

MIRIÃ CLEMENTE DE FREITAS

**ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL:  
DESAFIOS DE EDUCADORES/AS NA EXPERIENCIA DE GOIÁS**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

GOIÂNIA, 2011

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
COORDENAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO

**ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL:  
Desafios de educadores/as na experiência de Goiás**

Dissertação elaborada para fins de avaliação parcial, no Mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação na área de concentração Educação e Sociedade, na Pontifícia Universidade Católica de Goiás na linha de pesquisa Estado, instituições e políticas educacionais. Sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lúcia Rincon.

MIRIÃ CLEMENTE DE FREITAS

GOIANIA, 2011

F866e Freitas, Miriã Clemente de.  
Escola de tempo integral: desafios de educadores/as na  
experiência de Goiás [manuscrito] / Miriã Clemente de Freitas.  
– 2011.  
83 f.

Bibliografia: f. [79]-82  
Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica  
de Goiás, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2011.  
Orientação da Profª Drª Lúcia Rincon.  
Inclui lista de abreviaturas  
Inclui Anexos

1. Escola de tempo integral – implantação – Goiás. 2.  
Educação integral. 3. Políticas educacionais. 4. Educação. 5.  
Formação de professores. I. Título.  
CDU: 37.018.1(817.3)(043)

## AVALIAÇÃO

---

Profª Dra. Lúcia Helena Rincón Afonso

- Orientadora -

---

Prof. Dr. José Luiz Domingues

- Convidado / UFG -

---

Profª. Dra. Denise Silva Araújo

- PUC Goiás -

---

Profª Maria Esperança F. Carneiro

- Suplente -

Nota: \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_

## **DEDICATÓRIA**

Dedico esse trabalho a Déborah, Lucas e meus pais pelo apoio incondicional, mas especialmente minha mãe, ‘uma herança uma flor’ em minha vida, por compreenderem minhas ausências, mesmo quando eu era apenas um corpo presente, mas silencioso com a mente cheia de ideias voltadas a esse projeto. Quantos filmes não assistimos, sorvetes deixamos de tomar ou saídas impedidas! Desejo que percebam na vida adulta, particularmente vocês meus filhos, que valeu a pena! É também o meu desejo perceber isso!

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a minha orientadora que, mesmo nos momentos mais difíceis de minha vida pessoal, no percurso desse projeto, nunca desfez, desacreditou ou me ignorou. Obrigada pela serenidade e pela conduta sempre adequada, sempre ponderada mas acima de tudo ‘cortante como uma faca de dois gumes’. Obrigada por ter lutado para me orientar como luta engajadamente por suas próprias causas;

Agradeço à coordenação da COREF por me conceder material de apoio sobre as EETI's em Goiás;

Agradeço à equipe Técnica da COREF (Vera e Simone) que me acompanharam com profissionalismo nas visitas as escolas;

Agradeço às escolas, seus gestores e equipe de educadores, também aos alunos que nos receberam com muito entusiasmo e com o diálogo aberto.

Gratidão é o sentimento que posso oferecer, já que tive mais do que esperava nos contatos com as pessoas, que significam tudo de importante que podemos considerar em uma pesquisa em áreas humanas.

(...) paixão tem muito a ver com a liberdade (...)

(...) a sedução e a paixão são criações do ser humano, formas que ele inventa individualmente, para que ame mais e melhor tudo o que tem direito (...).

(...) Por isso todo enamoramento é fruto da paixão de viver, de viver mais intensa e prazerosamente a vida (...)

(...) queremos concluir, de modo taxativo, que estar vivo não nos distingue radicalmente dos mortos; mas estar apaixonado, sim.

A paixão, vista dessa forma, é um instrumento de ação política que inclui todo o ato de viver, inclusive o amor.

## RESUMO

Nesta pesquisa procuramos evidenciar e analisar como está sendo realizada a implantação da escola de tempo integral no estado de Goiás enquanto política de Estado. Desenvolvemos conceituações sobre a educação integral a partir de pesquisadores que produziram textos dentro desse tema, e ampliamos nosso olhar e escrita utilizando autores que falam da composição da individualidade frente a coletividade, a importância da emancipação e ainda da enquanto forma de expressão do exercício da cidadania a partir de projeto de educação em-si e para-si. Relembramos um pouco da experiência de Anísio Teixeira em nossos primeiros contatos de leituras sobre educação integral, por meio das Escolas Parque na Bahia. Assentaremos a realidade de algumas escolas visitadas frente ao projeto implantado e as condições que ele foi implantado. Evidenciamos por meio da pesquisa a perspectiva das escolas, especialmente dos professores suas expectativas quanto a esse tipo de organização do ensino. Esse trabalho tenta apresentar um pouco sobre como os professores, que atuam nas escolas de tempo integral, da rede estadual de ensino, vêem a implantação do projeto e como pensam que devem ser os caminhos para consolidar a política desse tipo de escola no Estado de Goiás.

**Palavras-chave:** escola de tempo integral, política de estado, emancipação, cidadania, organização, ensino, professores.



## **ABSTRACT**

This research has the purpose of displaying how the implementation of full-time school program has been developed in the State of Goiás as the State policy. The concept of integral education was developed based on some researchers' articles on the subject that widen our writing and vision using some authors who bring out the concept of the composition of the individuality within the collectivity, the importance of the emancipation as an expression of active citizenship and the project of the education in itself and for itself. The experience of Anísio Teixeira with integral education of Escolas Parque in the State of Bahia was also recalled in the beginning of our research. This paper is going to show the reality of some schools visited and its condition by the time they were implemented. It also aims to present through researches the perspective of the schools especially the perspective of the teachers about the organization of this kind of teaching. This work attempts to display some of the silenced voices of teachers who have been working in full-time schools, their view and their role in the consolidation of the full-time school policy in the state of Goiás.

**Key-Words:** full-time school, state policy, emancipation, citizenship, organization, teaching, teachers.

## LISTA DE ABREVIATURAS

CAIC's	-	Centro de Atenção Integral à Criança
CEE/GO	-	Conselho Estadual de Educação de Goiás
COREF	-	Coordenação de Ensino Fundamental
CONSED/GO	-	Conselho Nacional de Secretários de Educação
EETI	-	Escola Estadual de Tempo Integral
PNFPEB	-	Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica
PRONAICA	-	Programa Nacional de Atendimento à Criança
IDEB	-	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	-	Ministério da Educação
SAEB	-	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEBRAE	-	Serviço de Apoio Brasileiro às Micro e Pequenas Empresas
SEDUC/GO	-	Secretaria Estadual de Educação Cultura de Goiás
SUEBAS	-	Superintendência de Educação Básica
S.R.E	-	Subsecretaria Regional de Ensino
UEG	-	Universidade Estadual de Goiás

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>CAPÍTULO I - INICIO DE CONVERSA: ESCOLA E EDUCAÇÃO INTEGRAL</b>	18
1.1 Tempo nosso de cada dia .....	20
1.2 Alguns elementos para compreender uma escola de tempo integral .....	23
<b>CAPITULO II - O MARCO INICIAL DA IMPLANTAÇÃO DAS EETIS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO EM GOIÁS</b> .....	33
2.1 O início de tudo – um pouco da história da educação no Brasil .....	35
2.2 Alguns elementos sobre a proposta em andamento em Goiás .....	38
<b>CAPITULO III – DIALOGANDO COM UMA REALIDADE DIFERENTE DA NOSSA:</b>	
3.1 Para que serve a ETTI? .....	42
3.2 Sobre as condições de existência da ETI .....	45
3.3 Dupla pedagógica: acompanhamento complementar .....	50
3.4 Sobre as equipes multiprofissionais .....	51
3.5 Características das propostas pedagógicas .....	53
3.6 Sobre a Formação dos professores das ETIs.....	
3.7 Tipos de contrato e o tempo de trabalho nas Escolas de Tempo Integral em Goiás .....	65
3.8 O tempo de trabalho dentro do tempo da EETI .....	68
<b>CONCLUSÃO</b> .....	75
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	79

## INTRODUÇÃO

Esse trabalho é fruto de nossa vontade de pesquisar para conhecer de perto o funcionamento das escolas de tempo integral no Estado de Goiás, pois o lançamento do projeto de EETI's, com o desafio de uma nova forma de organização das escolas da Rede Estadual de Ensino, nos deixou curiosas para entendermos essa nova forma de se oferecer e organizar o ensino, no sentido em que seriam preparadas as estruturas físicas e humanas das escolas estaduais.

A motivação para o início dos trabalhos foi indagar como os/as professores/as estão vivendo este momento. Diante das mudanças que as escolas precisariam passar para atender as necessidades desse projeto, perguntamos: como acontece a implantação dessas escolas? Como foram adaptadas as estruturas físicas das escolas para receber esses alunos? Como se sentiam os professores que atuavam na escola diante do novo desafio em trabalhar com os alunos por cerca de dez horas diárias.

Outro motivo que nos levou a pesquisar o tema foi a inquietante insatisfação pessoal com minha formação; sempre a considerando insuficiente, irrelevante ou incompleta, sempre acreditei que deveria continuar estudar. Quando se inicia o processo de gostar de aprender, a gente não quer parar mais.

Escola de tempo integral foi um tema intrigante para mim, desde quando ouvi falar pela primeira vez. Haveria alguma escola que não desejasse formar uma pessoa em sua integralidade? Qual o diferencial dessa proposta? Seria o tempo e sua extensão? Quem eram as pessoas envolvidas neste processo? Qual a sua formação? Elas compartilhavam os princípios propostos para uma escola de tempo integral? Ou todos esses elementos juntos? Encantada pela propaganda dessa escola, chegamos a colocar nossos filhos para estudar no Colégio Estadual José Honorato no ano de 2007. Percebíamos nas reuniões de pais que havia um interesse desmedido do grupo gestor em manter a memória daquela escola viva, pois só funcionava em período noturno antes do projeto piloto.

Sentimos grande insatisfação, como mãe e educadora, ao perceber que ao longo do tempo, aquela escola funcionava mais como estratégia de existência do que espaço educativo, amplo e integrado em si. No período da tarde, nosso filho que estava no 2º ano do ensino fundamental, fazia aulas de reforço de matemática e português; a sua professora o agrediu fisicamente.

Nossa filha adolescente era mais feliz, cursando o 7º ano do ensino fundamental. Amava o “Zezão” era assim que os colegas chamavam o Colégio. Participava ativamente da

oficina de banda marcial. Esteve envolvida ativamente em uma amostra de artes na semana da família, com desfile e tudo mais.

Porém, o que nos parecia uma alternativa para a educação de nossos filhos, apresentou-se com um quadro de carências significativo para responder às propostas de uma educação integral.

Entendemos que a escola de tempo integral é excelente proposta para atender às necessidades da classe trabalhadora, possibilitando às crianças livrarem-se de dificuldades vividas nos lares mais carentes, o responsável sai pra trabalhar e as crianças cuidam umas das outras, em alguns casos vão pra rua e são muitas as possibilidades de se marginalizar nesse campo aberto. A escola de tempo integral, se realizada na plenitude de sua concepção, é instrumento de libertação. Uma liberdade mediada pelo espaço educativo e por isso amadurecida, que de condições aos alunos de fazerem escolhas conscientes.

A libertação do oprimido, segundo Paulo Freire (2005) é um processo de querer, mas não conseguir, ou seja, eu quero ser livre, mas temo meus opressores. A possibilidade de proporcionar a libertação das vozes dos oprimidos para mim pode ser definida assim:

A libertação, por isto é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos (FREIRE, 2005, p. 38).

Freire (2005) destaca ainda que essa libertação tem em sua sequência a superação da contradição, que contribua para a formação de pessoas mais conscientes, homem livre. Para nós o tema liberdade é afeto do sentimento de formação humana integrada pois ela compõe nosso próprio ser, nossa possibilidade de nos expressarmos e nos relacionarmos com o mundo de maneira apropriada.

Investigar e produzir conhecimento em educação são um constante renovar da esperança, de que a educação é um elemento transformador de vidas, e este trabalho se propõe a ser parte disso, pensando de maneira poética:

Se as coisas são inatingíveis  
Ora! não é motivo para não querê-las...  
Que tristes os caminhos, se não fora  
a mágica presença das estrelas! (QUINTANA, 2005)

Ao optar por pesquisar a escola de Tempo Integral, tomamos medidas que garantissem o distanciamento necessário a uma pesquisadora, entre elas, a mudança da escola de meus filhos.

Entendendo, que na escola, todas as pessoas estão envolvidas no processo pedagógico, queríamos também entender como era o apoio oferecido pela SEDUC em relação aos múltiplos profissionais que atuavam nessa escola, e qual o projeto de formação específico para esses profissionais atuarem dentro do Projeto de escola de tempo integral. Isso por entender que o sucesso desta escola depende fundamentalmente do elemento humano que atua nela, particularmente o professor.

Nosso objetivo foi bem mais que apontar os problemas em relação ao prédio escolar, mas perceber como os professores e a Rede Estadual de Ensino se mobilizaram em torno da estruturação desse Projeto. Falar sobre o Projeto exigiu de nós, enquanto pesquisadoras, compreender um pouco mais do trabalho iniciado por Anísio Teixeira com o a Escola Parque de Salvador, em 1950: projeto piloto de ensino integral. desenvolvido em nosso entendimento por meio das Escolas Parque na Bahia, pois como foi um dos primeiros e maiores projetos, percebemos similitudes ideológica na concepção de homem e sua compreensão de mundo.

Nosso objetivo é perceber se a implantação do projeto em Goiás foi bem aceita pela comunidade e como o professor, enquanto mediador do conhecimento se adaptou ou se envolveu no processo de mudança de trabalho e do ambiente escolar.

Por isso, nessa pesquisa, procuramos conceituar sobre a liberdade, sobre que tipo de ser humano pretendemos formar de maneira emancipatória? E o que vem a ser emancipação dentro de um projeto de escola de tempo integral?

As categorias emancipação e liberdade são utilizadas por nós nesse trabalho a partir de autores como Adorno (2008) e Freire (2008) discutiremos a questão da humanização do homem frente ao objeto de trabalho que não pode ser externo a si, mas como analisa Duarte (1999) vamos falando da individualidade enquanto processo histórico de desenvolvimento da pessoa e a generalidade, sem que o indivíduo perca sua identidade dentro dos processos sociais e/ou coletivos.

Quando se fala da implantação das ETIs em Goiás, percebemos grande ênfase ao fato de que foi uma decisão da escola aderir ao projeto, porque 1º: teriam infraestrutura mínima para receber as crianças o dia inteiro e 2º porque manifestaram sua vontade. Porém, uma das questões que pressupomos é que a maioria das escolas que aderiram ao projeto tinha a esperança de conseguir a infraestrutura e a composição de recursos humanos resolvidos com brevidade.

Enquanto educadoras, acreditamos que devemos planejar e trabalhar grandes projetos, entretanto, para o sucesso do que é planejado, alcançar metas estabelecidas pelo sistema de ensino em relação a qualidade de ensino proporcionados pelo grupo escolar, é necessário que

existam condições trabalho com dignidade. Aliás, essa é a obrigação do poder público: servir aos contribuintes com qualidade, o ensino publico precisa ser o melhor, como acontecem nos países desenvolvidos do Primeiro Mundo, com a valorização dos profissionais em educação. Entre relatos informais e outras notícias, como trabalhávamos no CEE<sup>1</sup>/Go, ouvíamos relatos que as condições de trabalho e infraestrutura das 34 escolas que iniciavam o projeto não eram adequadas. A partir daí, começamos nossa pesquisa.

Esta pesquisa se desenvolve em quatro momentos importantes. O primeiro foi o levantamento de informações, buscando estudos que falassem da Escola de tempo integral, ou seja, fazendo a revisão de literatura.

Em um segundo momento, compusemos nossa bibliografia e o referencial teórico de forma a subsidiar a análise dentro do materialismo histórico dialético. Entretanto, essa confrontação entre os dados coletados, os textos lidos e a formulação da idéia do que escrever foi fundamental para que esse processo se efetivasse.

A contradição está sempre presente na nossa vida, e a forma como avançamos sobre as coisas, objetos, trabalha o nosso movimento enquanto ser, nos possibilita ter uma visão histórica dos fatos que possam nos ajudar a construir o nosso cotidiano e nosso futuro de maneira assertiva. Ao trabalharmos com MARX (2008) pensamos nessa possibilidade dinâmica que o espaço escolar pode proporcionar: a apropriação do mundo pelo pensamento e pela ação do sujeito, a práxis.

Propusemos como forma de construção de nosso referencial teórico o movimento da práxis que envolve a contradição necessária ao aprimoramento do que já consideramos bom, ou que ainda necessita melhorar, como destaca Freire em relação à materialidade da transformação atuante do homem frente a sua existência objetivada:

O homem deve transformar a realidade para ser mais (a propaganda política ou comercial faz do homem um objeto)... O homem se objetiva com sua própria ação: objetiva o tempo, temporaliza-se, faz-se homem-história (FREIRE, 1987, p. 30-31).

Entendendo que o projeto de escola de tempo integral já é um projeto que se configura atualmente no Brasil como projeto de nação optamos por falar das nossas, ou seja, da escola brasileira, da escola goiana, porque temos potencial e isso é bem mais que esperança, utopia ou idealismo. Isso é possibilidade.

---

<sup>1</sup> Conselho Estadual de Educação de Goiás – CEE/GO.

Ao estudar Anísio Teixeira, chegamos a nos emocionar, nos abater ao perceber que a implantação de uma escola de tempo integral além de ser dispendiosa em vários aspectos, pode frustrar os seus idealizadores. O amor com que se dedicou a educação por 40 anos lembra Freire (1987) quando diz:

Ama-se na medida em que se busca comunicação, integração a partir da comunicação com os demais. Não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita. (FREIRE, 1987, p. 29).

Acreditamos que um projeto da dimensão como Anísio tentou ampliar para o sistema de ensino de Brasília, quando foi secretário de educação e cultura, como falaremos adiante neste capítulo, só pode ser fruto de alguém que ama gente.

Um terceiro momento foi a visita às escolas que possibilitou compartilhar experiências e o desafio de levantar documentação e realizar entrevistas com professores, coordenadores e diretores, fotografias e filmagens de apresentações e do próprio espaço do prédio escolar. A coleta de dados se deu em cinco escolas definidas, observando que três iniciaram o projeto desde o princípio, ou seja, o 2º semestre de 2006, outra escola da cidade de Inhumas que escolhemos devido ao seu destaque na Rede Estadual de Ensino, escolhemos outra escola da grande Goiânia que tivesse no início do projeto como é o caso de Aparecida de Goiânia.

Foram feitas gravações em formato MVA em equipamento M-P4 que estão devidamente arquivadas para preservação das identidades de nossos colaboradores.

Realizamos a pesquisa-campo, entre o segundo semestre de 2009 e o primeiro semestre de 2010, para que pudéssemos acompanhar o final e um pouco da organização do início do ano letivo nessas escolas. Na escola de Inhumas, devido à dificuldade de financiamento da pesquisa fomos apenas uma vez, nas de Goiânia estivemos mais vezes.

O quarto momento, desenvolvido de forma articulada com o terceiro, foi à análise dos dados coletados, buscando trazer elementos que nos dessem condições de compreender a realidade frente às teorias nas quais nos embasamos.

Nosso trabalho ficou assim construído:

No primeiro capítulo trabalhamos a partir de uma concepção dialética, no sentido de dialogar com a emancipação como elemento indispensável ao exercício da cidadania dos educandos acreditando que ela precisa estar presente na proposta educativa de uma Escola de Tempo Integral.



Emancipação é um conceito que tem suas origens nos processos discursivos, dialéticos. Indivíduo emancipado é aquele que tem condições de compreender as coisas que acontecem ao seu redor, analisá-las, protestá-las e transformá-las por meio de ações no bojo da sociedade.

Trabalhamos o conceito de Emancipação a partir de Adorno (2006) de quem, posteriormente a sua morte, no ano de 1969, são publicadas uma série de reportagem sobre suas entrevistas, manuscritos e outras publicações. Adorno demonstrava-se cético em relação à forma como as pessoas são formadas na academia, sem o que, considera o cientificismo necessário para dar uma boa base de formação para a humanidade.

Como um dos teóricos influentes da escola de Frankfurt, que acaba afirmando que mesmo aquela escola daria ‘forma’ ao trabalhador, ou seja, o coisificaria do elemento fundante de seu trabalho (ADORNO, 2006, 19). Adorno defendia que a emancipação era a condição do indivíduo compreender e ter condições de estar a serviço de seu entendimento, o que o tornaria pleno, (2006, 169).

Tomamos como fundamento, a escola de tempo integral a partir da concepção marxista do indivíduo enquanto ser genérico e enquanto ser pluralizado, justamente porque acreditamos que os adensamentos dos temas que são vivenciados por esse tipo de ensino trazem, conflitos e contradições nas rotinas escolares. E neste caso, acreditamos ser papel dos professores e agentes educativos fazer a mediação dos processos de diálogo.

Entendemos a ampliação do tempo escolar, que acontece por meio da política de implantação da escola de Tempo Integral, como uma das formas de ajudar o aluno a desenvolver saberes diversos, inclusive, o desenvolvimento de suas emoções frente aos desafios do cotidiano, para que ele tenha instrumentos intelectuais, emocionais para seguir seu caminho e elaborar seu próprio projeto de vida, a partir de elementos de humanização e liberdade de escolha.

No segundo capítulo, tratamos da implantação da escola de tempo integral no Estado de Goiás, estabelecendo uma breve imersão histórica com a primeira experiência no Brasil em Anísio Teixeira por meio das escolas parque na Bahia.

Tratamos também de apresentar os resultados da investigação quanto a como se deu a implantação de tempo nas escolas que aderiram ao projeto, mostrando os desafios do cotidiano enfrentados nesse contexto escolar que se aponta. Falamos da proposta por meio das vivências da escola em relação ao estabelecimento das rotinas, da alternância de pessoal e da escassez desses para dar andamento ao projeto.

Estabelecemos também diálogo com uma experiência analisada por Ferreira (2007) na implantação de escolas municipais de tempo integral em Apucarana/PA, que foi alvo de nosso interesse porque foi uma política municipal adotada de maneira verticalizada e, na avaliação da autora, pouco estruturada. Há que se destacar que a cidade de Apucarana está inserida em um contexto que possui desenvolvimento diferenciado do Estado de Goiás. Enquanto aquela cidade pertence a uma comunidade pequena e agrícola, as escolas aqui analisadas, pela autora, estão inseridas em uma Região Metropolitana que possui um dos maiores Índices de Desenvolvimento do País, e, entretanto continua a enfrentar desafios em seu cotidiano escolar.

A visão dos professores sobre a proposta e o processo de sua implantação é nossa análise principal. Quais são as demandas específicas?

Nessa análise, tem papel importante a identificação da estrutura física e da formação dos professores para trabalhar com a proposta específica de tempo integral. Em que situação se desenvolve esse Projeto em relação aos desafios de estrutura física e humana nas EETI's em Goiás? Esse é um dos desafios abordados nesse capítulo.

No terceiro capítulo tratamos de dar voz aos sujeitos, apresentando suas angústias e os desafios dos educadores em escola de tempo integral, frente sua formação e aos diversos elementos curriculares que essa escola necessita serem desenvolvidos pelos profissionais.

Tratamos também, mais especificamente, da questão salarial e do vínculo de profissionais como os oficineiros. A importância da formação continuada específica para a atuação em EETI e o problema da falta de programas específicos para atender as demandas individuais de cada escola segundo o seu perfil ou identidade estabelecidos no PPP, pois cada escola tem uma comunidade escolar específica e, por isso, possuem demandas que as tornam únicas.

Concluimos este trabalho, falando um pouco de nossas expectativas em relação ao fortalecimento e consolidação desse projeto de educação em Goiás, frente aos desafios que se apresentam com a mudança de governo no Estado, que supomos podem alterar para os próximos anos, a medida que cada governante, ao assumir o poder dado pelo povo, supõe sempre o recomeço e/ou o término de projetos que já existiam, indiferente de sua importância, podendo também ganharem outros formatos e objetivos, ou simplesmente mudarem de nome, esse é o mundo que sabemos que é comum na política brasileira. Desejamos que a letra produza vida e mais que isso, que tenha efeito de melhorias, de mudanças no conjunto das escolas visitadas e das que não foram visitadas. Desejamos que essa pesquisa seja vista como uma ajuda nesse começo de caminhada da escola de tempo integral em Goiás.

## CAPÍTULO I - INICIO DE CONVERSA: ESCOLA E EDUCAÇÃO INTEGRAL

Não se educa integralmente ao homem disciplinando sua inteligência fazendo caso omissivo do coração e relegando a vontade.

- FERRER I GUÀRDIA<sup>2</sup> -

Neste capítulo, procuramos tratar de concepções que acreditamos se fazerem presentes na escola a partir de uma visão de educação integral. Dialogando com autores que escrevem em uma abordagem dialética, buscamos entender em si mesmos e relacionados entre si, os conceitos de emancipação, liberdade, educação, pois cremos que a educação precisa ser consolidada tendo como objetivo contribuir para o exercício de cidadania de professores e educandos, e essa condição perpassa pela emancipação de indivíduos inseridos em seu contexto histórico.

Emancipação é imprescindível na formação humana, pois ela está ligada a possibilidade de exercício de liberdade, consciência de si e do outro. Em Adorno, (2006) a emancipação construída, na educação e no ensino, é uma possibilidade de romper com barreiras classistas. Entendemos que a escola de tempo integral é uma proposta que pode atender esse desafio, formando com e para a emancipação:

[...] uma instituição escolar em cuja estruturação não se perpetuem as desigualdades específicas de classes, mas que, partindo cedo de uma superação das barreiras classistas das crianças torna praticamente possível o desenvolvimento em direção à emancipação mediante uma motivação do aprendizado baseada numa oferta diversificada ao extremo. (2006, p. 170).

As crianças são aqui entendidas na concepção de indivíduo enquanto ser genérico e enquanto ser pluralizado, ou seja, a identidade *em-si e para-si*. A educação integral é vista enquanto possibilidade de mediação das relações do indivíduo com o conhecimento adquirido que o situe com relação a si mesmo, aqui entra o conceito de *em-si*, construindo sua emancipação, e em relação à própria sociedade, dando-lhe condições de se envolver nas relações coletivas, sem que essa pluralização o aliene de sua própria essência, seu ser, ou seja uma pluralização *para-si* que o conecte com os outros humanos, sem que ele se perca de si mesmo. A educação integral para nós necessita estabelecer essas condições para evolução no humano, da plenitude em comunhão da pessoa com as pessoas, para que essa comunhão nos

---

<sup>2</sup> Francesc Ferrer i Guàrdia *La Scuola Moderna*, apud GALLO, Silvio. Educação integral numa perspectiva anarquista (p. 13-59).

torne mais inteiros, e assim, não separados dos outros e de nos mesmos, nem de todo conhecimento produzido no mundo.

Compreendendo como é possível educar para a emancipação ao trabalhar na construção da identidade em-si e para-si, queremos melhor compreender o que seja a escola de tempo integral, o papel da escola dentro da sociedade, do que seja uma educação para a emancipação, o que entendemos por educação integral e por escola de tempo integral.

Em nosso trabalho procuramos evidenciar a importância do respeito ao indivíduo a partir da consideração de sua humanidade, e neste bojo, suas próprias emoções. Muito mais que uma visão romântica ou idealizada é a condição de integrar a inteligência, as emoções, as relações coletivas para que, enquanto uma unidade em si, um ser integralizado, ele tenha condições de ser feliz pelo exercício da autonomia, de uma formação integral.

O tema proposto nesta dissertação diz respeito à expectativa de uma escola que tem atendimento contínuo, ou seja, durante todo o dia ininterruptamente. Nosso interesse concentra-se em compreender a escola de tempo integral, seus impasses, suas necessidades para que de fato ela possa contribuir para a formação do indivíduo emancipado.

O texto utilizado em epígrafe neste capítulo trata de reflexões feitas por *Ferrer i Guàrdia*, importante personalidade envolvida no processo de criação da escola moderna. Ferrer defende que a educação necessita ter significado para o aprendente, só assim então ela será de fato integralizada dentro do ser. (*apud* COELHO, *in* GALLO, 2002, p. 34).

Ao falar da escola concordamos com o autor quando entende que a oferta de ensino formal deve ser diferenciada e múltipla para proporcionar ao indivíduo o desenvolvimento de sua emancipação, de suas condições de desenvolvimento emocional, cognitivo e humano baseando-se em uma Pedagogia Libertária<sup>3</sup>.

Por que falar de Pedagogia libertária em um contexto panorâmico mundial em que parece que a liberdade é usual e comum? Diz Freire que:

A liberdade amadurece no confronto com outras liberdades na defesa de seus direitos em face da autoridade dos pais do professor, do Estado [...] uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada nas experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (FREIRE, 2008, p. 105, 107).

---

<sup>3</sup> Em nossas leituras compreendemos que Pedagogia Libertaria assume a mesma dimensão de liberdade e igualdade do educando enquanto ser social e histórico que, sendo-lhe oferecidos conhecimentos necessários e úteis à vida sua liberdade individual se mistura com a coletividade, com a comunhão do saber e do ser.

Sobre a integralidade do homem e de sua capacidade de ser educado de maneira totalizadora, que envolve os processos cognitivos, sociais e afetivos Ferrer fala das facetas que envolvem o ser humano:

O homem na unidade de seu funcionamento cerebral é uma energia que vê afeto, que rechaça facetas fundamentais ou adere ao concebido e vontade que faz o ato percebido e amado [...] (Ferrer i Guàrdia, p. 27-8).

Acreditamos que o papel da escola seja exatamente dar condições ao indivíduo de criar seu próprio caminho de maneira autônoma por meio de sua condição de ser humano emancipado, facilitando-lhe desenvolver suas possibilidades, sua sensibilidade humana para as diferentes áreas da vida, compreendendo a contradição das condições de existência que lhe são propiciadas pela sociedade capitalista.

A escola é um espaço privilegiado de diálogo, deve privilegiar o diálogo formador que proporcione condições de emancipação aos alunos e toda a comunidade escolar.

Falar de educação em escola de tempo integral implica discutir o tema Tempo, e é o que passamos a fazer, na expectativa de ampliar nossas condições de compreender esse tipo de escola e suas implicações para o ensino e para uma educação emancipatória em escolas de tempo integral.

Pensarmos em escola de tempo integral toma por premissa dois temas específicos: o tempo destinado a ela e seus objetivos. A ampliação da jornada escolar cumpre papel social, pode ser visto como uma maneira de implantar de aulas de reforço, recuperação de estudos sem, contudo, oferecer uma proposta que se baseie num propósito de oferecer educação numa perspectiva integral, de educar a pessoa em sua totalidade.

A ampliação do tempo na escola só pode ter significado numa educação integral, produzindo seres humanos mais felizes e completos, se as aprendizagens oportunizadas naquele espaço proporcionarem emancipação, cidadania e autonomia à comunidade escolar como um todo.

## **1.1 Tempo nosso de cada dia**

O tempo é uma categoria de análise que sofre variáveis de acordo com a ciência em que está ligada. Nas ciências humanas entendemos que tempo é uma referência para organizar nosso cotidiano, para compreender os fenômenos naturais e o movimento da vida. Na biologia, o tempo ajuda a marcar a concepção de uma pessoa, data de nascimento, morte. Na

metafísica, ajuda a medir a duração sutil de cada fenômeno. O tempo pode determinar na área do direito a duração de uma sentença penal a ser cumprida por uma pessoa.

O tempo, em cada ciência, é visto e entendido a partir de uma matriz científica. O tempo na organização cotidiana da escola ajuda a distribuir ações intencionais previamente planejadas. Paro, em pesquisa etnográfica sobre a escola pública, fala sobre como ela o gerencia:

A distribuição do tempo e demais atividades pedagógicas e a previsão de intervalos adequados ao descanso e recreação constituem fatores condicionantes do desempenho da escola e da qualidade de seus serviços, devendo, por isso, ser considerados entre as demais condições objetivas da escola. (PARO, 2000, p. 233).

Na leitura acima, temos a idéia de que o tempo pedagógico é intermediário das relações vitais que dizem respeito aos mecanismos de produção dos conhecimentos que se disseminam na escola, por isso sua vitalidade, sua importância.

O tempo ampliado numa escola de Tempo Integral deve cumprir uma função pedagógica, que seja efetivamente significativa para a formação da criança, mas também do professor. A forma como o tempo tem sido cotidianamente tratado na escola tem o viés da sociedade atual, que quer a todo custo ganhar tempo e isso, muitas vezes, causa atropelos na aprendizagem do aluno.

Sampaio (2000) destaca que a ampliação do tempo na escola por meio da escola de tempo integral, deve ser uma via que possibilite não somente maior quantidade de tempo, mas a qualidade. A qualidade entendida no sentido de que o professor poderá acompanhar em diferentes momentos as dificuldades e avanços da criança, já que o tempo media os processos de aprendizagem entre o professor e educando, como afirma Coelho:

A ampliação desse tempo a que nos referimos abre espaços, também, para uma “real política pública de formação continuada do profissional da educação”. (...) decorre daí a importância de focalizarmos o tempo em sua dimensão complementar e libertadora: ao tempo físico estendido corresponderia o qualitativo, comprometido com a reflexão coletiva – sobre o cotidiano da sala de aula, em momentos definidos no horário escolar. (COELHO, 2002, p. 130-140).

Acreditamos que a escola de tempo integral pode significar a oportunidade de proporcionar aos alunos educação integral pensada também como acesso à diversidade de conhecimento cultural e científico produzido pela humanidade. Deve possibilitar, também, a formação integral dos professores que medeiam os processos de aprendizagem, responsáveis

diretos pelas ações educativas, precisam permanecer em movimento de elaboração e reelaboração de suas práticas pedagógicas por meio de discussões, estudos e pesquisas dentro da unidade de ensino.

Conforme temos falado, nesse capítulo, a compreensão do indivíduo em sua totalidade implica que a escola e todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem, desenvolvam um projeto de educação integral, que é muito mais que o repassar de conhecimentos. A escola necessita ter um projeto de formação baseada em concepções que permitirão que o aluno seja o autor de sua própria história de maneira consciente e autônoma. É preciso ir além da discussão do tempo ampliado/estendido, mas compreender a extensão do tempo/relógio como viabilização de espaço para a formação integral.

Acerca da importância da extensão da carga horária para que a escola desenvolva um projeto focado no desenvolvimento integral do ser humano somos consoantes com Mauricio quando diz: “A concepção de educação integral com a qual partilhamos que embasa a proposta de extensão do tempo escolar diário reconhece a pessoa como um todo, não como um ser fragmentado...” (2009, p. 26).

O desenvolvimento de uma criança em idade escolar independe de estar cursando regularmente uma escola em período parcial ou em tempo estendido. O desenvolvimento se dá no correr da vida e é propriedade de cada ser humano. O grande diferencial é que ao propor uma escola de tempo integral buscando formar cidadãos, independente de qual seja sua raça/etnia e ou classe social, começamos a projetar o olhar para a possibilidade de uma sociedade mais justa dentro da perspectiva de uma pedagogia emancipatória. Ao oferecer oportunidades de ensino de qualidade, dentro da proposta de educação integral em tempo estendido, o Estado tende a minimizar as desigualdades sociais potencialmente.

A Escola de tempo integral tem potencialidade para ser integralmente emancipadora ao ter as crianças no ambiente escolar por mais de oito horas diárias. Conforme Chaves:

...Nesse caso, a qualidade/aprendizagem liga-se à quantidade do tempo diário de escolarização quanto a possibilidade de a escola oferecer muito mais do que o simples aprender a ler, escrever e contar. (2002, p. 43).

Nossa compreensão por educação de tempo integral é de que ela é uma alternativa de atendimento educacional prestado à sociedade que deve ampliar mais que o tempo de estada do aluno na escola, e lhe oferecer possibilidades de agregar à formação humana elementos que tornem a pessoa consciente e socializada.

Uma escola de tempo integral deve estabelecer formas de atendimento individualizado, oferecer mais conhecimento sistematizado, mais cultura, tanto a local,

regional, do país e a cultura mundial, com a integração do esporte. Isso, partindo do princípio de que a escola de tempo integral desenvolverá na pessoa a sua capacidade de se relacionar enquanto indivíduo social e universal.

## **1.2 Alguns elementos para compreender uma escola de tempo integral**

Escola de tempo integral pressupõe espaço educativo privilegiado que funciona, em condições de oferecer conhecimentos que ampliem a condição humana da criança de aprender e desenvolver-se plenamente.

Olhando para as produções que temos sobre a escola de tempo integral no Brasil, constatamos que elas existem em vários contextos e a partir desse olhar podemos visualizar uma imensa colcha de retalhos. Os retalhos reunidos podem ter pouca serventia, entretanto os retalhos juntados para um projeto maior tornam a diversidade uma riqueza e possibilidade de tons, cores e texturas que além de aquecer e cobrir podem encher os olhos de quem contempla a obra final. Por isso, na análise que desenvolvemos aqui, buscamos referências em diferentes experiências.

Assim, pensamos que toda essa diversidade possa constituir uma unidade que, apresentada em uma educação diversificada e ampla, possa de fato garantir uma formação integral à pessoa. A proposta de educação integral precisa vir acompanhada de ações intencionais que façam parte da implantação desse projeto de formação de sujeitos considerando cada parte de seu ser.

Mauricio (2009, p. 28) pondera sobre os problemas comuns no país em relação à implantação das escolas de tempo integral, que precisam ser considerados. Diz ela que “a escola de tempo integral, por enquanto tem seu argumento mais forte na potencialidade de futuro que ela oferece”. Sinaliza com isso que as construções na proposta da ETI<sup>4</sup> carecem de serem fortalecidas e consolidadas e que estes fatores referem-se à própria condução das políticas públicas educacionais no Brasil, ou seja, o que temos ainda são projeções que lançadas falam de um projeto de educação ainda em elaboração que no futuro podem ser efetivas, mas por enquanto, no cenário atual, temos sonhos do que serão essas escolas.

---

<sup>4</sup> ETI – Escolas de Tempo Integral.



### **Sobre a construção do humano**

Na construção da concepção de educação de tempo integral acreditamos ser necessário entender um pouco mais sobre o gênero humano em relação às suas características compreendendo-o para além de seus traços biológicos.

Para isso, recorremos a Duarte quando destaca que para compreender essas especificidades, é preciso entender o homem enquanto gênero humano e enquanto espécie humana. O autor define que o gênero humano é esse complexo de elementos que formam o indivíduo em um processo histórico-social e que a espécie humana define-se pelos aspectos biológicos. Portanto, a existência do humano é determinada pela capacidade humana de se objetivar em relação ao que é externo, ao mundo em redor de si, diz ele:

É ao longo da história que o homem vai se autocriando, se humanizando, construindo características que o definem como humano. Ao longo da história o homem vai se construindo enquanto gênero, enquanto ser genérico (DUARTE, 1999, p. 64).

Quando nascemos, desprovidos de uma consciência e personalidades devidamente estabelecidas, podemos ser confundidos com simples animais da natureza. Entretanto sobre a capacidade de se objetivar, única para os humanos, Duarte define que nossas diferenças complexas começam no processo evolutivo entre os seres: “Na verdade o ‘ponto de partida’ de diferenciação entre os homens e os animais não é um ponto, mais um processo, o processo de início da história social humana” (1999, p. 66).

Outra reflexão importante sobre a inserção histórica do homem enquanto ser genérico é feita dessa maneira por Martins:

O desenvolvimento humano implica a superação de um sistema de vida fechado, dominado por uma natureza biológica (“corpo orgânico”) que garante uma organização hominizada, em direção a um sistema de vida aberto, criador de uma natureza construída socialmente (“corpo inorgânico”) do qual passa a depender a sua existência. (MARTINS, 2004, p. 56).

Analisando a fala de Martins podemos entender que a capacidade humana de se generalizar *em-si* e *para-si* diz respeito à capacidade de agir sobre o âmbito social de maneira objetivada, com o olhar consciente sobre a sua existência o que o torna universalmente humanizado, e essa generalização *em-si* e *para-si* garantirá ao indivíduo a possibilidade de estabelecer relações com o mundo ao seu redor sem aligeirar-se de si mesmo.

Essas reflexões são um referencial importante ao pensarmos em educação integral, pois entendemos que ela deve ser um convite ao desenvolvimento humano dentro de uma

perspectiva que colabore para a formação de um projeto de sociedade humanizada que coaduna com formação do humano integral. Um ser humano definido apenas por suas generalidades, é como as espécies de animais que temos na natureza, entretanto, o ser humano visto a partir do processo histórico social pode ser entendido dentro do que compreendemos como ser humano integral.

Dentre as características que associamos a ser humano formado a partir de um projeto de educação integral, estão as características emancipatórias, autônomas e à própria liberdade que se constituem elementos das generalidades de um ser humano objetivado. Acreditamos que um projeto de educação integral pode contribuir para a formação de ser humano integral necessariamente emancipado e autônomo. Um ser humano emancipado é alguém que se apropria de seu destino, reconhece sua capacidade de ser e, deste modo, sua consciência está a serviço de seu projeto de vida com consciência da necessidade de conviver de modo contributivo em coletividade.

Em debate com o pensador Becher, o filósofo alemão Theodor W. Adorno apresentou o seguinte pensamento a respeito da autonomia e emancipação humana: “[...] uma emancipação precisa ser acompanhada de certa firmeza do eu, da unidade combinada do eu, tal como formada no modelo do indivíduo burguês.” (1995, p. 180).

Um indivíduo emancipado não é aquele que possui a maioria ou aquele que os pais vão ao cartório e o declaram ‘emancipado’ ou seja, que responde legalmente por si mesmo. A emancipação vai além de direitos jurídicos garantidos por uma legislação. A emancipação referida por Adorno (2006) que deve ser parte de um projeto de educação integral é a capacidade de o indivíduo medir consequências, fazer escolhas e fazer uma projeção mental, calculando possibilidades e implicações conseqüentes de suas escolhas.

Por outro lado, o indivíduo somente é capaz de se perceber enquanto humano e desta forma se objetivar, a partir da ressignificação do olhar, pela autonomia que se tem ao romper com o ciclo de vida que aliena o olhar. A alienação entendida como explicita Marx, significando o estranhamento do trabalhador com o seu trabalho, que por sua vez é resultado de um distanciamento dos elementos de produção do mesmo, o que provoca um distanciamento com sua própria capacidade de agir conscientemente de maneira refletida.

A produção produz o homem não somente como mercadoria, e *mercadoria humana*, o homem na determinação da *mercadoria*, ela o produz nesta determinação respectiva, precisamente como um ser *desumanizado* (*entmenshtes Wesen*) tanto *espiritual* quanto corporalmente – imoralidade deformação, embrutecimento de trabalhadores capitalistas. Seu produto é a

*mercadoria consciente de-si e auto-ativa, a mercadoria humana...* (MARX, 2004, 92-93).

Para Marx (2004), o trabalho estranhado ao trabalhador o coisifica e destitui de si a capacidade de ser humanizado. A educação integral desperta a consciência dos educandos para a busca de uma sociedade, que de fato não apenas defenda direitos iguais e cidadania para todos, mas que traga a existência desses direitos e essa igualdade preservando a individualidade do humano.

Ao comparar a produção da existência humana à própria produção do trabalho, a partir da teoria do capitalismo, tem-se o objetivo de deixar claro que esses elementos compõem uma unidade, pois o trabalho é para o homem como o homem é para o trabalho, e nenhum desses dois podem ser dicotomizados, fragmentados ou expropriados, senão o homem se aliena de sua produção o que o torna nulo de sua própria razão e integralidade, totalidade.

A educação integral não somente diz respeito, à igualdade cidadã, nos termos definidos pela Constituição Federal<sup>5</sup>, mas, a educação integral pode contribuir para formação da pessoa em seu processo de apropriação de conceitos necessários ao exercício da cidadania plena, ou seja, a liberdade, respeito a dignidade nos aspectos humanos e os direitos que a vida com dignidade.

A emancipação do indivíduo é necessária e pode se dar por meio do movimento da educação integral que garanta na formação do indivíduo a capacidade de se perceber e agir enquanto ser humano objetivado.

A consciência é um ponto de partida para se entender o humano, pois, é o ponto fundamental de sua essência, o que o difere do animal e lhe permite emancipar-se. Entretanto, até mesmo a consciência, pode tornar-se elemento de alienação, pois por meio da reprodução para sua manutenção de vida o homem, por vezes, age alienadamente. Por isso, é na consciência, que a educação integral precisa estabelecer as possibilidades de contribuir para a formação de um ser humano objetivado que age de maneira emancipatória e que possui a consciência da existência e importância da sociedade e as formas eficientes para intervir nela, para que ela esteja a serviço *de-si e para-si* (DUARTE, 1999).

Entendemos que é no aspecto sócio-histórico que essa categoria de análise ‘gênero humano’ toma sentido ao falarmos do indivíduo para si como já temos dialogado.

---

<sup>5</sup> Artigo 5º da Constituição Federal “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes”.

Poderíamos concluir que o nascimento do gênero humano é suficiente para garantir sua integralidade. Entretanto, se este humano, não se objetiva e se apropria das atividades de comunicação e apropriação das coisas que lhe garantem a existência enquanto ser cultural e histórico, ele se torna um mero animal como outro qualquer, fica como mais uma espécie na natureza sem identidade. Para entendermos as conceituações homem natural e gênero humano recorremos a Marx:

É verdade que o animal também produz. Constrói para si um ninho, como abelhas, castor, formiga, etc., no entanto produz apenas aquilo que necessita imediatamente para si ou para sua cria; produz unilateral [mente] enquanto o homem produz universal [mente], o animal produz apenas sob sua carência física imediata enquanto o homem produz mesmo livre da carência física [...] o animal forma apenas segundo a medida da carência das espécies à qual pertence, e sabe considerar, por toda a parte, a medida inerente ao objeto; o homem também forma, segundo as leis da beleza (MARX, 2008, p. 85).

No texto citado, Marx compara as necessidades de sobrevivência que diferenciam animais e homens, tanto para a continuidade de suas espécies por meio de novas gerações, quanto por meio da manutenção dessa vida pela saciedade da fome. O eixo central que diferencia homens de animais é, que o homem precisa bem mais que satisfazer suas necessidades instintivas, de comer, parir e se perpetuar. O homem necessita de prazer e de se reinventar sempre aliando vários elementos do mundo dentro de - si e - para si. Isso torna os homens capazes de produzir conhecimento, novas descobertas. Seres humanos objetivados.

Entendemos assim, que a diferenciação entre o movimento consciente do ser humano transformando o seu espaço social através da construção de sua individualidade historicamente falando, o diferencia do animal e também de uma simples definição hominizante no que Duarte estabelece uma breve explicação acerca da humanização e da hominização:

Com o surgimento da espécie Homo Sapiens, conclui-se que o processo de hominização enquanto processo de seleção de espécies, mas não o processo de humanização, enquanto processo de desenvolvimento do ser humano. (DUARTE, 1991, p. 102).

A mediação entre o homem e a natureza possibilita que, por meio do processo histórico, ele se hominize e, a partir de uma construção histórico-social, o ser humano objetivado produz conhecimentos. Os saberes e ações universalmente compartilhadas tornam o sujeito um ser humano que não apenas é determinado, mas determina. Ou seja, o homem enquanto ser genérico é o resultado da forma como se relaciona com a natureza. São as apropriações sobre os elementos da natureza que permitem que façamos distinção entre o

homem e os animais. A determinação do homem e seus objetivos o caracterizam como humanos.

O que difere o ser humano de um animal é exatamente a sua capacidade de construir história e não somente por ter uma herança genética que o define como humano. Sua forma de socialização, seu avanço na objetivação do trabalho e da propriedade de sua individualidade para o outro, faz com que o homem avance no sentido de ser humano que interage com as relações exteriores a si mesmo. Ser humano que não é apenas demandado de maneira alienada, mas um ser humano que demanda, decide, interfere no curso de sua história e na dos outros, porque ele está inserido em determinado grupo social.

Se por um lado consideramos importante numa discussão sobre educação integral pensarmos sobre o que é o ser humano, a emancipação e a alienação, não podemos também deixar de discutir a categoria liberdade.

A educação necessita cumprir na sociedade um papel que vai além da prática de ensino encerrada em seus muros ou limites, é necessário que haja uma interseção com a sociedade por meio da ação dialética intencional e objetiva, segundo Martins:

O papel insubstituível da educação escolar no desenvolvimento das propriedades essencialmente humanas, com a clareza, de que a verdadeira educação é a transformação histórica do ser em um ideal humano superior, tendo neste ideal a abolição das condições e instituições que alienam o trabalho e o trabalhador, para que ele possa objetivar sua atividade de modo consciente, social, universal e livre. (MARTINS, 2004, p. 63).

Discutir sobre a escola de tempo integral que trata da educação integral, que forma pessoas humanas visando uma dimensão humana emancipada, implica abordar a sua importância, para a coletividade. No nosso entender, implica discutir a liberdade desse ser humano sob uma visão de autoafirmação e construção de sua individualidade.

### **Sobre emancipação e liberdade**

Entendemos que é fundamental que a emancipação seja uma característica que impulse a rotina e o trabalho dos professores, alunos e agente educacionais. Segundo Pacheco: “poderemos considerar a emancipação como o interesse por um conhecimento substantivo propiciador de uma *práxis* libertadora” (2009, p. 123). O autor ainda acrescenta que o quesito emancipatório enquanto percurso formativo possibilita ao indivíduo um modelo de apropriação do percurso de vida do formador e de formandos.

A liberdade é elemento fundamental para que isso aconteça. Não é um direito que sendo simplesmente dado torna-se propriedade do ser. É necessário que o ser humano avance na conquista da liberdade para usufruí-la. A respeito da liberdade frente à humanização do homem, diz Gallo:

[...] enquanto o homem produz cultura, ou seja, se auto-produz, ele conquista também a liberdade. Deste modo, o homem e a liberdade nascem juntos: uma é criação do outro, um só existe pelo outro. É um processo de dupla ação: quanto mais o homem se “humaniza” mais livre ele fica, e quanto mais livre, mais humano, conclui-se então que assumir-se totalmente homem, conquista-se o máximo a liberdade. (GALLO, 2002, p. 16).

Um ser humano capaz de realizar demandas sociais, de compreender sua importância dentro da sociedade e garantir seus direitos é aquele que possui a consciência de sua própria liberdade em relação ao mundo *em-si e para-si*. Como analisa Duarte:

Não existe nenhuma sociedade que não possua a esfera das objetivações *em-si*, a esfera da genericidade *em-si*. No caso da esfera das objetivações genéricas *para-si*, da genericidade *para-si*, esta começa a se constituir somente a partir de certo nível de desenvolvimento histórico-social. (DUARTE, 1999, p. 136).

A liberdade da qual estamos falando se baseia no entendimento de que só através da liberdade podem ocorrer os processos de individualização do ser humano, de sua construção como ser emancipado e se pode chegar aos processos sociais de liberdade coletiva. A emancipação está totalmente ligada à liberdade. Bakunim defendia que:

Só sou verdadeiramente livre quando todos os seres humanos que me cercam homens e mulheres são igualmente livres [...] minha liberdade pessoal, assim confirmada pela liberdade de todos, se estende ao infinito. (BAKUNIN, *apud* GALLO, 2002, p. 17).

Nesta compreensão, a garantia da liberdade é a negação da dominação de qualquer indivíduo sobre o outro, ou seja, a minha liberdade é tão igual à do outro.

Para Bakunim (*apud* Gallo, 2002), a questão de classes está estreitamente ligada ao tipo educação que se destinava às pessoas. Ele não negava a necessidade de existência emancipadamente iguais, inteiros, livres. Para ele, a liberdade não deve se restringir ao espaço da educação, muito pelo contrário, ali deve ganhar corpo, pois neste espaço as idéias fluem.

A liberdade deveria garantir ao indivíduo condições de ser autônomo o suficiente para entender que seu processo de humanização também era o processo que o livraria de toda opressão imposta pelos fatores externos a ele, superando a dicotomização entre humanos:

A ciência do sábio se tornará mais fecunda, mais útil e mais vasta quando o sábio deixar de ignorar o trabalho manual e o trabalho do operário instruído será mais produtivo que o do operário ignorante. Donde se conclui que, no próprio interesse tanto do trabalho como da ciência, é necessário que não haja mais operários nem sábios, mas apenas homens. (BAKUNIM *apud* GALLO, 2002, p. 31).

Uma sociedade concebida dentro de um processo socialista libertário seria aquela que possibilitasse a formação de um homem completo, livre e que desenvolva seus potenciais. É na elaboração do mundo objetivo que o homem confirma sua humanidade, e a elaboração deste mundo implica na produção da consciência de si e da coletividade.

Para que uma pessoa possa assumir sua liberdade, é necessário que ela se conheça por inteiro, se descubra como um corpo, como uma consciência, como um ser social, tudo isso integrado e articulado. E é por isso que uma educação para a liberdade deve ser também educação integral, em que o homem se conheça e se perceba e todas as suas facetas e características. (GALLO, 2002, p. 30).

Ocorre que ao longo da história e a própria maneira como o capitalismo trata o ser humano como capital, podemos perceber um distanciamento entre liberdade e identidade emancipada quando é exigida resposta ao mercado consumidor.

A Revolução Industrial do início do Século XVIII desencadeou o processo de mecanização da indústria, o que obrigou o trabalhador a se sujeitar a uma competição acelerada por produtividade. Se por um lado o trabalhador se desdobrava para trabalhar mais, ele ganhava menos e perdia a identidade com o fruto do seu trabalho. O trabalho ficava ‘estranhado a ele’ ou seja, alienado. Não havia relação entre produto e produtor. Com o surgimento das facções do trabalho, a visão dele se tornou fragmentada e por isso mesmo distanciada do trabalho.

Enquanto o trabalhador perdia apropriação do trabalho, por meio da produção da *mais valia*, fortalecia cada vez mais o sistema capitalista, se distanciando de sua identidade humana.

Pensar em liberdade ao tratarmos de educação integral oferecida por uma escola de tempo integral significa preparar ou dar condições para que o indivíduo faça suas próprias escolhas e evolua em comunhão com seu trabalho, entenda sua situação de ser social, que implica relacionar-se com o outro, sem subjugar e nem ser subjogado, que é livre. A escola de tempo integral precisa contribuir para que o aluno compreenda que ao desenvolver sua humanidade numa perspectiva pluralizada estabelece-se como ser com um mundo plural e cheio de complexidades específicas.

Ao pensarmos em educação para emancipação do homem, pensamos como define Saviani, sobre a importância da educação na vida da pessoa, “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2005, p. 13).

Primeiramente podemos constatar que para a escola, enquanto espaço de socialização, contribuir na formação de um indivíduo emancipado (seja ela de tempo parcial ou de tempo integral), é preciso oferecer um conjunto de conhecimentos produzidos pela humanidade para garantia de apropriação dessa humanidade coletiva.

Para Saviani (2005), seria a produção do trabalho material, aquele em que o homem antecipa suas idéias, ou seja, faz uma projeção mental para depois produzi-lo como no caso da arte, da simbolização mediatizada por ela. É a produção do material não-material como, por exemplo, o ato de dar aulas em que a produção está imbricada com o consumo do produto produzido, ou seja, o conhecimento.

A educação escolar é fundamental ao proporcionar ferramentas ao indivíduo para que ele se contextualize, perceba os problemas de contexto social e político do espaço em que está inserido: sociedade e escola. Por isso vamos falar um pouco de instituição escolar.

### **Sobre a instituição escolar**

A escola de tempo integral pesquisada nessa dissertação está inserida no espaço público. A escola que temos em foco é exatamente aquela a que tem acesso toda a população independente de sua condição social, ou seja, a escola para todos. É a escola pública, com a noção de ensino público vinculado à organização dos sistemas de ensino que tem como objetivo “permitir o acesso a toda população do país a uma escola capaz de garantir domínio das competências relativas ao ler, escrever e contar” (SAVIANI, 2005, p. 3).

Devemos, ainda integrar a essa análise, o pensamento de Adorno (2006) que considera as instituições de ensino como espaços de integração em que o indivíduo, junto a coletividade adquire condições de desenvolver sua autonomia frente a vida propriamente dita:

Emancipação pela demolição da estruturação vigente em três níveis da pré-escola até o aperfeiçoamento permanente, possibilitando deste modo, o desenvolvimento da emancipação de cada indivíduo, o qual precisa assegurar sua emancipação em um mundo que parece particularmente determinado a dirigi-lo heteronomamente... (ADORNO, 2006, p. 171).

Alguns elementos são fundamentais para que a educação escolar contribua na formação desse indivíduo emancipado. São eles: dar clareza e colocar em discussão logo no



início da formação deste indivíduo, o problema das divisões de classe dentro de uma sociedade e sua função de perpetuação das desigualdades; garantir a oferta diversificada de saberes de maneira estimulada a esse indivíduo para que se interesse pelo conhecimento transmitido, para que esse não se dê como mera transmissão de conhecimentos; proporcionar projeto de formação humana que compreenda os vários níveis de ensino estabelecidos.

Neste capítulo, dialogamos com autores no sentido de fundamentar a necessidade de que a escola de tempo integral atue na formação de cidadãos para a emancipação, bem como para a liberdade em relação a sua individualidade e a da do outro para a convivência na coletividade. No próximo capítulo procuraremos conhecer melhor elementos que devem ser considerados para que a EETI, de fato, cumpra a função de espaço emancipatório.

## CAPITULO II - O MARCO INICIAL DA IMPLANTAÇÃO DAS EETIS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO EM GOIÁS

Neste capítulo, falaremos sobre as primeiras projeções de escolas de tempo integral no Brasil apoiando-nos na trajetória de Anízio Teixeira na Implantação da Escola Parque na Bahia e de outras trajetórias deste educador, que foi um dos signatários do manifesto dos Pioneiros em Educação, bem como outras experiências. Nossa intenção é apresentar referências que apoiem os dados e as discussões aqui feitas, sobre as EETIS Goiás.

Compreendemos que Educar nas EET'Is nos dias de hoje, século XXI, significa enfrentar alguns desafios, entre os muitos que fazem parte do espaço escolar, que nos colocam os tempos contemporâneos, que são, educar para estabelecer conexão com o outro, para se multiplicar e se diversificar, tanto professores como alunos e acima de tudo, compreender e respeitar o outro, esta é uma faceta *de-si e em-si*.

A escola de tempo integral em Goiás surge como política pública em Goiás para a garantia da permanência do estudante na escola, enquanto forma de melhoria de sua aprendizagem e qualidade de vida. Também tem cunho social já que elenca em seu projeto a possibilidade do estudante receber três refeições diárias durante a permanência no espaço escolar. Um dos/as profissionais entrevistados manifesta-se, em relação à forma de implantação da EETI em sua escola, com as seguintes palavras:

*A gente fez um trabalho com a comunidade, convocamos, falamos do que era a escola de Tempo Integral e fizemos uma votação, 100% dos pais disseram sim, os professores também, só que faltava assim experiência e estrutura que a escola não tem até hoje (Entrevistada n.5)<sup>6</sup>.*

Gostaríamos de ressaltar o que acreditamos que foi uma das garantias do espaço democrático em relação à autonomia das escolas, é que todas foram consultadas dentro de uma série de critérios, (que falaremos mais adiante), sobre a implantação do projeto enquanto política pública. Verificamos nas visitas um desejo ansioso entre gestores e educadores de que o projeto siga em frente e seja estruturado à medida que avança pelo Estado, sendo ampliado nas escolas que ainda trabalham em tempo parcial.

O projeto foi implantado gradativamente, e ainda o é, nas escolas que aderiram a ele. No primeiro momento, em 2006 atendeu as unidades de ensino que atendiam do 1º ao 5º ano e

---

<sup>6</sup> As falas de nossos/as entrevistados/as serão transcritas tal como foram ditas e apresentadas em itálico.

a partir de 2007 passou a atender do 6º ao 9º ano. As primeiras escolas que se engajaram no projeto ficaram conhecidas como ‘escolas pilotos’.

Segundo documentos oficiais em anexo, as estratégias e os instrumentos de orientação às escolas foram acompanhados pela GEAD por meio das assessorias de acompanhamento nas SRE’s. A Superintendência de Educação Básica é responsável por gerir esses acompanhamentos nas unidades de ensino com o objetivo de dar subsídios ao projeto.

A escola de tempo integral em Goiás pressupõe a ampliação do tempo escolar com o desejo de oferecer educação integral, conforme destaca documento oficial da SEDUC:

... educação integral e Escola de Tempo Integral associam-se a idéia de extensão da qualidade e da quantidade de tempo e espaço escolar, convergindo para o aumento de oportunidades e ampliação de condições de aprendizagem. Busca-se, com essa ampliação, oportunizar a vivência de um currículo escolar relevante, pautado em um padrão de qualidade que vá ao encontro com as aspirações, das necessidades e das possibilidades da comunidade local. (Escola de Tempo Integral, p. 10).

Nos documentos oficiais da SEDUC como na coletânea de textos lançada em 2010 com o tema Escolas de Tempo Integral: um convite a Reflexão, os autores (que também são técnicos que vem acompanhando e subsidiando a implantação dessa escola), o professor é destacado como peça fundamental enquanto mediador dos processos de aquisição de conhecimentos plurais produzidos pela humanidade, cabendo a ele inovar e se adaptar dentro das vastas possibilidades de estratégias de ensino.

Os documentos vislumbram a possibilidade de que cada unidade de ensino de tempo integral, de maneira autônoma construa sua proposta pedagógica, e trabalhe as diversas linguagens artísticas como: as artes plásticas, musicais, cênicas, danças e toda diversificação curricular possível.

Analisaremos a realidade desse projeto de educação de tempo integral nas escolas de Goiás, bem como a atuação do professor enquanto protagonista do processo educativo, suas angústias e desafios em relação à formação, conscientes de que o projeto encontra-se em fase inicial, portanto, em permanente movimento de avaliação e mudanças.

Implantar as escolas de tempo integral é projeto inovador, que traz os ideais apaixonados dos intelectuais que um dia pensaram em uma escola de qualidade para as massas. É nesse sentido que consideramos pertinente resgatar suas reflexões e começamos a partir das experiências de Anísio Teixeira com as Escolas Parque.

## 2.1 O início de tudo – Um pouco da história da escola de tempo integral no Brasil

A década de 1920 foi considerada por Saviani (2005, p. 88) um período ‘*fértil na experiência do escolanovismo*’. Dá-se aí o início de longas discussões e elaborações de documentos por educadores, sobre a educação no Brasil, como o manifesto dos pioneiros da Escola Nova em 1934. Esse momento foi impulsionado por uma forte vontade política de desenvolvimento do país.

Para Anísio Teixeira, a condição que o ensino fosse popularizado e alcançasse as massas de pessoas pobres e miseráveis era imprescindível no sentido de que era uma maneira de garantir a emancipação e o fortalecimento do país. Uma política de responsabilidade da escola para com a nação:

Essa emancipação não nos virá pelo petróleo, mas pelo homem brasileiro, infinitamente mais importante que o petróleo. Esse homem brasileiro é que será o construtor do Brasil. E quem o tem que formar será a escola brasileira (BARREIRA, 2008, p. 29).

O pensamento de Anísio Teixeira está no contexto do período de industrialização, quando o país passava por grande desenvolvimento político, social e econômico. Entretanto, enquanto educador e gestor público preocupava-se com a educação enquanto elemento fundante da formação do povo brasileiro para que lhe desse consciência de si mesmo. Seu modo de pensar estava presente em texto público que o educador fez sobre o nacionalismo, :

A escola brasileira é que lhe irá ensinar o que é o Brasil, mostrar-lhe sua evolução, apresentar-lhe sua estrutura social em transformação, indicando-lhe caminhos arcaicos e as qualidades novas em surgimento, dar-lhe consciência de seus triunfos e dos seus característicos, com exaltação dos seus aspectos originais – a sua democracia racial, por exemplo. (BARREIRA, 2008, p. 29).

O pioneiro Anísio Teixeira (COELHO, 2009), assim conhecido por ser um dos idealistas do Manifesto em defesa da educação, foi quem liderou no país as primeiras experiências de escola de tempo integral no Brasil na década de 50. Esse tipo de educação oferecida à população pretendia formar pessoas dentro de uma visão de completude. A formação oferecida deveria garantir que a pessoa tivesse contato com vasto conhecimento e que fosse, também, uma garantia de que esta responderia aos processos de evolução ou desenvolvimento do país. A experiência de Anísio Teixeira deu-se por meio das Escolas

Parque e a primeira escola com a proposta de educação integral foi a escola parque Centro Educacional Carneiro Ribeiro, fruto de sua gestão como Secretário de Educação da Bahia.

Segundo descreve Serpa (2000), a educação integral era vista como uma forma de democratizar a escola primária; prolongar a jornada de trabalho escolar diária. O programa deveria propor atividades educativas que tornassem o currículo rico sem deixar de lado um dos sujeitos fundamentais para o sucesso do projeto “preparar os novos professores para as mais amplas atividades da escola” (2000, p. 149). Falando sobre o perfil dos professores destaca:

Teremos os professores comuns para as escolas-classe, para a escola-parque, os professores especializados em música, de dança, de atividades dramáticas, de artes industriais, de desenho, de biblioteca, de educação física, recreação e jogos. Em vez de pequenino gênio para tudo isto, muitos professores, diferenciados em dotes e aptidões para a realização da tarefa sem dúvida tremenda de educar a infância nos seus aspectos fundamentais de cultura intelectual, social, artística e vocacional. (TEIXEIRA apud SERPA, 2000, p. 146).

O programa desenvolvido nessa escola que temos como um modelo de escola integral da época, o currículo ou programa como chama o autor deveria ser diversificado, sendo assim organizado:

[...] nesses centros o dia é dividido em dois períodos... O conjunto lembra assim uma universidade infantil, com os alunos distribuídos pelos edifícios das escolas-classe (atividades convencionais de instrução escolar) e pelas oficinas de trabalho, pelo ginásio e campo de esportes, pelo edifício de atividades sociais (loja, clubes, organizações infantis) pelo teatro e pela biblioteca. (TEIXEIRA apud SERPA, 2000, p. 150).

Essa estrutura foi feita na Bahia e fazia o atendimento de cerca de 4.000 alunos. O investimento de alto custo demorou 12 anos para ficar pronto.

Outro aspecto relevante que Anísio Teixeira desejava ao esboçar essa proposta de ensino era que ela deveria elevar as condições de ampliação e produção do conhecimento e desenvolver o senso de democracia aos atendidos. A primeira proposta da escola parque, ainda, previa e fazia o atendimento a alunos carentes que ficavam em regime de internato.

Serpa (2000) destaca que esse projeto não foi viabilizado para o restante do país, devido aos poucos investimentos na educação no período da Segunda Guerra Mundial como fora feito anteriormente na escola da Bahia:

No mundo chamado livre – ou seja, não compulsoriamente planejado – a demonstração ocorreu com países, em virtude de suas riquezas anteriores, já

educados e depois devastados pela guerra. O desafio às nações pobres é o de saber se elas podem organizar a educação antes de ser ricas, ou pelo menos simultaneamente, como processo de enriquecimento. (TEIXEIRA apud SERPA, 2000, p. 154).

A guerra deixou marcas no mundo, bem como relata tristemente Anísio Teixeira e, trouxe um grande peso sobre os países pobres, que sofreram retrocessos nas políticas públicas sociais e de cunho educacionais. Sua proposta de educação integral foi se dissipando, nesse período. Já a partir da década de 1967, à frente do INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais desabafa:

Em quarenta anos de trabalho em educação, esta foi a mais dolorosa experiência, daí o cepticismo com o que me refiro às realizações. Tudo continua no início tudo precisa refazer-se, contando pouco o esforço passado. Tentemos, porém, um pouco de história e contemos como essa aventura deu uma escola primária, adaptada às nossas condições, nasceu e se desenvolveu. (TEIXEIRA apud SERPA, 2000, p. 157).

O legado deixado por Anísio Teixeira por meio de uma concepção inovadora e futurista da educação é aliado a uma forma de compreender o papel da escola na formação do indivíduo. Embora, hoje, a escola parque da Bahia, esteja distante do projeto sonhado pelo intelectual, a repercussão histórica da educação integral é a maior referência no país, posteriormente, copiada por outros Governos.

Se a discussão sobre a formação do indivíduo emancipado, por meio de escolas de tempo integral, sustenta uma forma de impulsionar e contribuir para reflexões profundas sobre o ato de educar dentro das perspectivas filosóficas, sociais, também, impulsiona o fomento e o crescimento de oferta de escola de tempo integral tanto na esfera estadual, municipal, quanto no cenário nacional.

Por meio do programa Tecendo Redes para Educação Integral<sup>7</sup>, o governo federal massificou o processo de ampliação das redes de atendimento das escolas de tempo integral.

Em nível nacional o programa de ampliação do tempo na escola é uma das metas do governo para elevar o nível de instrução e acesso ao conhecimento para as populações de baixa renda, em forma de meta internacional:

O movimento da Educação para Todos é um compromisso mundial para prover uma educação básica de qualidade a todas as crianças e a todos os jovens e adultos. Este movimento se iniciou durante a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, em Jomtien, em 1990, quando os

---

<sup>7</sup> Tecendo Redes Para Educação Integral é um projeto do Governo Federal que compreende a publicação de tema abordados no Seminário Tecendo Redes para a Educação em 2006, no Memorial da América Latina, SP.

representantes da comunidade internacional concordaram em universalizar a educação básica e reduzir massivamente o analfabetismo até 2015. Dez anos depois, a comunidade internacional se reuniu novamente em Dacar, Senegal, e reiterou seu compromisso de proporcionar Educação para Todos até 2015. (BRASIL, 2009).

A implantação no Estado de Goiás do projeto para as escolas de tempo integral atende demandas do nosso tempo, como o que está estabelecido no Plano Nacional de Educação – Lei N.10.172/2001:

Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente.

Em seguida, apresentaremos alguns resultados obtidos junto as EETI's em Goiás, sobre a situação de sua implantação nestes três anos. Mesmo compreendendo que as realidades são diferentes no que diz respeito à história, à cultura, Goiás e Apucarana buscam avanços em um mesmo tempo histórico, enfrentando uma mesma política e um mesmo ideário adverso às melhorias realmente significativas para a educação do povo pobre. Por isso, buscando clarear caminhos e instrumentos que possibilitem avanços nesta proposta, ao longo dessa análise vamos buscar dialogar com a experiência de Apucarana, no interior do Paraná, investigada pela pesquisadora Cássia Marilda Pereira dos Santos Ferreira (2007)

## **2.2 Alguns elementos sobre a proposta em andamento em Goiás**

Neste item, vamos abordar alguns elementos da experiência da escola de tempo integral na Rede de Ensino de Goiás em curso, destacando que são as iniciativas de primeiros relatos, já que nossa proposta em Goiás é recente, com pouco mais de três anos.

Visitamos cinco escolas em que alternávamos as anotações em diário de campo com a gravação das entrevistas por meio de mídias. Num primeiro momento, visitamos as escolas Escola Estadual Caic Darcy Ribeiro (Aparecida de Goiânia) e o Colégio Estadual Polivalente Professor Goiany Prates. Posteriormente visitamos ainda:

- Colégio Estadual Bandeirantes;
- Colégio Estadual Dr. Antônio R. G. da Frota;
- Escola Estadual João Lobo Filho - Inhumas;

Os critérios de visitas das escolas foram definidos tendo como objetivo abordar todos os anos do ensino fundamental e, também, as que se apresentavam publicamente como as

melhor organizadas para atingir os objetivos propostos por uma ETI. As escolas foram as seguintes:

- a) Uma escola que atendesse do 1º ao 9º ano do ensino fundamental;
- b) Uma escola que atendesse do 1º ao 5º ano do ensino fundamental;
- c) Uma escola que atendesse do 6º ao 9º ano do ensino fundamental;
- d) Uma escola de Inhumas em que o gestor apresentou resultados de sucesso no I Seminário da Escola de Tempo Integral- 2010 promovido pela SEDUC/GO (1º ao 5º ano);
- e) Uma escola construída com os traços arquitetônicos do projeto PRONAICA na gestão do Governo Collor de Mello, em Aparecida de Goiânia (1º ao 5º ano), considerada um bom modelo.

A primeira escola que visitamos foi a Escola **Estadual Caic Darcy Ribeiro** - Aparecida de Goiânia, que oferece atendimento em uma estrutura do PRONAICA.

Visitamos a **Colégio Estadual Dr. Antônio R. G. da Frota**, pois foi uma das primeiras a implantar o projeto em Goiânia, em forma emergencial, pois era escola modelo, muito antiga, que com o tempo foi perdendo a clientela. Esta escola, como o **Colégio Estadual Bandeirantes**, aderiram ao projeto em face de a escola quase ter sido fechada. No **Colégio Estadual Polivalente Professor Goiany Prates**, a maior demanda da escola era pelo EJA e Ensino Médio matutino e noturno. Com a adesão ao projeto, a escola teve a revitalização da clientela, e , aos poucos, vem fazendo a reestruturação do prédio, que é antigo e segue o padrão dos antigos Colégios Polivalentes.

A Escola Estadual João Lobo Filho, Inhumas, foi incluída, nessa pesquisa, porque, durante o 1º Seminário da EETI de 03 a 04/02/2010, houve uma apresentação da gestora da escola que informou ter ganhado o 3º lugar no prêmio gestão conferido pelo Conae<sup>8</sup>. Nosso desejo era conferirmos de perto a realidade daquela escola que atende crianças da zona rural e urbana da Cidade de Inhumas/Go do 1º ao 5º ano<sup>9</sup>.

A ampliação de escolas de tempo integral no Estado compõe as metas do Governo Federal de melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, que é aferido por meio da aplicação da Prova Brasil nas escolas, assim como outros recursos de avaliação. Neste mesmo seminário, foi informado que as escolas de tempo integral somam-se às tantas que, no Estado de Goiás, realizam essa prova. Um dos resultados apresentados pela SEDUC foi: as escolas que funcionam em tempo integral, também, deveriam integrar o “programa de avaliação que articule a avaliação escolar, institucional e avaliação externa” (SEDUC/GO).

<sup>8</sup> Conferência Nacional de Educação

<sup>9</sup> Ver: Escolas de Tempo Integral: um convite a reflexão – SEDUC/GO – 2010/2



Acreditamos que essa iniciativa é salutar, já que o Índice é uma maneira, possível, de se estabelecer parâmetros de qualidade e melhorias nas escolas que estão no Projeto de EETI's.

Consideramos importante analisar os dados sobre o IDEB no Estado de Goiás. Em 2007. Os índices para o Anos Iniciais do Ensino Fundamental eram de 4,0. Nesse mesmo ano atingimos 4,3 para os anos finais do Ensino Fundamental. Estava prevista 3,3 de pontuação. Analisando os dados percebe-se que ficamos em 1,0 décimo a mais, ou seja 3,4. Já para o ano de 2009 A meta estabelecida pelo IDEB para os anos iniciais do ensino fundamental é de 4,3 e nos finais 3,5 para 2011.

As projeções são que os anos iniciais do ensino fundamental fiquem em 4,7 e os finais em 3,7. Parece pouco, mas o Estado encontra-se em projeção ascendente, como podemos olhar nos rankings abaixo:

### Projeções para o Brasil/ dependência administrativa: Goiás

IDEB 2005, 2007 e Projeções para o BRASIL

	Anos Iniciais do Ensino Fundamental				Anos Finais do Ensino Fundamental			
	IDEB Observado		Metas		IDEB Observado		Metas	
	2005	2007	2007	2021	2005	2007	2007	2021
<b>TOTAL</b>	3,8	4,2	3,9	6,0	3,5	3,8	3,5	5,5
<b>Dependência Administrativa</b>								
<b>Pública</b>	3,6	4,0	3,6	5,8	3,2	3,5	3,3	5,2
<b>Federal</b>	6,4	6,2	6,4	7,8	6,3	6,1	6,3	7,6
<b>Estadual</b>	3,9	4,3	4,0	6,1	3,3	3,6	3,3	5,3
<b>Municipal</b>	3,4	4,0	3,5	5,7	3,1	3,4	3,1	5,1
<b>Privada</b>	5,9	6,0	6,0	7,5	5,8	5,8	5,8	7,3

Fonte: Saeb e Censo Escolar.

Em nível nacional, no ano de 2005, o IDEB para o Brasil alcançado por área era de 3,8 superando a meta de 3,5. Já na Rede Estadual de Ensino o IDEB observado foi de 3,6 e a meta era de 3,3. Analisar esses dados significa dizer que em relação ao índice nacional, medido em 2007, ficamos 0,2 décimos abaixo da média nacional, e superamos a meta estadual em 0,3.

Claro que índices podem sempre variar, mas percebemos que há uma tentativa de gestores escolares, educadores de um modo geral e da sociedade em atender aos chamados da nossa vida contemporânea, em relação à revolução proporcionada pelo conhecimento.

### **CAPITULO III - CAPITULO III – DIALOGANDO COM UMA REALIDADE DIFERENTE DA NOSSA: DESAFIOS DOS PROFESSORES/AS DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL**

Acreditamos que, ainda, temos muito a caminhar, que índices podem variar para mais ou para menos, entretanto, vemos que temos potencial para crescer sempre e isso diz respeito a nossa capacidade humana de evoluir sempre e interagir para que outros tantos também evoluam.

Neste capítulo passamos a apresentar as experiências com as quais vamos em seguida dialogar, procurando melhor compreender as especificidades de uma Escola de Período Integral. Elegemos as escolas do Município de Apucarana-PR, porque, entre os escassos relatos de experiências atuais de escolas, que oferecem ensino em tempo integral, é o que consideramos mais completo.

A cidade de Apucarana e as escolas estudadas por Ferreira (2007) guardam, entre alguns aspectos, semelhanças com o momento em que vivemos em Goiás: a novidade e os desafios que essa implantação traz.

Ferreira realizou sua pesquisa, entre 2003 a 2006, exatamente como nós aqui em Goiás, no período de início da experiência nessas cidades, em três escolas do município. Ao mesmo tempo em que apresentamos alguns aspectos dessas escolas, tentaremos fazer um diálogo com nossa pesquisa de campo, a teoria que nos apoia e a proposta do Estado de Goiás para as EETI.

A experiência do município de Apucarana, Paraná, investigada por Ferreira (2007) remete à necessidade de se estabelecer uma organização que proporcione às escolas condições físicas e materiais, salários dignos e formação profissional.

Alguns aspectos apontados pela autora quanto ao projeto idealizado e o projeto realizado nas duas escolas investigadas foram: metas educacionais; metas sociais; aspectos legais; aspectos funcionais; a proposta curricular e o sistema de avaliação.

Dentre os desafios apresentados pela autora na implantação da escola de tempo integral pelo Município de Apucarana, está o fato de que as Escolas Municipais de Tempo Integral tiveram que aceitar o programa imposto pelo poder público tendo como perfil a solução para problemas sociais: escola como *guardiã* das crianças enquanto os pais trabalham.

Segundo percebemos na pesquisa de Ferreira (2007), aspectos como a falta de estrutura física para o desenvolvimento de todas as demandas de trabalho pedagógico e o desafio da falta de professores habilitados, para atuarem de maneira adequada frente às demandas dessa escola.

A implantação não foi feita de maneira acordada com a comunidade docente, mas sim impositiva pela SME com a criação de uma lei. O Projeto social da Prefeitura de Apucarana visava, ainda, resolver com a proposta, os problemas da miséria, violência e drogas, segundo a autora (p. 96), assumindo uma característica assistencialista, a proposta apresenta-se como questão para cunho notadamente político (p. 101).

Neste aspecto, podemos notar que houve avanço no Estado de Goiás, as escolas que aderiram ao projeto de tempo integral, como já foi relatado, aderiram segundo a manifestação do grupo escolar e pesquisa de demanda da comunidade escolar.

### **3.1 Para que serve a ETTI?**

Nosso objetivo ao buscar uma experiência fora do Estado de Goiás, é uma maneira de estabelecer um contraponto, no sentido que mesmo ocorrendo sazonalidade, poderemos constatar no relato alguns aspectos que podem nos ajudar a compreender as dificuldades e contradições do sucesso desse projeto ousado de escola de tempo integral.

A visão dos professores entrevistados por Ferreira quanto a esse tipo de oferecimento de ensino é de que um projeto de tempo integral assim entendido tira a responsabilidade da família em participar efetivamente da vida escolar do filho e sua aprendizagem (2007, p. 97).

Ferreira destaca que uma das características da Escola de Tempo Integral no município de Apucarana se dá de forma sofrida, já que o maior motivo de sua existência é o esforço de diretores e professores que não têm apoio e financiamento adequado. A autora considera que as políticas públicas são relegadas para o segundo plano. Diz ela

[...] É interessante observar que esse tipo de escola mobiliza muito a classe política, embora seja tratada por esta, predominantemente, no nível do discurso em seus aspectos genéricos, de modo que as questões concretas de sua materialização muitas vezes são relegadas para o segundo plano. Isso ocorre porque, na medida em que a educação não é posta como prioridade, no âmbito das demais políticas públicas, já que, na maioria das vezes, não se chega a discuti-la de maneira técnica, histórica e política. (2007, p. 104).

Em relação à proposta do Governo de Goiás, são reconhecidos os avanços na proposição enquanto composição teórica<sup>10</sup>, mas nós registramos em algumas falas de educadores das escolas visitadas, a preocupação de que a atual escola ainda não tenha conseguido atender a demanda de escola emancipadora do indivíduo, que lhe ofereça plenas condições de exercício de cidadania:

*Pela filosofia da escola de tempo integral, é mesmo pra aquela criança desassistida, pra aquele pai que não tem tempo nenhum, o pai trabalhador mesmo, a filosofia da escola de tempo integral é essa, então nós também contemplamos essa filosofia no nosso PPP, nos nossos objetivos. A escola é universal. A gente não pode é barrar ninguém. A escola é aberta a todos. Chegando a gente fala das condições, mostra a escola, recebe todos, tendo a vaga é o do primeiro que chegar. (Entrevistada n. 1).*

Mesmo tendo consciência que a LDB garante que a educação é *Direito de todos* e que a ampliação do tempo seja uma realidade, para além de garantias normativas, a defesa de uma das entrevistadas é de que a educação integral deveria ser somente para o ‘pobre’ o ‘coitado’. Em sua fala, afirma que alguns dos alunos matriculados, filhos de comerciantes da região, tiram a vaga dos necessitados:

*Como é uma escola de inclusão mesmo, apesar de a classe média buscar muito a escola de tempo integral, e, às vezes tirar a vaga das pessoas a quem a escola deveria servir. Tiram as vagas de quem realmente precisa. Aqui temos um percentual muito alto de filhos de comerciantes, de trabalhadores aqui do bairro, que, a meu ver não necessitam dessa escola, então estão tirando vagas de outros [...] (Entrevistada n. 3).*

Podemos notar que a ênfase nessa fala não é sobre a possibilidade de a escola de tempo integral para a formação de um cidadão com condições plenas do exercício da cidadania. A preocupação da entrevistada mostra-se com a guarda, ou seja, com o amparo social. Também percebemos isso na análise dos dados do Município de Apucarana quando destaca, ainda, que a escola possa salvar o aluno dos perigos do mundo fora da escola e/ ou dar algum tipo de amparo emocional. Ferreira (2007) relata que a função da escola é vista pelos pais como *guardiã* dos filhos:

Vejo também o quanto é importante para alguns pais, algumas mães que trabalham o dia inteiro, a escola se tornou, uma boa opção. Porque eles (as

<sup>10</sup> Como é o caso da reorientação curricular, que objetiva caracterizar o currículo conforme as demandas do mundo contemporâneo, frente às tecnologias de comunicação que possuímos articulado com o perfil e necessidades da comunidade escolar, e esses temas estão sendo reformulados desde 2005 abordando várias linguagens e formas de interação do aluno e professor frente ao processo de construção do conhecimento.

crianças) estão num lugar seguro, bem acompanhadas, bem assistidas, então nesse ponto é positivo (FERREIRA, 2007, p. 95, Entrevistada D6).

Vê-se que, ainda, está muito presente a idéia de que a educação em tempo integral cumpre papel redentorista. Se, no imaginário dos educadores, a visão é que a educação de tempo integral cumpre essa função de cuidado e proteção, no imaginário dos pais e familiares de um modo geral, acaba acontecendo a confirmação dessa confiança em ‘deixar’ a criança aos cuidados ‘integrais’ da escola. Durante nossas pesquisas e mesmo nos relatos da pesquisa de Ferreira (2007), aparece uma ausência dos pais na vida escolar, ou seja, ausência da participação cotidiana na vida do estudante.

*Nós temos aqui muitos alunos que tem pais separados, então já começa aquele conflito né, hoje mesmo eu observei a esposa ficou de trazer... a mãe ficou de trazer o filho, o pai culpou a mãe e gerou aquele conflito né, ninguém assume, é como se a escola fosse assim um... um... chega ali entrega o menino lá o dia todo e pronto, a família parece que tira sabe a sua responsabilidade, joga mais pra escola. (Entrevistada n. 8).*

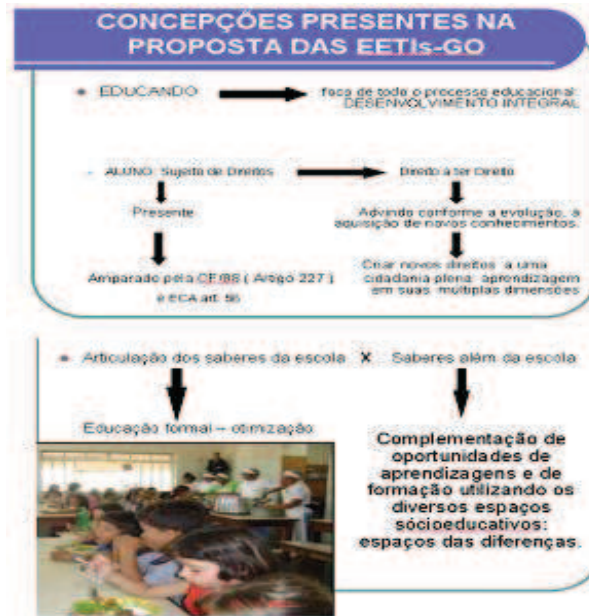
Outro entrevistado apresenta o que consideramos uma visão assistencialista do projeto da EETI enquanto cumpridora de uma função de cuidar e proteger:

*O que eu escuto aqui: é melhor ele aqui do que na rua! Então eu assim... é... triste mais eu acho que é um bom começo ele confia na escola de deixar aqui, e eu também prefiro, na verdade porque o tanto de menino que ce vê aqui na rua, a tarde assim sem fazer nada, eu acho a carga horária muito pesada, ainda de dez horas mas aqui ele sai daqui chega em casa come e dorme.então eu vejo que ta tirando... tira o aluno da rua agora depende também do aluno, depende da família... (Entrevistado n. 18)*

Na fala da SEE/GO<sup>11</sup>, apresentada no I Seminário da EETI de 2010, existe a preocupação em reforçar que o propósito deste projeto é promover a inclusão social, não apenas como assistência social mas, por meio da integração de saberes como mostra o organograma apresentado naquela data:

---

<sup>11</sup> SEDUC/GO – Secretaria Estadual de Educação de Goiás



Fonte: <sup>12</sup>SUEBAS/SEDUC/GO

A proposta pedagógica contida no ideal de educação de tempo integral, apresentam a integração de documentos normatizadores dos direitos as crianças como a ECA e quanto a importância da articulação entre o conhecimento científico ofertado, integrado ao tecido social na qual a criança esta inserida. A proposta foi construída dentro de uma perspectiva pedagógica que promove educação integral com excelência. As dificuldades, apresentadas, na pratica são originadas tanto na execução, quanto no subsidio financeiro e de apoio logístico e humanos.

A escola de tempo integral pode auxiliar o trabalhador para que tenha condições de trabalhar sem ter que se preocupar tanto com a segurança, a alimentação e o cuidado de seu filho, como assegurado na Constituição Federal. Isto não é o mesmo que acreditar e desenvolver o trabalho pedagógico com menos seriedade e com menos maturidade emocional em que a escola deve cumprir o seu papel de educar e a família (quem ela tenha como referência) cuidar, proteger e zelar como rezam os documentos de proteção a infância e a juventude como o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Consideramos que o trabalho pedagógico da escola de tempo integral e das escolas estaduais, proposto pela reorientação curricular em toda a rede estadual de ensino, visa garantir a evolução intelectual e humana do aluno que se insere no seu contexto. O que é muito válido quando uma Rede de Ensino como a do Estado de Goiás pára para se reavaliar e

<sup>12</sup> SUEBAS/SEDUC/GO - Superintendência de Educação Básica

o faz de maneira contextualizada, buscando a superação de dificuldades, como veremos adiante.

### 3.2 Sobre as condições de existência da ETI

Conforme o observado nas visitas realizadas, no que se refere ao aspecto físico, as escolas que aderiram ao Projeto de Escola de Tempo Integral no Estado de Goiás, ainda não tem condições de instalações físicas adequadas. Sobre isso também, há vários relatos na pesquisa de Ferreira (2007) acerca das escolas de Apucarana. A pesquisadora destaca “a ausência de condições estruturais e pedagógicas para a materialização da proposta em tempo integral” (p. 93). Para demonstrar esta realidade, a autora destaca a fala de uma das docentes entrevistadas:

*A estrutura atrapalha bastante porque eu acho que uma criança que convive num ambiente, o dia todo, o espaço tem que ser mais integrante e proporcionar mais momentos para o lazer. Mesmo que as atividades sejam diferenciadas, o que a criança tem? Muitas vezes, ela esta em sala de aula de relaxamento, mas não tem colchonete, o espaço é pequeno. São muitas crianças, poucos banheiros, poucos bebedouros, pela quantidade de alunos. Não que a escola não tenha, mas é pouco para atender à demanda e isso é uma falha. (Entrevistada n. P5.).*

O desafio de uma estrutura física adequada para a implantação da EETI em Goiás, também, é motivo de muita angustias por parte de gestores, coordenadores, professores e alunos. O problema de manutenção dos prédios, reforma e ampliação esbarra, na maior parte do tempo em processos burocráticos que se arrastam por meio de pregões, licitações, Além disso, muitas vezes, a verba oriunda de recurso federal, também demora a chegar até a SEDUC para ser repassada para as escolas.

A maioria das entrevistas concedidas pela Secretaria de Educação de Goiás demonstra que seus gestores não ignoram o problema como podemos perceber neste trecho de entrevista dada ao Jornal Opção em 11 a 17 de fevereiro de 2007:

O problema é que muita gente imaginou que iríamos apresentar a escola em tempo integral dentro da expectativa convencional, que significa construção de grandes estruturas físicas, com quadras, refeitórios, teatros. Qual não foi a surpresa e a decepção de alguns quando apresentamos um projeto de educação em tempo integral diferente, calcado num projeto pedagógico ousado, em que as pessoas são mais importantes do que os prédios. É claro que a infraestrutura é muito importante, mas o ser humano é muito mais importante. O projeto pedagógico e a qualificação dos professores nele

envolvidos são muito mais importantes do que começar a escola em tempo integral pelo prédio. No passado, as experiências que começaram com a construção de grandes prédios não deram certo. Estamos começando com um projeto realista. O Estado não tem condições financeiras para instituir a escola em tempo integral em toda a rede de ensino. Então, ela está sendo implantada paulatinamente. (JORNAL OPÇÃO, 2007).

A seguir, passamos a detalhar um pouco mais desse processo de ampliação do tempo escolar no Estado de Goiás, ao qual tivemos acesso no segundo semestre de 2007, no primeiro documento apresentado pela Secretaria Estadual de Educação, “Escola de Tempo Integral – Espaço Público para a Construção da Cidadania” e em audiência pública no Conselho Estadual de Educação de Goiás.<sup>13</sup>

A Secretaria Estadual de Educação está representada nas maiores cidades do Estado por meio das Subsecretarias de Ensino que ao todo somam 38 e representam suas jurisdições correspondentes a um total de 246 municípios. Dessas Subsecretarias, 24 aderiram ao Projeto de EETI, logo no início da execução. Essa adesão representava, em 2006, o quantitativo de 37 escolas estaduais que deveriam apresentar em suas propostas, além da manifestação da comunidade escolar no interesse da implantação do projeto, alguns pré-requisitos.

A escola que aderisse ao projeto deveria ter condições mínimas de funcionamento em relação à infraestrutura do prédio escolar. Sabendo da necessidade de adequar os espaços físicos da escola, já existia na proposta da SEDUC uma previsão de contratação de serviço de arquitetura e engenharia, para atender demandas específicas dessas escolas.

As reformas no espaço físico são um agravante que impedem que o trabalho tenha a qualidade apresentada no projeto. Constatamos nas entrevistas e visitas realizadas nas escolas, que a maioria das escolas possuem área para ampliação e reforma. Entretanto ainda não foram reformadas, ou adequadas. Apresentam espaços sucateados para o funcionamento de quadra de esportes; salas de aulas que oferecem riscos estruturais. Uma das entrevistadas declarou que:

*Olha aqui esta faltando assim à questão da logística não é?! Então assim é o espaço para eles fazerem determinadas atividades eles não tem o espaço adequado, a gente vai assim meio que é ... a gente é que faz acontecer então na verdade pra que as oficinas acontecessem de uma forma adequada teria que ter assim um lugar especializado para isso, igual por exemplo, a questão da dança, teria que ter uma sala com espelho (Entrevistada n. 4).*

---

<sup>13</sup> A partir deste momento utilizaremos a abreviatura CEE para nos referirmos ao Conselho Estadual de Educação.



Ao tratar do tema infraestrutura nas escolas, percebemos muita angústia por parte de professores e gestores. Visitamos escolas em que a parte elétrica apresenta problemas visíveis, banheiros com pias trincadas, sem papel higiênico para utilização dos alunos, quadras esportivas da década de 70 que nunca foram reformadas e a maioria descobertas. Pudemos ver que existem salas interditadas porque foram incendiadas, pias quebradas, eletricidade necessitando de reparos emergenciais, telas de proteção externa do pátio da escola aberto, ou seja, sem proteção como podemos notar nas fotos:



**Figura 1** - Escola Estadual Caic Darcy Ribeiro, sucateamento das áreas comuns de utilização dos alunos. **Fonte:** Fotos feitas pela autora.

Longe da proposta que se apresenta, ainda, que no horário do almoço esteja definido na rede de ensino que seja um momento pedagógico em que se trabalhem valores de convivência social, em algumas escolas, as crianças ficam soltas no refeitório sem uma orientação específica. Em outras não existe refeitório, como neste caso relatado em que as crianças fazem suas refeições na sala de aula:

*A ampliação desse prédio é o fundamental. Então, nós precisamos de uma sala coberta, nós precisamos acoplar um refeitório à cozinha porque as crianças recebem a refeição na sala de aula, Né?Então a gente, precisa disso. Precisamos de mais três ou quatro salas pra o laboratório, de música, de informática, de informática nós temos. E de biblioteca. Mas nós precisamos de laboratórios, assim, até pra ampliação desses que nós já*

*temos. Então tudo isso já está programado sabe? Já entra pra próxima reforma, tá? Mas não chegou ainda, e você sabe o quanto é moroso a questão da parte física da escola (Entrevistada n. 3).*

Algumas escolas, por iniciativa dos gestores conseguem adaptar os espaços, como é o caso da reforma feita com o dinheiro da fábrica de porquinhos, uma iniciativa de produção de cofres pelos alunos da Escola Estadual João Lobo Filho – Inhumas, que acontece na oficina curricular de empreendedorismo. Este trabalho é desenvolvido na escola com fim de arrecadar dinheiro para reformas, festas e investimentos na Unidade e os alunos compõem o grupo diretor dessa ‘fábrica’. Esta Oficina é premiada e reconhecida pelo SEBRAE e pela SEDUC e por meio da mobilização da comunidade e comerciantes da região, essa escola conseguiu criar um refeitório e realizar pequenos reparos em outros espaços.

No caso da escola acima citada, constatamos que a gestão é fundamental para o sucesso da escola em tempo integral. Entendemos que essa mobilização é necessária, mas acreditamos que os espaços públicos precisam ser otimizados pelas políticas que dão origem a esses projetos. Algumas escolas, mesmo sendo antigas, contam com uma estrutura arquitetônica belíssima, entretanto, estão sucateadas. O tempo cuidou de desgastar e suas estruturas necessitam de urgente reforma.

Um dos elementos considerados fortes em Goiás para que a Escola de Tempo Integral atinja os objetivos pedagógicos de qualidade é que sejam oferecidas condições de que cada escola estabeleça em seu currículo a articulação entre a metodologia e as condições de preparo técnico, não somente dos gestores, mas de todos os educadores envolvidos no processo educativo. A nosso ver o preparo técnico perpassa pela formação inicial e continuada dos educadores que atuam nestas unidades de ensino para que elas não sejam vistas como espaços apenas de cuidado e proteção, mas desenvolvimento das capacidades de sociabilidade e cidadania no educando e nos envolvidos no processo cotidiano de educação.

Existe, nas Diretrizes pedagógicas para as EETIs, o objetivo de se estreitar a relação família e escola e ainda que a comunidade escolar desenvolva o sentimento de liberdade de participar do espaço educativo. Em uma das entrevistas houve relatos de que a participação da família na escola é *tímida, insuficiente*. Uma educadora usou o termo: *babá de luxo*, para relatar como sente que é o tratamento dado por terceiros a docência em ETI. Ao perguntar a uma professora como ela acredita que a família vê o papel desempenhado pela escola, ouvimos:

*... é muito fácil você pegar o filho deixar ele aqui as sete horas da manhã na mão de gente que realmente se preocupa com educação?!Aaqui nós não*

*temos nenhum professor leigo, aqui tem lazer, tem oficinas, que ele jamais teria se ele tivesse em uma escola normal. Tudo que acontece a gente liga pro pai, então, pro pai é muito bom, muito cômodo e eu penso que ele não tá valorizando isso, como deve. Se ele participasse, estivesse mais presente na vida escolar do filho, estaria melhor (...)* (Entrevistada n. 5).

Tanto nas entrevistas realizadas, quanto nos documentos analisados e na fala da SEDUC pelos seus documentos oficiais, notamos que o Projeto de EETI's é bem avaliado considerando ousado e promissor. Apesar dessa avaliação positiva, um problema que afeta essas escolas, que devemos destacar, é a falta de pessoal docente, administrativo e equipe técnica para acompanhar as especificidades de extensão de horário da escola e suas demandas. A maioria dos professores que atua nas escolas de tempo integral como oficinairos, atuam sem formação específica, prestam serviços em regime de contrato temporário, contratados, no contra-turno. Outros tinham a extensão da carga horária para 50 horas, conforme levantamento realizado nesta investigação.

### **3.3 Dupla pedagógica: acompanhamento complementar**

A construção da cultura que se dá no interior da escola, se faz sob a influência dos fatores endógenos e exógenos à organização escolar.

- TEIXEIRA -

No texto citado em epígrafe, Teixeira (2000) enfatiza em razão de sua vasta experiência em educação que a escola não está alheia aos eventos que acontecem dentro e fora da escola, para se organizar. Isso diz respeito às características que definem o perfil da escola junto à comunidade de alunos, pais e docentes, e também da sua própria capacidade de se representar e ser acompanhada pelo sistema educativo a que esta vinculada.

Na proposta de Apucarana, sistematizados e analisados por Ferreira (2007), não identificamos elementos que dessem a entender que o município possui assessoramento pedagógico específico para as escolas de tempo integral, como é o caso de Goiás. Entretanto a autora menciona:

Cabe lembrar que os maiores protagonistas da ação pedagógica são os professores e que, normalmente são convocados a executar ou referendar propostas idealizadas por pessoas afastadas do contexto escolar. (FERREIRA, 2007, p. 85).

Existem na estrutura da SEDUC, equipes de EETI's que ficam responsáveis pelas Subsecretarias Regionais de Ensino, que por sua vez, acompanham as escolas. Esses

profissionais são conhecidos na rede Estadual de Educação como dupla Pedagógica<sup>14</sup>, cuja função é dar apoio e orientar as escolas, bem como compreender as dificuldades na implantação e execução do Projeto objetivando uma interação entre SEDUC e as EETI's. Essa é a idéia.

Notamos pelos relatos apresentados pelas escolas visitadas grande expectativa de que haja aumento de profissionais para esse atendimento para dar orientações e o suporte técnico que, não existindo, muitas vezes compromete o desenvolvimento de ações mais pontuais dos educadores dentro do espaço escolar. Também seriam importantes para que a comunicação entre escola e SEDUC se estabeleça de maneira mais apurada.

*A dupla pedagógica designada para nossa escola tem pouco contato. Muitas duplas pedagógicas tiveram que ser deslocadas da S.R.E [...] para atender a demanda de grupos gestores nas escolas, já que muitas das eleições para diretores, em 2009, não conseguiram quórum ou mesmo eleger candidatos. Estão faltando profissionais para atender as escolas, pois o governo suga o quadro de funcionários e uma pessoa trabalha por 20. (Entrevistada n. 1).*

Na maioria, das escolas visitadas, porém, verificamos que essas duplas são vistas como mecanismos de fiscalização por Secretaria e pouco colaboram com a resolução de problemas cotidianos da escola.

*é tão engraçado né? Que a dupla pedagógica, ela é... incrível! gente a gente chega em algumas escolas e o povo fala hummm! Lá vem a dupla! Ai meu Deus lá vem a Dupla! Hum meu Deus já vem o enjôo! (Entrevistada n. 12).*

O redimensionamento do olhar sobre as duplas pedagógicas precisa ser feito pela própria SEDUC junto aos professores, no sentido de que as escolas não as vejam apenas como instrumento de fiscalização ou mensuração do trabalho pedagógico, mas como pessoas que vão ombrear junto às causas da qualidade escolar.

---

<sup>14</sup> As duplas pedagógicas ficam responsáveis por todos os projetos da SEDUC, não é humanamente possível que poucos profissionais, dêem formação, atendimento pedagógico para todas as especificidades que as escolas têm. É preciso rever a composição e a quantidade de profissionais que realizam esse atendimento às escolas. Como esse profissional vai as escolas para falar, orientar e consolidar, as escolas sobre de todos os programas que a SEDUC desenvolve, e ainda apresentar respostas adequadas no subsídio que a comunidade escolar precisa?! A situação é desafiante para quem esta na escola e para quem irá realizar esse acompanhamento. Como são profissionais que precisam conviver e desenvolver trabalhos junto, pensamos que é necessário reavaliar como tem sido essa caminhada “junto” e criar condições de gerenciamento dessas relações, também.

### 3.4 Sobre as equipes multiprofissionais

Os processos pedagógicos, que constituem os fins da organização escolar, influenciam e são influenciados pelas funções administrativas que consubstanciam os meios necessários à sua realização.

- TEIXEIRA -

A organização do trabalho pedagógico por meio de elementos administrativos internos e externos ao trabalho da escola é fundamental para fortalecer suas práticas sociais e sua existência coletiva. Nesse item, iremos analisar as características e importância da existência efetiva das equipes multiprofissionais para as escolas de tempo integral na Rede Estadual de Goiás.

O acompanhamento das escolas por meio das equipes multiprofissionais é organizado pelas Regionais de Ensino. Essas equipes têm a função de dar apoio às escolas nas atividades complexas como inclusão, acompanhamento de pessoas com deficiência e a ressocialização de menores, entre outras. Essas equipes são compostas por: fonoaudiólogo, psicólogo e assistente social.

A previsão de equipes multiprofissionais não foi localizada na pesquisa feita em Apucarana por Ferreira (2007). A autora aponta, em sua pesquisa, que existe uma sobrecarga nas atribuições do professor que por vezes exerce vários papéis na atuação profissional. Além de exercer sua função como educador ainda “precisa suprir a ausência de outros profissionais no quadro das escolas, como orientador, assistente social, psicólogo, etc.” (p. 70).

Consideramos que há avanços na proposta do Estado de Goiás para as escolas estaduais ao se resguardar o atendimento a elas por meio de equipes multiprofissionais compostas por: psicólogo, fonoaudiólogo e assistente social. Nossas entrevistadas consideram que as de EETI's precisam ter garantidas em seus quadros de funcionários dessas equipes destinadas especificamente para suas demandas, o que significa a presença dessas pessoas na escola mais constantemente, de maneira sistemática e com vínculo efetivo. Sobre essa questão uma das coordenadoras manifesta:

*[...] ela é formada por uma psicóloga, uma assistente social, e uma fono. E só que pra nós como elas são contrato, pra nós agora esse ano, foi muito assim, o trabalho delas foi muito assim, é, não foi um trabalho uniforme né foi muito dividido, por quê, porque passaram aqui quatro equipes, quando uma equipe chegava não ficava aqui nem uns dois meses, não acomodava direito, aí aquela resolvia sair por algum motivo lá não sei ... aí outra equipe chegava. Ai a gente com o tanto de problema que a gente tem porque é uma escola grande[...]foi uma das coisas que nós cobramos muito nos relatórios foi essa equipe para o ano que vem. (Entrevistada n. 3).*

Mesmo tendo a garantia de que essa equipe seria composta para dar assistência à escola, a entrevistada destacou que o vínculo dela com a SEDUC seria em regime de temporariedade por meio de contrato de prestação de serviço com vigência máxima de dois anos.

Pudemos constatar pessoalmente a veracidade dessas dificuldades quando de uma visita à escola já em período de atividades com alunos, pudemos presenciar que foi marcado um agendamento com pais de alunos por um membro dessa equipe, uma psicóloga, que não compareceu. Nesse mesmo dia, um aluno jogou três cadeiras na professora. Esse mesmo aluno seria diagnosticado e acompanhado, nesse dia, por meio da entrevista dessa profissional.

A SEE/GO continua ampliando o número de escola com atendimento em tempo integral por meio do programa segundo tempo em parceria com o MEC, que aumenta o tempo de permanência do aluno na escola. As propostas traduzem expectativas de pessoas que têm trabalhado para garantir educação integral a todos, ainda que a organização das prioridades nas políticas públicas não tenha permitido ainda que sejam garantidas as melhores condições para sua efetividade.

### **3.5 Características das propostas pedagógicas**

Embora a trajetória seja recente, a proposta pedagógica tem consistência e se apresenta organizada. Uma das formas de organização e articulação das EETI's-GO é a organização do período matutino por meio das disciplinas da Base Comum Nacional e no Período vespertino por meio de oficinas. Esta organização se assemelha com o esboçado na experiência de Apucarana analisada por Ferreira (2007), ou seja, em um primeiro momento, essa organização do contra-turno era feita pela própria escola com a extensão da carga horária do professor. O que difere é que em Goiás são acrescentadas na carga horária 10 horas remuneradas para auxiliar no período de transição entre o período matutino e o período vespertino que compreende: almoço, descanso e retorno às oficinas. Posteriormente, esses professores retornam para sala de aula, cumprindo cerca de mais 20 horas de oficinas, o que completa uma carga horária de 50 horas semanais.

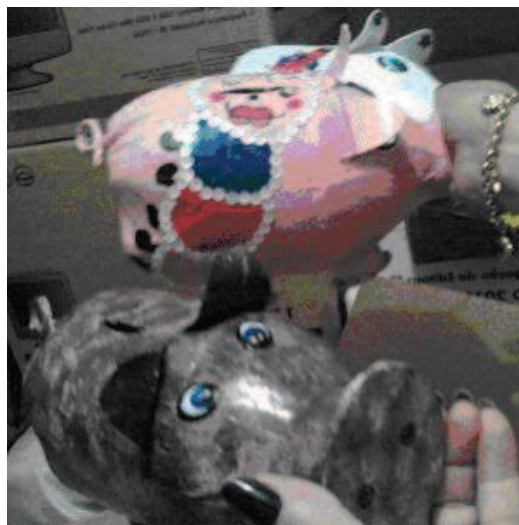
Além das disciplinas da Base Nacional Curricular, que geralmente nas escolas de tempo integral em Goiás são ministradas no período matutino, no que chamamos de contra-turno, os componentes curriculares seguem em geral as seguintes características conforme os Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas: Atividades curriculares pedagógicas permanentes

- que objetivam complementar a aprendizagem nas disciplinas da base nacional, funcionando como uma espécie de reforço escolar e que são compostas pelas oficinas de: Orientação de Estudos e pesquisa; Leitura e Escrita; Resolução de Problemas Matemáticos; Prática nos Laboratórios de Informática, de Ciências e de Línguas; Atividades Curriculares.

Objetivando uma integralidade ou universalidade na formação desses alunos, as escolas adotam também as **Atividades Curriculares Artísticas e Culturais**, que são desenvolvidas, geralmente por pessoas contratadas e com formação na área, ou professores com extensão de carga-horária que ministram: Teatro; Artes Visuais; Dança; Música; Pintura.

As **atividades Curriculares Esportivas** seguem as funções de socializar as crianças e auxiliá-las na construção do conhecimento e em seu amadurecimento em relação ao seu próprio corpo. São estruturadas da seguinte maneira: Esporte, Jogos e Recreação.

As **Atividades Curriculares de Integração Social** seguem aos atendimentos de demandas da integração social, frente aos desafios do mundo atual como empreender e compreender as relações com o meio ambiente. Sua estruturação está baseada nas seguintes oficinas: Educação Ambiental; Ética e Filosofia; Empreendedorismo. Cabe aqui relatar a experiência que constatamos, nas visitas, que as oficinas de meio ambiente proporcionam momentos articulados com produções artísticas como: pinturas de flores de garrafas pet, produções de painéis com papelão, *origami* de material alternativo como folhas de revistas, são produções vivas das crianças que demonstram o comprometimento e esforço dos professores com a tentativa de superar a falta de material e recurso para a realização desses propósitos.



**Figura 2** - porquinhos produzidos pelos alunos da Escola Estadual de Tempo Integral João Lobo Filho. **Fonte:** Foto feita pela autora.

Um exemplo importante desse esforço foi encontrado também nas oficinas de empreendedorismo. Em uma das escolas visitadas, acontece a produção de uma fábrica de cofres conhecida como ‘fábrica de porquinhos’, que já citamos anteriormente. Sobre esta atividade destacamos a fala de uma entrevistada:

*Os meus empreendedores são apaixonados! Eu coloco muito isso neles a importância de eles estarem na fábrica, porque não só fazer o cofrinho! Tem um processo de eleição, tem a escolha de uma diretoria, eles já saem daqui com o vocabulário que talvez nem aluno do ensino médio hoje consiga, eles sabem o que é conta corrente, eles sabem o que é uma ata, [...] eles tem contato com cálculos, livro caixa, cédulas, moedas, eles sabem o que é o voto aberto o que é o voto direto pra escolher,... sabe tem a posse, então tudo é um processo social, na época que fundou a fábrica... foi no ano passado na época eu procurei o SEBRAE... nossa eles ficaram encantados com o trabalho da empresa! (Entrevistada n. 10).*

As escolas de Apucarana, no início do projeto, em 2003 segundo Ferreira (2007), estavam seguindo os seguintes componentes curriculares: Aula de tarefa orientada; Meio Ambiente; Artes, Jogos Matemáticos; Etiquetas; Recreação; Pedagogia Empreendedora; Formação Humana; Vídeo com os professores regentes das oficinas de literatura; karatê; futebol; inglês; xadrez; musicalização; ballet; computação (para alguns alunos, fora do espaço da escola); ginástica de solo (para alguns alunos, fora da escola) oficinas com professores estagiários.

Ao longo da pesquisa, Ferreira (2007) constatou no final de março de 2003 que para adaptar às necessidades das escolas, a comunidade escolar decidiu adotar as disciplinas de meio ambiente; literatura; matemática e artes. Essas disciplinas seriam ministradas por professores que utilizariam material de recurso móvel, que a cada aula iriam circular com os professores das respectivas oficinas. Essa nova forma de organização visava resolver os problemas de falta de estrutura para realização das oficinas, de agitação dos alunos e de espaço adequado para a realização das mesmas.

Podemos constatar que quanto aos componentes curriculares, há um caminhar muito próximo entre as duas experiências.

Particularidade interessante na nova organização para o ano de 2010 em Goiás é a proposta de nova organização das oficinas do contra-turno por meio de oficinas didáticas em parceria com o Ciranda da Arte. O Ciranda da Arte<sup>15</sup> foi criado no ano de 1999 com a intenção de dar ênfase aos movimentos e a linguagem artística em vários espaços por meio do

---

<sup>15</sup> Histórico do Ciranda da Arte disponível em: <http://www.cirandadaarte.com.br/Ciranda/Historico.html> consultada em 19/12/2010 às 16:13 horas.



apoio da SEDUC. A partir de 2004 passou a atender demandas como formação continuada de professores na área de Arte por meio de projetos com ações educativas. Atualmente o atendimento tem sido universalizado para todas as escolas da Rede Estadual de Ensino. Consideramos um salto essa valorização das expressões artísticas de maneira sistemática e institucionalizada, já que esta linguagem permite ao educando se expressar e ao mesmo tempo estabelecer relações de sociabilidade com o contexto em que está inserido.

Em Apucarana, por exemplo, foram desenvolvidos trabalhos na área da linguagem, de artes, ora com os próprios professores, hora com estagiários. A proposta de trabalho na Rede Estadual em Goiás nos parece ousada e inovadora, tendo em vista que a parceria pode ampliar as possibilidades de contato do aluno ao acesso a essas linguagens e também dos professores que passam a ter acessos a essas novas possibilidades em sua formação, podendo, até mesmo obter incentivos salariais por meio dos certificados emitidos pelo Ciranda.

Apesar do grande avanço que é a SEDUC garantir a existência de uma estrutura como o Ciranda da Arte, alguns gestores apresentaram insegurança na estabilidade desse trabalho, pois envolve parceiros fora do contexto escolar. A gestora que está à frente de uma Escola de Tempo integral reconhecida na Rede Estadual de Ensino como modelo de gestão, manifestou sua inquietude em relação à atuação dos profissionais do Ciranda na escola e não dos professores que estão modulados naquela unidade de ensino.

A gestora mencionou que a organização autônoma que o grupo de educadores de sua escola fez desde a implantação da EETI funcionava plenamente, havendo inclusive, intercâmbio e integração entre os professores de oficina e das disciplinas para o planejamento das ações e das sequências didáticas. O grupo em questão avançou em um grande problema que se tem na maior parte da Rede, conseguiram garantir a prática de toda segunda-feira realizar o planejamento integrado dos professores para que as oficinas seguissem metas prioritárias na aquisição das várias linguagens e aprendizagens a serem proporcionadas para a criança. Com a nova proposta de oferecimento de oficinas por meio do Ciranda da Arte, o grupo está inseguro, como é descrito por ela:

*[...] o ideal seria que todos tivessem um dia que todos planejassem juntos, então eu vou ta colocando isso né [...] a gente vai pensar pra reformular o Projeto Político [...] Esse dia de planejamento coletivo com todos juntos eu já falei eu to em processo de mudança! Quando eu falo eu mudo! Eu mudo! Dando certo a gente vai continuar! Se não der eu retorno! [...] a gente ta num processo que ta bem tranqüilo sabe assim, esta assentado! A escola esta tranqüila, já começando e a gente vai remexer de novo do jeito que a Secretaria quer vamos ver se vai dar certo! (Entrevistada n. 12).*

Outra preocupação descrita no relato da entrevistada é com relação ao planejamento pedagógico que necessitaria de um dia para que os professores, tanto os do período matutino que lecionam as disciplinas da base nacional comum e no outro período a sequência didática que tem como objetivo proporcionar o planejamento integrado entre professores de base e osicineiros:

*A sugestão que o menino do Ciranda da Arte deu foi que a gente colocasse em nosso Projeto Político Pedagógico, como uma escola em Goiânia? Acho que foi Goiânia mesmo! Ele colocou no Projeto Político Pedagógico uma integração mensal todos. Porque aí ele foi explicar pra gente o seguinte como é que o professor de teatro, vai dar aula de teatro se ele num sabe se vai dar uma aula de teatro dá um texto e o menino não decora o texto, o menino não sabe ler! (Entrevistada n. 12).*

Nesse caso específico uma conquista da comunidade escolar, garantindo o planejamento foi alterada para atender as orientações da SEE/GO.

Se uma escola passa a atuar em tempo integral, os professores e funcionários que também educam, têm em suas carreiras novos desafios. Vale perguntar: os professores que já atuam na rede, que faltam apenas 15 ou 5 anos para se aposentar, como são preparados para atuarem nesta nova proposta? Falaremos nos próximos itens, um pouco mais sobre os desafios de atuação dos professores nas EETI's. Trataremos mais especificamente sobre a formação, o tempo de trabalho, o tempo de planejamento do professor, sua qualidade de vida/contrato de trabalho enfocando particularmente sua visão e expectativas sobre a EETI's.

Considerando que os movimentos na escola são dinâmicos e desafiadores, constatamos que nossas visitas nas escolas, de certo modo, alteraram um pouco a rotina escolar; as entrevistas foram realizadas em diferentes circunstâncias: ora os professores estavam em intervalos de aula, ora acompanhando turmas no horário de almoço e oficinas, sendo que alguns contaram com a ajuda de diretores e ou coordenadores para falar conosco.

Todas as escolas que visitamos mostraram-se muito acolhedoras e prestativas conosco, bem como as técnicas pedagógicas da Coordenação de Ensino Fundamental, que foram designadas pela professora Maria da Luz Ramos <sup>16</sup>a me acompanharem.

Uma das questões que procuramos investigar, nesta visita, se os profissionais em educação, que oferecem oficinas nessas escolas, teriam a formação pedagógica necessária para atuarem ali, e se os professores efetivos que atuam na rede recebem formação/orientação adequada e têm tempo para planejamento dentro da escola de tempo integral.

---

<sup>16</sup> Maria da Luz Ramos – na época coordenadora de Ensino Fundamental do projeto de escola de tempo integral

Como começamos a tratar no Capítulo II, um dos aspectos importantes para que as escolas de tempo integral tenham seu funcionamento garantido de maneira qualitativa é que os professores precisam ser formados para resolver as diversidades de atendimentos e conhecimento que devem prestar ao aluno.

### **3.6 Sobre a Formação dos/as professores/as das ETIs**

Sobre a formação dos professores, dados preliminares obtidos junto a SEE dão conta de que a secretaria de educação estadual, atualmente, conta com 28.556 professores efetivos, sendo que desses 1.587 possuem apenas o curso normal de nível médio; 87 possuem o curso de complementação pedagógica<sup>17</sup>; 14.370 possuem a formação em licenciatura e 12.556 possuem algum tipo de pós-graduação. O número de professores temporários, ainda, é grande: 6.332.

Diante do processo de implementação das ETIs, a formação específica dos professores para nelas atuarem, aparece como condição necessária para que o sucesso dos projetos educacionais seja garantido.

Sobre a formação dos profissionais que atuam na escola, os gestores escolares manifestam que muitos professores não possuem formação mínima ou vínculo com a escola, são estagiários e docentes que, muitas vezes, permanecem na escola no outro horário para atender aos alunos que estão sem professores específicos das oficinas planejadas. FERREIRA (2007, p. 101, 104). Destaca a importância e seriedade que se levar ao considerar a formação dos profissionais em educação e da dinâmica pedagógica que exige a escola de tempo integral:

[...] Não se garante uma escola democrática e muito menos um trabalho pedagógico consistente e confiável sem que haja profissionais com formação, ou se sustentando na contratação a baixo custo, de pessoas que desconhecem o cotidiano escolar. (FERREIRA, 2007, p. 103).

Consideramos que seria apropriado aos profissionais que atuam nas ETTI's o oferecimento de formação, também, no sentido de que eles conheçam sua proposta pedagógica que tenham condições de estabelecer diálogo com a proposta de tempo integral, suas demandas e sua diversidade.

---

<sup>17</sup> Complementação Pedagógica são cursos oferecidos pela Universidade Estadual de Goiás - UEG para a Formação Pedagógica para Docentes Bacharéis nas áreas específicas em Matemática, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, História, Geografia, Biologia e Química.

Ao perguntarmos aos 25 entrevistados se a SEE ofereceu formação continuada específica para atuação na EETI'S todos foram unânimes em ressaltar que não receberam formação. Foram realizados, encontros, palestras, mas não se empreendeu uma formação sistemática, e específica para as demandas dessas escolas.

A responsabilidade social do professor e da escola é muito grande, pois, cabe-lhes a tarefa de assegurar aos alunos um sólido domínio de conhecimentos e habilidades, o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, de pensamento independente, emancipado e criativo.

O exercício docente, a nosso ver, exige do professor uma atuação clara, acerca do tipo de concepção de educação que norteará seu trabalho e como este contribuirá para a formação de um cidadão crítico, atuante e reflexivo. Consideramos que é co-responsabilidade da SEDUC a implementação de uma linha de trabalho reflexiva, que leve em consideração as particularidades e necessidade de cada EETI, contribuindo assim para que sua proposta tenha auto-sustentação. Nas Diretrizes para a EETI em Goiás, destacam-se (p. 17) uma série de competências específicas para a atuação do professor, que precisam ser alcançadas.

O tema formação de docentes é cenário de amplos debates. Brzezinski manifesta que a formação de professores deve considerar alguns aspectos, dentre os quais cito:

- Concepção de formação inicial que confere identidade ao profissional de educação e que tenta dar materialidade à base comum nacional. Entendida com princípio, como diretriz, como eixo curricular, como linha de ação e como postura política; (BRZEZINSKI, 1995, p. 10).

Além da importância de que o professor tenha em sua atuação uma formação inicial que lhe atribua identidade para ter consonância no seu trabalho frente às metas estabelecidas pelas diretrizes de ensino, é preciso compreender os processos que levaram aquela escola a assumir esse 'tempo' de trabalho pedagógico junto aquela comunidade e o que a ação do profissional representa para os alunos.

Enquanto docentes, é necessário que haja uma constante formação voltada para a especificidade do trabalho já que tem por base os seres humanos atendidos ali e pela proposta diferenciada que ela é.

Monteiro (2009) destaca que os professores que atuam em escolas de tempo integral,<sup>18</sup> devem ter tempo específico destinado ao planejamento coletivo e individual dentro do tempo e do espaço escolar, haja vista que, segundo a autora, esse é um espaço de socialização e de integração de saberes. Entendemos que a educação integral deve acolher em sua proposta o

---

<sup>18</sup> No caso dela específico esta falando dos Centros Integrados de Atenção à Criança e ao Adolescente - CIAC.

planejamento coletivo, efetivamente. Pois é impossível lecionar de maneira integrada sem planejamento.

Outro aspecto imprescindível na formação de professores para atuarem nas EETIs é que eles devem ser formados em vários espaços e vivências como destaca Monteiro:

A expansão do tempo e do espaço nessa escola implica e exige ampliar seus objetivos e assumir a formação de professores em serviço como tarefa inerente e necessária ao seu trabalho cotidiano. Uma organização complexa com tantos atores diferentes e vivências comuns, experiências de vida às vezes dramáticas, cria desafios para os professores. (2009, p. 44).

A realidade de Apucarana demonstra que existia pouca preocupação no que se apresenta em relação à formação e acompanhamento de professores, principalmente em relação aos professores de atividades extracurriculares (em Goiás são os oficineiros), pois eles eram estagiários que apresentavam pouca conexão com os projetos pedagógicos e as rotinas da escola, além de não possuírem formação adequada para o exercício profissional. A autora destaca que essa prática é uma das características da política de baixos salários e pouca valorização do trabalho docente. Neste sentido, destacamos a fala de uma de suas entrevistadas, gestora da escola:

Eles não têm dom nenhum, mas tem aqueles que têm o dom. Aqueles que têm o dom, mesmo não tendo formação, eles vêem e perguntam. Eu tive uma estagiária aqui boa, tive ruim [...] tem um monte de professores que passou no concurso ano passado e não foram chamados. Ai fica mais barato pegar um estagiário, porque quando chegam ao final de novembro são mandados embora, acabou não tem ligação nenhuma, quer dizer não tem 13º salário, não tem nada, né então fica mais fácil. (G<sup>1</sup>).

O Estado de Goiás apresenta os seguintes dados em relação aos recursos humanos na educação:

Professores efetivos: 28.556

<sup>19</sup>P I – 1.587

P II – 87

P III – 14.370

P IV – 12.556

Professor temporário: 6.332

Agentes administrativos educacionais: 12.707

---

<sup>19</sup> A letra “P” é utilizada no Estado de Goiás para denominar a função de professor, sendo que os números de “ I a IV” dizem respeito a formação desses.

Administrativo temporário: 4.340

Total: 52.669

<sup>20</sup>**Fonte:** SEDUC/Março de 2010

O Estado de Goiás atualmente possui 1.119 escolas sendo que destas 118 estão em processo de implantação da EETI's. Delimitamos nosso universo a partir das escolas visitadas, como já foi apresentado, as 5 (cinco) escolas da região metropolitana. Nas unidades visitadas o quadro de professores soma 98% de professores formados em licenciaturas nas várias áreas do conhecimento e cerca de 70% destes possuem algum tipo de especialização.

Nas visitas realizadas, constatamos que existem aproximadamente 18 professores cursando licenciatura e destes apenas 6 não possuem curso normal nível médio, mas estão em licenciaturas para complementarem sua formação. No caso de professores vindos do Ciranda da Arte, a maioria possui o desenvolvimento em linguagens artísticas, nem todos possuem licenciatura em artes, pudemos notar habilidades artísticas e talentos bem desenvolvidos por parte desses oficinairos.

Em todas as entrevistas que fizemos, as pessoas com quem dialogamos foram categóricas em afirmar que não foi oferecida formação continuada ou específica para os profissionais envolvidos nos projetos de EETI. Uma professora formada em música, que leciona nas oficinas de flauta, ao perguntarmos se já lhe havia sido oferecida formação específica para atuação na escola de tempo integral, disse:

*- para a escola de tempo integral em si não né, nós temos muitas informações aqui na escola, mas um curso específico para a escola de tempo integral não tivemos. (Entrevistada n. 7).*

Uma das professoras que atua com contrato especial em uma das escolas que implantou o programa ainda em 2009, fala a respeito dessa formação: *Esse ano nós não tivemos, não nos foi oferecido pela secretaria. (Entrevistada n. 9).*

O trabalho em uma escola de Tempo Integral traz desafios para todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e da própria convivência em si. Sobre essa convivência Tardif alerta que:

O objeto do trabalho dos professores são seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo. As relações que eles estabelecem com seu

---

<sup>20</sup> Dados disponíveis em apresentação da extinta Superintendência de Ensino Especial realizada em Caldas Novas em março de 2010 – apresentação sobre **A educação pública no Estado de Goiás: a situação do professor**

objeto de trabalho, são, portanto, relações humanas, relações individuais e sociais ao mesmo tempo. (TARDIF, 2002, p. 128).

O professor que leciona nas EETI's precisa ser capaz de comunicar na diversidade de cada sujeito ali contido, senão será impossível alcançar seus objetivos de trabalho. Um dos desafios em lecionar numa escola nesse formato consiste no fato de que as rotinas cansam as crianças, como observado em nossas visitas. Tomando a fala da entrevistada, *a gente se vira nos 30 aqui!* (Entrevistada n. 10), vemos que é grande a exigência para o bom desempenho.

Não podemos fazer caso omissos no sentido de que a EETI exige mais das políticas públicas e também do grupo escolar que desenvolve o projeto especificamente falando. O sentido da importância da formação do professor para o tempo integral, diz Coelho,

A inexistência de um projeto de formação continuada que lhe possibilite, no horário de trabalho, ampliar seu leque de conhecimentos, experiências e convicções político-educacionais, coloca-o como vilão da história da qualidade na educação brasileira. (COELHO, 2002, p. 143).

Na defesa do espaço educacional como privilegiado, também para a formação do professor da EETI Coelho ainda destaca:

Da mesma forma que o tempo da escola deve ser ampliado para o professor, constituindo-se em força para a construção do seu próprio *ethos* profissional, também o deve ser para o aluno, assim como para todos os profissionais que ali laboram. (COELHO, 2002, p. 143).

Na citação, a autora deixa claro que é necessário que é preciso existir o espaço para a formação continuada para o professor, o que constitui uma garantia da existência de sua identidade como profissional e o desenvolvimento das múltiplas formas de saberes que podem e devem ser produzidos dentro do espaço escolar.

A estruturação da política de formação de docentes, a nível estadual e federal vem crescendo bastante por meio de oferta de formação inicial e continuada pelas plataformas de educação à distância. Uma das parcerias da Secretaria Estadual de Educação é oferecer licenciaturas pela Plataforma Freire, que é uma parceria com o MEC. A adesão ainda é tímida, mas já é uma iniciativa.

Temos visto uma melhora no cenário educacional, pelas políticas nacionais de formação continuada por meio de implantação de programas no âmbito federal como: Pró-Letramento, Gestar, Plataforma Freire, mas o tempo ampliado de estadia na escola é uma experiência que se viabiliza a partir de sua consolidação e com Coelho que:

Para que o professor se emancipe é necessário e condição *sine qua non* o repensar de sua prática, o que ocorrerá de forma muito mais produtiva, se for em um mesmo ambiente de trabalho, realizada coletivamente e remunerada para esse fim. (COELHO, 2000, p. 142).

Entendemos que a especificidade da atuação nas EET'Is exige formação inicial e continuada como condição para atingir metas da Proposta Política Pedagógica e da própria proposta para o Estado de Goiás.

Nas Diretrizes Operacionais para a Escola Pública de Tempo Integral em Goiás (2009/2010) do ensino Fundamental encontra-se apenas referência a uma série de atributos que o professor necessita apresentar em seu perfil profissional e se auto-formar, porém não encontramos um programa específico de formação para esses professores atuarem nessas escolas, nem um programa específico para a formação continuada do professor que atua em EETI's.

Os cadernos publicados pela SEDUC, em 2010, "Escolas de Tempo Integral: um convite à reflexão", fazem elucidações ao papel do professor no século XXI, e a competência que esse deve desenvolver na relação com o aluno para atender as demandas do nosso tempo, entretanto, não apresenta uma política específica para formação e atuação desse professor, frente ao formato do tempo dessa escola e suas peculiaridades, seja esse professor efetivo ou contratado por tempo determinado.

Consideramos fundamental que o aluno seja tratado de maneira integral como ser de direitos e aberto a apreender, porém quem o promove não pode, dentro de uma rede de ensino, ficar relegado à sua própria iniciativa para formação. Necessário se faz entender as especificidades de atuação dessa escola e desenvolver formações para fortalecê-la. É preciso fomentar a formação continuada para EETI's de maneira concreta, formal, dentro e fora da escola.

Outros gargalos que encontramos para o sucesso da proposta estão no fato de que alguns professores como os do 'Ciranda da Arte' atuam em várias escolas e não têm tempo para o planejamento integrado, e os professores das disciplinas da base comum nacional atuam também em outras escolas e, em sua maioria, não passam mais que 30 horas na escola prejudicando o planejamento, pois os intervalos entre uma atividade e outra exigem presença dos profissionais que estão na escola naquela hora. Sobre a valorização profissional e sobre esse tempo na escola diz Brandão:

Para que a escola de tempo integral caminhe na direção de um ensino de melhor qualidade, não basta que ela tenha um recurso destinado ao



estudante: é preciso que ela incorpore professores em regime de tempo integral, obviamente com salários e condições de trabalho compatíveis com o regime de dedicação exclusiva em uma instituição. (BRANDÃO, 2009, p. 105).

Brandão (2009) fala de educação integral enquanto possibilidade de cidadania para todos os envolvidos no processo educativo. Consideramos que é preciso a provisão de recursos para o investimento em educação, o problema de o professor trabalhar em várias instituições de ensino, demonstra a precariedade de suas condições de trabalho e como esse profissional é desvalorizado no contexto da sociedade brasileira. Dourado, ao falar sobre a realidade do professor da escola pública brasileira destaca:

A situação docente, no Brasil, caracteriza-se, historicamente por insuficiente formação inicial, baixos salários e precárias condições de trabalho, o que tem aberto caminho, dentre outros, para um processo de aguda proletarização docente. (DOURADO, 2001, p. 51).

A questão da educação do país é um problema de política que clama por ações urgentes, para a valorização do pessoal do magistério, tendo em vista que por estes profissionais passam as pessoas que ocuparão vários postos de trabalho no país, e sua valorização é um reconhecimento necessário a função tão importante para o conjunto social.

A função docente apresenta-se como função de baixo prestígio social e passa por mudanças significativas, segundo a análise de vários pensadores em educação, e a partir da vivência no magistério se percebe isso. Nesse quadro alguns teóricos afirmam que vivenciamos uma situação de mal-estar docente resultante dos efeitos e das condições psicológicas e sociais nas quais a docência é assumida englobando questões como formação, prática identidade e carreira profissional dentre outros (DOURADO, 2001, p. 51).

É necessário que os governantes percebam a importância de se valorizar o pessoal do magistério. A destinação de recursos, a educação básica e seu professor, todos os projetos, viabilizarão a melhora dos índices de avanço intelectual da população como um todo. Um país que investe, de fato, na educação como prioridade política, pode se desenvolver a passos largos.

### **3.7 Tipos de contrato e o tempo de trabalho nas Escolas de Tempo Integral em Goiás**

A maioria dos profissionais que atuam na EETI's é estatutária, mas ainda existem déficits na rede especialmente para a atuação das oficinas como artes. Das cinco escolas

visitadas, uma delas, apenas a diretora e a coordenadora são efetivas. Nas outras quatro escolas apenas 3 professores regentes são contratados, um professor de apoio, os professores em regime de parceria com o Ciranda da Arte, na época da visita não haviam sido modulados e a maioria são contratados, por conta das especificidades das área de artes.

O contrato em regime de efetividade possibilita tanto a professores quanto aos alunos uma facilidade de desenvolver o trabalho pedagógico de maneira efetiva e segura. A rotatividade de profissionais em algumas escolas faz com que todo o trabalho fique comprometido frente aos desafios cotidianos.

Lembremos Saviani quando diz que talvez a desvalorização que percebemos no trabalho do educador no Brasil e do excesso de projeto frente à falta de investimentos em plano de carreira e salário seja porque nosso trabalho é não material, tratam-se aqui de produção de idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades (SAVIANI, 2005).

Nas visitas realizadas verificamos que os regentes das disciplinas da base nacional comum são efetivos. Já cerca de 80% dos professores oficinairos,<sup>21</sup> são contratados em regime de contrato temporário ou especial, com duração de cerca de um ano podendo, ou não, ser renovado.

O problema de não existir uma EETI com o quadro de funcionários contratados fixos, ocasiona uma situação de desconforto e insegurança nos gestores da escola, porque no final de um ano letivo os diretores terão que recorrer a subsecretaria procurando professores ou oficinairos para que sua escola não entre em colapso administrativo no atendimento aos alunos. Os contratos feitos pela SEE são feitos conforme a demanda e têm vigência de um ano, renovável apenas uma vez, e sem direito a 13<sup>a</sup> salário.

Alguns diretores parecem ter maior acessibilidade ou traquejo político e por isso conseguem resolver com maior facilidade os problemas físicos e humanos de sua escola. Porém, no caso dos oficinairos vindos do Ciranda da Arte, não há negociação, foi decidido pelo Ciranda da Arte em parceria com a SUEF. Em entrevista com uma escola foi nos informado que esses profissionais ficam desvinculados das rotinas da escola e o comprometimento é menor conforme relata uma das educadoras quando identifica o comportamento de uma professora:

*Existia esse entrosamento! Esse ano agora, atendendo a um pedido deles, estão cada um na sua sala. Entendeu?! A gente ta em processo de... Ele*

---

<sup>21</sup> Professores oficinairos trabalham os conteúdos alternativos da EETI como: empreendedorismo. Filosofia, flauta, musica, meio ambiente, entre outros.

*colocou no Projeto Político Pedagógico uma integração mensal todos. ... olha eu não vejo motivo porque a professora da aula no 1º ano dá aulas só no 1º ano, como é que ela precisa planejar com a outra professora se elas não estão interligadas? Né?! Então o ideal seria que todos tivessem um dia que todos planejassem juntos ... A gente vai tentar conseguir esse dia, essa tarde né?! (Entrevistada n. 13).*

Um dos entrevistados que presta serviço como professor de oficina de percussão disse que leciona na escola há um ano e leciona na rede estadual há quatro anos. Foi convidado pela professora Luz Maria (Superintendente de Ensino Fundamental) para lecionar naquela escola devido ao reconhecimento do seu trabalho realizado com o Ciranda da Arte em parceria com a Fundação Jayme Câmara, ele é formado em engenharia da computação e músico por aptidão. Quando perguntado sobre a formação continuada fala que é difícil, pois leciona em duas outras escolas de tempo parcial e uma de tempo integral e que o planejamento da arte é um pouco diferenciado porque a gente segue o programa do Ciranda da Arte. (Entrevistado nº 21)

Outro entrevistado diz que:

*Eu não participo das reuniões escolares e com os pais, porque acontecem no final de semana e eu to gravando ou tem show em algum lugar ou eu estou ensaiando ou estou fazendo outras coisas entendeu? Então eu saio daqui hoje à noite eu tenho ensaio de uma banda, sábado eu viajo com outra banda, domingo eu chego e quero só dormir eu acho que até outros professores e até a coordenadora poderia te passar melhor uma visão da escola de tempo integral. (Entrevistado n. 21).*

Assistimos às aulas desse professor. Ele estava com cerca de 20 alunos na sala e todos, de modo alternado, tocaram os instrumentos seguindo ritmos e compassos. Pudemos presenciar um diferencial naquela aula, embora não tenha formação específica na área o professor demonstrou capacidade ao transmitir seu conhecimento e ao manter a disciplina e atenção especial dos alunos. Entretanto o professor não tem tempo para planejar com os outros ou para se integrar mais à escola.

Sobre a importância desse tempo de planejamento junto, conforme defende uma pesquisadora:

O horário integral permite que os professores tenham tempo para reuniões diárias planejamento de suas atividades. Para estudo e desenvolvimento de práticas reflexivas que possibilitem o aprofundamento de sua visão sobre o trabalho desenvolvido e amparo para o enfrentamento dos desafios que se apresentem. (MONTEIRO, 2009, p. 44).

Um dos gargalos que impedem o amadurecimento profissional e a atuação dos professores nas Redes de Ensino pode ser atribuído à forma como a pessoa é contratada, pois a falta de efetividade, bem como a brevidade do vínculo profissional, conforme já citamos anteriormente, são formas precárias de integração ao trabalho. Quando o professor está efetivado pode ser que sua formação na rede lhe possibilite o que Monteiro vislumbra ao falar da formação dos professores dos CIEP's:

É necessário que os professores conheçam a proposta, se engajem politicamente na ação educativa atualizada e principalmente ampliem seu olhar sobre o mundo e façam a leitura crítica da realidade sócio-cultural... (MONTEIRO, 2009, p. 44).

Uma EETI tem demandas específicas, sua rotina exige do professor múltiplas capacidades. São necessários altos investimentos financeiros em recursos humanos, físicos e alimentícios. É preciso que haja o reconhecimento e a valorização merecidos ao educador, pois é da responsabilidade dele, desde as séries iniciais, até a educação superior, a formação de pessoas e profissionais que darão retorno ao próprio país. A ausência de uma política de valorização contribui para um profissional alienar-se de si, para si e de si para o outro no movimento da produção do seu objeto de trabalho, o conhecimento. Concordamos com Saviani quando diz que:

As massas trabalhadoras (trabalhadores manuais e intelectuais) alienam sua força de trabalho pelo único direito de sobrevivência. O trabalhador torna-se ele mesmo uma mercadoria, cujo valor vale apenas da magnitude do dinheiro- medida dos valores- pelo qual é trocado. (SAVIANI, 1983, p. 50).

Em nosso entendimento o professor, ao ser desvalorizado também passa a negar ou deixar de perceber a importância de seu trabalho para si e para a própria sociedade em que está inserido, a nosso ver, esse movimento causa sofrimento aos docentes e desmotivação para que os jovens queiram, ao concluir o ensino médio, seguir a carreira docente por meio de uma licenciatura.

### **3.8 O tempo de trabalho dentro do tempo da EETI**

Professores (as) entrevistados (as) manifestaram que a educação de tempo integral para ter qualidade exige a ampliação das horas semanais de trabalho e conseqüentemente a sua dedicação exclusiva ao trabalho, como já discutimos anteriormente.

Um/a professor/a que leciona em uma escola de tempo integral e ainda necessite, conforme citado, trabalhar em outras escolas terá comprometidas sua qualidade de vida e a própria qualidade do trabalho que realiza. Uma das metas da SEDUC era aumentar a carga horária do professor de 30 para 40 se estivesse na EETI. Vejamos anexo no Quadro de Horário de Permanência do professor (Ficha VI) para cumprimento da hora atividade, sucintamente:

- Carga horária de 28 horas de efetivo trabalho: receberá por 40 horas e deverá cumprir 4 horas de atividades na escola;
- Carga horária de 21 horas de efetivo trabalho: receberá por 30 horas e deverá cumprir 3 horas de hora atividades na escola;
- Carga horária de 14 horas de efetivo trabalho escolar e receberá por 20 horas e deverá cumprir 2 hora de atividades na escola

Essa foi a forma que a SEDUC/GO encontrou de incentivar professores a se modularem nessas escolas, por meio dessas bonificações que nenhum Estado do Brasil possui, conforme apresentado pela responsável da Secretaria Executiva Professora Seila Maria Vieira de Araújo no primeiro Seminário de escolas de tempo integral de Goiás.<sup>22</sup> No estudo feito sobre Apucarana, realmente, não encontramos nenhum dado referente a uma proposta similar. Os entrevistados, entretanto, registram que isso ainda é insuficiente.

*A gente fica funcionando somente com contrato o que é uma dificuldade enorme você trabalhar com contrato. A grande maioria aqui é contrato porque, além disso, nós temos também as oficinas no período vespertino.*  
(Entrevistada n. 3).

Na pesquisa realizada por Ferreira (2007) nas escolas do município de Apucarana, não existem evidências de formação continuada de professores, entretanto a autora sinaliza a preocupação com o tema no que chama de ‘otimização’ de recursos na área educacional:

[...] não se garante uma escola democrática e muito menos um trabalho pedagógico consistente e confiável sem que haja profissionais com formação, ou se sustentando na contratação a baixo custo, de pessoas que desconhecem o cotidiano escolar. Essa, no entanto, é a forma tradicionalmente conhecida de otimização de recursos na área educacional (FERREIRA, 2007, p. 103).

O que não notamos na análise dos documentos tanto da pesquisa quanto de Apucarana como as PPP das cinco escolas analisadas na grande Goiânia foi uma proposta de extensão do

---

<sup>22</sup> I Seminário da EETI - 03 a 04/02/2010

horário de planejamento e formação continuada dos professores dentro da própria escola, ou fora dela para formar o professor como se referiu Anísio Teixeira no texto que já citamos, e reiteramos: “preparar os novos professores para as mais amplas atividades da escola” (2000, p. 149).

Na escola que visitamos em que 98% dos professores são contratados, existe uma defasagem aparente conforme a maioria das entrevistas. As respostas são sempre diminutas com sim, não eu achei e com certo receio de falar.

*Pra mim profissionalmente eu to amando! Porque quando eu cheguei aqui a (...) perguntou você tem boa vontade? é só o que eu tenho, porque quando você sai da faculdade você sente que não sabe nada, diante de tudo aquilo que você aprendeu né. Então eu tava com medo e pensava que não ia dar conta, mas graças a Deus até onde eu estou fazendo eu me surpreendo com minha atuação profissional né?! (Entrevistada n. 11).*

A referida entrevistada foi a que mostrou mais desenvoltura em falar e citava sempre Deus, amor e legítimo entusiasmo com o trabalho que faz. Atua há um ano na escola e ao perguntarmos se teve alguma formação específica sobre a EETI foi sintética: Não!

Nas outras escolas visitadas a maioria dos professores possui especializações *lacto-sensu*.

Existe uma unanimidade em todas as cinco escolas visitadas e em todos os profissionais entrevistados: não houve formação continuada específica para atuação dos professores em EETI e o planejamento e estudos para a formação continuada na escola são prejudicados por causa da dificuldade de assegurar esses momentos para a equipe de trabalho que é grande e muito heterogênea.

Vários entrevistados mencionaram a reformulação curricular como uma maneira de formação continuada, uma entrevistada deu notícias que participou da área específica dela, em Artes. Conforme trecho abaixo:

*eu não sei porque eu entrei na escola de tempo integral tem dois anos só, então a gente já, foi oferecido um curso lá em Caldas Novas eu fui... um seminário na verdade de artes ... mas tem ai a questão da reformulação do currículo né?! Também é oferecido pra gente. (Entrevistada n. 4).*

No nosso entender os trabalhos sobre a reorientação curricular e a própria forma de organização das oficinas com o Ciranda da Artes, precisam buscar medidas de formar esses profissionais, dentro dos perfis ensejados pela comunidade e assegurado no Projeto Político Pedagógico.

Segundo Relatório de Formações da EETI (2006-2010) 17 formações foram realizadas, sendo que desse total 4 foram destinadas para professores da EETI e 13 foram para gestores e coordenadores. Pensamos que ainda é pouco.

Observamos em Goiás é que, embora a educação integral seja uma proposta de primeiro mundo e se originado do sonho anarquista, conforme já dito no capítulo I, um desejo de tratar igual o desigual, ou seja, acabar com a educação classista proporcionada pela burguesia, nós percebemos que a efetividade da proposta fica comprometida tendo em vista que o pessoal docente, que está na escola além de não ter uma formação específica que o escolar, além de contar com o problema de falta de carga horária, que é contabilizado no banco de horas, porém o desdobramento do trabalho docente se faz muito mais do que no espaço escolar, ele vai junto com o professor para casa o que culmina com o comprometimento da qualidade de vida do professor já que seu tempo de lazer fica comprometido.

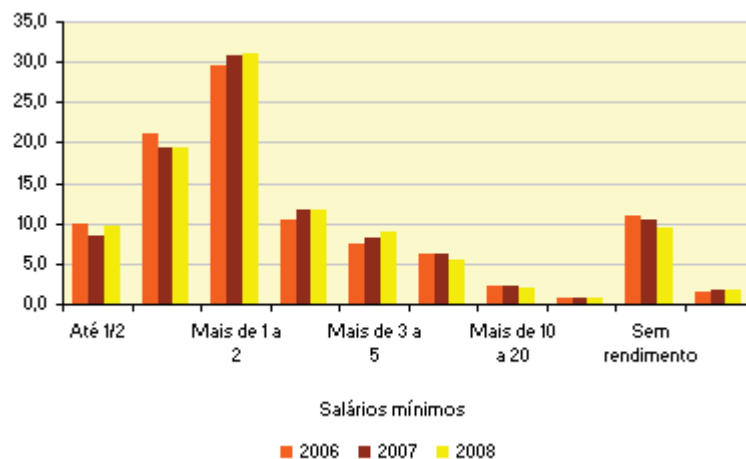
As projeções dos salários dos professores se fazem assim segundo fontes dos Recursos Humanos da SEE:

P III (Licenciado)	R\$: 1.000,04 - 30 horas	R\$: 1.127,54 - 40 horas
P IV (Pós graduado)	R\$: 1.333,38	R\$: 1.503,39
Salário em início de carreira sem titularidade e referência Média salarial no Estado de Goiás		R\$: 1.416,11

**Fonte:** Recursos Humanos da SEE.

Os investimentos em educação ainda estão a margem dos esforços dos profissionais que necessitam se desdobrar para trabalhar em uma ou duas escolas e ainda ficarem na classe de baixa renda segundo dados do IBGE:

**Distribuição das pessoas ocupadas de 10 ou mais de idade, por classes de rendimento no trabalho principal - 2006-2008**



**Fonte:** [www.ibge.gov.br/brasil\\_em\\_sintese/default.htm/](http://www.ibge.gov.br/brasil_em_sintese/default.htm/) **Veja os dados numéricos.**

Já na introdução a esse trabalho falamos um pouco de nossa experiência enquanto alguém que acredita na escola de tempo integral como possibilidade de mudança na sociedade, ou seja, melhoria no sentido de vida, da autonomia, emancipação e liberdade dos alunos e professores. Dos seres humanos.

Acredito que a pedagogia da escola de tempo integral pode privilegiar mudanças no sentido de que:

... homens concretos, injustiçados e roubados na sua palavra, por isto no seu trabalho comprado que significa uma pessoa vendida. Só na plenitude deste ato de amar, na sua existenciação, na sua práxis, se constitui a solidariedade verdadeira. Dizer que os homens são pessoas e, como pessoas, são livres, e nada concretamente fazer para que esta afirmação se objetividade, é uma farsa (FREIRE, 2005, p. 40).

Entrevistamos um professor de uma das escolas da grande Goiânia, com mais de 40 anos, licenciado em geografia, história e bacharel em direito, que atua na rede estadual de ensino a mais de 18 anos, e a escola em que atua como dinamizador do laboratório de informática, teve a implantação da ETI há 4 anos.

Ao ser perguntado sobre as condições de autonomia e emancipação proporcionada para a escola aos alunos ali matriculados, ele informou que a escola tem essas condições de modo parcial e acrescentou:

*Não depende só da boa vontade dos profissionais, ela cumpre parcialmente porque os profissionais passando pelo corpo docente até lá na cozinha tem um compromisso com a equipe, mas falta muita coisa pra que a gente realize um papel verdadeiro, transformador na vida do aluno, acho que escola nenhuma no Estado de Goiás que eu conheço e nem no Brasil e*



*acredito que nós como escola pública estadual, estamos a frente de muita escola particular de reproduzir ideologias e para que ela serve de cultura gestora da sociedade humana, hoje nos temos que preparar o cidadão para a sociedade dentro de uma perspectiva capitalista. (Entrevistado n. 18).*

O professor destacou ainda que percebe grande potencial nas escolas estaduais, mas sente que ainda há pouco investimento na formação sistemática e continuada do professor. Perguntei a ele o que considera fundamental para que uma escola de tempo integral tenha sucesso na formação dos alunos:

*Primeiramente a valorização profissional. Que você trabalha como funcionário compromissado, mas com a autoestima baixa, dar apoio material humano, falta muito ainda é profissionais especialistas e mão de obra a gente sempre trabalha na improvisação, por exemplo, hoje é dia 9 de fevereiro, hoje é que eu estou, efetivamente entrando no laboratório para preparar coisas tecnológicas do laboratório, pra receber esses alunos e nós já temos quase um mês de aulas. Eu vim improvisando, dando aulas, segurando aulas pra professor que não existe porque não preencheu a cadeira dele, ou esperando um contrato temporário, um comissionado pra suprir essa vacância que existe aqui, apoio técnico, melhorar a estrutura, acho que tudo isso, a somatória disso ai. Acho que é importante que se cumpra não digo 100% disso mais pelo menos 40%, vou falar pra você que nem escola particular ganhava disso aqui e de outros garanto pra você! (Entrevistado n. 18).*

A fala do professor é parte do olhar de alguém que visivelmente se envolve nos trabalhos e propostas da escola. Perguntei a ele qual o ponto forte dessa escola? Respondeu: *Nós somos sonhadores!* O professor falou isso do ponto de vista de alguém que acredita nas possibilidades de avanço nos investimentos em educação e na valorização de sua categoria. Muito indignado ele fez uma fala que gostaríamos de registrar, como parte do olhar que muitos professores ‘silenciados’ por si próprios não falam, sobre a formação continuada específica para EETI:

*Formação continuada ela é importante! a formação continuada não só desses seminariinhos que é muito mais para maquiar traz um mestre um doutor para dar uma palestrazinha de incentivo pra levantar a moral, porque o problema é anos, é anterior não é só desse Governo, né a falta de valorização, a falta de uma política de valorização, falta de uma valorização salarial, vem o piso mais os governos estaduais ‘breparam’ esse piso nacional então tudo isso serve pra emperrar né e deixar um ponto de interrogação na escola de tempo integral, aqui a equipe gestora tá de parabéns porque trabalhamos com pouco recurso humano e a gente trabalha no vermelho. (Entrevistado n. 18).*

Percebo que o movimento dos educadores ainda é muito temeroso ao se movimentar e exigir seus direitos de valorização profissional parece que ainda são resquícios da Ditadura Militar que o país vivenciou na década de 1960 até meados de 1980. Fomos silenciados, aprendemos a falar sim, questionar pouco. A retomada no processo de libertação dos ‘oprimidos’ é a libertação de si mesmo:

Ao realizar-se oprimido, a realidade implica a existência dos que oprimem e dos que são oprimidos. Estes, a quem cabe realmente lutar por sua libertação juntamente com os que eles em verdade se solidarizam, precisam ganhar a consciência crítica da opressão, na práxis dessa busca. (FREIRE, 2005, p. 41).

A práxis entendida em Freire é palavra cheia de significação, que mobiliza tanto o desejo idealizado como a prática cotidiana, traduzida em ações que mudam destinos, sentidos e própria vida.

Já outra professora, de outra EETI de Goiânia, formada em letras-português/inglês, efetiva da Rede Estadual de Ensino há mais de 20 anos comentou o seu olhar sobre o que entende ser a dinâmica do processo de educação:

*A questão da nossa alegria a felicidade como profissional ela não se realiza ela é em longo prazo, principalmente no campo da educação NE vc planta, planta você ara, ara, prepara o solo se a gente for colocar em termos de terra. Eu acho que cada vida ela tem que ser trabalhada ela tem, ela tem que ser analisada, Essa tem que ser conhecida ela tem que ser ganhada acho que não tem essa coisa fluente que nada substitui porque somente através do humano que chegamos ao aluno, foi ai que nos ganhamos esse respaldo que eles não tinham como limites, nem educação, respeito mutuo nós conseguimos com carinho, cativando, mesmo procurando diálogo, procurando levar a entender o que levava eles a agirem daquela forma até assim grotesca no caso, foi muito difícil (Entrevistada n. 5).*

A professora sente-se realizada no trabalho com a escola de tempo integral, ressaltando que a implantação naquela unidade foi acolhida com muitas expectativas pela comunidade de pais e professores, e ainda que acredite que com o tempo o trabalho de EETI naquela unidade escolar irá se reestruturar melhor ainda, porque essa proposta revitalizou a escola como ela afirma:

*Pra falar a verdade era uma loucura, não sabíamos se segurávamos o menino pra não se matar aqui dentro... **foi amendrontador... assustador, faziam arrastão para juntar escapavam pelos dedos como água** foi muito difícil, nós tínhamos muitos alunos difíceis, claro que todos os anos temos alunos difíceis mas nós tínhamos aqui alunos sem limites, era aluno rancando, se debatendo, se digladiando o tempo todo, então nós não tínhamos descanso literalmente para nada, foi assim assustador . Portas, a*

*gente tinha uma idéia, mas não sabia como fazer, então nós aprendemos com os erros. Não tínhamos uma regra pronta para fazer. (Entrevistada n. 5).*

A educadora ressalta que os projetos inovadores propostos, especialmente das linguagens artísticas pelo Ciranda da Arte deu vida e empolgação aos alunos. Enquanto professora de recursos, atualmente, montou junto com os alunos um blog com poemas feitos por eles que vão desde o 6º ano ao 9º ano do ensino fundamental.

Acreditamos que os professores precisam ser ouvidos, muitas vezes, mais que os gestores da escola, e ainda valorizados financeiramente, pois ao ser valorizado o seu trabalho encontra eco e o poder de transformação. Acreditamos que a educação é fundamental para dar consciência de si e dos outros, e a partir dessa consciência, a possibilidade de libertar oprimidos e opressores.

## CONCLUSÃO

Ao concluirmos essa pesquisa nosso coração se aperta. Existem mais que palavras a serem ditas, vimos e vivenciamos muitas experiências que proporcionaram sentimentos antagônicos. Sentimos muita alegria ao percebermos essa força e a garra dos profissionais da educação, categoria que é feita em sua maioria por mulheres guerreiras, que acreditam na educação como um sonho possível.

Essa investigação mostrou-nos que há muito entusiasmo entre os professores hoje envolvidos nas ETIs em Goiás. Acreditamos que isso se deve ao envolvimento da comunidade escolar na discussão prévia realizada como condição à opção pela ETI, bem como ao caráter dos profissionais e da profissão, de dedicação, sonhos de contribuir para a realização das pessoas, tantas vezes registrado neste trabalho.

Confirma-se o valor dos processos democráticos de respeito à autonomia, neste caso, das escolas. As políticas públicas para a educação, mesmo ousadas como essa de implantação de escolas de tempo integral, nos fazem pensar sobre a importância de entender que o professor é um sujeito de direitos, que tem sentimentos e necessidades, também. Por isso mesmo, precisa ser respeitado e convidado a participar das tomadas de decisões sobre grandes temas como: educação de tempo integral.

Também no que se refere à proposta formulada, fundamentada teoricamente pelos propositores do projeto, reconhecemos que é uma proposta comprometida com uma educação emancipatória, embora apresente ainda muitas dificuldades em constituir-se como tal. A proposição de que cada escola proceda à articulação entre seu currículo e as diferentes metodologias constituem importantes espaços de autonomia e de integração da escola com seu contexto, apontando para a coerência entre teoria e prática.

Entre as dificuldades de implantação da proposta, a estrutura física insuficiente é sempre apontada como interveniente primordial para o bom desenvolvimento do projeto.

Percebemos ao longo das entrevistas dessa pesquisa como um todo, a necessidade de uma sensibilização no sentido de privilegiar a formação do professor que irá atuar especificamente na escola de tempo integral, pois ela compõe um espaço multifacetado e por isso mesmo, desafiante. É necessário que as escolas de tempo integral mobilizem dentro do seu *locus* escolar as possibilidades de integração de conhecimentos entre os professores das mais diversas áreas, com o foco da garantia de formação continuada, e a partir de suas próprias demandas ou realidades.

A carência de uma formação específica para o trabalho, neste tipo de escola, ficou bastante caracterizada como um fator de debilidade para que o trabalho executado tenha maior densidade. A formação continuada, que os professores vêm recebendo, tem sido realizada por meio de discussão de relatórios mensais apresentados a SUEBAS e em alguns encontros, que em sua maioria, são organizadas para os gestores da escola ou professores de oficinas, no sentido de dar-lhes orientações sobre a reorientação curricular. Isso certamente representa é um avanço.

Em Goiás, conforme documentos a que tivemos acesso, uma série de estudos está sendo realizados para a elaboração das Diretrizes que buscam contribuir para que a formação dos profissionais numa perspectiva de produção de conhecimentos sociais, culturais e tecnológicos que tenham como base o trabalho pedagógico interdisciplinar do conhecimento e a construção integrada dos saberes, competências e valores.

Fica-nos uma preocupação maior com a formação dos professores que atuam no Ciranda da Artes. Pensamos que seria necessário o desenvolvimento de políticas atrativas de remuneração e valorização profissional para pessoas licenciadas nas diversas áreas da linguagem em Artes. Percebemos que, para que aja maior qualidade, é preciso garantir que os projetos de oficinas com o Ciranda da Arte e com os professores das unidades escolares sejam pensados e planejados juntos, dentro do horário em que a escola funciona, já que o planejamento é parte importante e vital do sucesso do trabalho pedagógico.

A organização do currículo, articulando a Base Curricular Nacional e a Ciranda das Artes, apresenta-se nas escolas, para os educadores, como um grande potencial da realização da educação emancipatória nas EETI's. Embora seja uma importante política implantada para toda a rede estadual de ensino a grande preocupação factual é: existirá o planejamento e a articulação integrada entre os profissionais da escola e do Ciranda da Arte para proporcionarem aos alunos da escola educação em condições de cidadania, emancipação e autonomia? Este é o espaço da articulação entre o conhecimento produzido pela humanidade e a formação da individualidade para-si.

Ao discutirmos o contrato de trabalho, na relação com o tempo e o tempo dentro da ETI, fica clara a dificuldade de sucesso de um projeto desse porte, num quadro de desvalorização e precarização profissional tal como o que vivem os professores. Apontamos, como decisivo ao sucesso de um projeto desse porte, a necessidade da reformulação nas condições concretas de trabalho dos profissionais envolvidos.

Percebemos que a fragilidade contratual dos professores eis um grande desafio a ser enfrentado na rede estadual de ensino. Há sinais de que esta questão tenda a se resolver, pois a

SEDUC realizou dois concursos públicos nesse ano letivo, para contratação de vários profissionais. Levantamos o questionamento: é possível se falar em educação de qualidade, sem a devida valorização do professor? Sem o reconhecimento de suas demandas e necessidades para trabalhar e sentir-se realizado em seu trabalho? Cremos ser necessário que a política de valorização do profissional em educação seja repensada, sob o risco de que ele, ao continuar sendo tratado com desmerecimento de sua autoridade intelectual, também, se veja impossibilitado de realizar-se na contribuição profissional que se propõe a dar, para toda a sociedade.

Nossa investigação descortinou a compreensão de que mesmo as EETI's, sendo vista por muitas pessoas como um “depósito de crianças”, e cumprindo apenas a função de tirar as crianças da rua, essa escola é mais que isso. A proposta de escola de tempo integral é uma oportunidade, de oferecer ensino de qualidade em um espaço de tempo ampliado, com enriquecimento do currículo, por meio de atividades culturais e conhecimentos sobre a humanidade. Acreditamos que são perspectivas de excelência, em se tratando de ensino público. É pensar, democraticamente ensino de qualidade. Acreditamos que a escola não pode se restringir a um lugar de acolhimento para superar abandono ou desamparo, embora, realmente reconheçamos que este é um importante resultado.

Elementos de diferenciação da EETI's, as duplas pedagógicas e as equipes multiprofissionais aparecem na realidade investigada, ainda como medidas em processo de constituição e legitimação. As primeiras recebidas como intromissão indevida na dinâmica cotidiana da escola e as equipes multiprofissionais, além de insuficientes, por serem constituídas por profissionais sem estabilidade contratual, deixam as escolas em situação de instabilidade.

Duas características podem se destacar nas propostas das escolas municipais de Apucarana e das EETI's de Goiás: ambas têm a ampliação do tempo do aluno na escola e para isso oferecem alimentação e assistência ao aluno. O outro ponto comum é a busca de alternativas para tornar o currículo dessa escola de tempo integral diversificado e amplo, na abordagem de temas de interesse da criança, demonstrando compromisso com uma educação integral.

Em contraposição à alegria a que me referi também me inquieta, perceber que o projeto de escola de tempo integral em Goiás é muito grande e por isso mesmo desafiador para os professores e o poder público precisará garantir esse projeto, que é sem dúvida grandioso e inovador.

Concluo este trabalho acerca da EETI com a certeza que me dá a realidade investigada de que esse projeto tem condições de se fortalecer e se constituir num instrumento social de melhoria da educação goiana. Para tanto, é fundamental a garantia de melhores condições do exercício docente serão, só assim alunos e professores poderão, alcançar emancipação por meio da formação e do fortalecimento da condição de cidadania, subsidiados pelo Estado que está a nosso serviço e não ao contrário disso.

Desejamos que a Escola de Tempo Integral se fortaleça e se universalize no Estado de Goiás com a qualidade de investimentos nos professores e nos prédios escolares. É meu desejo pessoal, que a educação tenha projeção principal nas políticas desenvolvidas no país, pois a educação é fundamental para o desenvolvimento da sociedade em todos os aspectos. A ampliação do tempo escolar deve ser visto, bem mais que obrigatoriedade prevista em lei, mas como a possibilidade de que o aluno conquiste sua emancipação e tenha sua cidadania respeitada em sua existência no bojo social.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas/ Cortez, (77), p. 53-51, maio, 1991.
- BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- BRASIL. *Salto para o Futuro: Educação integral e intersectorialidade*. ISSN 1982-0283, a. XIX, n. 13, MEC, out./2009.
- BRZENZISKI, Iria. *Profissão professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano Editora, 2002, P.7-20 ;
- CANEZIN, Maria Teresa. *O objeto, o método e o fenômeno educativo na sociologia durkheimiana*. Introdução à teoria e ao método em ciências sociais e educação. Goiânia: UCG, 2001. p. 17-30. (Série Ensaios).
- \_\_\_\_\_. O lógico e histórico no método dialético. In: *Introdução à teoria e ao método das ciências sociais*. Goiânia: UCG, 2001. p. 69-92. (Série Ensaios).
- CAVALIERE, Ana Maria; COELHO, Lígia Marta Coimbra da Costa. Para onde caminham os CIEPs? Uma análise, após 15 anos. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas/Autores Associados, n. 119, jul. 2003.
- \_\_\_\_\_. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira. *Revista Educação & Sociedade*. Campinas, n. 81, dez. 2002.
- \_\_\_\_\_. Uma escola para a modernidade em crise: considerações sobre a ampliação das funções da escola fundamental. In: MOREIRA, Antonio Flavio (org.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 1999.
- CHAVES, Miriam Waidenfeld. Educação integral: uma proposta de inovação pedagógica na administração escolas de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro dos anos 30. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela. *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- COELHO, Lígia Martha C. da Costa. Escola pública de horário integral e qualidade de ensino. In: *Ensaio*. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, 1997.
- \_\_\_\_\_. Escola pública de horário integral: um tempo (fundamental) para o ensino fundamental. In: *Para além do fracasso escolar*. Campinas: Papirus, 1998.



\_\_\_\_\_. BAKUNIN, Mijail. La instrucción integral. Barcelona, José Olañeta Editor, 1979. In: GALLO, Silvio. *A educação integral numa perspectiva anarquista*. 2002. p. 13-42.

\_\_\_\_\_. BRANDÃO, Zaia. Escola de tempo integral e cidadania escolar. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 97-108, abr. 2009.

\_\_\_\_\_. SAMPAIO, Lígia Martha C. *Alfabetização e os múltiplos tempo que se cruzam na escola*. 2002, p. 182-207.

\_\_\_\_\_; CAVALIERE, Ana Maria Villela. *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis: Vozes, 2002.

DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique (Orgs.). *Políticas públicas & educação básica*. São Paulo: Xamã, 2001.

DUARTE, Newton. *A individualidade para si: contribuição para uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

DURKEIN, Émile. *O que é fato social? As regras do método sociológico*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ESCOLA de tempo integral: um convite à reflexão. SEDUC/GO, 2010.

ESCOLA estadual de tempo integral: possibilidades de integração e ampliação de oportunidades. SEDUC/GO, 2010.

ESPELETA, Justa; ROCKWEK, Hélice. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, 1996.

FERREIRA, Cássia Marilda Pereira dos Santos. *Escola em tempo integral: Possível solução ou mito na busca de qualidade?* Londrina, 2007. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36. ed. São Paulo: Paz Terra, 2007. (Edição especial, coleção leitura).

\_\_\_\_\_. *Educação e mudança*. 13. ed. São Paulo: Paz Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*, 49ª impressão Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. *Teoria histórico cultural e didática: experimento didático como procedimento investigativo pedagógico (texto de uso restrito)*.

GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação um estudo introdutório*. São Paulo: Cortez, 1983.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral *Cadernos Cenpec*, n. 2, Educação Integral, 2º semestre 2006.

IANNI, Octávio. Introdução: a produção da sociedade capitalista. In: IANNI, Octávio (Org.). *Karl Max: sociologia*. São Paulo: Ática, 1979. p. 7-42.

LIBÂNEO, José Carlos. *Experimento didático como procedimento de investigação em sala de aula* (texto de uso didático).

LOMBARDI José Claudinei; SAVIANI Dermeval; NASCIMENTO Maria Isabel Moura (Orgs.). *A escola pública no Brasil: história e historiografia*. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR, 2005. (Coleção Memória da Educação).

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Elisa D. A. *Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso*. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. p. 11-24.

MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. [Trad. Newton Ramos de Oliveira]. Campinas, SP: Alínea, 2007.

MARTINS, Ligia Márcia: Da formação humana em Marx à Crítica da Pedagogia das Competências. In: DUARTE, Newton (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. São Paulo: Autores Associados, 2004.

MARX, Karl. *Manuscritos econômicos-filosóficos*. 2ª reimpr. Perdizes, SP: BoiTempo, 2008.

MAURICIO, Lúcia Veloso (Org.). Educação integral e tempo integral. *Em Aberto*, Brasília, Inep/MEC, 2009.

\_\_\_\_\_. Escritos e representações e pressupostos da escola pública de horário integral. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 26; 28 abr. 2009.

\_\_\_\_\_; MONTEIRO, Ana Maria. Ciep - Escola de formação de professores. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 35-49, abr. 2009.

OLIVEIRA, P. de Salles. Caminhos da construção da pesquisa em ciências humanas. In OLIVEIRA, P. de S. (Org.). *Metodologia das ciências humanas*. São Paulo: Hucitec/Unesp, 1998. p. 17-28.

PACHECO, José. *Escola da ponte: formação e transformação da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (Coleção Transições).

PARO, Vitor. A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. *Cadernos de Pesquisa*, n. 65, 1988, p. 11-20.

PARO, Vitor et alii. *Escola de tempo integral: desafio para o ensino público*. São Paulo: Cortez, 1988.

\_\_\_\_\_. *Por dentro da escola pública*. São Paulo: Xamã, 2000.

\_\_\_\_\_. Viabilidade da escola pública em tempo integral. *Educação e Sociedade*, n. 29, 1988, p. 86-99.

SAVIANI, Dermeva. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*, 9. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

SMOLKA, Ana Luiza Bustame; MENEZES, Maria Cristina (Orgs.). *Anísio Teixeira 1900-2000 Provocações em educação*. Campinas, SP: 2000. (Coleção Memória da Educação);

\_\_\_\_\_, BARREIRA, Luiz Carlos. Escola e Formação da Mentalidade do desenvolvimento do discurso – Político Pedagógico de Anísio Teixeira, Cap. II, p.23-35;

\_\_\_\_\_, SERPA, Luiz Felipe Perret. *Escola parque na visão de Anísio Teixeira*, Cap. 9, p. 141-160.

ULLHOA, Joel Pimentel. *Apontamentos para a reflexão sobre o conceito de problema e sua aplicação em trabalho*. Mimeografado, 1998.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS; Isabel Maria Sabino de. *Política educacional no Brasil*. Brasília: Líber Livro, 2007.

**ANEXOS**