedade são, por esse prisma, aspectos que transcendem o discurso político e se instalam na necessidade de aprimoramento da humanidade.

4 EM DEFESA DA QUALIDADE NA ESCOLA PÚBLICA

Não são poucas as legislações nacionais que ratificam o direito à educação. A Constituição de 1988, considerada (com justiça) a mais democrática da história do país, cita como preceito constitucional o direito à educação (art. 205). De igual sorte, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Lei n. 8.069/90), que regulamentou o artigo 227 da Constituição Federal, contribuiu para o reconhecimento da criança como cidadã, e o dever do Estado em relação à educação.

A redundância nas citações legais que amparam o entendimento da educação como um direito, objetiva constituir, também, um mecanismo de obtenção e proteção ao direito à educação, tendo em vista que:

A declaração e a garantia de um direito tornam-se imprescindíveis no caso de países, como o Brasil, com forte tradição elitista e que tradicionalmente reservam apenas às camadas privilegiadas este bem social. Por isso, declarar e assegurar é mais que uma proclamação solene. Declarar é retirar do esquecimento e proclamar aos que não sabem, ou esqueceram, que eles continuam a ser portadores de um direito importante. Disso resulta a necessária cobrança deste direito quando ele não é respeitado. (CURY, 2002, p. 259).

Nessa direção, referendar, reafirmar, lembrar, proclamar, estudar seriam pois, mais do que palavras, constituiriam estratégias de cobrança e vigilância em relação à expectativa e ação na obtenção do direito à educação.

Mas a assunção da educação como direito público subjetivo amplia

a dimensão democrática da educação, sobretudo quando toda ela é declarada, exigida e protegida para todo o ensino fundamental e em todo o território nacional. Isto, sem dúvida, pode cooperar com a universalização do direito à educação fundamental e gratuita. O direito público subjetivo auxilia e traz um instrumento jurídico institucional capaz de transformar este direito num caminho real de efetivação de uma democracia educacional. (CURY; BAIA HORTA; FÁVERO, 2001, p. 26).

Ocorre que a declaração legal aponta uma meta: universalização do acesso à educação. Todavia, é possível haver outra ambição em relação à educação: defender não apenas o acesso, mas de igual forma o sucesso nos bancos escolares e este não depende apenas da declaração de um direito, mas de sua garantia no Estado.

Enquanto os direitos de liberdade nascem contra o superpoder do Estado — e, portanto, com o objetivo de limitar o poder —, os direitos sociais exigem, para a sua realização prática, ou seja, para a passagem da declaração puramente verbal à proteção efetiva, precisamente o contrário, isto é, a ampliação dos poderes do Estado. (BOBBIO, 1992, p. 72).

No Brasil por exemplo, se a educação emerge como um direito constitucional, é possível entender que a subtração desse direito é inconstitucional. Ora, com propriedade pode-se indagar se o abandono, o descuido, o desleixo, o descaso para com a educação pública também poderia receber a classificação de ato inconstitucional; isso porque “[...] a importância da educação para o processo de construção da democracia no país sempre foi muito enfatizada, mas não necessariamente efetivada.” (CURY, 2000, p. 583).

De acordo com Bobbio (1992, p. 79-80), a existência de um direito alude relacionalmente a existência de um sistema normativo que compreenda “tanto o mero fator exterior de um direito histórico ou vigente quanto o reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação. A figura do direito tem como correlato a figura da obrigação” e ao Estado solicita-se constantemente a garantia tanto à universalização quanto à qualidade da educação.

A aguda situação da qualidade do ensino ofertado em estabelecimentos públicos e a dicotomia entre o acesso e o sucesso na escola pública se transforma em uma equação que merece atenção de pesquisadores envolvidos com a

área da educação, pois “O primeiro impasse do ensino fundamental público no Brasil diz respeito à necessidade de se criar um novo modelo de referência de ‘qualidade escolar’, em que o ensino para todos possa significar, genuinamente, ‘ensino de qualidade para todos.’” (ARELARO, 2005, p. 1047-1048).

A questão da qualidade passa por uma experiência escolar que atenda, de fato, a uma perspectiva de formação ontológica do ser humano e desse ponto de vista, a escolarização em tempo integral parece atender a requisitos mínimos para ser uma experiência de qualidade no ensino público.

Após o monitoramento de quatro anos de desenvolvimento da experiência (2005-2008), foi possível constatar que a escola em tempo integral é, de fato, uma possibilidade concreta de qualidade na educação pública.

Dois pontos despontam como centrais na análise da possibilidade qualitativa da escola em tempo integral: questão social em comunidades de alta vulnerabilidade; alargamento do tempo de permanência na escola, em relações sistematizadas de ensino-aprendizagem.

Como primeiro ponto, cumpre informar que a experiência é totalmente desenvolvida em escolas de periferia, com índices elevados de vulnerabilidade e risco social; ao longo dos anos as escolas têm assumido o papel de centros culturais dos bairros, para onde acorrem as diferentes manifestações culturais possíveis na realidade local, como apresentações teatrais, festivais, festas comunitárias, cursos profissionalizantes, etc.

Dentro dessa perspectiva, a escola legitima a comunidade, referencia, aglutina. A escola também colabora na organização familiar e comunitária, adensando princípios que permitam a consecução da cidadania. Portanto, quanto maior a inserção da escola na vida comunitária, igualmente maiores as possibilidades de cidadania.

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 a necessidades, 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, digo, trata-se de uma escola que não dá de ombros a comunidades que estão no limite da linha da pobreza e que encontram na escola uma estrutura de auxílio. É a presença do Estado, a legitimação do espaço público.

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 ao funcionamento dessa estrutura de escola.

Quanto ao segundo ponto, ou o alargamento do tempo de permanência na escola, é possível afirmar que a escola em tempo integral amplia diferencialmente o leque de oportunidades e relações sistematizadas de ensino-aprendizagem. Em uma análise menor, a simples permanência do aluno para atividades sistematizadas além das quatro horas de escolarização compulsória constitui um elemento de qualidade (Relatório de pesquisa, 2007), ou seja, na experiência monitorada o tempo de permanência da criança na escola está associado relacionalmente com o seu aproveitamento escolar.

As oficinas de aprendizagem realizadas de forma complementar são batizadas com simpáticos nomes que chamam a atenção dos discentes, como *Sopa de Letrinhas; Brincando e aprendendo; Era uma vez; Aprendendo a pensar e criar; Dedilhar mágico e Conte comigo*, por exemplo. Tais oficinas investem, sobretudo, em quatro áreas: português, matemática, psicomotricidade e lúdico, investindo também em metodologias diferenciadas, sendo ministradas de forma contextualizada e dentro de uma perspectiva interacionista.

De igual maneira, no acompanhamento discente realizado pelo reforço escolar complementar ao tempo integral, professores empenham-se em aulas quase particulares (pelo reduzido número de alunos que atendem), onde são reforçados os elementos trabalhados nas aulas regulares e nas oficinas específicas (Relatório de pesquisa, 2007).

Percebe-se, oportunamente, um ritual de convencimento da participação da comunidade na escola organizada em tempo integral. Isso porque a ideia da organização do tempo escolar não é um dado natural, mas um elemento político de aceitação social, que reflete as ambições de uma determinada sociedade, sociedade esta que credita à escola a guarda de suas crianças em razão proporcional aos interesses, prioridades e exigências do mundo adulto.

Diante desse quadro e à revelia do que prevê a LDB 9.394/96 em seu artigo 34 – a ampliação da permanência da criança na escola, com progressiva extensão do horário escolar –, experiências de escolas organizadas em tempo integral têm esbarrado em questões práticas e contextuais. A experi-

ência acompanhada não passou ao largo dessa perspectiva e desvelou também limites da organização em tempo integral; entre os limites, há dois que figuram com maior destaque: o atrelamento da escola em tempo integral a um plano de governo e o financiamento da educação.

Em relação ao primeiro limite parece ainda avigorar a ideia de que escolas em tempo integral são sempre uma experiência (nunca uma permanência), portanto atreladas aos seus idealizadores que, saindo do espaço de poder, levam consigo suas criações.

Parece que se for feita uma aposta na escola em tempo integral, que seja feita no modelo de escola, e não em partidos políticos ou gestores. Justo por essa razão, a escola em tempo integral precisa acender de experiência a política educacional, cercada por uma legislação regulamentadora e desafiada a responder pela consecução do seu maior objetivo histórico: a qualidade da escola pública.

O segundo limite é mais comprometedor e, se não suficiente e respeitosa-mente discutido, pode afetar as próprias noções de direito e cidadania implícitas à organização em tempo integral: a escola pública em tempo integral é cara e, portanto, depende de uma opção política clara.

A escola em tempo integral é onerosa, pois envolve no mínimo quatro aspectos de administração que não são comuns em redes e sistemas estruturados em turnos únicos: as vagas são divididas, já que onde estudariam duas crianças, há espaço para apenas uma; o investimento em alimentação é dilatado, pois não bastam os lanches da manhã e da tarde (que já seriam praxe), mas envolve também o almoço; há a necessidade da criação ou locação de espaços alternativos que não sejam a sala de aula e tampouco unicamente os espaços da escola, como quadras de esporte e pracinha; e, por último, há a necessidade de convênios que possibilitem o uso de outros espaços exteriores à própria comunidade, como cinemas, zoológicos, parques, etc.

Nessa direção, o mais reconhecido defensor da escola pública em tempo integral, Anísio Teixeira, assim se manifestava no enfrentamento ao argumento de que a educação é cara: “É custoso e caro porque são custosos e caros os objetivos a que visa. Não se pode fazer educação barata – como não se pode fazer guerra barata. Se é a nossa defesa que estamos construindo, o seu preço nunca será demasiado caro, pois não há preço para a sobrevivência.” (TEIXEIRA, 1959, p. 80).

Quanto ao tema, importa ainda dizer que qualidade também está associada à quantidade. Não basta que apenas alguns tenham acesso a uma escola de qualidade, enquanto os demais, partícipes da mesma rede de ensino, sejam condenados a escolas em condições precárias e a aulas com enfoque fragmentado.

A democratização do acesso e da permanência deve ser absorvida como um sinal de qualidade social. A qualidade na educação passa, necessariamente, pela quantidade. Em uma democracia plena, quantidade é sinal de qualidade social e, se não se tem a quantidade total atendida não se pode falar em qualidade. Afinal, a qualidade não se obtém por índices de rendimento unicamente em relação àqueles que freqüentam escolas, mas também pela diminuição drástica da evasão e pela democratização do acesso. (CORTELLA, 2001, p. 16).

Quantidade equipara-se à democratização do acesso. Todavia, acesso a que tipo de escola? Com quais parâmetros e indicadores? A partir de qual organização de tempos e espaços? Dessa perspectiva pode-se presumir que, se quantidade se iguala ao acesso, qualidade nivela-se à cidadania.

Nessa linha de raciocínio, se é de qualidade que se está falando – e não de simples política-partidária –, a escolarização em tempo integral merece acender do patamar de plano de governo para a condição de política pública. Deixar de ser uma experiência para poucos e passar a ser um investimento para todos. É caro, oneroso? Sem dúvida, mas é uma escolha que transcende à esfera política e aloca-se no plano do direito e da cidadania.

5 CONCLUSÃO

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 (Hanna Arendt).

A consecução de um direito não está descolada de condições contextuais, que possam garantir esse direito efetivamente, para além de declarações. Assim,

apostar em experiências que privilegiem a qualidade na escola pública é criar mecanismos que assegurem o direito à educação para além do plano das intenções.

Nossa cidadania educacional está longe de ser um exemplo. Convivemos com milhões de crianças fora da escola ou presentes na escola, mas fora da idade apropriada. Avançamos muito nesse campo, mas enquanto houver uma criança sem escola ou fora da idade adequada, o direito de todos e o dever do Estado não terão se consubstanciado. Temos milhões de jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de entrar na escola ou dela tiveram que se evadir mais cedo, por condições de sobrevivência ou por repetência. A educação infantil e o ensino médio ainda são privilégio. (CURY, 2000, p. 569).

Agregam-se a esses elementos ainda o acesso e sucesso à educação escolar em uma escola de qualidade, para além de palavras bonitas, uma escola de fato eficaz na obtenção da cidadania.

A revisão histórica da (ou das) experiência(s) tem mostrado a crença dos defensores da escola em tempo integral nas suas possibilidades qualitativas. Por outro lado, a maioria das (e as mais significativas) experiências históricas, não tiveram fôlego para sobreviver à queda de um administrador ou à troca de comando em um governo.

O monitoramento da experiência de escolarização em tempo integral, realizado em um município do interior sul-rio-grandense ao longo de quatro anos, mostrou que a escola em tempo integral pode ser uma forma exitosa de qualidade na escola pública.

Todavia, manifesta-se aqui a descrença em qualidade unilateral: a qualidade da escola está associada, diretamente, à qualidade dos investimentos realizados na rede de escolas. Assim, é imperioso que a experiência seja alicerçada de um lado em maiores investimentos financeiros; de outro, que seja estendida para um número progressivamente maior de alunos e comunidades escolares, visto que a experiência em tela congrega elementos que possibilitam sua defesa como uma escola de qualidade e, portanto, elemento basilar para a consecução do direito à educação.

A escolarização em tempo integral implica a assunção do risco de eliminar e/ou modificar alguns mecanismos já instituídos (como os turnos de trabalho isolados e autônomos, o papel subordinado do pedagógico ante o administrativo, a racionalização de recursos financeiros e humanos, etc. construindo novas alternativas de ofertar a escolarização pública.

Nessa linha de raciocínio a administração pública, se discursivamente prima pela educação, também o deve fazê-lo em ações e políticas efetivas que garantam uma educação qualitativa de fato, pois

[...] um dos principais papéis reservado à educação consiste, antes de mais, em dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento. Ela deve, de fato, fazer com que cada um tome o seu destino nas mãos e contribua para o progresso da sociedade em que vive, baseando o desenvolvimento na participação responsável dos indivíduos e das comunidades. (DELORS, 1998, p. 82).

Entretanto, acredita-se decididamente na escola em tempo integral! Os estímulos proporcionados e as interações sociais que ocorrem dentro das relações formais em uma escola superam qualitativamente, em muito, quaisquer outras relações tecidas em outros espaços sociais, como a rua, o clube ou mesmo a família.

Dessa maneira, ao cerrar fileiras na defesa da escola em tempo integral a partir da experiência desencadeada no município foco de análises, o texto conclui também pela defesa de possibilidades de expansão qualitativa de redes e sistemas públicos de ensino – e, por extensão, a ampliação e consolidação de políticas que garantam o direito de todos à educação pública de qualidade como manifesto de uma via para a democracia e consecução da cidadania plena.

Nota explicativa

¹ Organização que já atende ao exposto na Lei n. 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 n. 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”.

Education as a law: the challenge of quality in a experience of public school

Abstract

On the basis of the studies and notes of Norberto Bobbio (1909-2004) on the human democracy and rights, as well as under the inspiration of the flag of the right of all to the

education, are possible to affirm that a system of free and open public education consists in an effective way of combat to the social inequalities. Such agreements anchor a documentary research of base in primary sources, that it searches to analyze an alternative of qualitative expansion of the public school: the school in integral time implemented in a city in the Rio Grande do Sul State for administration 2005-2008. Objective main of text constitutes in to defend possibilities of expansion qualitative of nets and systems public of education - and, for extension, the magnifying and consolidation of politics that guarantee the right of all to the education -, from the experience unchained in the city focus of analyses.

Keywords: Right to the education. School in integral time. Municipal education.

REFERÊNCIAS

ARELARO, Lisete Regina Gomes. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. **Educação e Sociedade**, Campinas: Unicamp, v. 26, n. 92, p. 1039-1066.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. 11. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

_____. **Liberalismo e democracia**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. **Direita e esquerda: razões e significados de uma distinção política**. São Paulo: Unesp, 1995.

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 4. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2001.

CURY, C. R. J. A educação como desafio na ordem jurídica. In: LOPES, E. T.; FÁVERO, Osmar (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil; BAIA HORTA, José Silvério; FÁVERO, Osmar. A relação educação-sociedade-Estado pela mediação jurídico-constitucional. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas Constituintes Brasileiras**. 1823-1988. 2.ed. rev. ampl. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. A Educação Básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 169-201, set./dez. 2002.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DO HOMEM. Disponível em: <www.onu_brasil.org.br>. Acesso em: 5 fev. 2010.

DELORS, Jacques (Org.) **Educação: Um Tesouro a Descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/Unesco, 1998.

DI GIOVANNI, Geraldo; SOUZA, Aparecida Neri de. Criança na escola? Programa de Formação Integral da Criança. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 67, p. 70-111, ago. 1999.

GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro: Civ. Brasileira, 1986.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-23, jan./abr. 2005.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Levantamentos Estatísticos**. Setor de registros escolares, Coordenadoria de Administração, 2008.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 1994.

_____. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959.

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO. **Relatório Final de Pesquisa**. Projeto As políticas educacionais de expansão qualitativa da escola pública: a experiência da escola em tempo integral sob o olhar de Anísio Teixeira, CNPq, 2008.

_____. **Relatório parcial 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 parcial 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.

Recebido em 15 de maio de 2010

Aceito em 17 de agosto de 2010