

## ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Pedro Demo (UnB, 2007)

Está retornando o interesse pela escola de tempo integral, depois de muitas peripécias, desde a proposta mais densa de Darcy Ribeiro (os CIEPs do Rio de Janeiro), passando pelas veleidades do governo Collor (os CAICs), até tentativas atuais incipientes (Coelho/Cavaliere, 2002). As argumentações variam muito, desde as mais utilitárias (ficar com a criança o dia todo para liberar os pais para o trabalho) e ainda assim muito relevantes, até as mais consistentes, que consideram educação de tempo integral um direito da cidadania, em especial da população mais pobre. Neste sentido, em geral escola de tempo integral é proposta da rede pública, apesar dos custos, que a escola particular não parece ter intenção de assumir. A argumentação mais vazia, entretanto, é aquela mais tradicional e instrucionista, que busca aumentar o tempo de escola para dar mais aula. Segue-se aí a tendência da LDB que, em vez de cuidar da aprendizagem dos alunos, apenas aumentou o tempo letivo para 200 dias e de nada adiantou (Demo, 1997; 2004). Este texto preliminar tem esta preocupação mais central: *não vale a pena aumentar o tempo de aula; é preciso, isto sim, aumentar a oportunidade de aprender*. Nossos alunos aprendem tão pouco, não é, acima de tudo, porque têm pouco tempo de aula, mas porque assistem a aulas instrucionistas que dificultam a aprendizagem. O tempo, ainda que curto, é desperdiçado com aulas copiadas feitas para o aluno copiar e, se isso não bastasse, para devolvê-las copiadas na prova, de tal sorte que, aumentando essas aulas, estaríamos aumentando o reprodutivismo (Demo, 2004a).

A escola de tempo integral é uma idéia boa, apesar de seu passado conturbado, mas, aprendendo dos erros, podemos ressuscitar a proposta em condições bem mais sólidas. Os CIEPs no Rio de Janeiro não sobreviveram aos tempos, por muitas razões, políticas, politiquieras, gerenciais, mas igualmente de inabilidade quanto à capacidade de cuidar de crianças por mais tempo (Paro, 1988). À época não se dava importância maior à qualidade do professor, sem perceber que aí residia um dos desafios maiores da escola integral<sup>1[1][1]</sup>: professores presos a didáticas instrucionistas, aumentando seu tempo na escola, usam-no para aumentar o instrucionismo. É urgente mudar esta tendência: *há que aumentar o tempo de aprendizagem efetiva*. Reforço aqui tese que venho

---

<sup>1[1][1]</sup> Tive a oportunidade única de conviver bem de perto com Darcy Ribeiro, este ícone da educação e da antropologia brasileira, em especial no fim de sua vida. Estive presente também em várias reuniões do Conselho dos CIEPs no Rio de Janeiro, nos quais aparecia também Paulo Freire. Considero que uma das razões do refluxo dos CIEPs foi não ter dado atenção adequada aos professores. Por exemplo, Darcy defendia que se reservasse uma hora por dia para a cultura, coisa que todos saberíamos apreciar e adotar. Entretanto, por não haver professores devidamente preparados, a atividade mais comum nesta hora de cultura era mandar a criançada jogar bola...

defendendo com obstinação: para fazer qualquer mudança mais profunda e intensa na escola, em especial para melhorar significativamente a aprendizagem do aluno, o desafio maior é cuidar do professor (Demo, 2007). Escola de tempo integral funciona com professor de tempo integral, não para dar mais aula, mas que, estudando mais e melhor, para conseguir fazer o aluno aprender bem.

## I. INÚTIL AUMENTAR TEMPO DE AULA

O amargor já conhecido dos dados do Saeb (Demo, 2004) reflete, entre tantas precariedades, também a precariedade das aulas. A LDB, aprovada no fim de 1996, um pouco antes da morte de Darcy Ribeiro, entrou em vigor em 1997 e teve como resultado o que aparece na Tabela 1: jamais o aproveitamento escolar caiu tanto quanto na passagem de 1997 para 1999. Em língua portuguesa o tombo foi em torno de 16 a 17 pontos, enquanto em matemática ficou entre 8 e 10 pontos (com exceção da 8ª série, que chegou perto de 4 pontos). Embora não se possa afirmar categoricamente que esta queda desastrosa se tenha devido apenas ao aumento dos dias letivos, não só porque nenhum dado permite afirmações categóricas, mas também porque podem ter ocorrido outros incidentes de percurso, no mínimo deveríamos esperar que o aproveitamento escolar não caísse. Aos olhos da LDB parecia “óbvio” que, aumentando os dias letivos, o aproveitamento escolar aumentaria com certeza. Foi um engano crasso, desvelando a postura instrucionista retrógrada de uma lei recém nascida.

Tabela 1 - Média de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática - SAEB Brasil - 1995-2003.

Anos		1995	1997	1999	2001	2003
Língua Portuguesa	4ª série EF	188,3	-1.8	-15.8	-5.6	+4.3 (169,4)
	8ª série EF	256,1	-6.1	-17.1	+2.3	-3.2 (232,0)
	3ª série EM	290,0	-6.1	-17.3	-4.3	+4.4 (266,7)
Matemática	4ª série EF	190,6	+0.2	-9.8	-4,7	+0.8 (177,1)
	8ª série EF	253,2	-3.2	-3.6	-3.0	+1.6 (245,0)
	3ª série EM	281,9	+6.8	-8.4	-3.6	+2.0 (278,7)

Fonte: Saeb-2003. EF = Ensino Fundamental. EM = Ensino Médio. Média adequada para a 4ª série: 200 pontos; para a 8ª série: 300 pontos; para a 3ª série do ensino médio: 350 pontos.

Esta “obviedade” ainda é convicção arraigada dos professores, em grande parte importada da formação original em faculdades onde apenas se dá aula. Mantemos esta crença no fundo de nossas almas: aprendizagem é função da aula. Quanto mais aula se dá, mais o aluno

aprenderia. Por isso mesmo, nossas instituições universitárias, com exceções esparsas, não fazem mais que dar aula, organizando-se em torno deste objetivo (Demo, 2005). Não há lugar para pesquisa, elaboração própria, autoria, leitura. A população universitária nos últimos anos mais de dobrou no país, mas a leitura não sofreu impacto significativo (Demo, 2006). O aluno não lê, em grande parte porque seu professor também não lê. Leitura ainda não é parte da aprendizagem nesta terra. Uma vez concluído o curso, o “profissional” se imagina pronto definitivamente e pretende navegar com o diploma até à aposentadoria. Não se trata de crucificar o professor, porque é vítima do mesmo sistema - assim foi “deformado” quando obteve o diploma, os pais dos alunos esperam aulas e mais aulas, o sistema aposta em aula e professor é quem dá aula. Não faz sentido apontar alguma culpa no professor. Faz sentido cuidar dele, para que possa, sabendo aprender bem, fazer o aluno aprender bem. Aula faz parte, mas nem de longe é a didática decisiva. É totalmente secundária.

A tese comum da escola integral, que foi também dos CIEPs infelizmente, é que na escola não haveria problemas mais marcantes, de tal sorte que, aumentando o tempo de permanência, chegar-se-ia a uma condição idealizada (Barbara, 2004). Dificilmente alguém contestaria que permanecer mais tempo na escola para aprender melhor seria proposta adequada. No entanto, não se leva em conta que a atual escola apresenta um aproveitamento absolutamente lamentável (Ioschpe, 2004), não havendo qualquer sentido em aumentar este disparate. Não estamos interessados em aumentar uma escola muito ruim. Queremos uma escola boa aumentada. Para tanto, a providência mais profunda e promissora é cuidar dos professores, no sentido de que, ultrapassando o instrucionismo das meras aulas reprodutivistas, sejam capazes de inaugurar novos ambientes de aprendizagem inequívoca e sustentada. Segue daí também que este tempo aumentado precisa ser repartido em favor do professor também: i) primeiro, os professores devem ser de tempo integral (trabalhar à manhã e à tarde); ii) segundo, dariam quatro horas de aula, usando o restante do tempo para outras atividades didáticas, inclusive estudar; iii) terceiro, tempo integral precisa ser entendido como proposta integral, mais holística de educação, mais completa, mais redonda (Eboli, 2000. Yus, 2002); iv) quarto, esta integralidade precisa girar em torno da aprendizagem formal e política, não de quinquilharias que apenas adereçam o ambiente; v) quinto, embora seja importante para pais trabalhadores deixar os filhos o dia inteiro na escola, esta razão não é a maior delas, mas a oportunidade de educação de qualidade mais elevada.

Os dados disponíveis sobre aproveitamento escolar são clamorosos. Por mais que dados sejam sempre construtos questionáveis (Besson, 1995), indicam que a didática atual das escolas é inepta. Observando a Tabela 2, a impressão que fica é deprimente: i) aproveitamento escolar “adequado” (última coluna à direita) é coisa excepcional no país todo; aprende-se menos no norte e no nordeste (cifras em geral em torno de apenas 2%), mas nas regiões mais avançadas as cifras também são muito precárias (há cifras em torno de 10%, mas outras também muito baixas, sem falar que 10% é algo também inaceitável); ii) matemática na 3ª série do ensino médio acusava cifras em torno de 60% para o estágio

“crítico”, sugerindo ser matemática desafio ainda não resolvido; iii) olhando a coluna do estágio “muito crítico” (primeira coluna de números à esquerda), vêem-se cifras chocantes, em especial em língua portuguesa na 4ª série: no norte, eram por volta de 21% as crianças que estavam já na 4ª série e não sabiam quase nada; no nordeste, esta cifra ia a quase 30%; nas outras regiões, era sempre superior aos 10%; esta situação sugere fortemente que não vencemos ainda a barreira da 1ª série, razão pela qual chegamos facilmente à 4ª série com crianças não alfabetizadas.

Muitos são os motivos para esta precariedade educacional, uns vêm de fora (pobreza familiar, marginalização em periferias urbanas e interiores rurais, políticas educacionais ineptas e/ou perversas, sistema neoliberal, fraude nos recursos, etc.), outros vêm de dentro (escolas mal aparelhadas e gerenciadas, sistema público de educação falido, professores mal preparados e mal pagos, currículo inapropriado, didáticas obsoletas, etc.). Não tenho qualquer intenção de dar conta disso tudo, mas vou apenas ressaltar alguns tópicos que considero decisivos para melhorar a aprendizagem escolar. Parto da constatação simples de que é ineficiente o que se faz hoje na escola, e o que mais se faz na escola é aula e prova. Imagino, então, que aí existe um problema formidável a ser atacado. Se fazemos isto muito mal, não adianta aumentar o que fazemos mal. Chamo a atenção, porém, que esta constatação não implica, de modo algum, culpar a escola, muito menos o professor, que está nesta história como vítima também (Demo, 2004b). Não concordo com análises neoliberais que dissecam educação sobre a plataforma do mercado, vendo-a apenas como investimento econômico, por mais que também o seja (Carnoy, 1992. Casassus, 2002), castigando os professores como turba corporativista, apenas interessada em salários, marcada pela seleção negativa, etc. (Ioschpe, 2004). Não posso deixar de criticar os professores, mas vejo neles a solução mais promissora para acertarmos a aprendizagem dos alunos. Quando digo, pois, que fazer escola integral sem melhorar os professores não leva a nada, não estou descartando os professores. Muito ao contrário, estou dizendo que é preciso oferecer-lhes a oportunidade a que têm direito para poderem trabalhar em tempo integral. Qualquer melhoria na aprendizagem e na qualidade da educação passa fundamentalmente pela qualidade do professor.

Tabela 2. Proporção de estudantes em estágios de construção de competências em língua portuguesa e matemática - Grandes Regiões - 2003.

Estágios		<b>Muito crítico</b>	<b>Crítico</b>	<b>Intermediário</b>	<b>Adequado</b>
Norte	4ª série EF – L. Port.	21,18	45,24	31,86	1,72
	4ª série EF – Matem.	13,84	52,26	31,86	2,03
	8ª série EF – L. Port.	4,69	24,34	66,12	4,86
	8ª série EF – Matem.	9,14	60,34	29,84	0,67
	3ª série EM – L. Port.	4,69	46,45	46,41	2,45
	3ª série EM – Matem.	9,71	72,40	15,80	2,10

Nordeste	4ª série EF – L. Port.	29,32	41,85	26,77	2,06
	4ª série EF – Matem.	18,18	51,20	28,02	2,61
	8ª série EF – L. Port.	6,40	26,42	61,19	5,99
	8ª série EF – Matem.	10,90	58,31	28,86	1,92
	3ª série EM – L. Port.	5,52	42,49	47,77	4,22
	3ª série EM – Matem.	10,60	64,61	19,10	5,70
Sudeste	4ª série EF – L. Port.	12,93	31,03	48,32	7,72
	4ª série EF – Matem.	8,34	30,51	50,68	10,47
	8ª série EF – L. Port.	4,60	21,20	62,43	11,76
	8ª série EF – Matem.	6,21	45,71	43,22	4,86
	3ª série EM – L. Port.	3,52	30,99	57,91	7,57
	3ª série EM – Matem.	4,71	62,26	25,66	7,37
Sul	4ª série EF – L. Port.	11,57	35,71	47,67	5,05
	4ª série EF – Matem.	5,74	34,85	52,66	6,75
	8ª série EF – L. Port.	2,71	15,66	70,84	10,80
	8ª série EF – Matem.	2,93	40,89	53,58	2,60
	3ª série EM – L. Port.	1,99	26,98	63,52	7,52
	3ª série EM – Matem.	2,68	51,32	35,99	10,01
Centro-Oeste	4ª série EF – L. Port.	14,91	37,60	43,28	4,20
	4ª série EF – Matem.	7,91	39,76	46,69	5,65
	8ª série EF – L. Port.	3,96	19,53	67,34	9,18
	8ª série EF – Matem.	6,55	48,12	42,91	2,41
	3ª série EM – L. Port.	2,83	31,82	58,81	6,55
	3ª série EM – Matem.	6,66	60,46	24,81	8,06

Fonte: INEP, 2004.

Aqui temos, portanto, um desafio de bom tamanho e inarredável: *cuidar dos professores*. Uma escola de tempo integral exige um professor à altura de alunos que vão, agora, aprender o dia todo. Sua formação atual não é adequada, com exceções, claro. As pedagogias e licenciaturas não garantem esta qualidade educativa, em geral porque são cursos decaídos, encurtados, instrucionistas ao extremo (Demo,

2005a). Professores que se formaram com professores que apenas davam aula, não pesquisavam, nem elaboravam, não eram autores de propostas próprias tendem a fazer o mesmo na escola, como reflexo desta deformação inicial. Como regra, só sabem dar aula e, se mais tempo tivessem, dariam mais aula. Não adianta chorar este leite derramado: nosso ambiente universitário ainda é o da aula e da prova. Não descobrimos ainda que professor só pode dar aula daquilo que produz - se não produz, não tem aula para dar. Na realidade, o que encontramos em sala de aula é o domínio da apostila, um produto esperto de gente esperta para professores não espertos. Quem não é autor, precisa de apostila. Quem não tem conteúdo próprio, precisa pedir emprestado. Apostila torna-se, assim, coisa mais ou menos inevitável para professores que, de outra forma, não saberiam o que falar para os alunos. Conclusão: este tipo de precariedade não vale aumentar, antes é urgente limitar ou mesmo acabar.

Mas há outras precariedades escolares que combinam bem com as aulas instrucionistas, por exemplo, o cultivo de teorias frouxas que facilitam a vida do professor, mas enalacram a do aluno. Entre elas está a teoria dos ciclos, uma idéia boa, pelo menos piedosa, mas que, sendo muito mal aplicada, redundou numa teoria pobre para o pobre. Partia-se da boa intenção de tomar o aluno como foco, respeitando seu ritmo, sua cultura, seu saber, para, com isso, sedimentar melhor seus avanços. Na prática, em vez de puxar o pobre para cima, esta teoria o afundou ainda mais (Popkewitz, 2001), porque já não se faz mais nada de importante por anos a fio, em especial abandonou-se o compromisso de alfabetizar na 1ª série. O resultado maior da teoria dos ciclos foi a *progressão automática* - em vez de defender a *progressão continuada* que evita a reprovação (esta não serve para o aluno aprender melhor) (Paro, 2001. Patto, 1993), a aprovação não se faz mais pela aprendizagem, mas por “gravidade” invertida: o aluno vai caindo para cima, quer aprenda ou não aprenda. Eis outra teoria frouxa da avaliação, praticamente abandonada na escola pública (Demo, 2004c). Em vez de combater desvios da avaliação, contornar riscos eminentes, criticar os avaliadores oficiais e oferecer alternativas, preferimos extinguir todos os procedimentos avaliativos ou, quando muito, fazemos alguns *pro forma*. O fato de tantos alunos chegarem à 4ª série sem saberem quase nada indica que não são avaliados. O professor continua olímpicamente dando aula, sem relação nenhuma com o compromisso com a aprendizagem do aluno. Infestamos o ambiente escolar de mitos em torno da avaliação, como se fosse coisa diabólica, capitalista, perversa (Demo, 1999). As contradições, entretanto, batem à porta teimosamente: professores contrários à avaliação, quando buscam uma escola para seus próprios filhos, avaliam-na rigorosamente e, se puderem, mesmo sendo contra no discurso, preferem uma escola particular. A razão é simples: nesta ainda se avalia, os professores precisam dar conta do recado, os pais pressionam. Não se aprende muito melhor na escola particular, porque o instrucionismo é o mesmo, mas, sendo mais bem organizada, o resultado costuma ser superior. Para cuidar da aprendizagem do aluno é imprescindível avaliar. A única razão de ser da avaliação é cuidar da aprendizagem, embora isto não evite seus laivos incômodos e muitas injustiças (Hoffmann, 2005).

Precisa-se, assim, de outro perfil de professor para uma escola de tempo integral. Começa esta expectativa por um professor de tempo integral, ou seja, que fique o dia todo na escola, não se esgote dando aula (daria quatro horas de aula e, nas outras quatro, faria outras atividades, inclusive estudar), prime pela formação permanente e atualização constante, aceite enfrentar a inovação sem nela perder-se. Para tanto, há que investir neste professor, iniciando com cursos específicos mais longos que garantam um aprimoramento teórico e prático capaz de alcançar a condição do aluno. Não bastam “treinamentos”, semanas pedagógicas, oficinas curtas, tornando-se necessários programas de estudo que, a partir daí, façam parte da vida do professor (eterno aprendiz, eterno estudante). Ponto alto desta formação é a autoria - construção de material didático próprio, elaboração de propostas inovadoras, aprofundamento em teorias mais atualizadas da aprendizagem, habilidade de pesquisar e elaborar, saber pensar. A alma de uma escola de tempo integral é um naipe de professores de qualidade inequívoca. Aula pode-se dar, mas como expediente supletivo, secundário, introdutório, com vistas a sustentar processos de pesquisa e elaboração própria no aluno. O tempo alargado na escola começa, então, a ganhar sentido, se o aluno tiver mais tempo para pesquisar e elaborar, sem perder mais tempo escutando aula. O tempo maior não será usado para entupir o aluno mais ainda de conteúdos superficiais, porque isto não leva a aprender.

Há que garantir a progressão continuada (não a automática), no sentido de que o aluno tem o direito de superar todas as séries (em especial as do ensino fundamental, que é constitucionalmente obrigatório) com bom aproveitamento. Este compromisso exige avaliação sistemática, diária, semanal, de tal modo a se ter o aluno literalmente na mão, não para humilhar, excluir, mas para garantir seu direito de aprender. Permanecendo mais tempo na escola, tornar-se-ia esdrúxulo alguém ser reprovado, a não ser por razões extremas. Mais que tudo, a alfabetização deve dar-se na 1ª série, impreterivelmente, e de maneira qualitativa exuberante. Seria um acinte imaginar que o aluno tenha três anos para alfabetizar-se, como imaginam defensores dos ciclos, obrigando o aluno a repetir três vezes a mesma coisa e que é coisa nenhuma. Na verdade, equivale a uma reprovação sistemática, velada, oculta. Por isso, dizemos ser uma teoria pobre para o pobre. Nenhuma escola particular de bom nível perde tempo com isso, até porque seus alunos, em grande parte pelo menos, já entram na 1ª série alfabetizados<sup>2[2][2]</sup>, sem falar que os pais exigem este desempenho. Embora em muitas escolas particulares persistam maus hábitos avaliativos (que exacerbam a competitividade e outros comportamentos agressivos), ocorre que avaliam o desempenho dos alunos e, com isto na mão, são mais capazes de garantir alguma aprendizagem. Enquanto isso, na escola pública, a progressão automática corre solta, para encalacrar os pobres ainda mais.

---

<sup>2[2][2]</sup> Entende-se aqui por “alfabetizar”, não a proposta de formação permanente de Paulo Freire (“ler a realidade”), mas o procedimento de, primeiro, decodificar o alfabeto e os números, e, segundo, entrar no letramento (capacidade de leitura significativa, interpretativa), no sentido de sedimentar a autoria.

## II. DESAFIOS CURRICULARES

É inevitável a pergunta: com tempo maior, o que se há de inventar... A resposta mais pronta é aumentar as aulas. Como isto seria um desperdício, precisamos de outros horizontes, juntamente com outros professores. A discussão sobre currículo torna-se crucial. Sem pretender devassar tamanha problemática, alinhavo aqui algumas questões centrais, a começar pela noção de *currículo intensivo* (Demo, 1996). Adotamos o currículo extensivo, marcado pela “transmissão” de conteúdos infinitos horizontais (superficiais), um entupimento instrucionista, em especial nos ambientes marcados pela lógica do vestibular. O procedimento do professor é olhar a carga curricular prevista para a respectiva série, e organizar seu tempo de aula com o objetivo de “repassar” a matéria inteira. A importância da aula é repassar a matéria, na devida pressa, porque, em geral, o tempo é curto e ainda perde-se tempo cá e lá. O currículo intensivo segue outra visão, em primeiro lugar comprometida com a aprendizagem do aluno, do que segue que não importam apenas conteúdos, importa acima de tudo que se aprenda bem. É uma visão verticalizada, porque prefere o aprofundamento ao repasse horizontalizado. Preocupa-se menos em “repassar toda a matéria”, até porque conteúdos de conhecimento envelhecem natural e rapidamente, do que em cuidar que o aluno aprenda, dentro de propostas bem urdidas de aprendizagem (em especial pesquisar e elaborar) (Demo, 2000). Não se desprezam conteúdos, até porque qualidade formal é indispensável, mas valoriza-se o saber pensar, também em nome da qualidade política do aluno. Esta postura é claramente maiêutica, no sentido de o professor assumir a posição de orientador e avaliador, motivador, ou “coach”, como se diz em inglês (Mink/Owen, Mink, 1993. Maeroff, 2003. Prensky, 2001. Huffman/Hipp, 2003): não se pode substituir o esforço e motivação do aluno; papel do professor é sustentar este esforço e motivação.

Outros compromissos curriculares são, ademais, importantes. Um deles é não perder-se em quinquilharias cosméticas, só porque há mais tempo disponível. É sempre importante, pelo menos interessante, que os alunos dançam, cantem, façam teatro, pratiquem momentos culturais, exercitem capoeira, etc., mas desde que aprendam bem. Quero apenas dizer: como nossa aprendizagem é miserável, antes de mais nada e acima de tudo há que resolver este problema. Não se pode supor que os procedimentos atuais didáticos sejam satisfatórios, não havendo aí maior preocupação. Nosso cuidado deve estar concentrado, em primeiro lugar, em fazer o aluno aprender bem (pesquisar e elaborar, para resumir nisso), para, a seguir, podermos dar asas à imaginação. Espera-se que uma escola de tempo integral ofereça aos alunos inúmeras alternativas de atividades que enriquecem a formação humana, exatamente no sentido “integral” da educação (Yus, 2002). Esta expectativa estende-se também às motivações outras que uma boa escola precisa sustentar, mas sempre no sentido maior de construir um ambiente profissional de aprendizagem



(Dufour/Eaker, 1998. Senge, 2000). Idéia importante é construir uma escola que aprende - olhe para o passado e saiba superar os equívocos; olhe para frente e saiba integrar pedagogicamente as inovações; olhe para os lados e saiba corresponder aos alunos e suas famílias. Referência fatal é a aprendizagem dos alunos - não haveria razão para ela não ocorrer em qualidade insofismável. Por certo, não se pode traçar aí linha reta mecânica, automática, porque a aprendizagem do aluno não depende apenas da escola. Mas esta precisa dar tudo de si para garantir a aprendizagem. Neste sentido, podemos afirmar que há um objetivo central, que é aprender bem, formal e politicamente, cabendo, a seguir, concertar outras atividades em torno disso, estrategicamente articuladas.

Seria o caso mexer em estilos vigentes de organização escolar, por exemplo, preferir mesas redondas com cinco alunos, um tempo mais dilatado de estudo para cada matéria (uma hora, desde que não seja de aula), uma sala mais convidativa. O que está em jogo é saber estudar, não apenas esticar o tempo e isto, como já vimos, depende acima de tudo da qualidade do professor. A prova poderia ser evitada, desde que os alunos pesquisem e elaborem continuamente, apresentando textos diários, semanais, de tal sorte que, acompanhando este desenrolar reconstrutivo, teríamos uma visão bem mais adequada de seu aproveitamento. Não se trata de acabar com a prova e com isto com a avaliação, mas de preferir procedimentos avaliativos mais inteligentes. É fundamental avaliar o aluno por aquilo que reconstrói sistematicamente, não pela prova. Ao mesmo tempo, devem ser introduzidas táticas mais pertinentes de avaliação, como, por exemplo, não aplicar “notas” (ou coisa parecida) definitivas, que “vão para o boletim”, mas expressões flexíveis de avaliação, permitindo sempre ao aluno refazer seus textos. Se o aluno começa o semestre com nota baixa, mas vai melhorando até atingir nota máxima ao fim, não se faz média, mas fica com a melhor nota, por ter sido resultado de um processo de conquista e reconstrução. De todos os modos, avaliar será procedimento inarredável, por conta do compromisso fatal de garantir a aprendizagem dos alunos. É fundamental descobrir logo no início quais alunos podem nos trazer problemas de aprendizagem, tendo como meta entrar em cena preventivamente (Demo, 2004c).

Há que evitar a apostila como plataforma (em geral única) de aula, a não ser como material de pesquisa. Este será o sentido do “livro didático” - material de pesquisa. Isto vale, ainda mais, para a alfabetização na 1ª série: não há método obrigatório, como se fôssemos adotar, por exemplo, Piaget; *adotamos o aluno*, não o método; este precisa ser construído por cada professor, dentro de sua autonomia, mas com a condição *sine qua non* de garantir a alfabetização. O que interessa é o direito que o aluno tem de se alfabetizar bem, não o método, que é, afinal, instrumental (Geempa, s.d.). Todo professor constrói sua proposta metodológica de como alfabetizar bem, sem ter que se tornar vassalo de fórmulas prontas. Neste sentido, a escola de tempo integral precisa estar apetrechada com instrumentações relevantes do processo de aprendizagem, tais como ambiente físico adequado, biblioteca (livros e materiais eletrônicos), livros didáticos de toda sorte, instrumentações audiovisuais, inclusive acesso a

computador e nova mídia, sem falar em merenda (os alunos vão almoçar na escola).

Quanto às novas tecnologias (nova mídia em particular) vale uma análise mais detalhada aqui. Primeiro, temos de perceber que a linguagem atual usada na escola está muito defasada. O aluno capta logo que existe um abismo entre seu mundo cotidiano e a escola: o que se fala nesta não aparece naquele. Mesmo alunos pobres possuem hoje um acesso muito maior ao mundo letrado à sua volta (vão ao shopping, ao supermercado, podem possuir em casa alguns utensílios eletrônicos, andam pelas ruas da cidade, vão ao cinema e a festas eletronicamente incrementadas, etc.), o que já basta para indicar o atraso da escola. Segundo, há que tomar em conta que esses alunos, em 15 ou 20 anos, estarão no mercado trabalhando impreterivelmente com computador, implicando outras linguagens de estilo digital (áudio, vídeo, jogos eletrônicos, desenhos animados, computação gráfica, internet, ciberespaço, realidades virtuais, etc.). No extremo, se quisermos ser “honestos” com os alunos, eles teriam que estudar com computador durante o tempo todo, tornando-se o computador seu “caderno”. Não temos condições materiais para tanto, mas isto não é o desafio maior. O desafio maior é professor adequado. Terceiro, na escola de tempo integral seria o caso pelo menos começar alguma experiência nesta direção, por exemplo, alfabetizar já com computador, desde a primeira hora, de tal sorte que o aluno trabalha sistematicamente on-line, fazendo do computador seu caderno, ou, melhor dizendo, sua referência mais imediata de pesquisa e elaboração própria. Deve ainda ler livros e outros materiais, saber trabalhá-los em linguagem de computador, mas seus materiais de pesquisa adviriam mais proximamente da internet. Quarto, trata-se, então, de cultivar textos alternativos de teor digital, de tal sorte que a autoria ultrapasse o texto impresso/escrito. Este continua por certo válido, mas parece evidente que, no futuro, o texto impresso/escrito será um entre outros e talvez o menos requisitado. O aluno precisa também aprender a escrever com a mão, pelo menos para assinar seu nome e expressar-se por escrito quando necessário, mas esta referência não será dominante. Estamos certamente muito longe desta habilidade, também porque a universidade continua apegada ao texto à la Gutenberg - dificilmente se aceitaria uma tese de doutorado metade filme, metade texto impresso, ou revisões bibliográficas feitas em DVD, ou argumentos montados com computação gráfica, não só porque poucos entenderiam, mas sobretudo porque parecem profanações do templo dogmático do saber. As novas tecnologias, entretanto, não se perturbam com a cabeça dura dos professores, passam por cima deles e queimam tudo por onde passa.

Quinto, temos que, ademais, ser críticos e autocríticos com respeito à nova mídia. Ela é estritamente instrumental, ainda que vá se tornando um instrumento compulsório. De pouco ou nada vale simplesmente resistir, porque ela passa por cima (Stoll, 1999). Melhor é saber usar, sobretudo saber reconstruir conhecimento com ela. A escola de tempo integral precisa entrar nesta empreitada com o pé direito, transformando a nova mídia em oportunidade redobrada de aprendizagem sólida e emocionante. Leve-se em conta também que as crianças gostam da nova

mídia e se dão bem com ela, muito mais que os adultos. Este tipo de motivação não pode ser desprezado, só porque os adultos não se sentem bem. Infelizmente a formação original dos professores não prevê esta habilidade, ou é tratada sumariamente, para constar (Demo, 2007a). De todos os modos, os professores sempre correrão o risco de serem ultrapassados pelos alunos, pelo menos no manejo técnico dos instrumentos digitais, razão pela qual é preciso aprender bem a lidar com eles. O ambiente da internet é facilmente instrucionista, porque permite “copiar tudo” (Breck, 2006), sem falar que o capitalismo digital, longe de ser um repositório de oportunidades para todos, inventa novas formas de exploração e exclusão (Spariosu, 2006; 2006. Liu, 2004).

Uma das tarefas mais decisivas dos docentes é construir, individual e coletivamente, o projeto pedagógico da escola, centrado na aprendizagem do aluno. Primeiro, há que exigir a elaboração individual do projeto pedagógico, evitando discussões intermináveis sobre o nada. Segundo, há que concertar os projetos individuais num coletivo que sempre é o mais importante, de tal sorte que represente o amálgama qualitativo das contribuições de todos. Este projeto, ademais, precisa sempre ser reconstruído e desconstruído. Pode-se também ensaiar hábitos mais interessantes de inserção comunitária e familiar, com o propósito de arregimentar as energias de todos os lados em favor da aprendizagem dos alunos. Ficando o aluno o dia todo na escola, não segue daí que a família não tome mais conhecimento do que ocorre na escola e depois dela.

O bom aproveitamento escolar será regra crucial. Ocorrendo, porém, que alunos manifestem aproveitamento precário revelado por avaliações conscienciosas, urge interferir no sentido de resgatar o direito de aprender. Uma mania que pode aparecer facilmente é organizar tardes de “reforço”, tornando-se reforço parte integrante do currículo. Uma escola de tempo integral precisa rever esta mazela nacional. Primeiro, precisamos fazer de tudo para evitar a necessidade de reforço, através de ofertas cuidadosas e competentes de aprendizagem adequada<sup>3[3][3]</sup>. Aí, avaliação torna-se habilidade fina, no sentido de ser procedimento preventivo sistemático. Segundo, alunos com aproveitamento escolar baixo precisam sem cuidados sem separação, estigmatização, exclusão, no mesmo fluxo escolar dos colegas, a não ser em casos extremos, quando convém fazer interferências específicas. Se não houver problemas intervenientes de força maior, todas as crianças conseguem aprender bem, ainda mais quando ficam o dia todo na escola. Entretanto, podem ocorrer problemas de força maior, e, neste caso, deve haver soluções *ad hoc*. Desafio preocupante é a inclusão de portadores de deficiência, uma conquista recente e absolutamente respeitável. Acontece, porém, que a escola não está aparelhada para tanto, nem temos professores à altura, do que redundava quase sempre uma estigmatização ainda mais drástica. Ao lado de cuidar da igualdade, não é

---

<sup>3[3][3]</sup> Numa das falas improvisadas do Presidente Lula, ele dizia que iria contratar mais professores para reforço. Não pretendo aqui incriminar o Presidente, que não tem obrigação de ser perito nesta matéria. Mas ele reflete uma expectativa já comum, à sombra da teoria pobre para pobre dos ciclos, que é aceitar a miséria escolar como está, e tentar remediar com outras aulas, tão ineptas quanto as originais. Não faz sentido.

menos importante cuidar das diferenças: portador de deficiência tem os mesmos direitos, mas é, em relação aos outros alunos, diferente e esta diferença merece a mesma seriedade de tratamento. Por isso, é preciso ter habilidade e sabedoria para saber não separar, e saber separar, dependendo de cada aluno portador de deficiência.

A escola de tempo integral gera, ainda, o interesse de pais que precisam trabalhar o dia todo, vendo nela a oportunidade de deixar os filhos em local adequado. Esta expectativa é muito importante, em particular porque corresponde às necessidades familiares de muita gente neste país. Não é menos relevante também retirar as crianças e adolescentes das ruas, evitando riscos sociais iminentes. Melhor é que fiquem na escola, onde - assim se espera - estarão bem cuidados, sobretudo estariam aprendendo bem. Esta boa razão social pode desandar, quando a escola se contenta em ser um “depósito” de alunos, que ficam aí para matar o tempo. Superar este risco depende, como sempre, da qualidade dos professores. Entre outras atividades, esporte tem chamado a atenção ultimamente, porque são inúmeros os casos bem sucedidos com crianças e adolescentes, desde que encontrem na escola professores hábeis de educação física. De modo geral, duas motivações têm chamado a atenção: esporte como atividade física educativa, e computador, em parte pela grande motivação que exercem sobre cabeças jovens e crianças. É fundamental saber lidar com isso.

## **PARA CONCLUIR**

A escola de tempo integral precisa tornar-se uma oportunidade única de reinventar a escola pública. Esta continua sendo patrimônio essencial da sociedade, em especial da qualidade de nossa democracia e da entrada adequada na sociedade intensiva de conhecimento, sobretudo para as camadas mais pobres da população. Não pode cair na vala comum. Nesta vala comum está principalmente aquela aula instrucionista que, se não soubermos fazer as coisas bem, vai ser aquilo que será aumentado, para imbecilização de todos. Temos obrigação de oferecer à população aprendizagem adequada.

Para tanto, cuidar dos professores é a estratégia mais promissora, tendo em vista que sua qualidade é a pedra de toque da qualidade da aprendizagem dos alunos. Precisamos aproveitar a ocasião também para reconstruir o perfil do professor: um profissional de tempo integral, estudioso profissional, ostensivamente valorizado, em particular aquele da 1ª série, envolvido em formação permanente, capaz de pesquisar e elaborar, um autor inequívoco. Ao mesmo tempo, precisamos abrir a escola para o futuro das novas tecnologias, crítica e autocriticamente. Experiências anteriores não foram convincentes, por inúmeras razões. Sabemos um pouco mais sobre o que não dá certo. Aprendemos que, sem professores adequados, não adianta aumentar o tempo de permanência, porque a questão fundamental não está aí, mas na

aprendizagem mais adequada. E esta depende, antes de mais nada, de professores que aprendem bem.

## BIBLIOGRAFIA

- BARBARA, M. 2004. Experiências de Educação de Tempo Integral. DP&A, Rio de Janeiro.
- BESSON, J.-L. 1995. A Ilusão das Estatísticas. Editora Unesp, São Paulo.
- BRECK, J. 2006. 109 Ideas for Virtual Learning - How people content will help close the digital divide. Roman & Littlefield Education, Oxford.
- CARNOY, M. 1992. Razões para Investir em Educação Básica. UNICEF, Brasília.
- CASASSUS, J. 2002. A Escola e a Desigualdade. Plano, Brasília.
- COELHO, L.M.C.C. & CAVALIERE, A.M.V. 2002. Educação Brasileira em Tempo Integral. Vozes, Petrópolis.
- DEMO, P. 1996. Educar pela Pesquisa. Autores Associados, Campinas.
- DEMO, P. 1997. A Nova LDB - Ranços e avanços. Papyrus, Campinas.
- DEMO, P. 1999. Mitologias da Avaliação - De como ignorar, em vez de enfrentar problemas. Autores Associados, Campinas.
- DEMO, P. 2000. Conhecer & Aprender. Artmed, Porto Alegre.
- DEMO, P. 2004. Aprendizagem no Brasil - Ainda muito por fazer. Mediação, Porto Alegre.
- DEMO, P. 2004a. Aula Não é Necessariamente Aprendizagem. In: Ensaio - Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Ano 12, Vol. 43, p. 669-695, CESGRANRIO, Rio de Janeiro.
- DEMO, P. 2004b. Sociologia da Educação - Sociedade e suas oportunidades. Plano, Brasília.
- DEMO, P. 2004c. Ser Professor É Cuidar que o Aluno Aprenda. Mediação, Porto Alegre.
- DEMO, P. 2005. Universidade, Aprendizagem e Avaliação. Mediação, Porto Alegre.
- DEMO, P. 2005a. Educação do Futuro e Futuro da Educação. Autores Associados, Campinas.
- DEMO, P. 2006. Leitores para Sempre. Mediação, Porto Alegre.
- DEMO, P. 2006a. Formação Permanente e Tecnologias Educacionais. Vozes, Petrópolis.
- DEMO, P. 2007. Aposta no Professor. Mediação, Porto Alegre (no prelo).
- DEMO, P. 2007a. O Porvir - Desafios das linguagens do século xxi. Ibplex, Curitiba (no prelo).
- DUFOUR, R. & EAKER, R. 1998. Professional Learning Communities at Work – Best practices for enhancing student achievement. National Educational Service, Bloomington, Indiana.
- EBOLI, T. 2000. Uma Experiência de Educação Integral. Gryphus, São Paulo.
- GEEMPA. S.d. Prova Ampla. Porto Alegre ([www.plug-in.com.br/~geempa](http://www.plug-in.com.br/~geempa))
- HOFFMANN, J. 2005. O Jogo do Contrário em Avaliação. Mediação, Porto Alegre.
- HUFFMAN, J.B. & HIPPEL, K.K. 2003. Reculturing Schools as Professional Learning Communities. ScarecrowEducation, Toronto.
- INEP. 2004. Resultados do SAEB 2003. INEP/MEC, Brasília ([www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br))
- IOSCHPE, G. 2004. A Ignorância Custa um Mundo - O valor da educação no desenvolvimento do Brasil. Francis, São Paulo.
- LIU, A. 2004. The Laws of Cool - Knowledge work and the culture of information. The University of Chicago Press, Chicago.
- MAEROFF, G.I. 2003. A Classroom of One - How online learning is changing our schools and colleges. Palgrave Macmillan, New York.

- MINK, O.C., OWEN, K.Q., MINK, B.P. 1993. Developing High-performance People – The art of coaching. Perseus Books, New York.
- PARO, V.H. 2001. Reprovação Escolar - Renúncia à educação. Xama, São Paulo.
- PARO, V.H. & DOURADO, L.F. 2001. Políticas Públicas e Educação Básica. Xama, São Paulo.
- PARO, V.H. et alii. 1988. Escola de tempo integral - Desafio para o ensino público. Cortez, São Paulo.
- PATTO, M.H.S. 1993. A Produção do Fracasso Escolar. Queiroz, São Paulo.
- POPKEWITZ, T.S. 2001. Lutando em Defesa da Alma – A política do ensino e a construção do professor. ARTMED, Porto Alegre.
- PRENSKY, M. 2001. Digital Game-Based Learning. McGraw-Hill, New York.
- SENGE, Peter. 2000. Schools that Learn. Doubleday, New York.
- SPARIOSU, M.I. 2004. Global Intelligence and Human Development - Toward an Ecology of Global Learning. The MIT Press, Massachusetts.
- SPARIOSU, M.I. 2006. Remapping Knowledge - Intercultural studies for a global age. Bergham Books, New York.
- STOLL, C. 1999. High Tech Heretic – Why computers don't belong in the classroom and other reflections by a computer contrarian. Doubleday, New York.
- UNESCO. 2004. O Perfil dos Professores Brasileiros: O que fazem, o que pensam, o que almejam... Editora Moderna, São Paulo.
- YUS, R. 2002. Educação Integral: Uma educação holística para o século xxi. Artmed, Porto Alegre.
- 
-