

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTU SENSU EM EDUCAÇÃO

NÚBIA REJAINÉ FERREIRA SILVA

**ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: um estudo da relação entre o programa federal
Mais Educação e propostas de educação pública integral do Estado de Goiás e
Município de Goiânia (2007-2010)**

GOIÂNIA

2011

NÚBIA REJAINÉ FERREIRA SILVA

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: um estudo da relação entre o programa federal Mais Educação e propostas de educação pública integral do Estado de Goiás e Município de Goiânia (2007-2010)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Strictu Sensu em Educação da Pontifícia Universidade Católica de
Goiás para obtenção do grau de Mestre

Orientadora: Profa. Dra. Beatriz Aparecida Zanatta

GOIÂNIA

2011

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação na (CIP)
GPT/BC/PUC-GO**

S586e Silva, Núbia Rejaine Ferreira
Escola de tempo integral : um estudo da relação entre o programa federal Mais Educação e propostas de educação pública integral do Estado de Goiás e Município de Goiânia (2007-2010) [manuscrito] / Núbia Rejaine Ferreira Silva – 2011.
126 f. : il.
Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2011.
“Orientadora: Prof^a. Dr^a. Beatriz Aparecida Zanatta”.
Bibliografia: f. 113-123.
Inclui listas de quadros e siglas.
Apêndices.
1. Educação integral – Goiânia (GO) – Goiás (Estado) – 2007-2010. 2. Escolas públicas. 3. Ensino. I. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. II. Silva, Núbia Rejaine Ferreira. III. Título.

CDU: 37.057(817.3)(043.3)
37.018.591

NÚBIA REJAINÉ FERREIRA SILVA

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: um estudo da relação entre o programa federal Mais Educação e propostas de Educação pública integral do estado de Goiás e município de Goiânia (2007-2010)

BANCA EXAMINADORA

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação/Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 24 de novembro de 2011, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof^a Dr^a Beatriz Aparecida Zanatta

Orientadora PPGE/ Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Presidente da Banca

Prof^a Dr^a Raquel Aparecida M. da M. Freitas

Examinadora PPGE/ Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Prof^a Dr^a Valdeniza Maria Lopes Barra

Examinadora Externa PPGE/FE – Universidade Federal de Goiás

Dedico este trabalho primeiramente a Deus.

A Ele toda honra e toda glória
de tudo que tenho, sou e sei.

Dedico-o também às minhas netas Mel Emily (5 anos) e Sofia (4 anos).

Um dia Mel me disse:

- Vovó está estudando?

Respondi: - Sim.

- Então vou brincar em silêncio
aqui ao seu lado para sentir a sua presença.

Estou com saudades de brincar com você.

E Sofia disse um dia:

- Vovó você está escrevendo o “mestrado”?

- Estou, respondi.

- Quando você terminar para sempre, eu serei mais feliz.

AGRADECIMENTOS

À professora Beatriz Aparecida Zanatta, minha orientadora, por conduzir-me no caminho da investigação científica.

Aos professores José Carlos Libâneo e Raquel Aparecida M. da M. Freitas, pelas valiosas contribuições e apoio no decorrer de todo o curso de mestrado.

À professora Valdeniza Maria Lopes Barra, por aceitar participar da banca examinadora.

Ao professor Carlos Cardoso Silva, por acreditar em mim e apontar caminhos nos momentos mais difíceis.

À professora Maria Freire, pela valorosa contribuição na reconstrução final dos textos.

À diretora pedagógica do Colégio Ávila, Vera Lúcia Galvão de Oliveira Ávila, por respeitar minhas escolhas mesmo quando não concorda com elas e, principalmente, por me liberar profissionalmente para realização deste projeto.

À Maria Célia de Oliveira Meneses, por um dia ter acreditado em meu trabalho, por me fazer crescer profissionalmente e como pessoa.

À amiga Tereza Maria Braga, a “Tê”, por me socorrer com o conhecimento da Língua Inglesa e pela cumplicidade profissional que conseguimos construir juntas.

À amiga Vanina Collicchio Addad, pelo apoio espiritual nos momentos exatos. Sua amizade e orações me mantiveram de pé.

Aos professores do Colégio Ávila que compartilham comigo todos os desafios profissionais e são fontes de aprendizagem diária, por permitirem que eu aprenda com a experiência de vocês.

Aos professores e amigos de uma longa trajetória educacional, Regis e Luciano Tadeu, pelas grandes aprendizagens que acontecem em nossas conversas, brigas e gargalhadas, por não permitirem que eu me distancie da realidade da sala de aula. Aprendo muito com vocês.

À amiga Krishley Brás Ávila, companheira de estudos e trabalho, que se tornou mais que uma amiga especial. Quando esta pesquisa ainda era um sonho, sonhamos e iniciamos juntas. O Bernardo quis nascer antes de a mãe ser mestre e, mesmo zelando pela vida dele, ainda no útero, de repouso absoluto, participou em todas as fases desta pesquisa, como minha confidente. Seu incentivo e apoio foram imprescindíveis.

À minha família, irmãos, sobrinhos e especialmente meus pais, Manoel e Nilza, que sempre acreditaram em meu potencial. Este trabalho só foi possível porque, ainda criança, vocês me ensinaram a acreditar em mim.

À tia “Cota” por escolher ser minha mãe e dedicar-se a me amar e apoiar sem cobrar nada em troca.

Aos meus filhos, Thayne e Thyago, meus maiores e melhores projetos de vida, e aos meus genro e nora, Vinícius e Juliana, por alegrarem nossa casa, nas reuniões familiares, nos momentos necessários de descanso.

Ao meu esposo Welson, cúmplice nos meus projetos de vida, meu maior incentivador e exemplo de dedicação aos estudos. Este trabalho só foi concluído pelo seu apoio irrestrito.

Obrigada!

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

Hannah Arendt, *A crise na educação*, 1972

RESUMO

SILVA, Núbia Rejaine Ferreira. **Escola de tempo integral: um estudo da relação entre o programa federal Mais Educação e propostas de educação pública integral do Estado de Goiás e município de Goiânia (2007-2010)**. Goiânia, 2011. Dissertação de Mestrado – Curso de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2011.

O presente trabalho trata da escola de tempo integral e tem como foco analisar a relação entre as propostas de escola pública integral da Rede Estadual de Ensino do Estado de Goiás e da Rede Municipal de ensino de Goiânia, Município de Goiânia e as orientações contidas no programa Mais Educação. A proposta de investigação foi direcionada para as seguintes indagações: quais as concepções pedagógicas fundamentam essas propostas? De que modo se articulam as dimensões sociais e culturais nelas inseridas? Há uma coerência teórico-pedagógica entre essas propostas? Buscou-se em autores como, John Dewey e Anísio Teixeira e, autores recentes como Cavaliere, Brandão, Coelho, Guará, Maurício e Paro o aporte teórico para tentar responder as questões. A pesquisa teve por objetivos analisar as propostas de escola de tempo integral evidenciando as concepções pedagógicas, as dimensões sociais e culturais e a coerência teórico-pedagógica. Realizou-se uma pesquisa documental, de caráter bibliográfico e os dados foram objeto de análise de conteúdo. A análise dos dados evidenciou os seguintes resultados: ações educacionais que atendem os interesses da política neoliberal; transferência de responsabilidade entre as instituições família, escola, Estado; concepção que prioriza o acolhimento social dos alunos deixando dimensões e objetivos pedagógicos em segundo plano. As propostas analisadas nesta pesquisa apresentam uma ressignificação das ideias escolanovistas – caráter pragmático desse movimento e as concepções apontadas nos documentos analisados. Acredita-se que seus resultados são úteis também a todos que se preocupam com o tema escola de tempo integral.

Palavras-chave: Educação Integral. Escola de Tempo Integral. Proposta Pedagógica.

ABSTRACT

SILVA, Núbia Rejaine Ferreira. **Full time school programs:** a study of relationship between the federal program called “Mais Educação” and proposals for public full time education of the state of Goiás and the city of Goiânia (2007-2010). Goiânia, 2011. Dissertation – Course of Post – Graduation in Education Universidade Católica de Goiás.

The present project deals with the school full time and focuses on analyzing the relationship between the proposed public education full of State Schools of the State of Goiás and Municipal schools in Goiania city, and guidelines contained in the program “Mais Educação”. The research proposal was directed to the following questions: What are the pedagogical assumptions underlie these proposals? How to articulate the social and cultural dimensions embedded in them? There is a theoretical and pedagogical coherence between these proposals? Sought in authors such as John Dewey and Anísio Teixeira, and recent authors as Cavaliere, Brandão, Coelho, Guará, Maurício and Paro the theoretical support to try to answer these questions. The research aimed to analyze the proposed school full time highlighting the pedagogical concepts, the social and cultural extent and pedagogical-theoretical coherence. It was made a documentary research, from bibliographical nature and the data were objects of content analysis. Data analysis showed the following results: educational activities that serve the interests of neoliberal politics; transfer of responsibility between the institutions family, school, State; conception that prioritizes the social reception of students leaving dimensions and educational objectives in the background. The proposals analyzed in this research present a reinterpretation of the New School ideas - a pragmatic nature of this movement and the concepts outlined in the documents analyzed. It is believed that their results are also useful to all who care about the theme school full time.

Keywords: Integral Education. School Full Time. Pedagogical Proposal

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Expansão e aplicação dos recursos do programa Mais Educação no Brasil	18
Quadro 2 – Experiências municipais de Escola de Tempo Integral que se destacaram com programas significativos para a sociedade que atuam	69
Quadro 3 – Relação dos documentos analisados	74
Quadro 4 – Cadernos Rede de Saberes do Mais Educação e suas finalidades	78
Quadro 5 – Relações dos macrocampos e das atividades desenvolvidas	105

LISTA DE SIGLAS

ANDE	Associação Nacional de Educação
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AIDS	Acquired Immunodeficiency Syndrome
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBE	Centro de Estudos da Educação e Sociedade
CEDES	Centro de Estudo Educação e Sociedade
CEI	Centro de Educação Infantil
CEU	Centro Educacional Unificado
CIAC	Centro Integrado de Apoio à Criança
CIEP	Centros Integrados de Educação Pública
CIP	Dados Internacionais de Catalogação
CME	Conselho Municipal de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
DEFIA	Divisão da Educação Fundamental da Infância e da Adolescência
DEIDHUC	Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania
DST	Doenças Sexualmente Transmissíveis
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente
EDIPE	Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino
EJA	Escola de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal do Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EPI	Escola Pública Integrada
ETI	Escola de Tempo Integral
FEBEM	Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCT	Ministério da Ciência e Tecnologia
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
ME	Ministério do Esporte
MEC	Ministério da Educação
MINC	Ministério da Cultura
MMA	Ministério do Meio Ambiente
PDDE	Programa de Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PEE	Programa de Educação Especial

PNE	Plano Nacional de Educação
PROFIC	Programa de Fomento e Incentivo à Cultura
PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PRONAICA	Programa Nacional de Atenção Integral à Criança
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SIMEC	Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação
SIMEC	Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação
SMED	Secretaria Municipal de Educação
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UNB	Universidade de Brasília
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

Introdução	15
Capítulo I – EDUCAÇÃO E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS	
1.1. Educação	26
1.2. Educação Integral: breve exposição	28
1.2.1 Educação Integral: trajetórias e perspectivas no Brasil	31
1.3. Escola de Tempo Integral	34
1.4. O papel da escola de tempo integral na sociedade	44
Capítulo II – ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS	
2.1. Anísio Teixeira e a nova concepção de escola	48
2.2. As experiências de escolas públicas de tempo integral baseadas nas ideias de Anísio Teixeira. (1930 - 1970)	53
2.3. O crescimento das escolas públicas de tempo integral nas décadas de 1980/1990	55
2.4. A legislação brasileira atual sobre a ampliação do tempo escolar	62
2.5. Experiências em andamento de escolas públicas de tempo integral na primeira década de 2000	65
Capítulo III – O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E SUA VERSÃO EM PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO PÚBLICA INTEGRAL NO ESTADO DE GOIÁS	
3.1. O Programas Mais Educação e as Propostas de Educação Pública Integral do Estado de Goiás	71
3.2. O Programa Mais Educação – PME – 2009	75
3.3. Proposta da rede estadual de ensino para as escolas de tempo integral – PEETI	80
3.4. Proposta da rede municipal de ensino – programa para as escolas municipais com atendimento em tempo integral – PEMTI – 2009	83
3.5. Continuidade e descontinuidade entre o programa Mais Educação e as propostas para educação integral da rede pública estadual e municipal do Estado de Goiás	88
CONCLUSÃO	109
Referências	113
Apêndice A – Literatura identificada sobre escola de tempo integral no Brasil	119
Apêndice B – Tabelas – Matriz de referência para implantação da escola estadual de tempo integral	124
Apêndice C – Mandala – Rede de Saberes Mais Educação	126

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objeto de estudo a análise das Proposta de escola de tempo integral da Rede Estadual de Ensino do Estado de Goiás, da Rede Municipal de ensino de Goiânia e do programa Mais Educação, buscando identificar a articulação entre as orientações contidas nas referidas propostas.

Como campo de estudo e de reflexão a defesa de uma escola publica para atender crianças não apenas em período parcial, mas de maneira integral, surgiu na década de 1950 com Anísio Teixeira. Esse educador marcou a historia da educação brasileira ao longo do século XX com sua atuação política e suas ideias, fundamentadas nos postulados teóricos de John Dewey.

No exercício dos diversos cargos que assumiu, Anísio Teixeira propôs a criação da primeira escola publica brasileira com funcionamento em tempo integral, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, ou Escola Parque, localizado no Bairro da Liberdade em Salvador (Bahia). A proposta dessa instituição postulava uma educação profissionalizante e em tempo integral, voltada para as crianças de origem social e economicamente desfavorecidas.

No final da década de 1950 e início da década de 1960, em Brasília, foi construído um Sistema Integrado de Educação Pública de Brasília, inspirados na Escola Parque, um projeto que previa a permanência dos alunos em um período de oito horas diárias, na escola.

Nas décadas de 1980 e 1990, particularmente após a promulgação da constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9.394), a discussão sobre o tema adquire gradativamente expressividade constituindo-se, sobretudo a partir do inicio do século XXI, em objeto debate entre os especialistas da área que têm se destacado na investigação sobre a problemática da escola publica de tempo integral. Esses debates em muito contribuíram para o enriquecimento dos projetos pedagógicos das escolas que optaram por essa modalidade de ensino, assim como para a difusão e implementação destas escolas em outros estados. Nesse contexto, surgiram Os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs, no Rio de Janeiro, na década de 1980; o Programa de Formação Integral da Criança – PROFIC, em São Paulo, no período de 1986 e 1993; os Centros Integrados de Apoio à Criança – CIACs, na década de 1990, idealizado pelo governo federal e posteriormente transformado no Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e Adolescente – PRONAICA. Em 1994, o governo federal transforma este projeto que passa a ser chamado de

Centro Integral à Criança – CAICs. Segundo Santos (2009), em 1995 este projeto foi descaracterizado e a maior parte dos centros construídos foi repassada aos governos estaduais e municipais.

Entende-se que a reflexão a respeito dessas propostas, produzidas no âmbito das esferas públicas estadual e municipal, é sem dúvida relevante para o entendimento de uma dimensão fundamental da realidade educacional brasileira ainda não suficientemente revelada nas análises até o momento apresentadas por diferentes pesquisadores e estudiosos da área. Atestam isso os levantamentos sobre a produção de teses e dissertações realizadas por Maurício e Ribetto (2009) e pela autora deste estudo.

De acordo com o levantamento realizado por Maurício e Ribetto (2009), em 2009 foram produzidas 54 dissertações e 11 teses relativas a esses temas. Das 54 dissertações e teses produzidas, 29 foram no Rio de Janeiro, evidenciando o impacto que os programas de implantação dos CIEPs tiveram nesse Estado. Em seguida está São Paulo com 12 produções relativas às experiências do Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC) e do Centro de Educação Integrada (CEI).

Como registra Maurício (2009), há uma estreita ligação entre as produções acadêmicas concentradas em universidades públicas federais e estaduais, sendo que a parte da produção concentra-se na Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ e na Universidade Federal Fluminense - UFF, provavelmente dadas as experiências vivenciadas nesses Estados. Ressalta-se ainda que as pesquisas realizadas na UFRJ correspondem a quase 50% do total desse Estado. Esse estudo demonstra ainda que, no período de 1988 a 1992, houve o maior número de produções do Rio de Janeiro sob o impacto do primeiro Programa de Educação Especial (PEE). No início da década de 1990, também se produziu muito no Estado e São Paulo, influenciado, grandemente, pelo PROFIC. Em 1994, o Rio de Janeiro contabiliza um número maior de produção estimulada pela retomada do programa dos CIEP's; já o Distrito Federal concentrou-se nos Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIAC's), na década de 90; em São Paulo, as produções foram retomadas em 2002 e 2004, motivadas pelo CEI. Em relação aos textos publicados, a pesquisa de Maurício encontrou 94 textos sobre escola de tempo integral, com os seguintes registros: 54 artigos em revistas acadêmicas impressas, 16 capítulos de livros ou fascículos: 3 relatórios de pesquisa; 13 anais de eventos científico-acadêmicos, destas 13, 3 foram em encontros da ANPED; e 7 livros, dos quais 2 são institucionais. Para esse autor, o crescimento de publicações aconteceu nos anos de 1995, 2002, 2005, 2006 e 2007, sendo que, nos últimos cinco anos, estão concentradas 46 das 94 produções escritas mencionadas, quase a metade de

todas as publicações. Em relação à disponibilidade de textos na internet foram encontrados 17 artigos – 1 em revista virtual; 6 disponibilizados por revistas impressas; 10 em sítios de eventos. A citada autora registra ainda que, nesses 21 anos de produções, entre 1988 e 2009 - em dois anos – 1993 e 2000, não foram encontrados registros de produções de dissertações ou teses o que evidencia a conexão entre as propostas políticas implementadas e as produções acadêmicas.

Complementando a pesquisa de Mauricio e Ribetto (2009), o levantamento realizado em sites oficiais e bibliotecas digitais para esta pesquisa indicou que de 2009 a 2011 foram produzidos 11 artigos e 07 dissertações e 01 tese sobre escola de tempo integral. O que demonstra o a importância da reflexão sobre o tema em pauta.

Com relação a produção recente, os autores que mais se destacaram foram Cavaliere, da UFRJ, Coelho, da UFRJ e Maurício, UERJ.

Particularmente no Estado de Goiás foram encontradas uma tese de doutorado de Marília Gouveia de Miranda (2005) e três dissertações de mestrado de Kátia de Oliveira Barros (2008), Soraya Vieira Santos (2009), Flávia Osório da Silva (2011).

Esse levantamento indica que houve um significativo aumento da produção sobre Escola de Tempo Integral, que tem como foco.

Alem do crescimento da produção acadêmica os dados fornecidos pelo censo escolar 2010, realizado pelo MEC indicam que a quantidade de alunos matriculados em escolas públicas com período integral cresceu 16% em apenas um ano. O censo de 2008 registrou que, em 2007, eram 186.975 alunos matriculados em escola de tempo integral, em 2009 passaram a ser atendidos 919.208 alunos, ou seja, em um ano aumentou cinco vezes a quantidade de alunos e, atualmente, mais de 1,3 milhões de alunos matriculados no ensino fundamental têm educação em tempo integral.

Com base nestes dados, é possível verificar o crescimento do número de matrículas nas Escolas de Tempo Integral de todo país. Dinamizando este processo, o Plano Nacional de Educação, enviado pelo governo federal ao Congresso, prevê 50% do aumento do número de matrículas até 2020, porém, se o aumento em um ano, no ano de 2010, o crescimento foi em 16%, a probabilidade de este índice ser atingido é de aproximadamente em quatro anos. A adesão a esta modalidade de ensino é maior na escola pública redes estaduais e municipais, destacando-se na rede municipal um crescimento mais significativo. Estes dados comprovam a vontade política de implantação desta escola de tempo integral nas escolas públicas.

Com efeito, a escola de tempo integral aumentou em todo Brasil no final do século XX e início do século XXI, e Goiás não é exceção. Até a década de 1990 esse aumento ocorria em

âmbito local. Até mesmo as propostas federais eram implantadas em alguns Estados e/ou cidades. A partir de 2000, o governo federal implantou o programa *Mais Educação* com intenção de difundir a escola de tempo integral em todo o território brasileiro. Esse programa, colaborou para esse crescimento, injetando nessa proposta o recurso financeiro motivador para a implantação de novas escolas, conforme demonstra o quadro.

QUADRO 1 – Expansão e aplicação dos recursos do programa Mais Educação no Brasil¹

ANO	ABRANGÊNCIA	VALORES	LOCAL
2008	1380 escolas, aproximadamente 400 mil estudantes	R\$ 56,8 milhões,	55 cidades brasileiras, dentre capitais, cidades metropolitanas e municípios com mais de 200 mil habitantes
2009	5 mil escolas 1,5 milhões de estudantes	R\$ 158 milhões	² Municípios com 163 mil habitantes
2010	10 mil escolas 2,2 milhões de estudantes	R\$ 389 milhões	Município de 90 mil habitantes
2011 ³	15 mil escolas	R\$ 600 milhões	Município com 18.800 habitantes

Fonte: Portal do MEC/2011

Em Goiás, com base nos estudos de Silva (2011), alguns fatores contribuíram para a ampliação do tempo escolar nas escolas públicas de tempo integral, dentre eles destaca-se: a diminuição das matrículas na educação básica e o reordenamento da rede pública estadual de educação para a municipalização dos anos iniciais de ensino; a democratização da gestão escolar, a descentralização dos recursos financeiros, principalmente, com o programa Mais Educação. Segundo esta autora, mesmo que estes processos de democratização e descentralização representam contradições em suas constituições e finalidades, de acordo com os documentos da SEDUC/GO, foram a base para a ampliação do tempo escolar. O período de 2006 a 2010 a estrutura administrativa da SEDUC/GO descentralizou o planejamento e a execução das políticas educacionais para a Secretaria Regionais de Ensino e para as unidades

¹ Quadro construído pela autora com os dados disponíveis nos sites oficiais da SEDUC – Secretaria Estadual de Educação e no portal do MEC e outros fornecidos através de conversa verbal com a equipe do MEC, em Brasília, no dia 11/04/2011.

² Os critérios de implantação do programa no território nacional são o número de habitantes e o baixo Índice de Desenvolvimento do Ensino Básico – IDEB.

³ Em 2011 são perspectivas e projeções, uma vez que o programa de um ano para o outro se encerra em setembro de 2011.

escolares, fortalecendo a autonomia da unidade escolar em aderir ou não ao projeto de ampliação do tempo escolar.

Em Goiás a Rede Estadual de Ensino iniciou a implantação dessa modalidade e agosto de 2006 e a rede Municipal iniciou a implantação de escolas de tempo integral em abril de 2005 e vem gradativamente ampliando o número de unidades que atendem seus alunos nessa modalidade. Atualmente, o Estado de Goiás⁴ conta com 120 escolas de tempo integral no Estado e 209 escolas estão vinculadas ao projeto *Mais Educação*, em ⁵2008 eram 52 unidades de ensino, em 2009 92 unidades. A proporção desse crescimento provoca discussões sobre a quantidade e qualidade. É preciso investigar se os investimentos estão suprindo e, principalmente, garantindo a qualidade. Será que as prioridades estabelecidas nos gastos desses recursos financeiros representam de fato as reais necessidades das unidades escolares? Percebe-se, outrossim, que as reformas físicas não foram contempladas nesses programas. Barra (2008) registra que houve uma potencialização do espaço físico da escola, sem investimento nessa estrutura física e com o aumento de vagas; em discurso consoante com a política neoliberal⁶ vigente, foram feitas adequações de espaços, com o mínimo de custo. A seguir deter-se-á nas contribuições teóricas selecionadas para iluminar as investigações que ora se propõe realizar.

⁴ Dados disponíveis nos sites oficiais da SEDUC – Secretaria Estadual de Educação e no portal do MEC. Acesso: 11/04/2011.

⁵ Dados disponíveis no site oficial da SEDUC – Secretaria Estadual de Educação. Acesso: 11/04/2011

⁶ Sobre neoliberalismo compreende-se, nesta pesquisa, os estudos de Ianni (1998) que entende o neoliberalismo como a liberação crescente e generalizada das atividades econômicas, englobando produção, distribuição, troca e consumo. Funda-se no reconhecimento da primazia das liberdades relativas às atividades econômicas como pré-requisito e fundamento da organização e funcionamento das mais diversas formas de sociabilidade, compreendendo não só as empresas, corporações e conglomerados, mas também as mais diferentes instituições sociais. “Neo” liberalismo porque se impõe e generaliza em escala mundial, alcançando inclusive os países nos quais se havia experimentado ou continua a se experimentar o regime socialista ou o planejamento econômico centralizado. Sob o neoliberalismo, reforma-se o Estado tanto dos países que se haviam organizado em moldes socialistas como os que sempre estiveram organizados em moldes capitalistas. Realizam-se a desregulamentação das atividades econômicas pelo Estado, a privatização das empresas produtivas estatais, a privatização das organizações e instituições governamentais relativas à habitação, aos transportes, à educação, à saúde e à previdência. O poder estatal é liberado de todo e qualquer empreendimento econômico ou social que possa interessar ao capital privado nacional e transnacional. Trata-se de criar o “Estado mínimo”, que apenas estabelece e fiscaliza as regras do jogo econômico, mas não joga. Tudo isto baseado no suposto de que a gestão pública ou estatal de atividades direta e indiretamente econômicas é pouco eficaz, ou simplesmente ineficaz. O que está em causa é a busca de maior e crescente produtividade, competitividade e lucratividade, tendo em conta mercados nacionais, regionais e mundiais. Daí a impressão de que o mundo se transforma no território de uma vasta e complexa fábrica global e, ao mesmo tempo, em shopping center global e disneylândia global. Simultaneamente, dá-se a globalização das forças produtivas e das relações de produção, ainda que de maneira desigual, contraditória e simultaneamente combinada. Sob as suas diversas formas, o capital atravessa territórios e fronteiras, mares e oceanos, englobando nações, tribos, nacionalidades, culturas e civilizações (IANNI, 1998, p.27-32).

De acordo com o documento da SEDUC – Goiás as exigências do “mundo globalizado” em relação às instituições escolares, para que a escola consiga cumprir seu papel social, torna-se necessário implementar uma ação educativa emancipatória. Assim, a intenção da Secretaria de Estado da Educação é utilizar a escola como ambiente privilegiado de ampliação de oportunidades e novas aprendizagens. A extensão do tempo escolar deve ser associada à vivência de ações socioeducativas vinculadas aos objetivos de maiores oportunidades de aprendizagem

Ao realizar as leituras sobre esse tema foi possível compreender os diferentes enfoques atribuídos à escola de tempo integral: as formas como as propostas de escola de tempo integral se apresentam concentram no mesmo espaço proteção, educação, alimentação e saúde, favorecendo a contenção de gastos do governo; outro enfoque estabelece a relação de aumento do tempo vinculado ao aumento de oportunidades de aprendizagem e, ainda, a ampliação do espaço escolar, com parcerias e envolvimento da comunidade para o desenvolvimento integral do aluno. Assim, iniciou-se a construção do referencial teórico utilizado para a fundamentação da análise dos dados da pesquisa.

No exercício das minhas funções, em dois sistemas de ensino - público e privado - experienciei inúmeras dificuldades de ordem financeira e humana no cotidiano da escola pública. Como professora efetivada no quadro da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás desde 1986, tais experiências adquiridas no exercício destas funções me fizeram entender que a autonomia administrativa e pedagógica é um componente extremamente frágil na gestão da escola pública. Assim, comprometida com o meu trabalho e com a qualidade do ensino público, não consegui perceber os benefícios apregoados nos discursos dos governantes em relação aos programas da escola de tempo integral. As atividades, em geral, aconteciam de forma improvisada e não havia uma fundamentação teórica que guiasse as ações dos docentes.

Concomitante à minha trajetória no ensino público, atuei também na rede particular. Construí um caminho muito parecido com o da rede pública, passei pelas mesmas funções e atualmente estou na supervisão pedagógica de uma escola particular. Transitar em cargos diferenciados por esses dois universos tão distintos possibilitaram-me vivenciar inúmeros fatores de ordem social decorrentes da política neoliberal que impera neste país, tais como: um pacote econômico, com gastos reduzidos no ensino público, desvalorização profissional, escassez de materiais e funcionários, estrutura física comprometida, evasão e repetência, fatores que favorecem o aumento da elitização do ensino no país.

As situações de aprendizagem geridas entre estes dois sistemas – públicos e privados são tão distantes como é o poder econômico que o separa. O meu contato com essas realidades levantou as dúvidas que foram convertidas na elaboração desta pesquisa. Quando comecei a ouvir as propostas da escola de tempo integral dos programas governamentais, do ensino público tanto nacional quanto estadual, o primeiro questionamento que me veio em mente foi se haveria investimento suficiente, tanto material quanto humano, para desenvolver uma proposta que exige um investimento tão alto quanto o aumento do tempo que ela exige. Imagino que esta era a indagação de todos os servidores públicos que conviviam direta ou indiretamente com os poucos recursos do ensino regular. As dúvidas e inquietações foram aumentando e com elas o desejo de investigar sobre isto: era o início ainda inconsciente de uma pesquisa

As leituras, a participação em eventos e os trabalhos realizados no decorrer do mestrado forneceram os dados e as bases teóricas para a compreensão dos problemas relativos à escola em tempo integral, assim como para um posicionamento acerca dessa modalidade. Nesse sentido, esta pesquisa parte do entendimento de que a Escola de Tempo Integral configura-se como um importante avanço para a educação pública, pois apresenta a possibilidade de aumento do aparato educacional que oferece a seus alunos. Todavia, considerando que as propostas de escola integral estão sendo implantadas em meio a condições históricas específicas, é importante apreender seus pressupostos e verificar em que medida representam mudanças no modo como se realiza a articulação entre as esferas municipal, estadual e federal, no que diz respeito a implantação e implementações destas unidades escolares. Sendo assim, a questão principal que se busca elucidar nesta pesquisa pode ser, então, assim enunciada: que concepções de escola de tempo integral fundamentam as referidas propostas? Tal indagação remete a outras mais específicas, tais como: será possível identificar, com base na leitura desses documentos, a concepção de educação que as fundamentam e como se articulam, nas dimensões sociais e culturais inseridas nas propostas? Será que existe uma coerência teórico-pedagógica entre essas propostas? Os critérios de organização dos tempos e espaços presentes tanto na proposta estadual de Goiás quanto na do município de Goiânia estão afinados com o programa *Mais Educação*? Quais as particularidades da Escola de Tempo Integral no que concerne à distribuição das atividades curriculares e às relações de tempo e espaço presentes nas propostas analisadas?

Objetiva-se analisar a concepção de escola de tempo integral que orienta as atividades apresentadas nas propostas, bem como aprofundar os estudos do programa *Mais Educação*, com intuito de verificar se há consonância entre este e os programas estadual e municipal do

Estado de Goiás, particularmente no tocante aos critérios de organização de tempos e espaços e objetivos pedagógicos. Entender essas propostas é fundamental quando se busca conhecer as diretrizes teóricas que norteiam a prática educativa, nas unidades escolares.

Trata-se de uma pesquisa documental, de caráter bibliográfico. Conforme explicam Bardin (2009), as principais vantagens a análise de documentos são: Não há excesso de exploração do material e aos inquéritos por questionários; os documentos, geralmente, podem obter-se gratuitamente e a baixo custo, os documentos proporcionam informações sobre ocorrências passadas que não se observaram ou assistiram. Todavia, como limitações dessa modalidade de pesquisa os autores destacam: a dificuldade de acesso aos documentos; os documentos possuem textos objetivos e podem não conter informação detalhada; há uma facilidade em forjar, alterar e falsear documento, colocando em risco a credibilidade do documento e da pesquisa; muitas vezes os investigadores não explicitam as ferramentas conceituais e lógicas que usaram para chegar a determinadas conclusões sobre a realidade educativa estudada e ainda, alguns documentos são temporais, ou seja, se a pesquisa demorar corre se o risco de estar analisando um documento que foi revogado, reformulado ou até descartado.

A consulta e o levantamento de informações dos documentos e a organização e classificação das informações foram realizados mediante análise documental e as orientações de Bardin (2009) sobre análise de conteúdo. Para esse autor, as etapas relativas à aplicação do conjunto de técnicas que precede a análise das comunicações são: “[...] pré-análise, exploração do material de estudo”. Assim sendo, foi feita, inicialmente, a leitura das propostas em questão com o intuito de conhecer e compreender a estrutura e o contexto em que as propostas foram elaboradas. Ainda de conformidade com Bardin, realizou-se, num segundo momento, a organização do material, com a intenção de selecionar os dados a partir do conjunto das categorias preliminares e identificar a necessidade ou não de elencar subcategorias de análise. Para a organização dos dados foi construído um quadro com vistas a facilitar a identificação dos fundamentos teóricos das propostas e o cotejamento entre elas, com o intuito de identificar elementos que apontassem para a continuidade e descontinuidade entre as propostas em estudo.

Como apontam Lüdke e André (1986, p. 43), “as categorias devem explicitar os propósitos da pesquisa e, ao mesmo tempo, ser internamente homogêneas, externamente heterogêneas, coerentes e plausíveis.”

Eleger as categorias de análise exige um olhar reflexivo, como explica Guindani (2009):

Construir categorias de análise não é tarefa fácil. Elas surgem, num primeiro momento, da teoria em que se apóia a investigação. Esse conjunto preliminar de categorias pode ser modificado ao longo do estudo, num processo dinâmico de confronto constante entre empiria e teoria, o que dará gênese a novas concepções e, por conseqüência, novos olhares sobre o objeto e o interesse do investigador.

Com o resultado desse processo foram estabelecidas as seguintes categorias:

- a) concepção de educação;
- b) concepção de escola de tempo integral;
- c) concepção de ensino-aprendizagem;
- d) organização curricular.

Na etapa considera por Bardin (2009) como a exploração do material foram utilizadas as contribuições de pesquisadores que investigam o tema educação integral, tais como elencados anteriormente.

Tendo por base as mencionadas questões, os caminhos percorridos para a realização da pesquisa foram organizados e estruturados em três etapas, quais sejam: a primeira converteu-se na elaboração do primeiro capítulo que contempla algumas contribuições teóricas voltadas para o conceito, as diferenças e as especificidades das concepções de educação; a educação escolar, a educação integral e a escola de tempo integral, bem como a importância do papel da escola de tempo integral na sociedade atual.

No segundo capítulo apresentam-se alguns estudos sobre as raízes históricas da escola de tempo integral no contexto político e educacional do país, registrando-se relevantes experiências no Brasil da década de 50 até década atual, além de aspectos da legislação brasileira que fortalecem, amparam e contribuem para a expansão dos programas governamentais da escola de tempo integral.

No terceiro capítulo realiza-se a caracterização dos objetos de estudo seguindo-se as etapas delineadas por Bardin (1977) em três fases cronológicas: a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados - a inferência e a interpretação dos dados. A presença ou ausência de características surgidas das divisões de categorias constituem referências importantes para determinar ou não as hipóteses levantadas no início deste estudo. Tendo também por base as orientações de Franco (2002), a organização da análise, etapa final da pesquisa, condensa e destaca as informações obtidas nas leituras e análises das três propostas em estudo.

As considerações finais, demonstram que as propostas de escola de tempo integral em curso no Brasil apontam para a ampliação do tempo escolar, com seus critérios de tempos e espaços para distribuição das atividades curriculares relacionados à concepção pedagógica de

escola de tempo integral definida em cada programa em estudo. Segundo Paro (1988), Arroyo (1988), Brandão (1989), Cavaliere (1996), Maurício (2001), Guará (2006), Coelho (2002) e outros, os programas governamentais em suas justificativas, de forma explícita ou não, imputam a essa modalidade de ensino as responsabilidades sociais, morais e éticas que as ações governamentais não conseguem prover.

Com base nas leituras realizadas, compartilhamos do entendimento de que faz-se necessária uma reforma nas políticas públicas educacionais com investimentos físicos e humanos bem maiores e uma ressignificação de prioridades. Ampliar o tempo pressupõe-se aumento de possibilidades de aprendizagem, com objetivos de garantir aos alunos maiores oportunidades com experiências científicas, culturais e sociais, em ações pedagógicas articuladas para propiciarem um desenvolvimento intelectual e humano. Ações que dependem de vontade política que, por sua vez, devem ser comprometidas com a qualidade do ensino público, com a garantia do ensino gratuito e de qualidade. A qualidade não pode estar vinculada a quantidade de tempo que o aluno permanece na escola e sim ao aumento de conhecimentos adquiridos, a ampliação dos saberes.

Capítulo I

EDUCAÇÃO E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL:

CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS

Neste capítulo são apresentadas reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. Tornar claras essas concepções e compreendê-las é um primeiro passo na identificação da concepção de educação em tempo integral dos programas que constituem o objeto de estudo desta pesquisa. Para tanto, serão discutidas, primeiramente, considerações sobre educação, com intuito de colaborar para o melhor entendimento das propostas pedagógicas em estudo. Sabendo-se que espaço, tempo, cultura, relações sociais são fatores recorrentes a todo ambiente institucionalizado para educar, apresentar-se-á também o contexto em que, no século XIX, surge no plano internacional o conceito de educação integral e sua percussão no Brasil a nas primeiras décadas do século XX. Nesse sentido, recorre-se ao estudo histórico, procurando destacar as semelhanças ou diferenças entre as possíveis formas de entendê-la.

Não se pretende, neste estudo, aprofundar sobre o tema em questão; por se tratar de um assunto amplo, o intuito é clarificar a finalidade precípua da educação para o melhor entendimento dos estudos a seguir. Considerando a complexidade que envolve a educação e a abrangência da educação em várias esferas da sociedade, busca-se as contribuições de alguns autores com vistas a apontar os caminhos aqui percorridos. Inicialmente citamos Brandão (1985, p.7) que assim salienta:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. [...] Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece e talvez nem seja o melhor; o melhor ensino escolar não é a única prática, e o professor profissional não é o seu único praticante.

No século XVII, Kant (2005), descrevia a educação como uma arte, cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações que de posse dos conhecimentos da geração anterior, fica mais preparada para exercer uma educação que desenvolva todas as disposições naturais em conformidade e finalidade da primeira. Objetiva-se neste apresentar a relação

desta “arte”, com a finalidade e tempo em que ela se estabelece. As escolhas de tempo, espaço e finalidade determinarão as características da modalidade de ensino. É possível propiciar uma educação integral, em uma escola de tempo regular, assim como é possível constituir uma escola de tempo integral e não trabalhar a educação integral do aluno. São as estratégias metodológicas, as propostas curriculares, organizadas em tempo e espaço para atender determinados objetivos que caracterizarão a modalidade, a qualidade e a produtividade do ensino.

Assim, compartilhando do mesmo entendimento de Saviani (1991, p.13) que compreende “o trabalho educativo é o ato de reproduzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”, o presente estudo demonstrará as características e as relações entre educação, educação integral e escola de tempo integral.

1.1. Educação

Segundo Kant (2005, p.26), "a educação é o maior e o mais difícil problema que pode ser proposto ao homem". Essa afirmação, provavelmente, justifique a quantidade de estudos sobre este tema na literatura educacional e as inúmeras vertentes que podem ser escolhidas para direcionar a construção de um texto sobre esse assunto. Sabe-se que, historicamente, a abordagem filosófica antecede a abordagem científica de Educação, entretanto, busca-se, nesta parte do estudo, apresentar a educação a partir da abordagem científica à luz de autores recentes, tais como: Brandão (1981), Libâneo (2010) e Saviani (1991). Os autores citados são unânimes em considerar que a educação nunca será a mesma, em todas as épocas e espaços, devido a seu caráter socialmente determinado. Portanto, dada a multiplicidade de ações educativas presentes na sociedade atual, não se deve, *a priori*, eleger determinada modalidade de educação como referência; é preciso, antes, considerar o contexto em que estamos inseridos e a que interesses essa modalidade atende.

Segundo Libâneo, as transformações na educação decorrem das necessidades e exigências geradas pela sociedade que estabelecem formas organizacionais e metodológicas para as ações educativas. Com isso, surgem duas modalidades: “a educação não-intencional, também denominada educação informal ou paralela, e a educação intencional que se desdobra em educação não-formal e formal”(2010,p.80). De acordo com os estudos apresentados pelo autor, a educação formal ocorre em uma estrutura planejada e organizada intencionalmente, portanto, a educação escolar convencional refere-se à educação formal. Contudo, a educação

formal pode acontecer fora do “espaço escolar convencional” (LIBÂNEO, 2010, p.86) desde que estejam presentes a sistematização, o trabalho didático-metodológico e a intencionalidade, tais como, a educação profissionalizante, a educação sindical, a educação de adultos, entre outras.

Para Mialaret⁷ (1976 apud LIBÂNEO, 2010), o termo educação também pode ser empregado em três outros sentidos: educação-instituição, educação-processo e educação-produto. A educação instituição diz respeito às estruturas organizacionais e administrativas referentes aos sistemas educativos ou ao funcionamento interno das escolas. A educação-processo corresponde à ação educativa, isto é, as escolhas metodológicas que incorporam os meios de educar. Nesses termos, o processo educativo inclui ainda três elementos, conforme explica Libâneo (2010, p.84): “o processo educativo opera, ao menos, com três elementos: um agente, que está na origem da ação educativa, um modo de atuação (conteúdo/método) e um destinatário (indivíduo, grupo, geração)”. Por fim, há o entendimento de educação-produto que caracteriza os resultados obtidos nas ações educativas, isto é, o aluno educado como produto da oferta de serviços educativos. Sobre esse assunto, o referido autor (2010, p.85) assim registra:

Quando dizemos: ‘o nível de ensino está muito baixo’, ‘os jovens de hoje saem da escola sem iniciativa e sem visão crítica’, ‘os universitários atualmente não sabem redigir uma linha’, é a educação-produto que estamos avaliando. Evidentemente, estamos aqui diante da questão de objetivos e conteúdos da educação, seja escolar ou extra-escolar, que refletem expectativas sociais. Por exemplo, se desejamos formar sujeitos autônomos, solidários, participativos, profissionalmente capacitados etc., ‘aluno educado’ é o sujeito que se comporta e se conduz de acordo com estas expectativas.

Deduz-se, pelo exposto, que tais considerações expressam as dimensões que envolvem os estudos sobre educação. Então, é possível afirmar que a educação associa-se aos processos de interação, de progresso social e tem a função histórica de formação e evolução do ser humano. A esse respeito registra Saviani (1991, p.11): “Sabe-se que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Assim sendo, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana.”

Libâneo (2010) assim apresenta as diversas expressões usadas para designar o “acontecer educativo”, quais sejam: processo educativo, prática educativa, atividade

⁷ Gaston Mialaret, francês, pedagogo, presidente do GFEN entre 1962 e 1969, onde sucedeu a Henri Paul Hyacinthe Wallon. Atualmente é presidente honorário do GFEN (Groupe français d'éducation nouvelle). Foi um dos criadores das Ciências da Educação. Gaston Mialaret é professor honorário da Universidade de Caen. Disponível em: http://www.ipv.pt/millennium/pce6_mjf.htm. Acesso em 24/10/2011.

educacional e educação nacional, educação ambiental, educação rural, educação sexual, educação para o trânsito, educação escolar, etc. Há, enfim, uma realidade “multifacetada de educação”, com características bem distintas.

O vocábulo educação⁸ deriva do latim em dois termos: *educare* – alimentar, cuidar, criar, referindo-se tanto às plantas quanto aos animais e às crianças; e *educere* – tirar de fora, conduzir para, modificar o estado. Assim, a educação pode ser entendida como um conjunto de métodos e ações de uma geração sobre a outra com o objetivo de cuidar/elevar/conduzir seu nível de conhecimento sobre a realidade. Em face disso, pode-se afirmar que a educação ultrapassa o ambiente escolar; ela acontece em todos os ambientes em que o ser humano se encontra: em casa, em movimentos sociais, em diversos meios de comunicação, em jogos, brinquedos, etc. Em todos os lugares e momentos as pessoas são envolvidas em situações de aprendizagem ou de ensino. Sobre isto Libâneo (2010, p.26) assim se expressa: “As transformações contemporâneas contribuíram para consolidar o entendimento da educação como fenômeno plurifacetado, ocorrendo em muitos lugares, institucionalizado ou não, sob várias modalidades.”

Sabendo-se, todavia, que a educação escolar está vinculada à educação formal, faz-se importante destacar o preceito legal que constitui essa educação, qual seja: do ponto de vista da legislação brasileira toda pessoa tem direito à escola e é dever do Estado garantir uma escola pública de qualidade. Com base nessa premissa, nascem e são implantadas as políticas públicas educacionais com especificidades e programas para atender os vários níveis de ensino em todo o país.

1.2. Educação Integral: breve exposição

As leituras realizadas apontam que as iniciativas voltadas para a Educação Integral surgiram no século passado no seio de movimentos, tais como: Movimento Anarquista, Movimento Integralista Brasileiro, Movimento Liberal, Movimento Católico, conforme demonstra o texto de Gallo (2009, p.88):

No Brasil, a primeira metade do século 20, por exemplo, coexistiam movimentos tendências e correntes políticas dos mais variados matizes, discutindo educação; mas precisamente defendendo educação integral, mas com propostas político-sociais e teórico-metodológicas diversas. Desse grupo mesclado faziam parte, por exemplo, os católicos que, por meio de suas instituições escolares, efetivavam uma concepção de educação integral calcada em atividades intelectuais, físicas, artísticas e ético-religiosas, aliadas a uma disciplina rigorosa, aos integralistas, aos anarquistas e aos

⁸ Disponível em <http://www.dicionarioetimologico.com.br>. Acesso em 26/09/2011.

liberais como Anísio Teixeira que defendia a implantação de instituições públicas escolares, entre as décadas de 30 e 50, em que essa concepção de educação foi praticada.

O texto acima revela as correntes políticas existentes no país no século XX que defendiam, de forma distintas, a educação integral. Os estudos de Gallo (2002 e 2009) contribuem para a compreensão das influências desses movimentos na concepção de educação integral no sistema de ensino brasileiro. O Movimento Integralista Brasileiro que foi fundado como um movimento cultural em 1932 e transformado em partido em 1935, contemplava em sua ideologia a necessidade da intervenção da educação escolar nas relações entre Estado, família e religião. O Movimento Anarquista, que tinham como base ideológica a “Liberdade e Igualdade”, defendiam a descentralização do poder, nas relações da tríade Capital, Estado e Igreja e o Movimento Liberal, que já no período de 1920 – 1930, buscava romper com a Pedagogia Tradicional e apresentava propostas de reformas educacionais, com educação laica, gratuita e de qualidade para todos. Coelho (2004) demonstra a importância destes movimentos para a construção da concepção de educação integral no país. Segundo a autora eles mantêm, “natureza semelhantes, em termos de atividades educativas, porém, fundamentam-se em princípios políticos-ideológicos diversos” (COELHO, 2004, p.8).

Para Gallo (2002), o conceito de educação integral surge, no século XIX, no cenário internacional e na metade deste século chega ao Brasil. Esse conceito é decorrente da ideia de emancipação humana buscada no socialismo, em que se almeja o fim da exploração e dominação capitalistas. A ideia do fim das imposições ao homem foi defendida pelo movimento anarquista, considerando-se a educação e a instrução como fundamentais para a conquista da liberdade, o que anula os conceitos criados pela burguesia para manter a estrutura social de exploração. Pensadores do Movimento Anarquista, tais como: Max Striner, Joseph Proudhon, Michael Bakunin e Peter Kropotkin, estabeleceram algumas relações; para tanto parte de conceitos políticos com vistas à elaboração das bases teóricas da educação integral que foram concebidas e experimentadas no interior de instituições escolares por Paul Robin (Orfanato Cempuis), bem como Ferrer Guardiã (Escola Moderna de Barcelona). Eles foram alguns dos que adotaram princípios em que a educação primária era privilegiada como base para formação integral desejada. Destarte, ações educativas enfatizavam múltiplas atividades artísticas como música, dança, escultura, pintura e literatura que desenvolviam não só o gosto pela produção cultural, como também habilidades manuais e corporais. Estas, somadas às preocupações com a saúde física dos alunos e com a instrução profissional fundamentam a educação integral nos moldes anarquistas (OLIVEIRA, 2006).

O movimento anarquista, associado à ideia de emancipação humana postulada pelos socialistas, almejava o fim da exploração e do sistema capitalista. Sua origem relaciona-se ao movimento operário que surgiu com a Revolução Francesa; nesse momento os trabalhadores passaram a reivindicar do Estado melhores condições de educação.

Galo (2002) demonstra como William Godwin, considerado um dos precursores do anarquismo do século XIX, acreditava que o Estado controlava o aprendizado da forma como lhe fosse conveniente. Ele considerava que o ensino, nesse sistema público, estava sempre voltado para a defesa dos preconceitos, a justificação das doutrinas e não o exame crítico e consciente dos princípios educacionais:

[...] Todo projeto nacional de ensino deveria ser combatido em qualquer circunstância, pelas suas óbvias ligações com o governo, uma ligação mais temível do que a velha e muito contestada aliança da Igreja com o Estado. Antes de colocar uma máquina tão poderosa nas mãos de agente tão ambíguo, cumpre examinar o bem que estamos fazendo. Certamente que o governo não deixará de usá-la para reforçar sua imagem e suas instituições. [...] Sua visão como criadores de um sistema de educação não poderá deixar de ser semelhante àquela que adotam como políticos, e os mesmos dados que utilizam para ler adiante a sua atuação de homem de Estado serão utilizados como base para o ensino patrocinado por eles (In GEORGE WOODCOCK, apud GALLO, 2002, p.18).

Como registra Gallo (2002), nesse contexto, o pedagogo francês Paul Robin (1837-1912), após assumir a direção do *Orfanato Prévost em Cempius*, no período de 1880 a 1894, desenvolveu uma experiência de educação integral que originou outros conceitos. Em 1868, na cidade de Bruxelas, a Educação Integral foi tema de uma moção escrita por Paul Robin e aprovada por Marx no Congresso da Associação Internacional dos trabalhadores; essa moção passou a ser a proposta oficial do marxismo.

Um dos defensores da educação libertária foi Bakunin. Baseando-se em princípios políticos emancipadores, por volta de 1830, esse autor apresentou na Rússia a concepção de educação integral. Nessa sociedade, o ensino integral seria um aliado para consolidar a liberdade dos trabalhadores, por meio de uma educação igual em todos os graus; essa tendência deveria preparar crianças de ambos os sexos tanto para a vida intelectual quanto para a vida do trabalho. Bakunin acredita que “o saber é compreendido como um dos sustentáculos do poder. O domínio do conhecimento é a base do domínio econômico” (BAKUNIN, apud GALLO, 2002, p.27).

Para os membros desse grupo, a educação integral significava uma relação entre os indivíduos e a sociedade. O homem é um produto social e não natural. Então, é a sociedade que molda os homens através da educação libertadora. Daí o papel primordial da educação na

formação do indivíduo e da sociedade. A esse respeito, Bakunin (apud GALLO, 2002, p.28-30) defende uma

[...] educação em que na própria atividade pedagógica os alunos e os professores são iniciados num gradativo processo de convivência livre e autêntica. Mas 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 por isso que uma educação para liberdade deve ser também uma educação integral, em que o homem se perceba e se conheça em todas as suas facetas características.

O autor registra ainda, segundo Gallo (2002), que a prática da educação integral articulava três instâncias básicas: a educação intelectual (acesso ao patrimônio cultural e humano, coletivo e produzido socialmente, portanto, direito de todos); a educação física, recreativa e esportiva (socialização através dos jogos coletivos voltados para a solidariedade), a qual se subdivide em profissional (formação do futuro trabalhador), esportiva e manual (refinamento sensório) e a educação moral (vivência cotidiana da comunidade escolar com foco na solidariedade e liberdade visando à organização de uma nova prática social).

Contemplando estas três instâncias, a escola como uma comunidade deveria se estruturar conforme os valores da igualdade, liberdade e solidariedade; o processo educativo, por sua vez, contribuiria para a superação da alienação. Nesse processo, o conhecimento era considerado fundamental para que os indivíduos se conscientizassem de si e do contexto em que estavam inseridos, pois, para os anarquistas, o fundamental era o saber concebido em toda sua dimensão.

Em consonância com Gallo (2002), o conceito de educação integral adquiriu diversas interpretações em função dos pressupostos teóricos que fundamentavam as correntes do pensamento educacional, nas décadas de 1920/1930.

1.2.1. Educação Integral: trajetórias e perspectivas no Brasil

No início do século XX, surge no cenário brasileiro dois grupos que se empenharam em defender seus ideais através da educação: os nacionalistas e os católicos. O grupo nacionalista entendia que a educação era um direito político; lutava pela alfabetização das “massas” como forma de alterar os quadros eleitorais da época pela ampliação do voto. Os católicos defendiam os interesses em ampliar a influência da igreja pelo mesmo processo de escolarização de massas. Assim, os dois grupos utilizavam estratégias semelhantes, mas com objetivos diferentes.

Com efeito, no decorrer da década de 1920, ocorre a transição da sociedade oligárquico-tradicional para a urbano-industrial e, conseqüentemente, a redefinição da estrutura de poder pelas forças sociais que emergiram. Outro acontecimento importante da década de 1920 foi o movimento Modernista⁹. Concomitantemente a esses acontecimentos, inicia-se no campo educacional o “ciclo de reformas estaduais dos anos 20”. Com relação a tais mudanças, Nagle (1974) menciona as reformas de Lourenço Filho (Ceará, 1923), Anísio Teixeira (Bahia, 1925) Francisco Campos e Mário Casas Santa (Minas, 1927), Fernando de Azevedo (Distrito Federal, 1928) e Carneiro Leão (Pernambuco, 1928).

Essas propostas, embora diferentes, fundamentavam-se na abordagem “humanista” tradicional; com base em ideias liberais advogava-se a extensão universal do processo de escolarização como instrumento da participação política e forma de viabilizar a democracia.

Segundo Romanelli (2003), o conjunto dessas reformas educacionais em muito contribuiu para a difusão do escolanovismo no Brasil. Essa tendência, na década de 1930, alimentou as propostas de reforma nacional e o Movimento dos Profissionais da Educação que culminou com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, cujo principal expoente foi Anísio Teixeira, defensor da educação e da escola de tempo integral.

Os liberais como Anísio Teixeira (1900 – 1971) tinham o propósito construir um sistema de ensino público para o país e que fosse abrangente e de boa qualidade. Deveria garantir a formação completa, calcada em atividades intelectuais, artísticas, profissionais, físicas e de saúde.

De acordo com Paro (1988, p. 190), “[...] o escolanovismo advogava uma reformulação interna da escola, de modo que ela pudesse fornecer a cada indivíduo uma educação integral que o capacitasse a viver como cidadão”. Essa educação, conforme registra o autor, deveria estar relacionada à ação assumida pela escola em sua função educativa, não se referindo ainda à ampliação do tempo escolar. Na década de 1930, o horário integral não era uma exigência pedagógica nem social para o ensino público. No entanto, as escolas de tempo integral, tais como os internatos e semi-internatos, privilegiavam tanto as atividades pedagógicas que visavam à instrução, quanto os aspectos formativos. A maior parte dessas

⁹ De caráter anárquico, esse movimento utilizou a arte e a cultura para anunciar as mudanças que aconteceriam nos próximos anos; teve como ápice a Semana da Arte Moderna, em 1922, cujo idealizador artístico e cultural foi o pintor Di Cavalcanti; o objetivo era mostrar as novas tendências artísticas que vigoravam na Europa. Esse movimento teve como principais representantes Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Manuel Bandeira, Antônio de Alcântara Machado, Menotti del Picchia, Cassiano Ricardo, Guilherme de Almeida e Plínio. Tal evento foi considerado uma ruptura de ideias da perfeição estética apreciada no século XIX. Os artistas brasileiros buscavam uma identidade própria e a liberdade nacional.

escolas era confessional, e as famílias de melhor poder econômico nelas matriculavam seus filhos tendo em vista uma melhor formação. Manter os filhos nessas instituições era símbolo de *status* social, uma vez que tinham a possibilidade de obter domínio do conhecimento letrado, sendo garantida a preservação dos costumes. As escolas destinadas ao sexo feminino, além do saber erudito, incluíam informações preparatórias para o casamento e para a educação dos filhos.

Entre os grupos citados, constavam os integralistas, Plínio Salgado e Leopoldo Aires. Para eles “o verdadeiro ideal educativo é o que se propõe a educar o homem todo. E o homem todo é o conjunto do homem físico, do homem intelectual, do homem cívico e do homem espiritual” (AIRES apud GALLO, 2009, p.88). A base da educação integral para esse grupo era a espiritualidade, o nacionalismo cívico e a disciplina.

Considerando-se as políticas públicas atuais, estas expressam, segundo Arroyo (1988), alguns traços marcantes das citadas propostas de educação em tempo integral: o caráter formador – como experiência educativa total, o caráter preventivo e de proteção – uma contraposição entre a realidade negativa da pobreza e a realidade positiva da escola; assim essa escola se alimenta de uma visão negativa do social. Desse modo, gera uma situação em que o papel da escola é redefinido, transformando-a em um espaço protetor que garantisse segurança física, proteção afetiva e moral. Esse, no entanto, deveria ser um papel intransferível da família, a qual deveria ser amparada pelo Estado, com garantia de condições socioeconômicas para exercer seu papel.

De conformidade com Arroyo (1988), a justificativa para a permanência na escola não pode estar vinculada à função da desestruturação moral e social, tampouco à incapacidade de o Estado e a família proverem o que a eles caberia.

Com esse entendimento, alguns autores endossam as análises de Arroyo, particularmente na forma como o Estado, a sociedade e a escola estabelecem parceria. As análises das referidas autoras convergem quando elas consideram que a “qualidade do ensino” ou o “desempenho escolar” deve ser instrumento de “inclusão social”, além de garantir a “cidadania escolar”, na urgência de “aparelhar o sistema público para oferecer escolaridade de qualidade a todos” (BRANDÃO, 2009, p.101).

Consoante com essas ideias de Brandão, acima mencionada, Guará (2009) assim registra: “Sem educação não é possível uma inclusão sustentada”. A autora acredita que a direção para a inclusão cidadã só será efetivada com o bom desempenho escolar e reflete sobre a importância de considerar os fatores externos que influenciam os resultados da escola como situação de exclusão social dos grupos populacionais; considera também que todo aluno

e (toda escola) está inserido em um contexto familiar, social e político que influencia o processo de aprendizagem, criando restrições ou oportunidades ao desenvolvimento educacional.

1.3. Escola de Tempo Integral

Arroyo, em seu artigo *O Direito ao Tempo de Escola*,¹⁰ começa com o seguinte questionamento: “Em que se pensa quando se propõe uma escola pública de tempo integral?” Ao longo do texto ele procura responder esta pergunta, como se pode apreender na citação a seguir:

A escola de tempo integral é uma proposta político-pedagógica mais específica do que a universalização do ensino e vem sendo repetida constantemente. É uma proposta que tem uma história bastante definida, alimentada por pressupostos sobre a organização social, a cultura, a escola, as relações entre classes, o Estado, seu papel junto aos trabalhadores pobres. Enfim, uma reflexão sobre a escola de tempo integral é inseparável das propostas sociais, políticas e pedagógicas mais amplas e da correlação de forças que são concebidas e implementadas em cada momento histórico (ARROYO, 1988, p. 4).

Na visão desse autor, quando se pensa em escola de tempo integral, está se pensando em uma proposta de educação e formação que propicie aos alunos um desenvolvimento saudável, mais abrangente em espaços, tempos e métodos que, supostamente, não estão sendo atingidos nos espaços, tempos e métodos de escolarização. O autor acredita que depositar as expectativas para conseguir bons resultados só na ampliação do tempo na escola é uma visão equivocada dos idealizadores das propostas e do Estado.

Notemos que a força educativa não está tanto nas verdades transmitidas, mas nas relações sociais que se produz no processo educativo. Não se amplia o tempo para poder ensinar e aprender mais e melhor, mas para poder experimentar relações e situações mais abrangentes: alimentar-se, assear-se, brincar, relacionar-se, trabalhar, produzir coletivamente na escola. Acredita-se na força educativa de experimentar, vivenciar uma ordem, uma organização social o mais total possível (ARROYO, 1988, p.4).

O posicionamento do estudioso em questão é contrário às propostas de ampliação do tempo na escola apresentadas nos programas públicos educacionais no país. Segundo o autor, todas as justificativas encontradas nesses programas relacionam a maior quantidade de tempo na escola com o aumento de maior possibilidade de aprendizagem. Para Arroyo, não é o

¹⁰ Este artigo foi apresentado no seminário “Escola Pública de Tempo Integral: uma questão em debate” realizado na Fundação Carlos Chagas, de 11 a 13 de fevereiro de 1987.

tempo que determina a qualidade e a quantidade do que se aprende; a força educativa está nas experiências adquiridas numa organização social.

Assim, concorda-se com o autor que aumentar o tempo não deve ser a razão, mas a consequência do que se almeja alcançar. A ampliação do tempo escolar não é correlata à qualidade e à obtenção dos resultados satisfatórios. A educação na escola de tempo integral só acontecerá a contento se houver investimentos em recursos físicos, humanos e didáticas, numa proposta pedagógica organizada e articulada, centrada na qualidade, com ampliação de tempo que represente, de fato, a ampliação de oportunidades de aprendizagens significativas.

Paro (1988), por sua vez, considera que a escola pode colaborar com o desenvolvimento de outras atividades, denominada por ele de atividades supletivas. Para tanto, as atividades pedagógicas não podem ser relegadas a segundo plano e devem ser oferecidos os recursos físicos e humanos necessários que garantam aos alunos um ensino de qualidade. O autor alerta para o risco de descaracterização da escola como espaço de sistematização do saber, colocando essa função principal em segundo plano. Sobre isto ele assim escreve (p.15):

Na perspectiva de defesa da socialização do saber, via instituição escolar, essas atividades devem dar-se até o ponto em que auxiliem (ou que pelo menos não atrapalhem) o efetivo desempenho da função pedagógico-instrucional da escola, porque, na medida em que a hipertrofia das atividades supletivas se dê em detrimento da função de socialização do saber, aquelas é que passam a ocupar o lugar desta, descaracterizando, portanto, a instituição escolar enquanto instância privilegiada de apropriação do saber sistematizado.

Alega ainda o referido pesquisador que é preciso maior investimento para o bom funcionamento da escola; a extensão da escolaridade diária não garante bons resultados e a escola não pode perder sua função pedagógico-instrucional. Há, isto sim, a necessidade do fortalecimento da unidade escolar. As determinações sociais e econômicas impostas às instituições escolares indicam uma série de atividades que incluem desde o aconselhamento vocacional e o ensino religioso até as precárias condições de vida da clientela.

As atividades que a escola passa a exercer relacionadas à assistência médica e odontológica e à alimentação [...] deveriam ocorrer como direito da população, através da justa remuneração do trabalho ou de políticas sociais que dessem conta do problema enquanto a questão não se resolve em seu nível estrutural. No entanto, a ausência de soluções estruturais ou de políticas sociais consistentes sobrecarrega a escola com atividades que extrapolam a sua função específica, pois a instituição se dá conta perfeitamente de que se ela não o fizesse, não haveria, nas condições concretas em que se acha grande parte da clientela do ensino público do país, a mínima possibilidade de desenvolver a função de ensinar na escola (PARO, 1988, p.15).

O processo de socialização, segundo Paro (1988), não pode ser reduzido à ampliação dos contatos sociais que a escola propicia, assim como a escola também não é um espaço exclusivo de instrução, embora seja esta sua especificidade. Quaisquer que sejam as propostas de ampliação e de extensão da escolaridade, a prioridade deve ser a universalização da escola em termos de acesso, permanência e efetiva apropriação de parcela significativa do saber sistematizado para as camadas dos trabalhadores.

A esse respeito, Guará (2009)¹¹ cita a teoria de desenvolvimento humano de Urie Bronfenbrenner que o define como “o conjunto de processos através dos quais as particularidades da pessoa e do ambiente interagem para produzir constância e mudança nas características da pessoa no curso de sua vida”. Essa teoria de desenvolvimento humano facilita o entendimento sobre as relações dentro da escola de tempo integral, uma vez que elucida a importância da interação no ambiente em que essa pessoa está inserida. Portanto, os tempos e espaços na escola de tempo integral precisam ser pensados, considerando-se esse poder de influência na vida do aluno.

A banalização dos problemas educacionais, nesse contexto, é um dado relevante a ser considerado ao se analisarem as propostas pedagógicas governamentais. Sobre isto Saviani (1991, p.16) pontua que, na aparente simplicidade dos discursos educacionais proferidos pelos governantes e envolvidos pelo óbvio, a função da escola está sendo subestimada, bem como neutralizado no processo de democratização. Segundo esse pesquisador, questões óbvias tendem a ser negligenciadas ou ocultadas. Outra contribuição de Saviani a respeito desse assunto é o entendimento do currículo como conjunto de atividades desenvolvidas pela escola. Saviani (1991) entende que “currículo é tudo que a escola faz, assim, não faz sentido falar em atividades extracurriculares”, as quais são propostas nos programas da escola de tempo integral. Se tudo que é desenvolvido na escola faz parte do currículo, apaga-se a diferença entre atividade curricular e atividade extracurricular; ambas acabam por adquirir o mesmo peso o que acaba por gerar confusão acerca do que é principal e secundário. O autor

¹¹ Com base essa teoria entende-se como contexto todo ambiente global simbolizado em estruturas concêntricas denominadas microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema. O microssistema corresponde ao ambiente em que se vivem as relações pessoais e diretas, como a família, a escola, a creche, etc. O mesossistema é descrito como o sistema que agrega os vários microssistemas na inter-relação entre os ambientes dos quais o indivíduo participa, incluindo as relações na escola, clube, vizinhos, igrejas, pessoas próximas. Um mesossistema agrega as interligações e processos que acontecem entre dois ou mais ambientes que exercem influência mútua. No exossistema a pessoa em desenvolvimento não é participante ativa, mas, em pelo menos um, ela estará presente; os eventos desses níveis afetam e são afetados pelo ambiente em que ela vive. Esse tipo de ambiente pode ser, por exemplo, o local de trabalho dos pais, dos amigos, dos irmãos, etc. O macrossistema consiste em padrões externos que incluem os vários sistemas, formando uma rede de interconexões que se diferenciam de acordo com a estrutura político-cultural e as subculturas étnicas ou de filiação que trazem a influência de outro contexto social (GUARÁ, 2009, p71-73).

(SAVIANI,1991, p.16) então reflete: “Com isso, facilmente, o secundário pode tomar o lugar daquilo que é principal, deslocando-se, em consequência, para o âmbito do acessório aquelas atividades que constituem a razão de ser da escola.” Explicita, ainda, que as atividades extracurriculares (propostas nos programas da escola de tempo integral) só têm sentido se puderem enriquecer as atividades curriculares próprias da escola, não devendo, em nenhuma hipótese, prejudicá-las ou substituí-las. Deve-se distinguir o que é secundário e o que é principal entre as funções da escola. Estas não podem servir de espaço mercadológico de trabalho disputado por vários profissionais em nome da ampliação do tempo. Assim, descreve Saviani (1991, p.17):

Em nome desse conceito ampliado de currículo, a escola tornou-se um mercado de trabalho, disputadíssimo pelos mais diferentes tipos de profissionais (nutricionistas, dentistas, fonoaudiólogos, psicólogos, artistas, assistentes sociais, etc), e uma nova inversão opera-se. De agência destinada a atender o interesse da população pelo acesso ao saber sistematizado, a escola passa a ser uma agência a serviço de interesses corporativistas ou clientelistas.

Já Cavaliere (2007) enuncia que a ampliação do tempo diário de escola pode ser entendida e justificada de diferentes formas: alcance de melhores resultados devido a maiores oportunidades das práticas e rotinas escolares; adequação às novas exigências da família atual, principalmente o atendimento às necessidades da mulher; mudança na concepção escolar - nova visão da escola na vida e na formação dos alunos para atender às exigências da sociedade contemporânea. Entre outros enfoques, a autora registra o pensamento de Bourdieu (1998) em relação a uma possível exclusão causada pela escola de tempo integral: “a ampliação do tempo escolar, no sentido da escolarização de longa duração, criou um novo tipo de exclusão, por ele definido como a ‘exclusão pelo interior’” (apud Cavaliere, 2007, p.1021). A autora enfatiza, outrossim, que a maior quantidade de tempo não determina, por si só, a qualidade do ensino, embora as práticas escolares possam provocar um valor qualitativo na proposta pedagógica da escola. Em seu artigo - *Escola de tempo integral e aluno em tempo integral* - classifica dois modelos antagônicos de investimento: um centrado em mudanças institucionais com melhorias em estruturas físicas e humanas e outro centrado na diversidade das atividades oferecidas aos alunos, como se segue.

No primeiro, a ênfase estaria no fortalecimento da unidade escolar, com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada, pretendendo propiciar a alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem. No segundo, a ênfase estaria na oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola, fruto da articulação com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes que não os

da própria escola, pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas (CAVALIERE, 2009, p. 53).

A pesquisadora em questão discute acerca da escola de tempo integral que investe na importância de mudanças no interior dessas unidades escolares, de forma que possam oferecer condições de ensino compatíveis com a presença de alunos e professores em turno integral.

Dadas essas proposições, o foco emblemático entre diferentes posicionamentos está nas motivações pedagógicas ou “político-assistencialistas”. Reside também na relação entre quantidade (tempo) e qualidade (concepções de ensino-aprendizagem), presente nas justificativas das propostas da escola de tempo integral e, principalmente, nas análises dos discursos governamentais referentes aos programas das políticas públicas educacionais da escola de tempo integral. A ausência de justificativas e concepções pedagógicas nas propostas em estudo bem como a presença de atividades assistenciais que extrapolam o limite quantitativo – quantidade de tempo na escola - e o limite qualitativo - professores e equipe diretiva qualificada - evocam as discussões. As críticas, reflexões e análises não são fundadas na quantidade de tempo que o aluno deve permanecer na escola, mas em que condições esse aluno permanece na escola e qual o objetivo principal para ele ali permanecer por um tempo maior.

Brandão (2009), por sua vez, desenvolve uma reflexão na perspectiva da qualidade do ensino, dos desafios da democratização e do acesso à escola; reforça que o acesso à escola e o tempo que o aluno nela permanece não garantem a cidadania escolar; ademais, considera óbvio que a escola tem objetivos educativos mais amplos, porém, essa função de educar precisa ser compartilhada por todos os membros da sociedade. Aponta, ainda, a autora, a importância de se pensar e articular a qualidade do ensino com as condições materiais e simbólicas das escolas. Segundo ela, é preciso fazer investimentos que garantam a qualidade do ensino; para isto primeiro fazem-se necessárias medidas, tais como: solucionar problemas como a progressão escolar com aprendizagem efetiva; melhorar as condições de acesso e permanência na escola; viabilizar planos de carreira e valorização dos professores. Aponta também a dedicação exclusiva e a valorização profissional como fatores que determinam a qualidade do ensino, conforme demonstra o texto que se segue.

Para que uma escola de tempo integral caminhe na direção de um ensino de melhor qualidade, não basta que ele seja um recurso destinado aos estudantes: 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).

A esse respeito, Cavaliere aponta ainda a ineficiência do governo que gera algumas dificuldades para as instituições escolares de tempo integral, como: os baixos investimentos e a rapidez de expansão do sistema, insuficiência de recursos; pessoal mal preparado, mal remunerado e com baixa capacidade de planejamento e inovação. Ainda segundo Cavaliere (2009, p.59), para minimizar esses problemas, no final do século XX, o Brasil adere a ideia das “redes de relações”¹² ou “teias do conhecimento”. “Propagou-se a ideia que mudanças e inovações poderiam surgir da boa vontade e dedicação dos indivíduos, já que todos são igualmente responsáveis pelas iniquidades sociais”. Essa tendência de caráter neoliberal sustentaria a criação de inúmeros projetos na área educacional em parceria com órgãos públicos e organizações não-governamentais e a participação de instituições filantrópicas e de voluntariados. Esses princípios, ao seu modo, regem os programas públicos que serão analisados nesta pesquisa. Assim, é válido registrar a descrição sobre essa tendência destacada a seguir.

Sob a forma de programas e parcerias, geridas por organizações não-governamentais, difundiram-se soluções que defendiam o papel ativo da sociedade civil em substituições ou complementações às ações governamentais. Afirmava-se buscar uma nova participação de cidadãos e associações, através de convênios com empresas e outros tipos de agentes financiadores de dentro ou fora do Estado. Também nesse período cresceu a demanda pela participação das comunidades na vida das escolas públicas e o incentivo ao trabalho voluntário, prática que, com frequência, assumiu um caráter equivocado de utilização indevida do trabalho dos pais dos alunos na conservação da escola, na preparação de merenda e outros serviços essenciais de responsabilidade do poder público (Cavaliere, 2009,p.59).

Cavaliere (2009) considera que a ampliação do tempo e das funções da escola eclodiu de uma mudança da natureza da instrução escolar. Assim, o tempo de permanência na escola virou condição para se desempenhar as novas atribuições a ela imputadas, haja vista a tendência mundial de aumento do tempo na escola, já inserida tradicionalmente em países desenvolvidos.

Para Libâneo (2010,p.1), “nas últimas décadas têm surgido contradições mal resolvidas entre quantidade e qualidade em relação à escola pública”. Com respeito a essa

¹² No Seminário Nacional - *Tecendo Redes para Educação Integral* - promovido pela fundação Itaú e UNICEF, em 2006, São Paulo, explicita-se esta teoria. Tecer redes de instituições e atividades que ensinam, tendo em vista uma concepção de educação integral, implica pensar a cooperação efetiva entre agentes de naturezas diferentes. Há diferenças que dizem respeito ao papel que as instituições e os grupos da sociedade desempenham na vida social. Essas diferenças nos permitem reconhecer o que é particular: a) ao Estado, b) às empresas e ao mercado capitalista, c) às organizações sem fins lucrativos da sociedade civil.

questão,¹³ no último EDIPE, em Goiânia, o autor se posicionou em relação às ações adotadas pelo governo. Considera que o governo é contraditório ao pregar uma política de educação para o acolhimento, prioritariamente social, e utiliza instrumentos de avaliação rígidos, através das “provas classificatórias”, para aferir a qualidade do ensino público, valorizando, nessas avaliações, conteúdos da *educação do conhecimento*, ou seja, prioritariamente pedagógica. Libâneo alerta para a importância do entendimento de significados em relação ao ensino e à educação com qualidade, à universalização do acesso e da permanência na escola pública, ao entendimento das diferenças sociais e culturais e à formação para a cidadania crítica. Em relação à qualidade do ensino é preciso considerar em que contexto se deseja essa qualidade. Para cada objetivo de análise, os critérios e significados mudam. Nesses termos, é preciso entender qual o contexto social e econômico quando se busca a qualidade do ensino. Tais critérios estão, portanto, vinculados aos interesses que os representantes de cada segmento possuem, conforme explicita a citação a seguir.

Ressalte-se também a circulação de significados muito difusos do termo ‘qualidade de ensino’, seja por razões ideológicas seja pelo próprio significado que o senso comum atribui ao termo dependendo do foco de análise pretendido: econômico, social, político, pedagógico, etc. Por exemplo: dentro de um enfoque econômico-social na perspectiva do segmento empresarial, qualidade do ensino significaria um ensino que prepara o aluno para adequar-se ao mercado de trabalho, para a competitividade e produtividade, fazendo associação direta entre escola e o sistema produtivo. Na perspectiva sócio-crítica, qualidade de ensino é vista numa perspectiva sociopolítica, como a influência da escola na formação do cidadão crítico e participativo. Somente esta polarização já sinaliza as dificuldades de um projeto nacional e público de escola. O próprio meio educacional, nos âmbitos institucional, intelectual e associativo, está longe de obter um consenso mínimo sobre objetivos e funções da escola pública na sociedade atual (LIBÂNEO,2010, p.1).

Para esse pesquisador, o melhor ensino é o que impulsiona o desenvolvimento mental e prioriza as atividades intelectuais, ou seja, os “instrumentos essenciais de aprendizagem”. O modo de propiciar esse desenvolvimento “se manifesta nos processos de transmissão e apropriação ativa de conhecimentos, valores, habilidades, técnicas, em ambientes organizados para este fim” (2010, p.82). Para tanto, são necessárias determinadas condições organizacionais, professores preparados, política de valorização profissional etc.

Ante as dificuldades para a execução de uma proposta político-educacional, Libâneo (2008) enuncia dois fatores: 1 – externos: precariedade do financiamento das políticas educacionais, desarticulação dos órgãos do governo ligados à educação, ausência de

¹³ A participação neste momento foi após a fala da professora Ângela Dalben, com a palestra: Escola para o conhecimento e aprendizagem ou escola para o acolhimento: são compatíveis?

informação, vontade política, ações estratégicas por parte dos governantes, desorganização dos dispositivos legais relacionados ao sistema de formação de professores; falta de relação orgânica entre a universidade e a educação básica; desprestígio da ciência pedagógica e omissão dos pedagogos; 2 - internos: deficiência da estrutura física das escolas, de equipamentos e material escolar; indefinições curriculares e dificuldades de gestão curricular; falta de atendimento às necessidades materiais e culturais dos alunos, como livro didático, uniforme, biblioteca, práticas esportivas, saúde escolar etc; resultados precários na aprendizagem dos alunos. Esses fatores precisam ser considerados nas análises das práticas educacionais tanto na escola de tempo regular quanto na de tempo integral. Desconsiderar esses elementos presentes no ensino de tempo regular e ampliar o tempo na escola sem resolvê-los mostra a inoperância das políticas públicas educacionais. Se o governo não consegue prover o mínimo necessário na escola de tempo regular, como conseguirá prover numa proposta de ampliação do tempo escolar que exige maiores investimentos tanto físicos quanto humanos? A resposta para esse questionamento expressa um das maiores motivações para os debates sobre esse assunto no meio educacional no país.

Libâneo contribui ainda com esta análise no texto *Escola pública brasileira, um sonho frustrado: falharam as escolas ou as políticas educacionais?*¹⁴ Propõe, outrossim, uma reflexão comparativa entre a relação das políticas públicas educacionais e os efeitos no funcionamento pedagógico das escolas e uma reflexão retrospectiva acerca dos movimentos liderados por educadores e das influências dos organismos internacionais nos últimos vinte anos da política pública educacional brasileira. E mais: apresenta um diagnóstico, considerado por ele “brevíssimo”, em relação a alguns problemas da educação escolar. Considera que houve um avanço no Brasil, nas últimas décadas, na quase universalização do atendimento à população em idade escolar. No entanto, ainda se constata um atraso em relação a outros países da Europa e América Latina que cumpriram com o acesso universal à escolarização básica no início do século passado. Contudo, o autor afirma que, ao se falar de qualidade, não basta assegurar o acesso universal; é preciso garantir a permanência do aluno na escola, bem como a qualidade. Libâneo (2011, p.82) pontua, então:

Sabe-se, por exemplo, que 21,6% de brasileiros com mais de 15 anos são analfabetos funcionais, ou seja, pessoas que têm menos de 4 anos de escolaridade (esse índice na região nordeste é de 33,5%). Entre os alunos de 7 a 14 anos que não sabem ler e escrever, 87, 2% estão matriculados em alguma série do ensino fundamental. É do conhecimento público, com base em dados do próprio Ministério

¹⁴ Este texto está inserido ao livro: *Didática e Escola em uma sociedade complexa*, que tem como organizadores José Carlos Libâneo e Marilza Vanessa Rosa Suanno, promovido pelo CEPED, UFG, UEG, PUC-GOÍÁS E UniEvangélica, vinculado ao IV EDIPE (2011).

da Educação, que alunos que frequentaram as quatro séries iniciais saem da escola sem saber ler, escrever e fazer cálculo com as quatro operações.

Esses dados comprovam a proposição do autor de que se garante o ingresso, mas “não está sendo garantida nem a permanência nem a qualidade do ensino” (LIBÂNEO, 2011). Assim, alerta para questões que comprometem a qualidade do ensino, como a formação e carreira de professores e dos cursos de licenciatura e pedagogia, os quais justificam, em grande parte, os baixos rendimentos da escola pública e a constatação da expansão sem qualidade. Outra análise que se considera bastante relevante para esta pesquisa refere-se à distância significativa entre as políticas educacionais, a legislação educacional, a pesquisa acadêmica e a realidade das escolas. “Legisladores, pesquisadores, políticos e militantes de partidos deveriam entender que, paralelo às análises políticas, sociológica ou econômica da educação, há uma análise pedagógica” (LIBÂNEO, 2008). Esse distanciamento das questões mais concretas em sala de aula e do trabalho direto dos professores resulta em reformas externas que não colaboram de fato para o provimento das condições imprescindíveis à prática de sala de aula. O fracasso das políticas educacionais, entre outros fatores, está na falta de atendimento às demandas da realidade escolar, às necessidades dos professores, às condições de aprendizagem dos alunos.

Para Candau (2003), a escola é, sem dúvida, uma instituição cultural. Uma instituição construída historicamente no contexto da modernidade, considerada como mediação privilegiada para desenvolver uma função social fundamental: transmitir cultura, oferecer às novas gerações o que de mais significativo culturalmente produziu a humanidade. Assim, é possível afirmar que a educação não se reduz ao ambiente escolar; a educação escolar é uma ação intencional, com ações planejadas e adequadas às finalidades propostas. A esse respeito complementa Saviani (1991, p.12): “Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. [...] Trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana.” Para esse autor, a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado e a função da escola está caindo no esquecimento e sendo neutralizada no processo de democratização “O clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. A escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular” (p.14). Desse modo, a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações torna necessária a existência da educação escolar e explica a finalidade da escola. Saviani (1991, p. 15):

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos conhecimentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, podemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Esta aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia humana).

Viabilizar as condições para esta transmissão e assimilação do saber sistematizado, o modo como cada aluno recebe o conhecimento de forma sequenciada, no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado é o que Saviani (1991) denomina de “educação escolar”. Assim sendo, a escolha da forma de transmissão do saber, o tempo e o espaço determinarão a concepção pedagógica que norteará toda prática educativa e a modalidade, em tempo integral ou não.

Cavaliere (1996) pontua também que o “desenraizamento cultural” e as profundas divisões socioeconômicas levantam a necessidade de criação de um tipo de escola com novos papéis. Segundo esta autora, isto não significa delegar à escola a exclusividade da responsabilidade em resolver os efeitos dessa realidade social vigente. A autora avalia que as experiências do Rio de Janeiro contribuíram para a compreensão da necessidade de uma nova política para o sistema escolar em que se estabeleça a diversificação em temas de ramos de ensino.

Pelas leituras realizadas nesta investigação que o objetivo das propostas atuais é fornecer uma educação integral. Entende-se aqui que integral signifique “completa”, de acordo com os ideais escolanovistas, conforme demonstra Coelho (2009, p.89), isto é: “com atividades intelectuais, artísticas, profissionais, físicas e de saúde, além daquelas de cunho ético-filosófico (formação de hábitos e atitudes, cultivo de aspirações)”, indispensáveis em uma escola de tempo integral. Acredita-se, como entendem alguns autores, que essa associação não seja necessária. É possível oferecer uma educação completa em uma escola de tempo regular, se os meios e procedimentos pedagógicos forem eficazes, assim como é possível uma escola de tempo integral não conseguir, por falta de recursos e procedimentos pedagógicos eficazes, oferecer uma educação integral. São ações independentes que podem ou não estar interligadas.

1.4. O Papel da escola de tempo integral na sociedade

A ampliação da permanência do aluno na escola, vinculada à idéia de aumento de oportunidades de aprendizagem, ocorre pelos desafios que esta proposta apresenta na correspondência entre os aspectos quantitativos de tempo e os aspectos qualitativos, ou seja, a qualidade do ensino na educação básica. Sobre isto Gadotti (2009, p.51) assim declara:

Ampliar a jornada escolar exige menos recursos do que se pode imaginar. Mas, exige muita imaginação, vontade política e integração de diversos programas. A ampliação da jornada escolar está assentada no conceito de educação integral, que articula todas as ações do governo às demandas da população, entendendo que todas elas têm a ver, direta ou indiretamente, com a educação. A escola passa a ser o centro formativo e de referência dos direitos de cidadania da população. A educação integral envolve o entorno das escolas, ampliando a cultura da escola para além dos muros da unidade escolar.

Com base nas leituras realizadas neste estudo, foi possível perceber que as justificativas dos CIEPs eram bem parecidas com as apresentadas nos dias de hoje, embasadas, conforme expressa Libâneo (2006), em “uma motivação política, com discursos no âmbito social e não pedagógico”.

A Escola-Parque¹⁵ fundada na Bahia, em 1950, por Anísio Teixeira, e os Centros Integrados de Educação Pública, os CIEPs, de Darcy Ribeiro, implantados inicialmente no Rio de Janeiro, na década de 80, tornaram-se referências de escola de tempo integral no país. Essas experiências ainda constituem, nos dias atuais, inspiração para a educação em tempo integral.

Cavaliere (2002, p.248), ao seu modo, registra que “a ampliação das funções da escola, de forma a melhor cumprir um papel sócio-integrador, vem ocorrendo por urgente imposição da realidade, e não por uma escolha político-educacional deliberada.” São inúmeras as discussões vinculadas a esse tempo no tocante às propostas, principalmente dos programas governamentais.

Entre os autores que concordam com tais afirmações encontra-se Arroyo (1988) que critica a proposta de tempo integral em resposta às dificuldades enfrentadas pela classe operária. Para esse pesquisador (1988, p.6),

Não é raro justificar a necessidade de alargar o tempo de escola pela desestruturação da família operária, pela violência nos lugares de moradia e outros diagnósticos que justificam a necessidade de conferir à escola maior abrangência, de modo a suprir o ambiente humano e a proteção afetiva e moral que o lar operário não tem capacidade

¹⁵ Os trabalhos realizados por essas instituições de ensino serão descritas posteriormente nos relatos de experiências.

de dar. Como equacionar devidamente a escola pública de tempo integral com essa visão da infância, da pobreza, do Estado, da classe operária?

A proposta de educação em escola de tempo integral alimenta os pressupostos da organização social, cultural e pedagógica. “[...] A escola de tempo integral é inseparável das propostas sociais, políticas e pedagógicas mais amplas e da correlação de forças que são concebidas e implementadas em cada momento histórico” (ARROYO, 1988, p.4).

A esse respeito, Paro (1988) faz uma reflexão pertinente às proposições apresentadas, acerca da função primordial da escola e da prioridade do ensino do saber sistematizado que não pode ser subjugado em função de outras ocupações. Assim declara esse autor (1988, p.15):

[...] Na perspectiva de defesa da socialização do saber, via instituição escolar, essas atividades devem dar-se até o ponto em que auxiliem (ou pelo menos não atrapalhem) o efetivo desempenho da função pedagógico-instrucional da escola, porque, na medida em que a hipertrofia das atividades supletivas se dê em detrimento da função de socialização do saber, aquelas é que passam a ocupar o lugar desta, descaracterizando, portanto, a instituição escolar enquanto instância privilegiada de apropriação do saber sistematizado.

Entende-se, à luz das contribuições de Libâneo (2010): “as mesmas razões que explicam o insucesso atual da escola pública brasileira continuarão existindo nas escolas de tempo integral.” Ele explica que nas últimas décadas têm sido apresentadas “contradições mal resolvidas” entre quantidade e qualidade do ensino. Embates entre os educadores brasileiros em relação a: “quantidade e qualidade, aspectos pedagógicos e aspectos socioculturais, entre uma visão de escola assentada no conhecimento e outra nas suas missões sociais”. O autor assim argumenta, sob diferentes enfoques possíveis, em relação à qualidade do ensino:

Ressalte-se, também, a circulação de significados muito difusos do termo “qualidade de ensino”, seja por razões ideológicas, seja pelo próprio significado que o senso comum atribui ao termo dependendo do foco de análise pretendido: econômico, social, político, pedagógico, etc. Por exemplo, em um enfoque econômico-social, para o segmento empresarial, qualidade de ensino significaria um ensino que prepara o aluno para adequar-se ao mercado de trabalho, para a competitividade e produtividade, fazendo associação direta entre a escola e o sistema produtivo. Em uma abordagem sociocrítica, qualidade de ensino é vista numa perspectiva sociopolítica, como a influência da escola na formação do cidadão crítico e participativo. Somente esta polarização já sinaliza as dificuldades de um projeto nacional e público de escola. O próprio meio educacional, nos âmbitos institucional, intelectual e associativo, está longe de obter um consenso mínimo sobre objetivos e funções da escola pública na sociedade atual. (LIBÂNEO, 2010, p.1).

Cabe registrar que as atividades pedagógicas de uma escola, seja qual for a modalidade de ensino, não podem nascer no berço de interesses que não sejam os de garantir qualidade de aprendizagem, principalmente, a escola pública na qual os alunos já são

desprovidos de outros instrumentos de aprendizagem. O acesso ao conhecimento e o desenvolvimento intelectual do aluno da escola pública acontecem prioritariamente no espaço escolar e independem do tempo que ele fique na instituição: quer sejam cinco ou oito horas, a qualidade precisa ser o foco de atenção, de discussão e investimento.

Na visão de Cavaliere (2002, p.248), o ato educativo presta o papel de combate à alienação.

O processo educativo deve contribuir para uma superação da alienação; isto é, o conhecimento é fundamental para que o indivíduo se conscientize de si mesmo e de tudo à sua volta, sendo capaz de perceber as inter-relações. [...] Assim como os anarquistas, concordo que o conhecimento equivale a poder e, logo, a educação é também uma tática de luta, na medida em que pode igualar, ao menos em termos de saber, explorados e exploradores. Dessa forma, se a educação é justa, o conhecimento deixa de ser mais um fator de dominação. E mais ainda: na medida em que há a possibilidade na igualdade de saberes, eles podem também ser utilizados para a superação da dominação historicamente construída.

Também ara Almeida (2007), é necessário desconstruir a visão da educação integral apenas quantitativa e buscar o viés qualitativo que indique formas de educar a pessoa em suas múltiplas dimensões. Considerando ainda que educar em “múltiplas dimensões” é mais que oferecer “múltiplas oportunidades de aprendizagem”. Por múltiplas oportunidades entendemos os critérios de distribuição de tempo e espaço e não apenas as teorias de aprendizagem que dizem respeito às diferentes estratégias de ensinar e aprender, como consta das propostas de escola de tempo integral, analisadas neste estudo.

Mais uma vez percebe-se, com o auxílio das análises de Libâneo (2006), a existência de duas escolas para atender diferentes públicos econômicos: uma escola de acolhimento social para os pobres e uma escola de acolhimento ao ensino, para os ricos. Sobre isto Libâneo (2006, p.4) registra:

Nas políticas oficiais, surge a escola do acolhimento social, uma escola que define como função da escola a de propiciar a convivência e a sociabilidade em contraponto com os que postulam a escola destinada, preponderantemente, à formação cultural e científica, isto é, ao conhecimento e ao ensino. Estas duas últimas posições explicitam tendências polarizadas, indicando o dualismo da escola brasileira, em que num extremo estaria a escola assentada na aprendizagem, no acolhimento e nas tecnologias, para os filhos dos ricos e, em outro, uma escola voltada primordialmente para as missões sociais, para assistência e apoio às crianças e suas famílias, ou seja, a escola do acolhimento social, da integração social para os pobres.

Entende-se que a história da escola de tempo integral no Brasil apresenta experiências motivadas por interesses políticos, o que determina em rupturas das propostas pedagógicas em andamento nas escolas públicas, nas trocas de governo, subjugando os interesses

pedagógicos aos interesses políticos. Estas ações aumentam as diferenças e a distância entre as duas escolas citadas por Libâneo, no texto acima. Uma escola para o acolhimento social e outra destinada à formação cultural e científica. Assim, é possível, diante desse quadro, prever a continuidade e o crescimento da desigualdade social no país, onde o próprio Estado retira o direito de igualdade na qualidade do ensino público e diminui as chances do aluno com menor poder econômico e o deixa desamparado intelectualmente. Um Estado que cria dois sistemas de ensino paralelo, um para o rico e outro para o pobre, não contemplará em suas ações, nas políticas públicas educacionais oportunidades iguais, mesmo com uma permanência maior do aluno na escola. A qualidade é determinada pela vontade política, em investimentos financeiros e não por tempo e espaços.

Capítulo II

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

No presente capítulo objetiva-se apresentar a recapitulação histórica do pensamento educacional brasileiro, tendo em vista caracterizar a repercussão das experiências educacionais escolanovistas, consideradas por Cavaliere (2002) como precursora das concepções de educação integral e de escola de tempo integral no país.

Acredita-se, outrossim, que conhecer a trajetória histórica e política da escola de tempo integral no Brasil é importante para entender as políticas públicas educacionais que vigoram no país atualmente, na implantação dos programas em estudo. Nesse sentido, destacam-se as principais experiências de ampliação do tempo escolar no Brasil e as influências destas nos programas em andamento na década atual.

2.1. Anísio Teixeira¹⁶ e a nova concepção de escola

No contexto da atmosfera intelectual da década de 1920, as formulações de Anísio Teixeira sobre a nova concepção de escola, fundamentada no pensamento de Dewey, foram divulgadas no Brasil. Em 1927, esse educador, na função de Diretor Geral da Instrução do Estado da Bahia, viajou aos Estados Unidos, a fim de investigar a organização e o funcionamento do sistema educacional de ensino público norte-americano. No final de 1927 e meados de 1928, retornou à América do Norte para estudar administração, filosofia e educação. Em consequência dessas viagens, Anísio Teixeira construiu sua identidade profissional pautada nos ideias de Dewey sobre educação. Chaves (1999, p.89) apresenta trecho de uma entrevista, realizada em 1952, em que Anísio Teixeira assim afirma:

¹⁶ Anísio Spínola Teixeira (Caetitê (BA), 12 de julho de 1900 - Rio de Janeiro, março de 1971) foi um jurista, intelectual, educador e escritor brasileiro. Personagem central na história da educação no Brasil, nas décadas de 1920 e 1930, difundiu os pressupostos do movimento da Escola Nova. Reformou o sistema educacional da Bahia e do Rio de Janeiro, exercendo vários cargos executivos. Fundou a Universidade do Distrito Federal, em 1935. Em 1951, assumiu a função de Secretário Geral da CAPES (Campanha de Aperfeiçoamento do Ensino Superior), tornando-se, no ano seguinte, diretor do INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos). Em fins dos anos 1950, Anísio Teixeira participou dos debates para a implantação da Lei Nacional de Diretrizes e Bases. Ao lado de Darcy Ribeiro, Anísio Teixeira foi um dos fundadores da Universidade de Brasília, da qual tornou-se reitor em 1963. Disponível em: <http://www.netsaber.com.br>. Acesso em 22/09/2011.

Por volta de 1927, senti haver superado essas mortais contradições, reconciliando-me com a filosofia que primeiro me influenciara, a do espírito naturalista e científico de que me tentara afastar o ultramontanismo católico dos jesuítas. Trouxe de meus cursos universitários na Europa e na América não somente esta paz espiritual, mas um programa de luta pela educação no Brasil.

De acordo com Borges (1994), nos Estados Unidos, o educador baiano conheceu uma concepção de escola que priorizava a promoção de experiências significativas na área social e industrial. Em decorrência disso, o ambiente escolar era transformado em uma reprodução do contexto externo, visando, por meio de experiências simplificadas, trabalhar as representações sociais. Das observações feitas por Anísio Teixeira, cabe destacar a da escola Platoon. Segundo Eby (1962), historicamente,

O sistema Platoon foi concebido nos Estados Unidos nos primeiros anos do século XX, e tinha como objetivo estruturar o ensino sob o ponto de vista do trabalho, do estudo e da recreação, uma vez que se acreditava que a educação deveria abarcar todos os aspectos da natureza infantil; ou melhor, seria função da escola providenciar o exercício de todas as capacidades das crianças continuamente, desde a escola maternal até o colégio júnior.

Com base nos estudos de Chaves (2001), o sistema Platoon, conhecido como Platoon System ou rotation-of-crops, foi conhecido por Anísio Teixeira em suas viagens aos Estados Unidos e adaptado posteriormente no Brasil, por corresponder uma organização física e pedagógica que facilita a prática da filosofia deweyana e ainda, potencializar tempo e espaços na educação integral. Trata-se de um sistema implantado por William Wirt, no estado da Indiana, por volta de 1912, que com o objetivo de um melhor aproveitamento de tempo e espaços, cria-se um rodízio, onde os alunos não teriam salas fixas. A partir de um horário pré-estabelecido, com base em seus próprios interesses, ou seja, com uma autonomia pedagógica, eles se deslocam para as salas de estudo. Assim, o Sistema Platoon, implicava a divisão da escola em pelotões de alunos que teriam aulas nas salas fundamentais (português e matemática) e nas especiais (ciências, geografia, história, desenho, auditório, biblioteca, jogos e música), pressupondo que o ensino devesse ser vivo e dinâmico e não mais previsível e estático, onde cada turma tinha apenas um professor e uma sala de aula. Chaves (2001) relata que nessa nova ordem, os alunos, desde a primeira série, além de não terem mais uma sala fixa, teriam oito ou nove professoras e ainda seriam instigados a participar de forma mais ativa da feitura da própria aula. A autora pontua que essa estrutura permite que a escola se torne uma verdadeira comunidade, onde se pratica o princípio de Dewey, que não existe democracia, as atitudes democráticas.

Anísio Teixeira defendeu uma escola fundamental em que o currículo seria desenvolvido como em uma pequena universidade infantil, em que as necessidades fossem atendidas, oferecendo aos alunos serviços de nutrição e de saúde. (BORGES, 1994)

Assim, inspirado nas ideias de Dewey, como dito anteriormente, e com o enorme desejo de inserir o Brasil no crescimento industrial e na expansão urbana que o mundo vivia à época, Anísio Teixeira juntamente com outros intelectuais criaram o movimento denominado Escola Nova. Compartilhando os mesmos ideais político-filosóficos de igualdade entre os homens e do direito de todos à educação, visavam a um sistema estatal de ensino público, livre e aberto, como instrumento de combate às desigualdades sociais. Esse movimento que surgiu com base em uma dimensão equalizadora refletia a necessidade de se reencontrar a função da escola na sociedade urbana de massas, industrializada e democrática.

Nessa direção, Cavaliere (2002, p.251) assim se expressa:

[...] para a corrente pedagógica escolanovista a reformulação da escola esteve associada à valorização da atividade ou experiência em sua prática cotidiana. O entendimento da educação como vida, e não como preparação para a vida, foi a base de diversos movimentos que a formaram.

Este movimento ganhou força na década de 1930, após a divulgação do Manifesto da Escola Nova. Entre os signatários desse manifesto constam Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho. O documento continha ideias revolucionárias que visavam romper com os preceitos conservadores. Desta forma, os ideais de uma nova educação entraram na sociedade brasileira e procuraram se difundir por todo o país, mesmo com diversas resistências. Segundo Saviani (2007, apud VAROTTO, 2009, p.17), tais ideias proliferaram no período de 1947 a 1961, vencendo o conservadorismo vigente à época. Esse “Manifesto,” elaborado com base nas ideias de Dewey e fundamentado nos pressupostos teóricos da concepção pragmatista, defendia os seguintes princípios elencados por Cunha 2002, p.19-20):

[...] o pensamento e a ação devem formar um todo indivisível, o que implica tratar qualquer formulação teórica como hipótese ativa que carece de demonstração em situação prática da vida; as constantes transformações sociais fazem com que a realidade não constitua um sistema acabado e imutável; a inteligência garante ao homem capacidade para alterar as condições de sua própria experiência. Para os pragmatistas, o terreno em que se dá a transmissão do conhecimento, particularmente a escola, pode tornar-se um campo fértil de experimentação de teses filosóficas.

Dessa forma, entre as ideias defendidas Dewey sobre o ato educativo, encontra-se a de que a criança deve ser educada como um todo. O que importa é o crescimento – físico emocional e intelectual¹⁷. Com base nesse entendimento,

O princípio é que os alunos aprendem melhor realizando tarefas associadas aos conteúdos ensinados. Atividades manuais e criativas ganharam destaque no currículo e as crianças passaram a ser estimuladas a experimentar e pensar por si mesmas. Nesse contexto, a democracia ganha peso, por ser a ordem política que permite o maior desenvolvimento dos indivíduos, no papel de decidir em conjunto o destino do grupo a que pertencem. Dewey defendia a democracia não só no campo institucional, mas também no interior das escolas (FERRARI, 2009).

Segundo Cavaliere (2002, p.45-48), os princípios da Escola Nova nortearam três grandes administradores políticos que atuaram no Rio de Janeiro, à época Distrito Federal: Carneiro Leão (1922-1926), Fernando de Azevedo (1927-1930) e Anísio Teixeira (1931-1935). A partir da reforma de Fernando de Azevedo,

[...] A proposta por uma educação integral vai se delineando nas escolas do antigo Distrito Federal e elas, por sua vez, vão adquirindo uma feição cada vez mais moderna que implica a luta, não apenas pela maior quantidade de escolas, mas, também, pela melhoria de sua qualidade. Nesse, sentido, as ações pedagógicas têm que se preocupar com o estado dos prédios escolares, com o número de alunos matriculados e com a formulação de novos métodos de ensino que estabeleçam novas formas de aprendizagem (CAVALIERE, 2002, p.47).

Em se considerando o desejo de aumentar o poder da escola e com a intenção de integrar ao projeto político do país, Anísio Teixeira já vislumbrava uma escola com ações pedagógicas e objetivos que pressupunham a formação de novos hábitos e atitudes. O próprio educador descreve esta visão: “a ação da escola, por esses três ensinamentos, não se restringirá ao âmbito de sua sede, mas se irradiará até a sociedade, concorrendo para a expansão e talvez a elevação de sua cultura social e artística”. A escola passa, então, a adquirir um novo e grandioso papel social e cultural, propiciando a formulação das bases do que ficou conhecido como educação integral, isto é: “uma educação que não se limita a ensinar a ler, escrever e contar, mas que procura desenvolver na criança uma série de hábitos “sadios, inteligentes e belos” (TEIXEIRA, 1930 apud CAVALIERE, 2002, p.46).

Historicamente, diferentes correntes surgiram¹⁸ com o ensejo de reconstruir a educação:

¹⁷Resgata a ideia dos gregos de que experiência é eminentemente prática e a classifica como sendo experimental e não mais empírica. Assim, a razão deixa de ser mera abstração e passa a ser compreendida como um “fluxo de consciência”. Ou melhor, um fluxo de ideias composto por elementos intelectuais e perceptivos, que se relacionam entre si no momento de construção do conhecimento. (CHAVES, 1999).

Apesar das diferenças substanciais internas ao movimento, com algumas correntes mais voltadas para os aspectos biopsicológicos da educação e outras mais voltadas para os aspectos sociopolíticos, os reformadores da escola tinham em comum a expectativa de alcançar o renascimento social a partir de um novo homem, de uma nova geração, formada segundo essas novas bases escolares (CAVALIERE, 2002, P.46).

Cavaliere (2002) registra que Anísio Teixeira percorreu cinco décadas em defesa de uma educação integral. As bases sobre as quais o autor formulou sua concepção de educação integral são, conforme pontua a autora, resumidamente:

O entendimento de que educação é vida e não preparação para a vida; o entendimento de que as demais instituições sociais perderam parte de suas capacidades educativas, que devem então ser supridas pela escola; e a busca da escola verdadeiramente 'comum', isto é, democrática. [...]. Tanto na filosofia social de Dewey, como em todo o pensamento de Anísio, a questão da democracia é a questão crucial. A 'reconstrução da experiência', ou seja, a possibilidade de os indivíduos viverem experiências que são, também, pensamento, é o elemento fundamental para a criação do modo de vida democrático. Somente uma escola que funcionasse como uma espécie de universidade para crianças e adolescentes poderia propiciar esse tipo de experiência. Foi a associação entre o projeto republicano de educação pública e a teoria pragmatista da educação como reconstrução da experiência, ao lado da forte crítica ao sistema escolar vigente, que impulsionou a elaboração do projeto anisiano de educação integra (CAVALIERE, 2010, p.258).

Segundo a autora, Anísio Teixeira retornou à Bahia, ocasião em que ocupou um cargo que lhe possibilitaria iniciar a prática de seus ideais de educação. No entanto,

Após um período de afastamento da vida pública, que correspondeu à ditadura Vargas, Anísio Teixeira foi chamado, em 1946, a trabalhar na UNESCO, permanecendo em Paris por curto período para, logo em seguida, assumir o cargo de Secretário de Educação e Saúde da Bahia (CAVALIERE, 2010, p.258).

Era o retorno de Anísio à vida intelectual e pública, bem como a retomada de suas convicções dos anos 1930, cujo movimento mudou o panorama educacional do Brasil e que serviu de fundamentação teórica para a implantação dos principais projetos educacionais de escola pública de tempo integral.

A seguir, apresentam-se, em linhas gerais, algumas iniciativas relacionadas a esses projetos.

¹⁸ No século XX, principalmente com Claparède, Montessori, Decroly, Dewey e Freinet, são desenvolvidas as ideias e sistematizadas as propostas da Pedagogia Nova. O sentido geral dessas novas ideias é o da criação de canais de comunicação e interferência entre os conhecimentos formalizados e as experiências práticas e cotidianas de vida. Toda a discussão em torno da questão do método, de uma nova visão de como se aprende, continha a ideia de um religamento entre os conhecimentos escolares e a vida em sua plenitude. Fonte: Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em 08/05/2010.

2.2. As experiências de escolas públicas em tempo integral baseadas nas ideias de Anísio Teixeira (1930 a 1970)

As experiências precursoras de escola de tempo integral no Brasil tiveram como inspiração teórica a obra de Anísio Teixeira. No ano de 1947, como Secretário de Educação e Saúde, idealizou o modelo para expansão e restauração da escola primária no Estado da Bahia. Essa experiência pioneira foi inaugurada na década de 1950, em um dos bairros mais pobres de Salvador. A instituição recebeu o nome de Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Através da inauguração desse Centro, iniciava-se a relação entre prédio escolar e a qualidade do ensino na escola pública de horário integral (CAVALIERE, 2010).

Anísio Teixeira já se preocupava com a jornada escolar e com o tempo que os alunos permaneciam na escola. “[...] desde os anos 30, quando a carga horária anual de educação elementar era de cerca de 640 horas, afirmava ser esse número de horas absolutamente insuficiente, propondo 1080 horas, isto é, 180 dias de seis horas em média” (CAVALIERE, 2010, p. 256). Assim, ampliar o tempo para Anísio era uma necessidade com vistas a atender a proposta educacional que ele defendia. Esse educador,

Para uma educação primária efetivamente pública, seria necessário: (a) manter e não reduzir o número de séries escolares; (b) prolongar e não reduzir o ano letivo; (c) enriquecer o programa com atividades educativas, independentes do ensino propriamente intelectual; (d) preparar um novo professor para as funções mais amplas da escola (TEIXEIRA, 1994 apud CAVALIERE, 2010, p.258).

Conforme relato de Éboli (1983), a estrutura física do complexo educacional idealizado por Anísio Teixeira constava de quatro escolas-classe com capacidade para mil alunos cada, em dois turnos de quinhentos alunos, e uma escola-parque composta dos seguintes setores: (a) pavilhão de trabalho; (b) setor socializante; (c) pavilhão de educação física, jogos e recreação; (d) biblioteca; (e) setor administrativo e almoxarifado; (f) teatro de arena ao ar livre e (g) setor artístico. A escola-parque complementava de forma alternada o horário das escolas-classe e, assim, o aluno passava o dia inteiro no complexo, onde também se alimentava e tomava banho. O Centro abrigava crianças dos sete aos 15 anos, divididas por grupos, a princípio, organizados pela idade cronológica. Previa-se a construção de residências para 5% do total das crianças da escola, que fossem reconhecidamente abandonadas, e que ali viveriam. O Centro Carneiro Ribeiro tinha capacidade para quatro mil alunos, que lá permaneciam das 7h30 às 16h30 (ÉBOLI, 1983, apud CAVALIERE, 2010, p.256).

Anísio Teixeira pretendia construir ao todo nove centros como esse, que lembrariam uma universidade infantil e ofereceriam às crianças um retrato da vida em sociedade. Sobre esse projeto, Gadotti (2009, p.23) revela que se previa a construção de centros populares de educação em todo estado da Bahia.

O Centro era composto de quatro “Escolas-Classe” e de uma “Escola-Parque”. A proposta visava alternar atividades intelectuais com atividades práticas, como artes aplicadas, industriais e plásticas, além de jogos, recreação, ginástica, teatro, música e dança, distribuídas ao longo de todo o dia. Alguns alunos órfãos ou abandonados podiam residir na escola. O currículo flexível deveria ser implementado em outras unidades previstas para serem construídas no estado da Bahia.

Retomando as contribuições de Éboli (2000), tem-se que a filosofia do Centro era oferecer ao aluno um “retrato da vida em sociedade”, proporcionando-lhe atividades diversificadas e experiências de estudo e de ação responsáveis, que visavam tornar o aluno um membro atuante e socialmente integrado, praticando na comunidade escolar tudo o que na vida futura poderia ser: cidadão útil, honesto, responsável e feliz.

Nas escolas-classe os alunos permaneciam quatro horas em aprendizagem escolar das disciplinas: linguagens, aritmética, ciências e estudos sociais. No final do horário de classe, os alunos se dirigiam à Escola-Parque. Essa Escola era considerada importantíssima no conjunto desse sistema educacional para o alcance do objetivo da obra, qual seja: educação integral de jovens da classe popular. Nesses espaços educacionais os alunos eram agrupados não apenas por idade, mas por suas preferências e distribuídos de 20 a 30, no máximo, pelos diversos setores para realizar as atividades. A respeito das atividades desenvolvidas nos setores, Éboli (2000, p.18) registra:

1. Setor de trabalho: artes aplicadas, industriais e plásticas.
2. Setor de educação física e recreação: jogos, recreação, finatista etc.
3. Setor socializante: grêmio, jornal, rádio-escola, banco e loja.
4. Setor artístico: música instrumental, canto, dança teatro.
5. Setor de extensão cultural e biblioteca: leitura, estudo, pesquisa etc.

Nesses centros as crianças tinham assistência médico-odontológico, assistência alimentar e contavam com orientação educacional e supervisão. Eboli (2000, p. 20) registra os seguintes objetivos gerais do centro Educacional Carneiro Ribeiro:

Dar aos alunos a oportunidade de maior integração na comunidade escolar, ao realizar atividades que os levam à comunicação com todos os colegas ou com a maioria deles, torná-los conscientes de seus direitos e deveres, preparando-os para atuar como simples cidadãos ou líderes, mas sempre como agentes do processo social econômico. Desenvolver nos alunos a autonomia, iniciativa, responsabilidade, a cooperação, a honestidade, o respeito a si e aos outros.

Contudo, Anísio não conseguiu realizar seus sonhos. “O projeto obteve grande destaque na imprensa baiana, recebendo críticas, em geral de opositoristas, cuja tônica era a denúncia do estado precário em que se encontravam as demais escolas do Estado” (CAVALIERE, 2010).

Em 1960, o sistema educacional da nova capital do país, Brasília, de cuja planificação Anísio Teixeira participou, buscou na Bahia o modelo para criar um plano educacional que serviria de referência em todo país. “Pretendia-se criar 28 Escolas-Parque nas superquadras de Brasília¹⁹. Algumas foram realmente construídas, mas o projeto de educação integral de Anísio Teixeira não foi adiante” (GADOTTI, 2009, p.23).

Na citação a seguir, Cavaliere (2010, p.258), assim analisa essa situação:

[...] A forte adesão de Anísio Teixeira à escola ampliada foi, provavelmente, uma adesão prévia, isto é, doutrinária. A convicção de Anísio Teixeira sobre o poder transformador da escola passou incólume por todas as mudanças, e fracassos, que presenciou. Esses fracassos não o encaminharam, por exemplo, às concepções estruturalistas e economicistas dos anos 60 que marcaram as interpretações sobre a relação entre sociedade e escola e enfraqueceram as expectativas sobre o poder transformador dessa última.

Continuando sua análise, Gadotti (2009) argumenta que, “após o afastamento de Anísio Teixeira da vida política, “na ditadura militar iniciada em 1964”, as experiências realizadas com os Centros Educacionais sofreram solução de continuidade. Em decorrência à opção pela modalidade educacional que privilegiava a educação integral ficou esquecida por, no mínimo, duas décadas; a partir de 1980, discussões a esse respeito vêm sendo retomadas e, quiçá, atualizadas.

2.3. O crescimento das escolas públicas em tempo integral nas décadas de 1980 e 1990

A partir do final dos anos 1970 até meados da década de 1980, a sociedade brasileira vivenciava o processo de redemocratização. Este fato trouxe implicações consideráveis ao pensamento educacional, particularmente no que diz respeito ao florescimento de reflexões voltadas à compreensão teórica dos processos de mudanças e seus desdobramentos.

¹⁹ A primeira Escola-Parque de Brasília foi inaugurada no mesmo dia da inauguração da cidade, 21 de abril de 1960, entre as quadras 307/308 Sul, com projeto arquitetônico de José Reis, integrante da equipe de Oscar Niemeyer e com base no ordenamento urbanístico proposto por Lúcio Costa (1902-1998) para o Plano Piloto. Dois anos depois, o próprio professor Anísio Teixeira (1962) reconheceria que o projeto havia sido desfigurado: dando prioridade ao aumento da matrícula, o tempo integral havia sido suprimido (CAVALIERE, 2010).

Entre os principais acontecimentos desse período, pode-se mencionar: as campanhas pelas “Diretas já” (1983); o fim da ditadura no país (1985), a derrota do presidente militar, João Batista Figueiredo, seguida pela eleição para presidente; o fim da censura prévia e AI-5; Lei da Anistia e retorno dos exilados; eleição direta para governadores, a criação de vários partidos e o impeachment do presidente Collor. Além destes acontecimentos específicos, Maurício (2009, p.15-31) registra:

No final do século XX, a globalização se consolida, em função da queda do socialismo no leste europeu e na União Soviética. O neoliberalismo é um forte aliado ao processo de globalização econômica. Na década de 90 a atual LDB foi sancionada baseada no princípio do direito à educação para todos. Trouxe várias mudanças em relação a outras leis, principalmente, na autonomia das escolas para elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos, e com isto a possibilidade de ampliação do tempo escolar.

Paralelamente a essas transformações, na década de 80, ocorre no cenário educacional a retomada das reflexões sobre educação integral, a criação e implantação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Rio de Janeiro.

Maurício (2002), ao comentar sobre os desafios pedagógicos e as intenções políticas das implantações dos CIEPs, registra que esses centros foram criados através do Programa Especial de Educação – PEE, em dois períodos: o primeiro, com duração de três anos, ou seja, entre 1983 a 1986. O segundo, também com três anos, no período entre 1991 e 1994. O PEE era responsável pela implantação do horário integral em escolas públicas do Rio de Janeiro.

Neste período, o meio educacional consegue consolidar algumas conquistas com a criação de associações e eventos cujos benefícios são desfrutados até os dias de hoje. Entre essas conquistas, a autora cita a Associação Nacional de Pós-Graduação (ANPED), o Centro de Estudos da Educação e Sociedade (CEDES) e a Associação Nacional de Educação (ANDE) que realizaram a 1ª Conferência Brasileira de Educação (CBE) em 1980, em São Paulo, com mil e quatrocentos participantes. Nesse ano, a reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), no Rio de Janeiro, teve como tema “Ciência e Educação na sociedade democrática”. Esses movimentos colaboraram para a “esfera cultural” que envolvia o país e motiva seus governantes a busca de “novos” projetos que resolvessem os principais problemas sociais: educação, saúde e segurança.

Para tanto, a escola de horário integral era a proposta ideal, experiência consolidada em países desenvolvidos. O governo do Rio de Janeiro encontrou nessas experiências a tentativa de gerar um “novo sistema educacional” com a criação de Centro Integrados de

Educação Pública – CIEP. Darcy Ribeiro, vice-governador e também, Secretário de Estado de Ciência e Cultura, buscou desenvolver uma política educacional voltada, principalmente, às camadas populares. Darcy Ribeiro partia do princípio que, para educar as crianças das famílias de baixa renda condenadas ao abandono, vez que a família precisava trabalhar, fazia necessário, então, prover a alimentação, a segurança e a garantia do desenvolvimento saudável na infância.

A respeito da concepção pedagógica do CIEP, Maurício (2006, p.66) escreve:

A concepção pedagógica do CIEP tem como princípio assegurar a cada criança de 1^a a 4^a séries um bom domínio da escrita, da leitura e do cálculo, instrumentos fundamentais sem os quais não se pode atuar eficazmente na sociedade letrada. De posse deles, a criança tanto pode prosseguir seus estudos escolares como aprender por si mesma, livre, por esse aspecto, da condenação à exclusão social e habilitada ao exercício da cidadania. Outro princípio fundamental é o respeito ao universo cultural do aluno no processo de introdução da criança no domínio do código culto. A escola deve servir de ponte entre a cultura do aluno, que sabe fazer muitas coisas para garantir sua sobrevivência, e o conhecimento formal exigido pela sociedade.

Desde então, surgiram no âmbito acadêmico reflexões e análises no sentido da compreensão teórica da proposta de criação dos CIEPs e seus desdobramentos. Participaram desse debate autores, como: Darcy Ribeiro (1986), Vanilda Paiva (1985), Miguel Arroyo (1988), Zaia Bandão (1989) Vitor Paro (1988) Luiz Antonio Cunha (1991), Ligia Martha Coelho (1996), Lúcia Mauricio (1988) entre outros. Eles discutem, entre outras questões, o papel e a função da escola na sociedade brasileira, pontuando o projeto com relação aos seguintes pontos:

- a) Aspecto populista/clientelista do projeto, revelando uma preocupação eleitoral maior que a pedagógica;
- b) Qualidade ainda insuficiente do ensino em tempo parcial, inviabilizando a perspectiva da universalização do ensino fundamental em tempo integral;
- c) Caráter excessivamente assistencial da proposta.

Segundo Nunes (2009), o governo que atribuía a má qualidade de ensino aos vários turnos existentes nas escolas que não proporcionavam o tempo necessário aos alunos para aprender na escola, enfatizando a importância de um inovador sistema educacional”. Com essas ideias, surgiram os CIEPs²⁰, na primeira gestão do governador do Rio de Janeiro (1983-1987), e uma segunda etapa, na segunda gestão (1994-1998).

²⁰ O projeto de Leonel Brizola previa a construção de quinhentas unidades escolares, atendendo a um quinto do conjunto de alunos do Estado do Rio de Janeiro. Essa meta só seria atingida dez anos depois, em 1994, no segundo mandato de Leonel Brizola, pois, antes dele, o governador Moreira Franco havia ignorado o projeto,

Ao assumir o governo, Leonel Brizola convidou Darcy Ribeiro, vice-governador e secretário de cultura, para presidir a comissão Coordenadora de Educação e Cultura, integrada pelas Secretarias de Educação do Estado e do Município. Nessa função foi convidado a elaborar a proposta pedagógica que contava com um projeto arquitetônico de Oscar Niemeyer.

Segundo Gadotti (2009), Darcy Ribeiro, que havia criado com Anísio Teixeira a Universidade de Brasília, portanto, adepto das concepções de educação de Anísio e do movimento escolanovista, construiu uma proposta pedagógica calcada nas concepções de que a escola precisa ser um espaço que vai além do ensinar a ler e a escrever, ou seja, desenvolvimento de “hábitos sadios, inteligentes e belos”. Para atender a esse objetivo, os complexos escolares do CIEPs apresentavam estruturas físicas com divisão de três blocos, conforme descreve Gomes, 2009, p.59:

O bloco principal com três pavimentos; no térreo funcionava o refeitório com capacidade de 200 crianças; cozinha projetada para servir três refeições/dia; o centro médico, e área coberta para recreação. Os pavimentos superiores continham: sala de aula, auditório, salas especiais, voltadas para atividades específicas, parte administrativa e um terraço para atividades de lazer; ginásio de esportes com arquibancadas, vestiário e depósito de materiais; biblioteca que estava aberta também para a comunidade. Na parte superior da biblioteca, um alojamento para crianças que necessitavam de cuidados especiais, nos moldes de residência.

Em 1987, com a eleição do governador Moreira Franco,²¹os CIEPs foram fechados. Segundo Gomes (2009, p.60), com o apoio de “[...] vários intelectuais, o governador decidiu excluir as escolas de tempo integral justificando-se através da ideia de igualdade de condições para todas as escolas, alegando a inviabilidade do tempo integral para toda a rede.”

De acordo com Gomes (2009), em 1991, com a eleição de Darcy Ribeiro para o Senado e a reeleição de Leonel Brizola para o governo do Rio de Janeiro, foram realizados trabalhos de recuperação dos CIEPs desativados, sendo ainda construídas novas unidades. No ano de 1994, a meta de construção dos CIEPs foi atingida chegando à marca de 506 unidades. No entanto, os CIEPs tinham adquirido na comunidade carioca o estigma de “Escola de pobres” e “Brizolão:” foram desativados pelo então governador Marcelo Alencar, provocando outra polêmica no meio político e educacional.

tentado desmontá-lo, utilizando os prédios para outras finalidades e acusando Brizola de haver criado uma “rede-paralela” de ensino no Estado (GADOTTI, 2009, p.25).

²¹Em 15 de março de 1987, Moreira Franco toma posse para o cargo de governador do estado do Rio de Janeiro, onde venceu dentre outros candidatos, Darcy Ribeiro, do PDT, por 49,4% contra 35,9% dos votos. Disponível em: www.fgv.br/cpdoc/historal/arq/Entrevista52.pdf. Acesso em 08/06/2011.

Para Cavaliere (2007), o programa do CIEPs se perdeu do seu projeto original, fruto dos desgastes políticos que atravessou, porém, o horário integral sobreviveu em parte das escolas sob a administração do Estado e das prefeituras municipais do Rio de Janeiro.

Vale ressaltar também que a experiência carioca influenciou a implantação de projetos semelhantes em outros Estados, os quais faziam as adaptações necessárias para atender às especificidades de cada realidade. Entre 1983 e 1986, no Estado de São Paulo, durante o governo Montoro, desenvolveu-se o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC)²² que, através de convênio, fornecia recursos e financiamento às prefeituras para apoiar experiências já existentes ou a serem criadas com o intuito de atender crianças em período integral, no formato de atividades variadas, dentro ou fora das escolas (CAVALIERE, 2007, p.52). Vários autores se manifestam a esse respeito, como se segue.

Conforme Paro (1988), “Praticava [se]a ideia de que a extensão do tempo poderia ser feita em diferentes espaços, sob a coordenação das prefeituras, caracterizando um movimento centrífugo em relação à unidade escolar”. Gomes (2009, p.62) por sua vez, assim se manifesta: o PROFIC se subdividia em

Projeto de Formação Integral para o Escolar; Projeto de Formação Integral para o Pré-Escolar; Projeto de Formação Integral para os Primeiros dois anos de vida; Projeto de Recuperação do Menor Abandonado. “Partindo de três princípios: participação, descentralização e geração de empregos.

E acrescenta: “[...] o programa foi o primeiro no Brasil a utilizar-se de parcerias²³; não houve planejamento de construções de prédios para sua implantação; não visou à homogeneização da rede, cada unidade tinha suas próprias características.” O convênio com as secretarias dava-lhes a liberdade de alterar o projeto e isto foi provocando um afastamento da proposta original até a extinção do projeto.

A extinção do PROFIC, no final de 1993, consequência da política educacional implementada em 1991, deveu-se a razões de ordem técnica e também política. Depois de uma prolongada greve dos professores, no final do mesmo ano, que teve como objeto principal a recomposição dos salários do professorado e de outras categorias profissionais [...], foi tomada a decisão de extinção de todos os programas que não respondessem ao requisito de atendimento universal da rede de ensino. (GIOVANNI, 1999, apud, GOMES, 2009, p.64).

²² O PROFIC foi lançado, pelo Secretário de Educação José Aristodemo Pinotti, com o objetivo de retirar a criança da rua, aumentando o tempo de permanência na escola, oferecendo-lhe atividades culturais, recreativas, esportivas, médico-odontológicas e pré-profissionalizantes. Segundo Maria Angélica Penatti Pipitone (1991), O PROFIC não cumpriu sua meta, dada a falta de recurso para a sua implementação e manutenção. (Gadotti, 2009,p.28).

²³ Em 1986 foram celebrados 128 convênios com prefeituras, passando para 218 no ano seguinte. Porém, registra-se queda entre 1989 a 1991. Nas escolas estaduais o programa iniciou em 1986 com 352 escolas, contando, em 1989, com a participação de 921 unidades

Maurício (2002, p.117) registra em seus estudos que o governo do presidente Fernando Collor (1990-1992) ressuscita os programas educacionais de escola de tempo integral, apoiado por Leonel Brizola. Em 1991, anuncia o *Projeto Minha Gente*, com a promessa de implantar, em todo o País, cinco mil escolas do ensino fundamental de tempo integral com prédios²⁴ moldados para esta finalidade; cada Centro Integrado de Apoio à Criança (CIAC) tinha convênio com os Estados e Prefeituras.

Para Gadotti (2009, p.27), as críticas em relação aos CIACs eram quase as mesmas do CIEPs: os projetos dos CIACs foram criticados por muitos educadores que o consideraram apenas a um projeto “promocional” e não pedagógico.

Segundo o governo, os CIACs estavam nascendo para fazer valer os direitos expressos pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Não eram apenas escolas, mas centros de atenção integral à criança, englobando, num mesmo espaço, educação escolar, saúde, cultura, esporte, creche, educação para o trabalho, proteção especial à criança e desenvolvimento comunitário. Nos dois projetos – CIEPs e CIACs – o aluno era estimulado a permanecer na escola em tempo integral para garantir melhor desempenho, por meio de diversas atividades assistidas.

A partir de 1993, o projeto assumido pelo Ministério da Educação passa a se chamar Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – PRONAICA. Buscava articular-se com órgãos federais, estaduais e municipais, ONGs e organismos internacionais para o desenvolvimento de ações de atenção integral à criança e ao adolescente. Os CIACs passaram a ser denominado CAICs – Centro de Atenção Integral à Criança. (FREITAS, 2007, p.131). “Quanto ao financiamento, o PRONAICA era compartilhado entre o governo federal (construção dos CAICs), os Estados (recursos humanos) e municípios (aquisição do terreno e manutenção).

Quando Fernando Collor²⁵ deixou o governo e Itamar Franco assumiu a Presidência da República, o projeto não vigorou por muito tempo. A revisão da literatura sobre as principais experiências no Brasil revela a fragilidade pedagógica das propostas governamentais que buscam atender as pressões populares de um ensino público de qualidade, como os programas da escola de tempo integral. Em relação a situações como essas, Paro (1988, p.14) acrescenta:

²⁴ Com aproximadamente 4 mil m² de área construída, os CIACs tinham o mesmo custo do CIEPs (US\$1 milhão) por unidade e atendiam, aproximadamente, o mesmo número de crianças de setecentos e cinquenta a mil. (Gadotti, 2009, p.26).

²⁵Primeiro presidente eleito pelo voto direto no Brasil após o regime militar, Fernando Collor de Mello foi deposto pela população no ano de 1992, em um processo de *impeachment*, acusado de crime financeiro contra milhões de brasileiros, por retirar dinheiro e bloquear suas contas. Disponível em: <http://g1.globo.com/politica>. Acesso em 12/05/2010.

[...] Como vimos, tanto os CIEPs quanto o PROFIC trazem, explícita ou implicitamente, a preocupação com a universalização da instrução pública. Para além dos objetivos declarados dos programas, entretanto, a experiência tem demonstrado que, na prática, a coisa tem acontecido de forma bastante diversa, não apenas porque os altos custos da escola de tempo integral têm impedido sua generalização para além de parcela muito pequena da população, mas também porque, historicamente, os projetos e empreendimentos da escola pública de tempo integral têm caminhado não no sentido da universalização de escola em sua dimensão mais caracteristicamente instrutora, senão que tais iniciativas têm-se construído mais propriamente em tentativas de minimização dessa dimensão. Às reivindicações das pressões populares por mais instrução, o Estado responde com proposta de tempo integral, na qual o propósito principal não é a divulgação do saber sistematizado, mas a solução de problemas sociais localizados além dos limites da escola e que tem natureza não propriamente pedagógica.

A seguir serão expostos os principais pontos positivos e negativos desses Centros, relatados no artigo *O que se diz sobre a escola pública de horário integral*, de Maurício (2008)²⁶. A autora sistematiza o texto, com início, frente às observações de Zaia Brandão.

É importante ressaltar que as análises a respeito do CIEPs foram demonstradas e citadas posteriormente por muitos deles, também mencionados neste trabalho, os quais utilizaram os mesmos argumentos para as análises da escola de tempo integral de forma mais generalizada. Maurício registra os pontos positivos e negativos do CIEPs, com a análise de Brandão que destaca alguns pontos negativos dos CIEPs, entre os quais: constituição de uma rede paralela; escola como *out door*; prioridade ao tempo integral, em detrimento do terceiro turno; ausência de proposta pedagógica e custo muito alto. Destacou, outrossim, como aspectos positivos: motivação através de prédio e horário novos; condições para formação em serviço, através do projeto de horário integral; presença de professoras-orientadoras; e proposta da língua como eixo interdisciplinar.

Em relação aos CIEPs, Maurício divide as críticas em favoráveis e desfavoráveis: no primeiro caso está a satisfação dos pais – os pais registraram em uma pesquisa realizada em 1994 (Maurício e Silva, 1995) que a escola de tempo integral lhes dava segurança para trabalhar e mantinha as crianças alimentadas, ou seja, reforçava o discurso salvador de Brizola sobre essas escolas. “O índice de aprovação nesta pesquisa, em relação ao prédio escolar, à integração criança-escola e à qualidade de vida da comunidade após a implantação da escola ficou acima de 80%”. Em relação aos professores (Paro, 1988, Brandão, 1989), o horário integral para os professores permitia intervalos para planejamento, preparação de

²⁶ O início do texto apresenta a relutância de Zaia Brandão em participar do seminário promovido pela Fundação Carlos Chagas, em 1987, em função de um clima emocional. Zaia Brandão alega que o impacto nacional causado pelo programa dos CIEPs colocou em discussão não as escolas, mas a disputa político-partidária representada por Leonel Brizola, Darcy Ribeiro e Oscar Niemeyer.

material didático, aperfeiçoamento profissional e maior envolvimento no projeto da escola. Outro fator considerado positivo foi o avanço do processo de democratização da escola pública. “A discussão sobre a inadequação da escola pública decorrente da introdução do projeto teve como consequência a incorporação do direito à educação de boa qualidade, em jornada ampliada, às reivindicações das classes trabalhadoras” (MAURÍCIO, 2008).

Em relação ao segundo caso, entre as críticas desfavoráveis estão: o populismo – Minot (1988), Leal (1991) criticaram a ausência de transparência em relação a custos, o critério de localização, número de escolas concluídas e de alunos atendidos. Houve denúncias de práticas ilícitas, através de aquisição e distribuição de livros didáticos, merenda e bolsas de estudo, construção de escolas, recrutamento e lotação de professores; inviabilidade da universalização da escola de horário integral. O custo muito alto e as incertezas dos benefícios inviabilizavam a universalização da escola de horário integral no Ensino Fundamental. Em artigo específico sobre o tema, Costa (1991 apud Maurício, 2008) comparou os custos de uma escola convencional e de um CIEPs da 1ª à 4ª séries (atualmente do 1º ao 5º anos) assim como os custos de outro da 5ª à 8ª séries (atualmente 6º ao 9º anos). Segundo Maurício, a autora dividiu os custos em pessoal, material e capital (prédio). O CIEPs apresentou custo aluno/ano três vezes maior que o da escola convencional nos aspectos pessoal e material, e duas vezes maior na estrutura física. A função da escola – foco de muitas discussões em relação à escola de tempo integral, os argumentos são os mesmos em relação aos CIEPs. Uma vertente de críticos como Libâneo (2011) Arroyo (1988) e Paro (1988) concordam sobre a função da escola; afirmam que a instrução ficou reduzida a segundo plano e as “práticas para a socialização foram firmadas em atitudes autoritárias que recalçaram a cultura do dominado, até que essas crianças sejam expulsas da escola sem aprender o mínimo necessário” (Maurício, 2008, p.4). Arroyo (1988) argumenta que as propostas de horário integral daquele momento se apresentavam como alternativas à Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor - FEBEM, que obteve êxito na segregação e fracassou na ressocialização das crianças das classes populares.

Sabe-se que muitos são os fatores que interferem no processo educativo. Além dos mencionados, discutem-se na sequência aspectos relativos à ampliação do tempo escolar.

2.4. A legislação brasileira sobre a ampliação do tempo escolar

Os estudos realizados para o desenvolvimento desta pesquisa demonstram, através do relato das principais experiências de escola de tempo integral no Brasil, que, desde as décadas

passadas, as políticas públicas educacionais brasileiras estavam articuladas com grupos e movimentos político-sociais. Entre esses destaca-se o movimento da Escola Nova²⁷, um dos movimentos que mais defenderam a ampliação do tempo escolar. Apesar desses laços políticos em que foram construídos os programas para a ampliação do tempo escolar, vieram os amparos jurídicos, implantados pela legislação brasileira, que fortaleceram a escola de tempo integral vinculada à ideia de proteção e garantia do desenvolvimento pleno do aluno.

Vale aqui considerar que a Constituição Brasileira garante à família o direito de cobrar do Estado condições de uma vida digna, com segurança, educação e saúde:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma e negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (República Federativa do Brasil, art.227, Brasília, 1988).

Nesse sentido, a escola de tempo integral surge como alternativa econômica para o cumprimento da lei. As justificativas que embasam os programas de governo são sempre pautadas no atendimento aos grupos menos favorecidos. Entretanto, algumas vezes contrariam esses argumentos. Guará, (2009, p.67) pontua: “Infelizmente, muitas vezes, a ideia da proteção subsume o caráter educativo das atividades realizadas no horário expandido, dentro ou fora da escola.”. Arroyo (1998) evoca nessa reflexão que o Estado assegura à criança, ao adolescente e as famílias destes, em um único espaço, o cumprimento do Artigo 227, da Constituição Brasileira, mas a sociedade espera que os direitos referidos neste artigo sejam garantidos pelo Estado, mesmo que seja só no espaço escolar.

As principais leis que sustentam a ampliação do tempo na escola são:

- Constituição Federal, nos artigos 205, 206 e 227;
- O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 9089/1990);
- A Lei de Diretrizes e Bases - LDB (Lei nº 9394/1996), nos artigos 34 e 87;
- O Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.179/01) e o Fundo Nacional de manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do Magistério (Lei nº 11.494/2007);

²⁷ Através do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, de 1932, uma série de reformas educacionais foram implementadas pelo país. Dentre elas o Manifesto defendia o estabelecimento de um sistema de ensino completo, com uma estrutura orgânica, preconizando pela educação integral, sem distinção de sexo, única para todos e leiga. A educação primária (7 a 12 anos) deveria ser gratuita e obrigatória; progressivamente obrigatória até os 18 anos e gratuita em todos os graus.

- O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, decreto nº 6.094/07, que conforme explicitado na Série Mais Educação (2009, p.13) [...] estabelece um plano de metas de qualidade a serem alcançadas pelos municípios e estados no que se refere à educação pública no país.”
- A Portaria Interministerial nº 17/2007, inserida no PDE, que institui o Programa Mais Educação, política de educação integral do governo federal em andamento;
- O FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica, que direciona recursos para a educação básica em tempo integral, também está inserido no PDE;

Cabe registrar ainda as leis que representam o maior avanço para a proposta da escola de tempo integral no Brasil.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – Lei 8069, de 1990 no artigo 53 determina: “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.” Este estatuto atribui ao Estado, à família e a sociedade o dever de oferecer à criança e ao adolescente uma educação plena, com respeito às igualdades de condições, acesso e permanência na escola, perto de sua residência e participação nas ações de entidades estudantis. O ECA é um documento que legitima a garantia ao aluno na escola.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9394, de 1996) que foi um marco no cenário educacional brasileiro, reforçou a importância da escola em tempo integral como fator determinante para o pleno desenvolvimento do aluno que deverá ser implantado de forma progressiva. Conforme explicitado no artigo 34:

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º. São ressalvos os casos de ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§ 2º. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

Nessa direção, Parente (2006, p.59) elucida a ampliação para nove anos: “O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, trouxe como meta para o ensino fundamental a sua ampliação para 9 anos obrigatórios, com início aos 6 anos de idade à medida que o atendimento na faixa de 7 a 14 anos fosse sendo universalizado.”

Não se pode negar que são muitos os aparatos legais dessa questão. A década de 1990 firmou avanços e conquistas inquestionáveis, com estratégias para garantir a proteção e o

desenvolvimento integral às crianças e adolescentes com a expansão do tempo na escola. Compromissos firmados viraram leis, por exemplo, o Plano Decenal de Educação Para Todos, um documento importante que resultaria em diversas medidas dos próximos governos, fundamentado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990 em Jomtien, Tailândia, patrocinado pelo Banco Mundial:

No Brasil, o primeiro documento oficial resultante da Declaração de Jomtien e das demais conferências foi o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), no Governo Itamar. Em seguida estiveram presentes nas políticas e diretrizes para a educação do governo FHC (1995-1998; 1999-2002), tais como: ampliação do acesso, financiamento e repasse de recursos financeiros, descentralização da gestão, Parâmetros Curriculares Nacionais, ensino a distância, sistema nacional de avaliação, políticas do livro didático, LDB n.9394/1996, entre outras. Boa parte dessas políticas forma mantidas durante os oitos anos do Governo Lula (2003-2006; 2007-2010). (LIBÂNEO, 2010, p.2).

É possível detectar as contribuições do Plano Decenal e demais documentos oficiais. Aliados tais medidas surgiram vários problemas e embates no meio educacional que se arrastam até os tempos atuais. Vale registrar que o apoio jurídico implantado através de decretos, leis, resoluções, etc. não garante uma prática afinada aos preceitos teóricos; as dicotomias que perpassam os contextos escolares prevalecem: a distância entre teoria e prática, entre o ideal e o real, entre interesses políticos e pedagógicos, precisa ser analisada para a construção de novos caminhos.

2.5. Experiências em andamento de escolas públicas em tempo integral na primeira década de 2000.

Segundo Gadotti (2009, p.29), uma das experiências mais significativas do estado de São Paulo aconteceu na capital, no início deste novo milênio, com a implantação dos CEUs – Centros Educacionais Unificados, a partir de 2002 e em execução até os dias atuais. O projeto dos Céus foi concebido, desde sua origem, com uma proposta intersetorial, somando a atuação de diversas áreas, como: meio ambiente, educação, emprego e renda, participação popular, desenvolvimento local, saúde, cultura, esporte e lazer. Os Céus inspiram-se na concepção de equipamento urbano agregador da comunidade, com uma visão de educação que transcende a sala de aula e o espaço escolar.

Também para Zuin (2009, p.1),

As escolas chamadas de Centros Educacionais Unificados – CEUs foram consideradas projetos inovadores de educação pública. Recai sobre eles – os CEUs – a orientação de estratégias de ‘comunicação popular’ e de ‘mediação’, o que

implica, de acordo com as teorias de Freire, Habermas e Martin-Barbero, proporcionar à população, muitas vezes conformada com sua exclusão social e política, condições de acesso a um ambiente de cidadania; que possibilite a criação de espaços de participação dos usuários, da comunidade, dando-lhes vez e voz no processo de tomadas de decisão, juntamente, com os gestores educacionais e políticos.

Diferentes dos demais programas de escola de tempo integral implantados em outras décadas, os programas CEUs tem uma proposta²⁸ intersetorial e gestão democrática que convida a comunidade a participar das decisões.

Ainda de acordo com Zuin (2009, p.2),

[...] os CEUs deveriam incorporar os condicionantes comunicacionais: gestão democrática; participação da comunidade do entorno e usuários na elaboração do Regimento Interno, do Projeto Político-Pedagógico e do Conselho Gestor; e participação na escolha do projeto de infra-estrutura (arquitetura) que atenderia às necessidades da educação do lugar. [...] Sobre os CEUs incide a referência do valor pedagógico e comunicativo, ou seja, a escola articulada e consolidada dando unicidade às suas ações. Essa perspectiva deve fomentar o ‘valor ético discursivo’, cujo objetivo é o debate junto às comunidades onde as escolas se inserem, com o objetivo de combater o tráfico de influências da gestão municipal nas tomadas de decisões e nos gerenciamentos das ações educativas e educacionais da escola.

Nesse sentido, Cavaliere (2009) propõe uma reflexão em relação às experiências anteriores que serviram de referências às experiências em andamento. Para tanto, cita o PROFIC que buscava o movimento centrífugo, isto é, o atendimento às crianças em período integral, no formato de atividades variadas, também fora das escolas. Investia na ideia de parcerias, abrindo espaços para as prefeituras administrarem o projeto de ampliação do tempo escolar. Já se considerava a importância de entender as prioridades que os dois modelos de trabalho apresentam: “escola de tempo integral e o outro com aluno em tempo integral.”

No primeiro, a ênfase estaria no funcionamento da unidade escolar; com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada, pretendendo propiciar a alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem. No segundo, a ênfase estaria na oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola, fruto da articulação com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes que não os da própria escola, pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas (CAVALIERE, 2009, p.53).

O levantamento das experiências atuais dos programas governamentais que regem as escolas de tempo integral mostra que estes programas, nos âmbitos federal, estadual e municipal, investem no aumento do horário escolar com políticas baseadas no segundo

modelo descrito por Cavaliere, ou seja, com base em parcerias com instituições multissetoriais.

Praticamente todos os estados brasileiros hoje trabalham com a proposta de escola de tempo integral. Contudo, a relevância desse enfoque, não se pretende alongar nesta abordagem, uma vez não ser este o foco principal deste trabalho. Assim foram selecionados os Estados que, segundo Cavaliere (2009), destacam-se com a prática de ampliação do tempo escolar, tais como: as redes estaduais de Minas Gerais, São Paulo, Santa Catarina e Rio de Janeiro.

A capital de São Paulo²⁹ conta atualmente com o Centro Educacional Unificado (CEU) e um complexo educacional, esportivo e cultural caracterizado como espaço público múltiplo. A cidade conta hoje com 45 CEUs e o Centro de Convivência Educativo e Cultural de Heliópolis. Os CEUs possuem: 01 Centro de Educação Infantil (CEI) para crianças de zero a três anos; 01 Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) para alunos de quatro e cinco anos; 01 Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), que também oferece Ensino de Jovens e Adultos (EJA). Todas as unidades são equipadas com quadra poliesportiva, teatro, playground, piscinas, biblioteca, tele centro e espaços para oficinas, ateliês e reuniões. Os espaços são abertos à comunidade, inclusive aos finais de semana. Com programação variada para todas as idades, os CEUs garantem aos moradores dos bairros mais afastados acesso a equipamentos públicos de lazer, cultura, tecnologia e práticas esportivas, contribuindo com o desenvolvimento das comunidades locais. O projeto desenvolvido no Estado de São Paulo³⁰ iniciou no ano de 2006. Atualmente 313 escolas funcionam em regime de tempo integral onde os alunos permanecem de 7 a 9 horas diárias, divididas em 2 turnos, um com disciplinas do currículo básico e outro com oficinas curriculares obrigatórias de Hora da Leitura, Experiências Matemáticas, Atividades Artísticas, Atividades Esportivas e Motoras e de Informática Educacional. As oficinas optativas para as escolas são: Saúde e Qualidade de Vida, Orientações para o Estudo e Pesquisa e Língua Estrangeira (inglês para ciclo I e espanhol para o ciclo II do Ensino Fundamental).

No Rio de Janeiro não foi possível encontrar muitas informações e dados atuais nos *sites* oficiais das Secretarias de Educação estaduais e municipais. As informações mais significativas foram retiradas de artigos, entre eles o de Cavaliere (2009, p.54).

²⁹ Dados disponíveis no site: www.portaleducacao.prefeitura.sp.gov. Acesso em 10/12/2010.

³⁰ Vide: http://cenp.edunet.sp.gov.br/escola_integral/2007. Acessado em 19/04/2011.

Na capital do Rio de Janeiro, a rede de escolas de tempo integral tem origem no Programa dos CIESP's, sendo constituída por um conjunto de prédios especiais. O horário integral foi mantido em grande parte delas, em geral para educação infantil e do 1º ao 5º ano de escolaridade. Entretanto, a política atual, que visa ao aumento do número de alunos atendidos em tempo integral, se aproxima do segundo modelo, através do Programa de Extensão Escolar, que supervisiona Clubes Escolares, Núcleos de Arte e Polos de Educação pelo Trabalho, com opções disponíveis para os alunos em algumas escolas da rede.

Em Minas Gerais, o Programa Estadual Aluno em Tempo Integral, implantado em 2005 dentro de um projeto denominado Escola Viva, Comunidade Ativa: o Aluno de Tempo Integral. Segundo Cavaliere (2009, p.54), “apesar de o nome desse projeto contrariar nossa classificação, sua concepção é de intervenção no interior da escola”. Em 2007, o projeto anterior teve continuidade e foi lançado como projeto estruturador, com os objetivos descritos no site oficial do governo de Minas Gerais:

A principal proposta do projeto é melhorar a aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental que demandam maior atenção do Sistema Educacional, ampliando a sua permanência diária na escola, de forma a elevar a qualidade do ensino, ampliar a área de conhecimento do aluno, permitindo uma visão mais globalizada dos conteúdos curriculares, promover o atendimento do aluno com defasagem de aprendizagem, reduzir a possibilidade de reprovação - tendo em vista que o aluno terá no extra-turno, atividades para o desenvolvimento de suas habilidades e competências e desenvolver atividades artísticas, culturais e esportivas que ampliem o universo de experiências dos alunos.

Em Santa Catarina, o programa a Escola Pública Integrada – EPI, criado em 2003, vigora até hoje em diversos municípios do Estado com a seguinte proposta, publicadas no *site* oficial do governo deste Estado:

A Escola Pública Integrada- EPI³¹ tem como proposta a ampliação das oportunidades de aprendizagem como garantia de uma educação de qualidade. Enquanto modelo diferenciado de escola, a EPI tem na qualidade do ensino-aprendizagem seu foco. No entanto, essa qualidade não tem como pressuposto apenas o aumento da quantidade do tempo diário de escolarização, mas também a garantia de que essa escolarização vá além do simples aprender a ler, escrever e contar. Tanto na Matriz de 1ª a 4ª série quanto na de 5ª a 8ª série fica preservada as disciplinas da Base Comum proposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. - Quanto à chamada Parte Diversificada, essa é composta por 3 Eixos Temáticos - Linguagem e Comunicação, Ciências e Matemática, Histórico e Social - cada eixo composto por um conjunto de disciplinas que vão desde Literatura, passando por Música, Artes Cênicas, História Local e outras opções. Quanto à Grade Curricular, cada escola vai definir a sua, fazendo opção não só pelas disciplinas que tenham mais afinidade com a escola como também pelo número de aulas possíveis (máximo de 25 e mínimo de 15 horas/aula) de inserir no dia-a-dia da escola, respeitando as características regionais e locais da comunidade.

³¹ Disponível em: Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br>.

Em âmbito municipal, as experiências com a escola de tempo integral estão sendo ampliadas. A título de informação vale ressaltar os municípios que estão se destacando no desenvolvimento de programas bastante significativos para a sociedade onde atuam. O estudo foi feito por Gadotti (2009), com as especificidades de cada programa descritas a seguir.

QUADRO 2 – Experiências municipais de programas de tempo integral que se destacaram com programas significativos para a sociedade que atuam.

Continua -

Cidade/ Estado	Ano de implantação	Nome do programa	Finalidade e características gerais do programa
Apucarana (PR)	2001	Programa de Educação Integral	Instituído por lei municipal. Tem uma perspectiva interdisciplinar. Entre as estratégias aplicadas foram utilizados quatro pactos com a comunidade de Apucarana: Pacto pela Educação, Pacto pela Responsabilidade Social, Pacto pela Vida e Pacto por uma Cidade Saudável. O exemplo em Apucarana acabou estimulando outros municípios do Paraná e do estado de São Paulo a implantarem programas semelhantes.
Porto Alegre (RS)	2005	Projeto Cidade Escola: escola de tempo integral	Desenvolvida pela prefeitura, integra ações das mais variadas instâncias da cidade, voltada para a inserção das comunidades no dia a dia da cidade. Encerra Quadro 2
³² Nova Iguaçu (RJ)	2005	Programa Bairro-Escola	O programa dispõe de coordenação do horário integral, de aprendizagem, das oficinas culturais e esportivas. Estagiários e estudantes do Ensino Médio ou Superior acompanham as crianças na mobilidade pelo bairro. No bairro, agentes de trânsito, da Defesa Civil, do Ordenamento Urbano, da Limpeza Urbana e da Saúde, atuam como educadores, na atenção voltada para a proteção da criança.
Vitória (ES)	2006	Educação em Tempo Integral	Oferece aos alunos do ensino infantil e fundamental, em situação de risco pessoal e social, assistência integral por meio de um conjunto de políticas sociais integradas e articuladas pelo poder público municipal. Esse programa oferece acesso a bens culturais diversos com teatro, música, dança cinema, esporte, literatura, educação ambiental e educação para o trabalho.

³² O programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu está ligado à proteção integral da criança, comerciantes, empresários entidades, líderes religiosos e moradores atuam como parceiros do Bairro-Escola. A mobilidade, a caminhada pelo bairro, é parte da “leitura do mundo” de que falava Paulo Freire. (...) A proposta de Nova Iguaçu é que a escola vá para o bairro durante a semana e o bairro vá para a escola nos finais de semana. Esse é também o conceito de Escola Cidadã que fundamentou o projeto de Nova Iguaçu desde 2005. O programa Bairro-Escola integra os vários programas federais voltados para a inclusão social: esporte, cultural, geração de renda, trabalho infantil, etc. Num turno, as crianças ficam com os professores da escola e, no outro turno, elas são acompanhadas pelos monitores contratados pela prefeitura municipal para circularem pelo bairro. São os jovens beneficiados por programas federais voltados para a geração de renda como o Pró-jovem (da Presidência da República), os Pontos de Cultura (Ministério da Cultura) e o Segundo emprego (do Ministério do Trabalho). Além de terem um emprego, esses jovens aprendem muito, conhecem coisas novas e têm acesso, ao mesmo tempo, a espaços de lazer, esporte e cultura. (Gadotti, 2009, p.69-72).

³³ Belo Horizonte (MG)	2006	Programa Escola Integrada de Belo Horizonte	Tem por objetivo contribuir com a melhoria da qualidade da educação, por meio da ampliação da jornada educativa dos alunos do ensino fundamental, com ações de formação nas diferentes áreas do conhecimento. Com a participação das diferentes esferas do governo, das escolas, de instituições de ensino superior e ONGs, o programa visa a garantir nove horas diárias de atendimento educativo, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico, cultural, esporte, lazer e formação cidadã. As universidades colaboram disponibilizando seus alunos como monitores das oficinas.
Ariquemes (RO)	2005	Projeto Burareiro de Educação Integral	Prefeitura Municipal instituiu a educação integral por lei municipal. Com uma concepção de educação integral coordenada pelo ³⁴ instituto Faça Parte, de São Paulo, em parceria com a Undime e o Consed, desenvolveu um programa chamado “Escola Solidária” com o objetivo de promover a cultura do voluntariado, estimulando a participação das crianças e dos jovens.

Fonte: Gadotti, 2009.

As novidades apresentadas, e também segundo Gadotti (2009, p.109), “algumas propostas são inéditas surgem em boa hora, como inovações educacionais”. Quanto à escola de tempo integral, não se constataram estratégias para a solução dos desafios enfrentados desde a primeira experiência com essas escolas.

Busca-se discutir, no capítulo a seguir a existência e os resultados dos programas da escola de tempo integral e o Programa Mais Educação no Estado de Goiás e município de Goiânia.

³³ Este programa só foi lançado formalmente em março de 2007, mas já vinha sendo preparado desde o ano anterior com a participação do Centro de Pesquisas para Educação e Cultura (Cenpec) de São Paulo, e da Associação Cidade Escola Aprendiz. Nessa caminhada, deve-se destacar a importância que teve o projeto implantado durante o governo de Patrus Ananias (2001-2004) chamado “Escola Plural”, com participação do educador Miguel Arroyo (1988). [...] Das 187 escolas do município de Belo Horizonte, no início de 2007, um total de 29 aderiram à proposta de ampliar para nove horas o atendimento diário dos alunos. Mais de 10 mil

³⁴ O trabalho voluntário defendido pelo instituto visa a cumprir o objetivo da escola de formar cidadãos. Em 2003, 8.766 escolas brasileiras receberam o selo do Instituto Faça Parte e, em 2005, foram 12.873 escolas de todo o Brasil (GADOTTI, 2009, p.69).

Capítulo III

O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E SUA VERSÃO EM PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO PÚBLICA INTEGRAL NO ESTADO DE GOIÁS

Neste capítulo busca-se apresentar a pesquisa e a análise dos resultados obtidos, os quais estão organizados de acordo com os focos de investigação, com vistas ao alcance dos objetivos propostos. As etapas das pesquisas e os procedimentos para coleta e análise dos dados revelam os caminhos percorridos para a busca das respostas dos questionamentos realizados no início deste estudo.

Trata-se de uma pesquisa documental, de caráter bibliográfico, para o entendimento das questões apresentadas nos documentos, viabilizando-se a interpretação. Assim, o procedimento para análise dos dados é a análise de conteúdo. As referências teóricas para esse tipo de análise foram Franco (2002) Bardin (1977). Definidas as fontes de coleta de informações, estipularam-se as informações relevantes, denominadas categorias de análise, a serem extraídas dos documentos, sendo: concepção de educação; concepção de escola de tempo integral; concepção de ensino-aprendizagem e organização curricular. Através da categorização, foi construído um quadro que possibilitou uma visão panorâmica das concepções inseridas nos documentos analisados.

3.1. O Programas Mais Educação e as Propostas de Educação Pública Integral do Estado de Goiás

Para o melhor entendimento das propostas de educação pública integral, que expressam também as políticas públicas educacionais vigentes no país, procurou-se registrar alguns movimentos políticos que influenciaram e colaboraram para a construção dessas propostas que, de forma explícita ou não, representam os interesses dos governos que elas estão inseridas..

Libâneo (2011) apresenta uma retrospectiva dos principais acontecimentos que resultaram em mudanças no sistema educacional brasileiro, tais como: o processo de redemocratização do país; a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia; as redefinições e orientações das políticas educacionais dos países pobres,

organizadas pelo Banco Mundial³⁵; a expansão da Associação Nacional de Educação – ANDE; o Plano Decenal de Educação Para Todos, no Brasil; a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais; o ensino a distância; o sistema nacional da avaliação; as políticas do livro didático; a LDB n. 9394/1996.

Entre esses acontecimentos, o autor destaca a Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia, sob o patrocínio do Banco Mundial, onde foram redefinidas as orientações das políticas públicas para educação dos países pobres. Foi, então, publicada uma Declaração que apresentava três orientações para as escolas, quais sejam:

- a) Centrar a educação nas necessidades básicas da aprendizagem; b) Prover instrumentos essenciais e conteúdos da aprendizagem necessários à sobrevivência; c) Considerar a educação básica (no Brasil e no ensino fundamental) com base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes (LIBÂNEO, 2011, p.78).

O autor chama a atenção para a realização de outras conferências e reuniões, tais como: a Declaração de Salamanca, em 1994 que tratou dos princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais; Nova Delhi, Dakar, reuniões convocadas, organizadas e patrocinadas pelo Banco Mundial que resultaram em modificações, reformularam e reduziram as orientações citadas, para atender os interesses econômicos do Banco Mundial, conforme demonstra Libâneo (2011, p.78):

Desse modo, a visão ampliada de educação converteu-se em visão encolhida, ou seja: a) de educação para todos para educação dos mais pobres; b) de necessidades básicas para necessidades mínimas; c) da atenção à aprendizagem para a melhoria e avaliação dos resultados do rendimento escolar; d) da melhoria das condições de aprendizagem para a melhoria das condições internas da instituição escolar (organização escolar).

Segundo Libâneo (2011), a partir dessa época, muitos movimentos das políticas públicas perderam seus ideais e, entre 1970 e 1980, houve uma expansão das matrículas no ensino fundamental; inicia, então, um problema característico dessa política: a relação entre a quantidade e qualidade. Com uma concepção economicista do governo, não foram feitos os investimentos necessários para a expansão do ensino fundamental. O investimento qualitativo que implicaria em aumento de salas de aula, professores e cursos de licenciatura, entre outros,

³⁵ Libâneo (2006, p. 6) explica que o Banco mundial é formado pelo BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento) e a AID (Associação Internacional de Desenvolvimento). O BIRD proporciona empréstimos e assistência para o desenvolvimento a países de rendas médias com bons antecedentes de crédito. A AID desempenha um papel importante na missão do Banco que é a redução da pobreza. A assistência da AID concentra-se nos países mais pobres, aos quais proporciona empréstimos sem juros e outros serviços. A AID depende das contribuições dos seus países membros mais ricos – inclusive alguns países em desenvolvimento – para levantar a maior parte dos seus recursos financeiros. O PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. UNESCO – Organizações das Nações Unidas para a Educação e Cultura.

não foi feito. Procedimentos que já postulavam o modelo econômico que deram início à “deterioração” dos resultados da escola e à desvalorização profissional do professor.

Descreve, ainda, esse pesquisador as influências dessa Declaração para as políticas públicas educacionais no Brasil, sendo as principais estão registradas: Plano Decenal de Educação Para Todos (1993-2003), no Governo Itamar Franco; diretrizes da educação no plano de governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998; 1999-2002) que abriu financiamentos e repasse de recursos financeiros, descentralizou a gestão e implantou os Parâmetros Curriculares Nacionais, o ensino a distância, o sistema nacional de avaliação, as políticas do livro didático, a LDB n.9394/1996, entre outras. O autor registra ainda a participação do governo Lula (2003-2006; 2007-2010) nessas vigências de políticas educacionais, as quais atendem interesses de organismos internacionais e defendem a seguinte idéia: “para promover a educação basta prover insumos que, atuando em conjunto, incidem positivamente na aprendizagem dos alunos” (LIBÂNEO, 2011, p.79).

Desse modo, surgiram, nesse contexto, medidas como os ciclos de escolarização, a escola de tempo integral, a progressão continuada, o afrouxamento da avaliação da aprendizagem. Libâneo (2011) considera que a aprendizagem foi transformada numa “mera necessidade natural”. O texto a seguir expressa esta afirmação:

Perdeu-se em algum momento, o sentido ‘pedagógico’ da escola, pois, como comenta Torres, as necessidades básicas de aprendizagem transformaram-se num ‘pacote restrito e elementar de destrezas úteis para a sobrevivência e para as necessidades imediatas e mais elementares das pessoas’. Ou seja, os instrumentos essenciais de aprendizagem (domínio da leitura, da escrita, do cálculo, das noções básicas de saúde, etc.). [...] Em síntese, a aprendizagem foi transformada numa mera necessidade natural, numa visão instrumental desprovida de seu caráter cognitivo, desvinculada do acesso a formas superiores de pensamentos (p.79).

Em 1979, a fundação da Associação Nacional de Educação – ANDE foi criada por um grupo de educadores liderado por Dermeval Saviani, grande defensor das escolas públicas. Através desse movimento houve uma importante mobilização em favor dessas escolas. Elaborou-se à ocasião a *Carta de Princípio da ANDE*. Entre as propostas desse documento, destacam-se: o reconhecimento da importância do papel do poder público na oferta do ensino gratuito e de fácil acesso a todos; a reavaliação dos conhecimentos transmitidos pelas escolas, visando à forma de saber integrado e não segmentado, à melhoria das condições de trabalho e de remuneração dos profissionais da educação, sobretudo dos professores. Nas palavras de Libâneo (2011, p.77)

Um olhar retrospectivo mostra que esse ideário, presente na carta, contemplava simultaneamente análise externas e internas, mas pontuava especialmente a atuação em fatores intra-escolares, como se pode verificar na exigência de medidas para assegurar a permanência do aluno na escola, uma concepção de ensino dos conteúdos e sua articulação com as características sociais dos alunos, a melhoria das condições de trabalho e remuneração dos professores e a reflexão dos professores sobre o papel político de sua prática.

Outra informação importante registrada pelo autor no mesmo texto é a de que, no decorrer dos últimos trinta anos, surgiram dois grupos antagônicos: a concepção técnico-científica, também conhecida como “neoliberal” e a sociocrítica. As diferenças principais entre essas concepções são assim delineadas: a primeira segue os interesses econômicos e mercadológicos e a segunda está voltada à educação para inserção crítica no mundo do trabalho e formação da cidadania.

Os apontamentos acima contribuem para o entendimento das políticas públicas educacionais nacional e local - Estado de Goiás e município de Goiânia, inseridas nos documentos em estudo, conforme expressa o quadro abaixo:

QUADRO 3 – Relação dos documentos analisados

PROGRAMA	ESFERA GOVERNAMENTAL	PERÍODO
Programa Mais Educação, Caderno da Rede de Saberes – Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral.	Federal	2007-2009
Escola estadual de tempo integral: possibilidades de integração e de ampliação de oportunidades da Secretaria Estadual de Educação.	Estadual	2010
Programa para as escolas municipais com atendimento em tempo integral da Secretaria Municipal de Educação.	Municipal	2009

Nesse sentido, trata-se de uma pesquisa documental. Segundo Raupp e Beuren (2003) a pesquisa documental vale-se de materiais – documentos que ainda não receberam nenhuma análise mais profunda. Este tipo de pesquisa tem o objetivo de selecionar, tratar e interpretar a informação que ainda não foi analisada. Bardin (2009, p.47), define a análise documental “como uma operação ou um conjunto e operações, que visa representar o conteúdo de um

documento sob uma forma diferente da original, no intuito de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência

Para operacionalizar a pesquisa e tentar responder as questões decorrentes do problema enunciado nesta, apresenta-se, então, as caracterização de cada proposta selecionada para análise deste trabalho.

3.2. O Programa Mais Educação – PME – 2009

Entre as principais experiências atuais de ampliação do tempo escolar no Brasil está o *Programa Mais Educação* é um projeto amplo que vigora na rede pública nas esferas federais, estaduais e municipais e com propostas de parceria com a comunidade. Trata-se de uma ação do governo federal em parceria com instâncias governamentais e com a iniciativa privada; pretende ampliar o acesso de crianças e adolescentes às atividades de tempo integral no país.

O Programa Mais Educação tem como objetivo contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas atribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos (Caderno Rede Saberes Mais Educação, p.33).

Em 24 de abril de 2007, o governo federal apresentou à sociedade brasileira o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e, entre as ações desse plano, está um projeto de ampliação da jornada escolar, na perspectiva da educação integral: o *Mais Educação*, instituído pela Portaria Interministerial n.º 17/2007. É um projeto interministerial com ações desenvolvidas por diferentes atores, tais como: Ministérios da Educação – MEC, da Cultura – MINC, do Esporte – ME, do Meio Ambiente – MMA, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS, da Ciência e da Tecnologia – MCT e da Secretaria Nacional de também da Secretaria Nacional de Juventude, sob a coordenação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e da Assessoria Especial da Presidência da República. Essa última, por meio do Programa Escolas-Irmãs, conta com o apoio do Ministério da Defesa.

O *Programa Mais Educação* (2008) atua em três focos: ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola; aumentar o espaço utilizado para a educação - com a utilização de ambientes da comunidade e do bairro - e trazer mais atores sociais para dentro da escola.

Trata-se, portanto, de um projeto amplo em curso, que visa a ações intersetoriais entre os segmentos públicos educacionais municipais e estaduais, com incentivo à busca de parcerias na sociedade. “Essa estratégia promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores.” (Programa Mais Educação, Passo a Passo, 2009).

Essa proposição pode ser comprovada com base no texto retirado *Manual da Educação Integral* para obtenção de apoio financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE/ integral, no exercício de 2010. Um documento elaborado para orientar as instituições parceiras explicita que a educação integral compõe as ações previstas no PDDE:

A Educação Integral também compõe as ações previstas no Plano de Desenvolvimento da Educação, o qual prevê que a formação do estudante seja feita, além da escola, com a participação da família e da comunidade. Esta é uma estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral. É elemento de articulação, no bairro, do arranjo educativo local em conexão com a comunidade que organiza em torno da escola pública, mediante ampliação da jornada escolar, ações na área da cultura, do esporte, dos direitos humanos e do desenvolvimento social.

O *Programa Mais Educação* atende, prioritariamente, escolas de Baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - ³⁶IDEB, situadas em capitais, regiões metropolitanas e territórios marcados por situações de vulnerabilidade social, que requerem a convergência prioritária de políticas públicas. O documento de referência do MEC assim explica os critérios de seleção das escolas:

As Secretarias de Educação selecionam as escolas passíveis de atendimento de acordo com as normas estabelecidas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), conforme critérios de Regiões Metropolitanas; territórios com índices de vulnerabilidade social; zonas prioritárias de ação sócio-educativa; além daquelas contempladas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (Documento de referência, MEC, 2008).

De acordo com as informações obtidas no portal do MEC, as atividades do “Mais Educação” tiveram início em 2008, com a participação de 1.380 escolas, em 55 municípios,

³⁶ O IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica foi criado pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, em 2007, como parte do PDE – Programa de Desenvolvimento da Escola. Analisa o índice em uma escala de zero a dez. Sintetiza dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do INEP, o SAEB e a Prova Brasil. Disponível em: <http://portalideb.inep.gov.br>. Estes indicadores de avaliação são motivos de uma enorme polêmica no meio educacional.

nos 27 estados para beneficiar 386 mil estudantes. Em 2009, houve a ampliação para 5 mil escolas, 126 municípios, de todos os estados e no Distrito Federal com o atendimento previsto a 1,5 milhão de estudantes, inscritos pelas redes de ensino, por meio de formulário eletrônico de captação de dados gerados pelo Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação (SIMEC).³⁷ Em 2010, a meta foi atender a dez mil escolas nas capitais, regiões metropolitanas - definidas pelo IBGE - e cidades com mais de 163 mil habitantes, para beneficiar três milhões de estudantes. As escolas públicas de educação básica pré-selecionadas para participar, em 2011, do programa Mais Educação podem aderir ao programa e apresentar planos de trabalho. Em todo o país, foram pré-selecionadas 16 mil escolas para receber recursos do programa, e a proposta do Ministério da Educação é atender 15 mil escolas e oferecer educação integral a cerca de 3 milhões de alunos neste ano. Até o momento, em torno de 14,3 mil estabelecimentos públicos de ensino aderiram.

Entre os critérios estabelecidos pelo MEC para selecionar uma escola, além do IDEB, explicitado anteriormente, está a quantidade de habitantes do município; no início do programa o limite mínimo exigido era de 100 mil habitantes.

O *Mais educação* é formado por sete macrocampos referentes ao acompanhamento pedagógico, quais sejam: meio ambiente; esporte e lazer; direitos humanos e cidadania; cultura, artes e inclusão digital; saúde; alimentação e prevenção³⁸. Objetiva, outrossim,

Ampliar espaços, e oportunidades educativas; ofertar novas atividades educacionais e reduzir a evasão, a repetência e distorções de idade-série [...] são alguns dos principais objetivos do Programa Mais Educação, que visa qualificar a experiência educativa das crianças e jovens das escolas públicas de ensino fundamental.

O intuito desse programa é também planejar e implementar um conjunto de ações para diminuir a desigualdade educacional no país, particularmente nas áreas de vulnerabilidade social. Busca-se fomentar a troca de “saberes”, denominado nas propostas como “conhecimentos escolares” e “conhecimentos locais”, com a expectativa de reunir diversas áreas, experiências e saberes que, segundo a proposta, garantirão a efetivação da escolaridade dos estudantes com qualidade.

Para “a conceituação, a operacionalização e a implementação do Programa Mais Educação”, o Programa criou os cadernos da “Série Mais Educação”, uma trilogia assim

³⁷ A duração do programa é de 10 meses, ou seja, ainda está em vigor o programa de 2010 que encerrará final de agosto, quando será feito novos cadastramentos de escola. O dinheiro para as escolas chega no início de setembro. Informação verbal obtida pela equipe da SEDUC-Goiás, em 04/04/2011.

³⁸ De acordo com o Ministério da Educação, o Mais Educação: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Disponível em <http://www.portal.mec.gov.br>, acesso em 04/04/2011.

distribuída: Gestão Intersetorial no Território; Educação Integral; Rede de Saberes Mais Educação. Cada caderno atende uma finalidade específica conforme demonstra o Caderno Rede de Saberes Mais Educação, 2009. [...] “Esta trilogia, no contexto das políticas educacionais brasileiras, propõe-se a animar o debate e a construção de um paradigma contemporâneo de educação integral, que possa construir-se como legado qualificado e sustentável”. O quadro a seguir apresenta as finalidades dos cadernos que compõem a série *Mais Educação*.

QUADRO 4 – Cadernos Rede de Saberes do Mais Educação e suas finalidades

Caderno	Finalidade
Gestão Intersetorial no Território	Ocupa-se dos marcos legais do Programa, das temáticas Educação Integral e Gestão Intersetorial, da estrutura organizacional e operacional, dos projetos e programas ministeriais que o compõem e de sugestões para procedimentos de gestão nos territórios.
Educação Integral	Apresenta o texto referência sobre Educação Integral para o debate nacional ³⁹ .
Rede de Saberes Mais Educação	Sugere caminhos para a elaboração de propostas pedagógicas de Educação Integral por meio do diálogo entre saberes escolares e comunitários ⁴⁰ .

Fonte: Caderno Rede de Saberes Mais Educação, 2009, p.9.

O caderno *Rede de Saberes Mais Educação – Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral* foi escolhido como um dos objetos de estudo desta pesquisa por apresentar as orientações práticas e teóricas para elaboração da proposta pedagógica das escolas de tempo integral que participam deste programa.

A apresentação do referido caderno é necessária para o melhor entendimento das análises. Trata-se de um documento de 92 (noventa e duas) páginas; não há divisão em capítulos e segue o padrão de estruturação de um livro; o sumário apresenta a forma como o documento foi organizado, com apresentação, introdução, 13 (treze) títulos, conclusão e bibliografia.

³⁹ O Texto referência foi produzido pelo Grupo de Trabalho composto por gestores e educadores municipais, estaduais, e federais, representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, do Conselho Nacional dos Secretários de Educação – CONSED, da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação – ANFOPE, de universidades e de Organizações não Governamentais comprometidas com a educação. O Grupo de Trabalho foi convocado pelo Ministério da Educação, sob a Coordenação do SECAD. (Caderno Rede de Saberes Mais Educação, p.9).

⁴⁰ Esses caminhos são representados na forma de “Mandalas de Saberes” para incorporar as diversas realidades territoriais brasileiras.

Nesses títulos, só três não apresentam a palavra Mandala ou Mandala dos Saberes, demonstrando a ênfase em explicar esta metodologia. O Caderno foi elaborado sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação – SECAD/ MEC, em 2009, com participação de colaboradores e da equipe técnica da Coordenação Geral de Ações Educacionais Complementares da SECAD/MEC.

Para a elaboração dos três cadernos da *Série Mais Educação* houve uma parceria com a equipe da Casa da Arte de Educar. A Casa da Arte de Educar nasceu da reunião de educadores das favelas com profissionais das áreas de educação que, juntos, buscavam colaborar para a qualificação da educação pública⁴¹. Essa meta tem direcionado as ações da ONG que desenvolve um trabalho de Educação Integral e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Atua há nove anos em parceria com instituições, empresas e governos.

Essa parceria resultou do objetivo em elaborar um material que contemplasse uma metodologia chamada de *Mandala dos Saberes*. A metodologia se estrutura a partir do diálogo entre conteúdos escolares e a cultura popular. A instituição, isto é, a Casa da Arte, vincula o sucesso da proposta diretamente à capacidade de integração de experiências, conteúdos, projetos, intenções e métodos, ou seja, às teses de Paulo Freire entre a educação e a cultura⁴². Desenvolvida em 2007 para a educação integral e, recentemente, para Educação de Jovens e Adultos – EJA, o texto de apresentação da Mandala, no documento, explica esta escolha:

A Mandala para o programa funciona como ferramenta de auxílio à construção de estratégias pedagógicas para educação integral capaz de promover condições de troca entre saberes diferenciados. [...] Por que uma Mandala? A Mandala, como todos sabem, é o símbolo da totalidade (aparece em diversas culturas primitivas e modernas) e representa a integração entre o homem e a natureza. [...] Ela foi escolhida pelo grupo por representar inúmeras possibilidades de trocas, diálogos e mediações entre a escola e a comunidade (Rede Saberes Mais Educação, 2009, p.23).

Na leitura do *Caderno Rede de Saberes* e dos textos disponibilizados na página da internet da Casa da Arte⁴³ foi possível detectar uma adesão total da metodologia recomendada pela Casa da Arte pelo programa Mais Educação. Alguns textos sobre a Mandala dos Saberes são os mesmos nas duas propostas – Caderno Rede de Saberes e Casa da Arte e esta expressão está presente em todas as páginas do Caderno Rede de Saberes. As orientações para elaboração da proposta pedagógica da Escola de Tempo Integral, fundamentadas nessa

⁴¹ Disponível em: www.casadasartes.org.br.

⁴² Disponível em www.casadasartes.org.br.

⁴³ Disponível em [Disponível em www.casadasartes.org.br](http://www.casadasartes.org.br).

metodologia, incorpora os saberes da comunidade, numa perspectiva intersetorial, ao saber científico.

Com a consolidação do *Mais Educação*, em todo país, os projetos de escola integral em andamento nas Redes Estaduais e Municipais tendem a ser reorganizados e incorporados ao programa. Essa perspectiva se explica pela possibilidade das escolas que estão funcionando em tempo integral receber verbas destinadas especificamente a esta finalidade. Conseqüentemente, as Secretarias, tanto estaduais quanto municipais, particularmente do Estado de Goiás, estruturaram suas propostas com a intenção de fornecer às escolas elementos necessárias à construção de seus projetos pedagógicos. Verificar se isto acontece de fato é um dos objetivos deste estudo.

3.3. Proposta da rede estadual de ensino para as escolas de tempo integral – PEETI

A escola de tempo integral, na rede estadual de ensino, em Goiás, teve início em 2006 e, atualmente, possui 120 escolas conforme consta no *site* oficial⁴⁴ dessa secretaria. Segundo Barra (2008), a implantação da escola de tempo integral em Goiás aconteceu de forma gradual, como prevista nos artigos 34 e 87 da LDB 93/94 e definida para o ano de 2011, no Plano Decenal de Educação (n.10172, 2001).

Até o ano de 2008, Goiânia contava com seis escolas públicas (ensino fundamental) e treze escolas da rede municipal que funcionam durante dez horas diárias. No interior do Estado de Goiás, havia, à mesma época, 78 escolas estaduais funcionando em tempo integral atendendo a 9.054 estudantes.

A forma como a implantação da escola de tempo integral foi conduzida, com destaque para o discurso oficial publicado na mídia, especificamente no Jornal Opção, por meio de entrevista dada pela Secretária da época. Sobre isto Barra registra (2008, apud Jornal Opção, 11 a 17 de fevereiro de 2007, p.6-19): “Educação se faz com pessoas, não com prédios.” Barra transcreve a nota do citado Jornal que divulgou a visão da Secretaria Estadual por ocasião da implantar da escola de tempo integral:

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 infra-estrutura é muito importante, mas o ser humano é muito mais importante. O projeto pedagógico e a qualificação de

⁴⁴ Disponível em : www.see.go.gov.br. Acesso em 03/07/2011.

professores nele envolvidos é muito mais importante do que começar a escola em tempo integral pelo prédio. No passado, as experiências que começaram com a construção de grandes prédios não deram certas (2008, apud Jornal Opção, 11 a 17 de fevereiro de 2007, p.6-19).

Segundo Silva (2011), para adesão das escolas ao programa de tempo integral, a escola deveria dispor de salas para as atividades do contraturno, quadra de esportes e espaços para adaptação de refeitório e para futuras ampliações. Contudo, foi observado que tais critérios não foram cumpridos pela maioria das escolas, dificultando o funcionamento da escola de tempo integral no Estado. Silva (2011, p.81) descreve:

Em 25% das escolas não havia salas disponíveis para as atividades do contraturno. Nessas escolas, a frequência dos alunos não era regular, caso a frequência fosse total, não haveria espaço suficiente para abrigar a todos. Em 75% das escolas que afirmaram ter salas para o contraturno, houve improvisação tais como: junção de turmas, utilização de biblioteca, auditório, salas emprestadas da prefeitura, pátios e áreas livres da escola. Apenas 50% das escolas tinham quadra de esporte, porém não coberta. Apesar de 100% das escolas terem declarado possuir espaço suficiente para futuras ampliações, percebe-se que algumas escolas o terreno era muito pequeno, não comportando nem a construção de uma quadra de esportes.

A Secretaria de Estado da Educação de Goiás - SEDUC elaborou um documento em 2010, visando orientar a elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas estaduais de tempo integral. Trata-se de um livro com o título: Escola Estadual de Tempo Integral – Possibilidades de Integração e de Ampliação de Oportunidades. É composto por 143 (cento e quarenta e três), páginas dividido em quatro capítulos assim denominados: A Escola Estadual de Tempo Integral: algumas considerações; Projeto Escola Estadual de Tempo Integral; Implantação e Implementação da Escola Estadual de Tempo Integral e Diretrizes para organização e planejamento das atividades curriculares. O documento foi elaborado pela equipe da Secretaria Estadual de Educação – SEDUC/Goiás, especificamente pela equipe da Superintendência da Educação Básica.

A apresentação foi elaborada pela Secretária Estadual de Educação da época e o texto expressa a concepção de educação de tempo integral segundo a SEDUC-Goiás. O título do documento já explicita essa concepção que relaciona a ampliação do tempo como ampliação de oportunidades de aprendizagem; no último parágrafo do texto consta a seguinte informação: “[...] visando ao cumprimento da função social da escola”.

Salienta-se ainda que, ao ampliar o tempo escolar, é preciso considerar três princípios educativos fundamentais “necessários à formação plena” do ser humano. São eles: a educação para a cidadania; a participação do aluno como prática da cidadania; e a escola e a comunidade como espaços educativos de movimento, arte, cultura, aperfeiçoamento e lazer.

A proposta ressalta a importância de se articularem os saberes e os conhecimentos do currículo básico com os do turno ampliado, favorecendo a aprendizagem; demonstra também que há três âmbitos de integração entre as atividades desenvolvidas na Escola Estadual de Tempo Integral. São eles: o curricular, o interpessoal e o de gestão sistêmica. “Ao longo do processo educativo, as ações devem ser desenvolvidas de forma integrada, simultânea e funcional como elo de unificação das atividades desenvolvidas pela escola” (Proposta Estadual de Tempo Integral, 2010, p.14). Há, inclusive, uma descrição da forma como esses três âmbitos de integração deve agir, em orientações teóricas e práticas.

A concepção de escola de tempo integral, presente neste documento, contempla o aumento de permanência do aluno na escola, como possibilidade de ampliação de novos saberes com citações de dois autores: Perrenoud (2000) e Guará (2006) e menção aos marcos legais: a Constituição Federal de 1988; a LDB nº 9.394/96; a Lei nº 10.172/01 que constituiu o Plano Nacional de Educação – PNE e o Estatuto da Criança e Adolescente – ECA – Lei nº 8.069/90. Registra o início de implantação do Projeto Piloto Escola Estadual de Tempo Integral em Goiás, em 2006, para o ensino fundamental. O capítulo se desenrola com as especificações sobre a finalidade da escola de tempo integral na visão dessa Secretaria.

O programa apresenta os objetivos e ações que, segundo o documento, fortalecem a orientação pedagógica dessa escola. As ações citadas são as seguintes: Cantinho da Leitura; Kits higiênicos; Kits esportivos; Material Pedagógico e Kit cívico. Mencionam-se ainda nesse capítulo os encontros de formação continuada, tanto para coordenadores pedagógicos das subsecretarias, quanto para os gestores das unidades escolares. As diretrizes gerais, as orientações para as atividades curriculares permanentes são apresentadas com planejamentos realizados por disciplinas, com base em modelo padrão. Todos seguem a sequência: apresentação; objetivos; procedimento metodológico/propostas de atividades; ambiente/recursos didáticos/material de apoio; perfil docente e referência bibliográfica. A elaboração de cada área do conhecimento ficou sob a responsabilidade dos profissionais da SEDUC que possuem formação específica.

A proposta para a escola estadual de tempo integral contempla os assuntos necessários para a elaboração do Projeto Político Pedagógico nas unidades escolares. Percebe-se na leitura desse material que houve o cuidado em orientar a equipe pedagógica das escolas de forma coesa. As reflexões que devem ser levantadas priorizavam os temas, os estudos teóricos e as sugestões práticas que atendem, de fato, as necessidades das escolas sendo que a aplicação dessas atividades garante a qualidade de ensino tão almejada por todos. A falta de especificação de recursos, investimentos financeiros e humanos para a concretização das

atividades propostas, apresentada nos estudos de Barra (2008), é um dado que chama a atenção. Percebe-se que há um entendimento de que as escolas estão bem estruturadas e equipadas para atender a demanda e as orientações pedagógicas. Esse dado requer um olhar cauteloso, ao se considerar que, se não há recursos suficientes, por melhor que sejam as diretrizes pedagógicas, elas ficam inviáveis na prática, trazendo à tona uma problemática já bastante discutida no meio educacional: a distância entre teoria e prática.

Com a leitura da proposta estadual, foi possível perceber que a prioridade continua não sendo o investimento financeiro, nem mesmo no ser humano, pois não consta nos registros da proposta um programa de valorização profissional, principalmente para o professor da escola de tempo integral que enfrenta desafios ainda maiores que o professor da rede regular.

3.4. Proposta da rede municipal de ensino – Programa para as Escolas Municipais com Atendimento em Tempo Integral – PEMTI – 2009

Conforme consta do Programa para as Escolas Municipais com Atendimento em Tempo Integral – PEMTI a implantação das escolas de tempo integral no município de Goiânia teve início em 2005, através da Secretaria Municipal de Educação – SME, sob a responsabilidade do Departamento Pedagógico, da divisão de Educação Fundamental da Infância e da Adolescência, com sete escolas. Essa modalidade de ensino foi sendo ampliada gradativamente e, em 2011, a rede municipal conta com 39 escolas das quais 19 participam do *Mais Educação*⁴⁵.

Diminuir os recursos destinados à educação e a tendência de minimizar as responsabilidades do governo não estão presentes apenas na proposta municipal, mas em todas as propostas analisadas nesta pesquisa. Essa desresponsabilização (SANTOS, 2009) ou ainda a transferência de responsabilidades do Estado aos setores privados ou a própria população, na primeira com o termo “pareceria, na segunda com a expressão “voluntariado”, remete ao perfil histórico do neoliberalismo, aplicado não só à educação, mas a todas as áreas sociais.

O programa Mais Educação colaborou para a expansão das escolas de tempo integral em Goiânia, em investimento financeiro, entretanto não contempla a reforma física e uma política de valorização profissional. Em Goiás, o programa Mais Educação começou em 2008 atendendo dez escolas dos municípios de Goiânia, Aparecida, Anápolis, Formosa, Planaltina e

⁴⁵ O documento, elaborado em 2009, consta 15 escolas. Estes dados foram atualizados em conversa informal com a servidora responsável pela Escola de Tempo Integral no município, em 18/04/2011.

Luziânia. Em 2009, diminuiu para 90.000 e com isto o programa passou a atender as escolas do município de Trindade e Rio Verde. Em 2010 essa quantidade diminuiu ainda mais, passou para 18.000 habitantes. Em função disso houve maior adesão, ⁴⁶35 subsecretarias estaduais participam do Programa; do total de 38 existentes, apenas quatro subsecretarias não foram incluídas – Rubiataba, Piranhas, Campos Belos e Itapaci.

A Secretaria Municipal de Educação – SME elaborou um Programa para as Escolas Municipais de Tempo Integral – PEMTI, através do Departamento Pedagógico da SME, especificamente, pela Divisão da Educação Fundamental da Infância e da Adolescência – DEFIA. Visava apresentar às unidades escolares, as diretrizes gerais que embasam as construções dos Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas de Tempo Integral, na rede municipal de ensino de Goiânia, conforme demonstra a justificativa do programa:

O presente documento apresenta as diretrizes gerais que fundamentam a concepção e implementação das escolas em tempo integral da Rede Municipal de Goiânia, cujas orientações subsidiam gestores e professores para o planejamento, a organização e a avaliação das atividades curriculares que compõem o Projeto Político Pedagógico da escola (Programa para as Escolas Municipais de Tempo Integral, 2009, p.5).

É possível detectar que esse programa é fruto de reformulações de anos anteriores, em processos de mudanças e aprimoramento do trabalho⁴⁷. De acordo com o texto do programa, pode-se confirmar esta afirmação:

A escola como espaço de múltiplas aprendizagens é também copartícipe em educar esse sujeito multidimensional o que vem ao encontro da Proposta de Educação para o Ensino Fundamental da Infância e da Adolescência de 2008 (Programa para as Escolas Municipais de Tempo Integral, 2009, p.10).

Com relação às diferenças entre a proposta de 2008 e a proposta analisada neste estudo, pode-se com base na pesquisa realizada por Santos (2008) fazer as seguintes inferências: documento analisado por Santos possuía 14 (quatorze) páginas e o número de página do documento deste estudo são 22 (vinte e duas), entre outras diferenças que comprovam esta mudança ao longo do tempo.

⁴⁶ Das subsecretarias que foram selecionadas ficaram distribuídas em escolas estaduais: 70 escolas estaduais em Goiânia e 34 escolas municipais - sob a responsabilidade da secretaria municipal, 41 escolas em Aparecida, 32 escolas em Anápolis, 8 escolas em Formosa, 32 escolas em Luziânia, 7 escolas em Planaltina, 9 escolas em Rio Verde e 10 escolas em Trindade. Informação verbal obtida pela equipe da SEDUC-Goiás em 04/04/2011 e pela equipe da Secretaria Municipal de Educação em 18/04/2011.

⁴⁷ A respeito da proposta de 2008, consultar Santos (2009), A ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral (2009).

O texto utilizado para o presente estudo é de 2009 e está vigorando atualmente. Percebe-se também um vínculo dessa proposta com as orientações do currículo da Rede Municipal de Ensino – RME na continuidade do trabalho do ensino regular, conforme expressa o texto:

O programa de Educação em Tempo Integral visa atender crianças e adolescentes da cidade de Goiânia com uma proposta que corresponda às necessidades pedagógicas dos alunos da escola pública municipal, oferecendo o ensino regular dos Ciclos I, II e III, seguindo as orientações de currículo da RME (Rede Municipal de Ensino) (Programa para as Escolas Municipais com Atendimento em Tempo Integral, 2009, p.5).

Trata-se de uma versão preliminar. Na capa e em todas as páginas do documento está registrado: “Versão preliminar – em análise pelo Conselho Municipal de Educação- CME”. Segundo informações do DEFIA, essa versão de 2009 está em análise pelo CME, contudo, está vigorando nas escolas.

O documento foi organizado em oito itens, divididos da seguinte forma: Introdução; Justificativa; Contextos históricos – alguns apontamentos; Breve percurso na concepção educação integral, educação em tempo integral e escola em tempo integral; Algumas orientações para as Escolas em Tempo Integral; Eixos Temáticos; Parcerias; Organização e Referência Bibliográfica. Contudo, não foi possível, no decorrer da leitura do texto, identificar de forma explícita os trabalhos citados na referência.

A introdução do Programa anuncia temas complexos, tais como: universalização do ensino, acesso e permanência dos alunos na escola e qualidade do ensino, porém, apresentados de forma breve. Buscam-se os aspectos legais que, segundo essa secretaria, representam os principais eixos das políticas públicas educacionais no país. Assim, há explicações e citações das leis, Nesse, sentido, na primeira página da introdução afirma-se:

O Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado pela Lei n.10.172/2001, estabelece como prioridade para o ensino fundamental a universalização do atendimento escolar, como garantia de acesso e permanência, com sucesso, de todas as crianças na escola. Paralelamente, o PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação) propõe ampliar para nove anos a duração do Ensino Fundamental obrigatório com início aos 6 anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa etária dos 7 aos 14 anos (Programa para as Escolas Municipais de Tempo Integral, 2009, p.1).

Constata, ainda, o entendimento de que o cumprimento dos preceitos legais não garante a qualidade do ensino e reforça a preocupação na “implantação de uma proposta comprometida com a qualidade de educação, na perspectiva da inclusão social” (Programa para as Escolas Municipais de Tempo Integral, 2009, p.1).

A justificativa revela que o documento é fruto de discussões entre equipe técnica da DEFIA, gestores escolares, professores e demais profissionais da área, em fórum de debates, seminários e assembleias, coordenados pelos profissionais do Centro de Formação, profissionais de Educação. Percebe-se nessa colocação, a intenção de sugerir aos gestores das escolas a continuidade dessa ação, na perspectiva da gestão democrática, buscando-se a participação coletiva para a elaboração do Projeto Político Pedagógico.

No primeiro parágrafo o documento deixa claro o objetivo da SME através do programa:

A Secretaria Municipal de Educação apresenta o programa de implantação de Escolas em Tempo Integral com o objetivo de atender crianças e adolescentes do município de Goiânia com uma proposta pedagógica de currículo diferenciado e ampliado, que contribua para a formação integral do aluno (Programa para as Escolas Municipais de Tempo Integral, 2009, p.6).

Os textos apresentam um estudo sobre concepção e escola de tempo integral. Faz-se uma revisão histórica, citando as principais experiências de escola de tempo integral no Brasil, tais como: Escola Parque, na Bahia, CIEP, CAICs e CEU. Pontua as diferenças de concepção de educação integral em tempo integral e escola em tempo integral.

O programa apresenta a escola como espaço de múltiplas aprendizagens; relaciona essas aprendizagens à capacidade de cuidar do próprio corpo e aos cuidados em conviver com todos do “planeta”. Cita a educação integral como dever de todas as áreas do conhecimento, e faz referência aos quatro pilares da educação⁴⁸, apesar de não usar essa nomenclatura, quando expressa:

Está claro que a educação integral deve fazer parte de todas as áreas do conhecimento, favorecendo as aprendizagens; do aprender a saber, do aprender a ser, aprender a conviver juntos e aprender a fazer. Para que esses saberes sejam integrados é indispensável uma metodologia coerente que permita relações entre as áreas do conhecimento sem perder o foco de cada disciplina (Programa para as Escolas Municipais de Tempo Integral, 2009, p.10).

O volume - *As orientações para as Escolas em Tempo Integral* - inicia-se com discurso prático na construção das propostas pedagógicas das escolas de tempo integral da rede municipal de Goiânia. O texto de apresentação assim registra: "Com o compromisso de oferecer uma educação pública em tempo integral de qualidade fica evidenciada a necessidade de estabelecer alguns princípios para as escolas em tempo integral da RME" (Programa para

⁴⁸ Os quatro pilares da Educação são conceitos de fundamento da educação baseado no Relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors. Disponível em <http://4pilares.net/text-cont/delors-pilares.htm>. Acesso em 16/09/2011.

as Escolas Municipais de Tempo Integral, 2009, p.10). A partir desse trecho as orientações são apresentadas em formas de tópicos.

Os Eixos temáticos presentes no programa representam os conteúdos diversificados e poderão ser definidos de acordo com o número de alunos da unidade escolar. São eles: Assessoria pedagógica; Tempo Livre (turno intermediário); Ciências, tecnologias, linguagens e comunicação; Sustentabilidade; Corpo e movimento; Cidadania; Parcerias; Organização. O último item registra a organização do tempo e espaço na escola de tempo integral geral; o discurso é construído em termos gerais e não apresenta a organização do espaço e tempo das escolas municipais. Não há conclusão e o documento finaliza com as referências bibliográficas.

No que concerne à expansão do tempo escolar o programa defende a ideia de que essa expansão proporciona maior oportunidades de aprendizagem e garante o acesso da classe menos favorecida ao conhecimento, como se pode constatar:

É proporcionar ao aluno um tempo ampliado, estendido em atividades sistematizadas de aprendizagem. Essa oportunidade de participar de atividades com a intenção de serem educativas, com conteúdos propostas para além do currículo escolar espera-se um salto qualitativo no ensino fundamental. Sendo assim, a educação em tempo integral pode proporcionar aos filhos da classe trabalhadora o desenvolvimento integral porque propicia atividades complementares de formação com direito ao acesso a novas aprendizagens contrariando assim, a lógica do mercado qual seja: quem tem acesso a determinados conhecimentos e quem pode pagar por eles (Programa para as Escolas Municipais de Tempo Integral, 2009, p.13).

O programa busca garantir no mínimo sete horas e no máximo oito horas e 30 minutos de trabalho na escola. Não há uma determinação de início e término das atividades, nem orientações sobre a distribuição do tempo na rotina escolar. Conclui-se que cada instituição tenha autonomia para elaborar a proposta pedagógica e distribuir suas atividades desde que atenda à jornada de trabalho.

Considera-se que houve uma preocupação maior em repassar informações sobre escola de tempo integral e concepções de educação integral, com recorte de textos dos principais autores citados no início desta pesquisa, dentre os quais, Cavaliere (2002) e Guará (2009), sem aprofundamento. Ademais não contemplam estudos acerca das teorias de aprendizagem que deveriam servir de embasamento para a prática do professor em sala de aula e provocar uma coerência pedagógica entre a SME e as unidades de ensino.

3.5. Continuidade e descontinuidade entre o Programa Mais Educação e as Propostas para Educação Integral da Rede Pública Estadual e Municipal do Estado de Goiás

Conforme mencionado, com base na leitura das propostas em estudo, elegem-se algumas categorias de análise, tendo em vista as articulações existentes entre elas. Para tanto, partiu-se do pressuposto de que os programas pedagógicos elaborados pelos órgãos governamentais, tal como a orientação dos projetos políticos pedagógicos elaborados pelas escolas, precisam delinear os caminhos a serem percorridos para atender à finalidade da escola. Nesse sentido, compartilha-se com as ideias de Veiga (1998), Baffi (2002), Vasconcelos (2002), Libâneo (2008), Pereira (2007), Kramer (1997), entre outros autores, que concebem o projeto pedagógico como expressão das intenções da equipe pedagógica em relação ao processo ensino-aprendizagem e todos os fatores que circundam esse processo. Como escreve Baffi (2002), o projeto pedagógico é um instrumento de compromisso social no contexto das políticas educacionais neoliberais. Esse compromisso precisa, pois, atender primeiro a comunidade educacional, no sentido da construção de instituições escolares que atendam as necessidades sociais e pedagógicas. Nas palavras de Baffi (2005, p.5),

O Projeto pedagógico resulta da descentralização de poder instituído pelas políticas educacionais atuais e se constitui na principal responsabilidade das unidades educativas que, transformando a escola num espaço representativo dos interesses da coletividade, ocupe seu espaço de autonomia na busca de alternativas inovadoras, as quais a ela possibilitem oferecer uma qualidade de ensino que, não só atendam ao objetivo de formar cidadãos capazes de compreender criticamente a sociedade, aptos a assumir os desafios do mundo do trabalho, como preparados para enfrentar lucidamente o mundo competitivo e excludente em que estamos inseridos.

Assim, tendo em vista a intenção de identificar a continuidade e as descontinuidades entre as propostas analisadas, foram definidas categorias considerando-se a pré-análise das propostas e as contribuições de pesquisadores como Libâneo (2008) e Cavaliere (2007), entre outros. São elas:

- a) Concepção de educação integral;
- b) Concepção de escola em tempo integral;
- c) Concepção de ensino-aprendizagem;
- d) Organização curricular.

a) Concepção de educação integral

A concepção de educação integral expressa no conjunto de documentos que compõem o *Programa Mais Educação* é a de que “[...] aprender é um direito inerente à vida, à saúde, à

liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária, como condição para o desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática” (MEC, Mais Educação, passo a passo, 2009, p.5).

Seguindo esta orientação o documento ‘Mais Educação’ postula uma educação integral capaz de formar o indivíduo nas dimensões afetiva, ética, social, cultural, política e cognitiva, tendo em vista ‘[...] assegurar o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes em todos os âmbitos da condição humana’. Essa educação é concebida como estratégica para garantir a proteção dos estudantes da escola pública como sujeitos de direitos que vivem uma contemporaneidade marcada por ‘[...] intensas transformações, no acesso e na produção de conhecimentos, nas relações sociais entre diferentes gerações e culturas, nas formas de comunicação, na maior exposição aos efeitos das mudanças em nível local, regional e internacional’ (Programa Mais Educação – Rede Saberes, 2008, p.10)

A concepção de educação que sustenta o Programa afirma o potencial educativo de amplo espectro das políticas públicas setoriais: Assistência Social, Ciência e Tecnologia, Cultura, Educação, Esporte, Meio Ambiente (Programa Mais Educação, Gestão Intersetorial no Território, 2009, p.24). Propõe uma educação que não se limita a tempo e espaços, mas busca abrangências interculturais e intersetoriais⁴⁹, através de parceria com a comunidade local, conforme se segue:

A educação é um dos ambientes da cultura, num ambiente em que a sociedade reprocessa a si mesma numa operação sem fim, recriando conhecimentos, tecnologias, saberes e práticas. [...] Assim, se queremos uma educação integral intercultural (situada entre culturas/saberes), é preciso prestar atenção aos processos que falseiam os vínculos entre escola e comunidade. Ou seja, observar se estamos abertos para as experiências diferentes das nossas. Nos acostumamos a abordar nosso aluno como objeto de conhecimento, separado do complexo universo cultural que pertence (Rede Saberes Mais Educação, 2009, p.19).

O caderno *Rede de Saberes do Mais Educação*, registra a concepção de uma educação integral intercultural, centrada no diálogo ente as diferentes culturas, que surge

[...] no âmbito da luta contra os processos de exclusão social por meio dos diversos movimentos sociais que reconhecem o sentido da identidade cultural de cada grupo e, ao mesmo tempo, busca constituir-se através do espaço de diálogo/conflito/negociação que possuem como desafio. A educação intercultural desenvolve-se na busca por espaços de interação de grupos diferenciados e enriquece-se neste processo (Rede Saberes Mais Educação: pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral, 2009, p.15).

⁴⁹O conceito de interculturalidade é sinônimo de interação, troca e interdependência cultural. A diversidade é a grande riqueza da humanidade. Não existe hierarquia entre as culturas. Por intersetorialidade entendemos a articulação do projeto com as várias secretarias do governo municipal, integrando saberes e experiências de planejamento e de ação de cada setor, visando a um trabalho conjunto na concepção, implementação e na avaliação de projeto. (Gadotti, 2009, p.101).

A educação intercultural surge com a perspectiva de integrar os sujeitos às transformações “[...] no acesso e na produção de conhecimentos, nas relações sociais entre diferentes gerações e culturas, nas formas de comunicação, na maior exposição aos efeitos das mudanças em nível local, regional e internacional” (Rede Saberes Mais Educação: pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral, 2009, p. 18). Destarte, a visão que se traz do conhecimento é a de que eles estão no mundo; então o acesso e a apropriação desses saberes acontecem por meio da comunicação.

A proposta adotada no *Mais Educação* defende uma formação intercultural na busca por espaços de interação de grupos diferenciados. Outrossim, a perspectiva da educação como um lugar de conflito e de diálogo, como um ato a ser conquistado a partir dos ensinamentos de Paulo Freire, é citada no mesmo documento, com a seguinte ênfase:

A educação como nos ensinou Paulo Freire, é um lugar de conflito, onde o diálogo precisa ser conquistado. A aposta desta formulação para a educação integral está na construção de um instrumento capaz de lidar com saberes oriundos de distintas experiências e avançar na direção da escuta mútua e das trocas capazes de constituir um saber diferenciado. Se o homem é o sujeito de sua própria educação, não é somente objeto dela; como ser inacabado não deve render-se, mas interrogar e questionar. Escola e comunidade estão convidadas a fazer este exercício (Rede Saberes Mais Educação: pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral, 2009, p.15).

Nessa direção, a proposta apresenta elementos que apontam seu vínculo com uma concepção crítica de educação, a concepção Libertadora, postulada por Paulo Freire. Isto é, uma educação que postule o diálogo, a construção do conhecimento pelo aluno, de forma crítica, a construção do próprio aprendizado, enfim, uma educação em que o educando se posicione como ser ativo e político no meio em que atua.

A política de educação integral focada nesse Programa reforça a necessidade de ampliar os espaços, os tempos, as oportunidades educativas e, sobretudo, o compartilhamento de tarefas no ato de educar. Para tanto, firmam-se parcerias com pessoas ou instituições do entorno da escola, estimulando a cooperação e o referido compartilhamento no processo de educar. Então, a formação integral fomentada pelo Programa é desencadeada a partir da garantia de proteção social, cujas bases se encontram delineadas nos movimentos socioassistenciais estabelecidos por ações firmadas na integração escola, família, comunidade, sociedade civil, entre outras. Há, todavia, a possibilidade de transferência de responsabilidade: o que é dever do Estado está sendo compartilhado como dever do cidadão, sendo esta uma das características da política neoliberal, conforme registram Arroyo (1988), Paro (1998), Libâneo (2008/2011), Saviani (1991), Cavalieri (2009) e outros

Nessa linha, concebe-se a educação escolar como espaço de socialização, lugar de encontro e compartilhamento entre as pessoas, de acolhimento das diferenças, de superação das desigualdades e da afirmação do direito às diferenças, de exercício da democracia, enfim, um lugar de flexibilização.

O programa classifica ainda os Saberes Comunitários e os Saberes Escolares⁵⁰ numa proposta de interculturalidade. Os “Saberes Comunitários” representam o universo cultural local. É a expressão de tudo aquilo que os alunos trazem para a escola independente da condição social em que vivem. O programa aponta onze áreas distintas de Saberes Comunitários: habitação, corpo/vestuário, alimentação, brincadeiras, organização política, condições ambientais, mundo do trabalho, curas e rezas, expressões artísticas, narrativas locais e calendário local. Sugere que a escola busque estratégias para articular os Saberes Escolares com a estrutura da realidade social cultural brasileira, conforme se segue:

Esses saberes são os veículos para a aprendizagem conceitual: queremos é que os alunos aprendam através das relações que possam ser construídas entre os saberes. Os alunos devem, portanto, ser estimulados a usar seus saberes e ideias a fim de formularem o saber escolar (Rede Saberes Mais Educação: pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral, 2009, p.37).

Promover a aproximação entre escola, as famílias e a comunidade local, num processo de interação, é dado corrente no PME. Esse fato demonstra a tentativa do governo atribuir à escola um papel “sócio-integrador”. Sobre isto, o documento registra: “A educação no âmbito da comunidade tem dupla dimensão: a comunidade como agente “educador” e, ao mesmo tempo, como sujeito (coletivo) que se educa” (Rede Saberes Mais Educação: pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral, 2009, p.15).

Essas propostas de participação comunitária, da relação escola e comunidade, da intersetorialidade são entendidas por vários estudiosos, entre eles Cavalieri (2009) e Libâneo (2008), como uma transferência de responsabilidade do Estado para a sociedade. Pontuam que não se pode depositar nessa relação de “troca” uma estratégia que colabore para a eficiência e melhoria da qualidade da escola pública; é preciso, pois, atender as necessidades dos “fatores externos e internos” da escola. Em relação a isto Libâneo (2008) pontua:

As reformas educativas jogaram todo o peso das supostas inovações escolares para a redução da pobreza em medidas externas como: provimento de meios e condições, formas de organização curricular, formas de gestão, intercâmbio com pais e comunidade, e deixou as condições de aprendizagem sob responsabilidade dos professores. Mas não houve efetivo investimento nas estratégias de ação pedagógica

⁵⁰ Sobre isto verificar as Mandala que representa estes saberes em apêndice B.

no interior da escola, de modo a enfrentar dentro dela os mecanismos de seletividade e exclusão

Cavaliere (2009, p.8), ao comentar sobre a parceria entre o Estado e organização não governamental com intenção de obter recursos para investimento na educação, assim registra:

Em muitos casos, a participação comunitária na escola, ideia cara ao pensamento educacional democrático, foi mobilizada de maneira desvirtuada, como substituição dos investimentos do Estado, que, de acordo com o tipo de pensamento predominante nos anos 1990, deveriam ser reduzidos ao mínimo, dada a sua suposta incapacidade de responder às demandas da sociedade. Essa tendência, de feição neoliberal, levaria à criação de inúmeros projetos na área educacional em parceria entre órgãos públicos e organizações não governamentais ou de iniciativa dessas últimas, e com a participação de instituições filantrópicas e de voluntariado.

Dessa forma, para a objetivação das políticas públicas, as esferas governamentais não visam construir novas escolas, mas implicar os diversos atores sociais que já atuam na garantia de direitos de crianças e adolescentes, como corresponsáveis por sua formação escolar e integral. Consequentemente, a educação integral vem ganhando força institucional como forma de canalizar diversas alternativas em torno da melhoria da qualidade do ensino (2009).

Compartilhando o entendimento de Libâneo (2008) e Cavaliere (2009) considera-se necessário disponibilizar investimentos maiores tanto em estruturas físicas, quanto humanas para garantir a qualidade e o acesso à educação integral escolar pública deste país.

A proposta Escola Estadual de Tempo Integral de ensino de Goiás considera que “[...] a educação é a base para a transformação da sociedade. Representa o poder de mudança e de interação com as pessoas e com o saber construído, sistematizado e articulado” (2010, p.8).

Visando à concretização dessa concepção, as instituições educativas frente às exigências da sociedade atual devem buscar “[...] a formação do homem como ser multidimensional, mais consciente e preparado para que possa, com competência”, enfrentar os desafios de um mundo globalizado. Sendo assim, para que a escola possa cumprir seu papel social, necessário se faz implementar uma ação educativa emancipadora⁵¹ como forma de “[...] garantir ao educando o direito à educação de qualidade, como a melhor alternativa de preparo para o enfrentamento dos problemas pertinentes ao universo social globalizado” (2009, p.8).

O Programa para as escolas municipais com atendimento em tempo integral – PEMTI, da secretaria municipal de Goiânia, compreende [...]

⁵¹ "Educação emancipadora é aquela que possibilita a todos a compreensão elaborada da realidade social, política e econômica do momento vivido pelos educandos; o desenvolvimento de suas habilidades intelectuais e físicas para a intervenção nessa realidade e a posse da cultura letrada e dos instrumentos mínimos para o acesso às formas modernas de trabalho"(Rodrigues,1986, apud Silva, p.8).

O ato educativo como uma ação humana formadora e transformadora de caráter flexível, não prescritivo e não ritualizado e, por fim, entender que a função social e cultural da escola é construída com base na interlocução e diálogo permanente entre os diferentes sujeitos da ação educativa (PEMTI, 2009, p.6).

Em síntese, as concepções de educação presente nos três documentos analisados informam a importância de ampliação de tempos como garantia de uma educação integral, com uma proposta de compartilhamento de responsabilidades entre Estado e comunidade.

b) Concepção de Escola de Tempo Integral

Para as análises das propostas em relação à concepção de escola de tempo integral, reporta-se às contribuições de Libâneo que defende a ideia de que é preciso considerar questões básicas, como: “o que esperamos que a escola propicie aos alunos ou que escola queremos e pra quê” (LIBÂNEO, 2006, p.3). Sobre isto o autor registra:

Há objetivos da escola para todos os gostos. Por exemplo, uma linha de raciocínio diz o seguinte: queremos que a escola seja principalmente um espaço de socialização dos alunos, que seja um lugar de encontro e compartilhamento entre as pessoas, que seja um lugar para que sejam acolhidos seus ritmos, suas diferenças, suas inclinações pessoais. Nesse caso, as soluções estarão na escola de tempo integral, no sistema de ciclos, na flexibilização da avaliação, na integração de alunos portadores de necessidades especiais em classes comuns. Uma outra linha de raciocínio diria: escola que faz justiça social é a que oferece a todos condições iguais de domínio de conteúdos, de formação do pensamento, de desenvolvimento da capacidade de pensar, a fim de que os alunos se insiram ativamente e criativamente no mundo do trabalho, da cultura, na vida familiar (LIBÂNEO, 2006, p.3).

Cavaliere (2009) acredita que a organização da escola de tempo integral vem se configurando no país em duas vertentes determinadas pelas escolhas administrativas dos governos responsáveis, nas esferas federal, estadual e municipal. Essas escolhas determinarão o papel da escola na sociedade.

Os modelos de organização para realizar a ampliação do tempo de escola que vêm se configurando no País podem ser sintetizados em duas vertentes: uma que tende a investir em mudanças no interior das unidades escolares, de forma que possam oferecer condições compatíveis com a presença de alunos e professores em turno integral, e outra que tende a articular instituições e projetos da sociedade que ofereçam atividades aos alunos no turno alternativo às aulas, não necessariamente no espaço escolar, mas, preferencialmente, fora dele. A escolha de um ou outro modelo dá-se com base em realidades específicas dos níveis da administração pública que os coordenam – governos federal, estaduais ou municipais – em suas possibilidades políticas e de infraestrutura (CAVALIERE, 2009, p.52).

Cavaliere (2009) explicita que o objetivo não é apresentar “modelos cristalizados” ou “antagônicos”, mas levantar uma reflexão acerca de como os recursos públicos, através de cada esfera do governo, direcionarão seus investimentos e determinarão modelos diferentes de escola, denominados de “escola de tempo integral” e “aluno em tempo integral”, como explica a autora:

[...] Nesse momento em que se investem recursos públicos em ambas as direções, nomearemos um modelo como escola de tempo integral e o outro como aluno em tempo integral. No primeiro, a ênfase estaria no fortalecimento da unidade escolar, com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada, pretendendo propiciar a alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem. No segundo, a ênfase estaria na oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola, fruto da articulação com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes que não os da própria escola, pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas (Cavaliere, 2009, p.53)

O Programa Mais Educação - considera a escola de tempo integral como lugar de “sistematização do conhecimento universalizado, mas o sucesso de seu trabalho em muito pode enriquecer-se ao ampliarem-se as trocas com outras instâncias” (PME, 2009, p.15). Nesse sentido, um dos desafios do programa reside na busca de um diálogo ampliado entre escolas e comunidades e no entorno da escola como espaço de aprendizagem. Neste sentido, o documento oficial afirma:

Uma comunidade de aprendizagem é uma comunidade humana organizada que constrói um projeto educativo e cultural próprio para educar a si própria, suas crianças, seus jovens e adultos, graças a um esforço endógeno, cooperativo e solitário, baseado em um diagnóstico não apenas de suas carências, mas, sobretudo, de suas forças para superar essas carências (TORRES, 2003, p.83. *In.* MEC, SECAD, 2009b, p. 31).

O reconhecimento da escola como espaço catalisador de experiências comunitárias é assim revelado no documento:

Qualquer escola está inserida em uma comunidade com especificidades culturais (saberes, valores, práticas, crenças, etc.) – algumas são centros catalisadores de mais de uma experiência comunitária, pois reúnem alunos de distintos espaços sociais (PME, 2009, p.19).

Diversos autores envolvidos nessa proposta de tempo integral devem participar na escolha de alternativas de atividades pedagógicas, contribuindo para a construção do sentido de pertencimento da comunidade em relação à escola, valorizando-a como espaço público no qual a sociedade, corresponsável pela qualidade social da educação, possa, em parceria, participar do desenvolvimento das ações educativas (PME, 2009, p.26).

Outro dado relevante refere-se ao fato de se trazer o conhecimento do entorno escolar da comunidade para a relação pedagógica, bem como reconhecer que o sujeito em formação traz saberes advindos da experiência, recheados de sentidos opressores e libertadores, que lhes conferem um significado educativo especial; torna-se, então, possível o diálogo entre os alunos e os alunos e o professor. Nesse ambiente de troca de saberes, pretende-se atingir a escola de forma positiva pelas práticas comunitárias e pelo movimento cotidiano dos espaços de educação informais, gerando a possibilidade de, juntas, construírem uma comunidade de aprendizagens. Por esta via “a relação escola comunidade pode ser marcada pela experiência de diálogo, de troca, de construção de saber, e pela possibilidade de, juntas, constituírem uma comunidade de aprendizagem [...]” (2009, p.33). Daí a orientação do documento de transformar a escola em um “laboratório de experiências culturais, sociais e históricos em que a realidade e o conhecimento adquirem sucessivamente novas formas” (PME, 2009, p.23).

Para inserir na “vida” escolar a participação comunitária, o programa propõe a construção de um projeto político pedagógico que articule “saberes comunitários e saberes sistematizados”, em que nenhum se sobreponha ao outro.

No entendimento de Cavaliere (2002), o Programa Mais Educação (2009) reporta ao pragmatismo: um novo modelo de escola deve assumir-se como espaço de trocas intersubjetivas intensas, de desenvolvimento da natureza comunicativa e da reconstrução da experiência. A exemplo disso, Cavaliere (2002) faz referência às ponderações de Gonçalves, para quem a ênfase no diálogo entre escola e comunidade presente em toda a proposta, também pode ser interpretada como influência pragmatista. A manifestação dessa concepção pode ser inferida no entendimento da escola como espaço de transferência de experiências, de “troca de saberes” necessários à aquisição de novas aprendizagens. Como escreve Gonçalves (2002), “[...] isso nos reporta ao que o pragmatismo coloca para um novo modelo de escola que deve assumir-se como espaço de trocas intersubjetivas intensas, de desenvolvimento da natureza comunicativa e da reconstrução da experiência.” Outros indícios da concepção pragmatista podem ser apreendidos nos seguintes trechos:

[...] nossos alunos terão acesso na escola na mesma medida em que conseguirmos estabelecer diálogos entre escolas e comunidades (2009, p.21).

[...] as práticas, habilidades, costumes, crenças e valores que estão na base da vida cotidiana e que, articulados ao saber acadêmico, constituem o currículo necessário à vida em sociedade (p.27).

E oportuno registrar que, ao conceber a escola como laboratório de experiências sociais e históricas, é preciso não perder de vista a especificidade dessa instituição de ensino e não se descuidar da qualidade de instalações e equipamentos didático-

pedagógicos que tornam o espaço escolar um ambiente rico de possibilidades de aprendizagem, tanto para os alunos, quanto para os professores e a equipe administrativa. Também não basta, para que a escola de tempo integral caminhe na direção de um ensino de melhor qualidade, que ela seja garantia de proteção sociassistencial dos alunos. É preciso que o corpo docente seja constituído por professores em regime de tempo integral, com salários e condições de trabalho compatíveis com o trabalho realizado na instituição. Nesse sentido, Libâneo (2006, p.3), ao comentar os benefícios que a escola de tempo integral pode oferecer aos alunos, argumenta que isso pressupõe:

a) assegurar as condições físicas e materiais, recursos didáticos, biblioteca e outros, para possibilitar a atividade de aprendizagem dos alunos; b) assegurar excelentes professores, com boa formação e competência para garantir aprendizagens sólidas, duradouras, consolidadas; c) uma estrutura organizacional e uma boa organização do processo de ensino e aprendizagem que garantam às atividades de sala de aula e ao sucesso escolar dos alunos; d) Estrutura sólida de apoio pedagógico-didático ao professor, ou seja, uma atuação da coordenação pedagógica para articular o trabalho conjunto de todos os professores e que os ajude a terem um bom desempenho nas suas aulas.

A Secretaria de Educação do Estado de Goiás, ao priorizar como uma de suas políticas públicas a Escola Estadual de tempo integral, argumenta:

Para as crianças brasileiras, o ingresso à escola constitui um marco de sua atuação política. É no convívio escolar que os educandos constroem espaços sociais, organizam-se em grupos diversificados para participação coletiva, para o exercício da solidariedade, do civismo, para o desenvolvimento da liderança e das relações humanas, enfim, para conquista de sua autonomia e responsabilidade, enquanto cidadãos. Tais valores são fundamentais à prática da cidadania e apóiam-se em princípios constitucionais que asseguram os direitos sociais, considerados como pilares para uma sociedade democrática (2010, p.9).

Nessa perspectiva, a escola é concebida como [...] local de democratização do conhecimento, reciprocidade e intenções educativas em relação ao professor / aluno / comunidade. Ou seja, como um *lócus* político privilegiado para socializar os saberes culturalmente produzidos (2010, p.8).

Para que a escola possa cumprir essa função, o documento destaca a necessidade de se ressignificarem as ações político-pedagógicas em instrumento de transformação social; ela precisa contribuir para formar [...] cidadãos críticos quanto ao modo de pensar, agir, sentir e atuar. Corroborando essa posição o documento destaca as seguintes palavras de Janssen (2009, p.9):

[...] A escola é assim, um lugar político pedagógico que contribui para a interseção da diversidade cultural que a circunda e a constituiu, sendo o espaço de significar, de

dar sentido, de produzir conhecimentos, valores e competências fundamentais para a formação humana dos que ensinam e dos que aprendem.

A Proposta da rede Estadual de ensino para as Escolas de Tempo Integral – PEETI compreende a escola de tempo integral como expansão de novas oportunidades:

A Escola Estadual de Tempo Integral apóia na ideia de que a extensão do tempo escolar associada à vivência de ações socioeducativas amplas, diversificadas e articuladas representa novas oportunidades de aprendizagem, conjugando experiências escolares no âmbito da comunidade local ou, na medida do possível, fora desta (PEETI, 2010, p.9).

O PEETI compreende a escola de tempo integral como espaço socioeducativo que deve estabelecer relações com a comunidade local, teoria bem próxima ao PME. Essa proximidade revelada tanta na ideia quanto na elaboração do texto permite afirmar que o PME serviu de referência, nesse contexto, à elaboração da proposta estadual, como se pode comprovar:

Prevalece a concepção de que a Escola Estadual de Tempo Integral articula saberes e práticas em diferentes contextos e momentos, isto é, vincula os saberes escolares com os saberes da comunidade local, oportunizando uma relação dialógica e reflexiva e prática para a construção de novos conhecimentos, que possibilitam aprendizagens significativas e emancipadora em múltiplos espaços, que vão além dos prédios escolares (PEETI, 2010, p.9-10).

Verifica-se, na proposta, que a escola de tempo integral deve estabelecer parceria, repassando aos indivíduos da comunidade a ideia de pertencimento, segundo consta do texto a seguir:

Diversos autores envolvidos nessa proposta de tempo integral devem participar na escolha de alternativas de atividades pedagógicas, contribuindo para a construção do sentido de pertencimento da comunidade em relação à escola, valorizando-a como espaço público no qual a sociedade, corresponsável pela qualidade social da educação, possa, em parceria, participar do desenvolvimento das ações educativas (PEETI, 2010, p.26).

De acordo com o documento: “A escola deve ter como preocupação fundamental o atendimento às expectativas da comunidade, estreitando os laços com os interesses dos educandos, sem perder de vista a transformação qualitativa das estruturas já existentes” (PEETI, 2010, p.30).

Em outra parte do texto, o PEETI apresenta como concepção e finalidade “maior da proposta”, ou seja, a garantia de uma escola de tempo integral que contemple a educação formal e a formação humana:

Esta é a concepção e a finalidade maior da proposta: garantir que a escola de tempo integral tenha uma práxis educativa que transcenda a educação formal e contemple também os saberes referentes aos diversos aspectos da formação humana, de forma a considerar o educando em sua diversidade e integralidade (PEETI, 2010, p.24).

A proposta apresenta ainda a escola de tempo integral como espaço de inclusão social e preparação do indivíduo para o enfrentamento dos desafios da sociedade atual. Explica que essa modalidade de ensino está inserida no campo das “políticas públicas sociais”, com novos desafios a serem conquistados em relação a “novos” compromissos do papel da escola:

A escola de tempo ampliado propõe a melhoria da qualidade de educação integral pública em tempo integral, com vistas à inclusão social e ao preparo do educando para o enfrentamento dos desafios impostos pela sociedade no contexto do cotidiano. Dessa forma, as escolas que ministram regime de tempo integral estão pautadas em políticas públicas que objetivam a ampliação do atendimento educacional para garantir a qualidade de ensino integral, assegurando ao educando o acesso à escola, a permanência nela com sucesso e a conclusão do ensino fundamental obrigatório, constituindo, dessa maneira, essencial condição para o exercício pleno da cidadania (PEETI, 2010, p.24).

Depreende-se dos textos citados que o PEETI apresenta a referida escola como possibilidade de resolver o problema de exclusão social, atribuindo o papel da escola prioritariamente a função social. Assim, acrescenta a esta afirmação a garantia a qualidade do ensino integral.

O PEETI acredita que a escola tem uma função social e é responsável pela formação do aluno “para o pleno exercício da cidadania”. A apresentação do documento, já anuncia esta concepção:

Visando o cumprimento da função social da escola, a Secretaria de Estado da Educação de Goiás está convicta de que com a implantação e implementação desta proposta pedagógica de tempo ampliado nas escolas públicas, estará garantindo a todos os estudantes o direito subjetivo de ampliação de oportunidades de uma educação integral, o que diretamente levará à redução das desigualdades sociais existentes em nossa sociedade” (PEETI, 2010, p.2).

A proposta apresenta também a finalidade social da escola na elaboração de todas as partes do documento, o que demonstra o entendimento da SEDUC, uma concepção “assistencialista” de ETI. Uma das partes da proposta: “As diretrizes para organização e planejamento das atividades curriculares” é fundamentada no chamando à escola para cumprir essa função prioritariamente social. Em relação a tal concepção, Libâneo (2010, p.5) pontua:

E, nas políticas oficiais, surge a escola do acolhimento social, cuja função é propiciar a convivência e a sociabilidade, em contraponto à escola destinada, preponderantemente, à formação cultural e científica, isto é, ao conhecimento e ao ensino, posição em que se inclui o autor deste texto.

Nesse sentido, esta pesquisadora compactua-se com a posição de Libâneo (2010) dado que o papel da escola como espaço de formação cultural e científica é intransferível e a realidade das escolas públicas no Brasil aponta para a inviabilidade de a escola regular ou ETI atender as duas funções: social e formal. Entende-se que essa visão da ETI tem raízes políticas mais profundas do que seja possível abstrair das propostas analisadas. Acredita-se que elas atendam a interesses políticos ignorados por muitos, uma vez que o acesso a essas informações não são vinculadas de forma clara e recorrente no meio educacional. Nessa direção, Libâneo (2010, p.6) assim se expressa:

Busca-se demonstrar que a escola para o acolhimento social tem sua origem na Declaração Mundial de Educação para Todos, de 1990, e em outros documentos produzidos sob o patrocínio do Banco Mundial, em que é recorrente o diagnóstico de que a escola tradicional está restrita a espaços e tempos precisos, incapaz de adaptar-se a novos contextos e a diferentes tempos, não oferecendo um conhecimento para toda a vida, operacional e prático.

Em algumas passagens do texto encontram-se expressões que não traduzem uma concepção, mas apresentam ideias de discursos bastante usados no meio educacional: o discurso do “desenvolvimento da competência cidadã” que coloca a escola também como responsável pela formação do educando no exercício da cidadania. O texto a seguir comprova essa afirmação:

É esse o propósito da Escola Estadual de Tempo Integral: promover a permanência, com qualidade, do educando na escola, assistindo-o integralmente em suas necessidades básicas e educacionais, reforçando o aproveitamento escolar, a autoestima e o sentimento de pertencimento, garantindo a qualidade do processo educacional do educando, visando ao desenvolvimento de sua competência cidadã (PEETI, 2010, p.59).

Tomando-se por referência a leitura do PEETI, tornou-se possível identificar os vários papéis delineados nesse programa; espera-se, outrossim, que a escola de tempo integral os cumpra. O texto utiliza expressões como “fundamental”, “finalidade maior” que antecedem as especificações da finalidade da ETI; acredita-se que esses sejam indícios de indefinição por parte da equipe que elaborou a proposta, em relação ao papel da ETI. Considera-se ainda que, no decorrer do programa, foram atribuídas a essa escola diferentes finalidades, tais como: “espaço de inclusão social”, “espaço socioeducativo”, espaço “comunitário” e, prioritariamente, um espaço de “função social”. Conclui-se que essas indefinições possam dificultar a elaboração do projeto político-pedagógico nas unidades escolares. E ainda, para exercer tantos papéis e conseguir atender a expectativa da comunidade em transmitir o

conhecimento formal, é preciso muito investimento nos aspectos “internos e externos” da escola, disponibilizados pelos órgãos públicos responsáveis.

A Proposta da rede Municipal de ensino - denominada Programa para as Escolas municipais com atendimento em Tempo Integral – PEMTI compreende a escola de tempo integral como espaço que contribui para a formação integral do aluno e espaço para o pleno exercício da cidadania. Aponta para uma educação pensada na perspectiva dos direitos das crianças e adolescentes, e confirma uma proposta comprometida com a qualidade:

A escola desempenha um papel significativo no processo de formação e exercício da cidadania, na medida em que o acesso a este espaço historicamente produzido e culturalmente organizado se constitui como uma possibilidade real para que as crianças, adolescentes e jovens usufruam de uma série de direitos, e entre estes direitos está o direito a educação, sobretudo, a educação de qualidade que se configura como condição indispensável para a inserção e participação na vida social, exercendo assim o seu direito de cidadão (PEMTI, 2009, p.3).

Ademais, a referida proposta apresenta a ETI como um espaço coletivo de parcerias entre vários segmentos. Essa compreensão remete às propostas federal e estadual apresentadas anteriormente. Tais parcerias são focos de discussões no meio educacional, pois representam uma estreita relação entre os órgãos públicos, comunidade e instituições privadas.

A escola que oferece o período integral deve ser um espaço coletivo de parcerias entre os segmentos do município, envolvendo além dos projetos e ações da Secretaria Municipal de Educação, outras Secretarias como a da Saúde, Cultura, Esporte e Lazer, e outras, além das universidades públicas e privadas, bem como a integração efetiva dos alunos, das famílias, ONGs, assomo como outros segmentos da sociedade organizada (PEMTI, 2009, p.6).

Vincula também essa estratégia de parceria como uma “nova organização escolar” que exige “repensar o fazer pedagógico”. A possibilidade de uma “inovação” no funcionamento da ETI apresenta esta modalidade de ensino como forma de transformação do espaço escolar.

A SME compreende que o desafio para essa nova organização escolar requer o repensar do fazer pedagógico e a necessidade de fóruns de discussão e debates, assim como a troca de experiências entre os profissionais atuantes é de fundamental importância para a efetivação do projeto, pois o mesmo amplia o tempo e as funções da escola (PEMTI, 2009, p.6).

O programa explica que não pretende criar escolas paralelas ao sistema regular da SME, como, por exemplo, escolas “elitizadas”; o objetivo é, antes, trabalhar junto com as outras escolas da rede:

É importante ressaltar que não se trata de criar escolas paralelas ao sistema regular da Rede Municipal de Ensino, estruturando escolas elitizadas ou com objetivos

frontalmente diferenciados de todas as outras. Muito pelo contrário, esta iniciativa busca soluções de melhoria do desempenho nas aprendizagens e no desenvolvimento escolar de todos os alunos assim como, é o objetivo de todas as escolas da Rede (PEMTI, 2009, p.6).

Ainda em relação à citação anterior, o programa elucida que o objetivo da RME é fazer adesão gradativa, ano a ano, a ETI. A SME acredita que as experiências resultaram em práticas que possibilitarão em ações de “planejar e replanejar” o programa para estender a mais escolas da RME.

Percebe-se, enfim, uma inversão da finalidade precípua da escola, isto é, de seu papel fundamental. A escola é um espaço de socialização, de acolhimento e respeito às diferenças, porém, esta não deve ser a sua finalidade primordial. Tal papel instituições eclesásticas o exerceriam talvez com maior propriedade e eficiência. À escola cabe primar-se por fazer chegar ao aluno, de forma eficiente, o conhecimento formal e científico já que, em não sendo ela a fazê-lo, a quem caberia esse papel?

c) Concepção de ensino-aprendizagem

Segundo o *Programa Mais Educação – PME*, “a circulação dos saberes e bens culturais pode ser uma operação pedagógica e política, suscetível de instaurar outras formas de organização social bem como outras visões de aprendizagem estruturadas em noções mais amplas de saberes” (PME, 2010, p.21). Nesse processo, os “[...] conhecimentos são socialmente construídos”, isto é, são resultados de práticas que mobilizam recursos intelectuais de diferentes tipos, vinculados a contextos e situações específicas. “O trabalho do professor é buscar relacioná-los” (PME, 2009, p.46).

O programa classifica dois grupos distintos de saberes: o “saber teórico” e o “saber fazer”. O primeiro é representado pelo universo acadêmico e o segundo pela comunidade local, como pode ser comprovado no texto a seguir:

Entre escolas e comunidades circulam, pelo menos, dois grandes grupos de saberes. De um lado estão os saberes avalizados pela sociedade através da produção acadêmica, de teses, publicação de livros, etc. [...] Em relação direta com a vida estão os saberes que têm origem no fazer, que tem a experiência como grande fonte (PME, 2010, p.27).

Conforme o documento, transformar os saberes comunitários (cultura popular/ conhecimento espontâneo) em saber escolar (cultura erudita/ conhecimento elaborado) é dever da escola, garantindo, desse modo, o respeito às diversidades e à qualidade do ensino.

Desse ponto de vista, pressupõe-se a abertura da escola [...] para os saberes locais, de forma a transformar a educação numa prática comunitária. “Para isto é necessário reunir atores sociais e estendê-la a espaços distintos da cidade e do território onde está a escola” (PME, 2009, p.89). Acredita-se que o diálogo entre diferentes culturas e “saberes” é fundamental para o sucesso de qualquer proposta pedagógica, o que implica reflexão é a forma como o programa apresenta esse diálogo e outras ações que subjuguem a prática pedagógica a outros interesses e objetivos.

A leitura do PME possibilitou a identificação de uma concepção de aprendizagem, compartilhada por alguns autores citados no início deste estudo. Entre eles, destacam-se Saviani (2003) e Libâneo (2006), particularmente quando se considera que o saber é produzido socialmente, numa reciprocidade entre os indivíduos.

Considerando-se que o saber é produzido socialmente pelo conjunto das pessoas nas relações por elas estabelecidas em suas atividades práticas, isto é, no seu trabalho, deve-se levar em conta que o indivíduo aprende, compreende e transforma as circunstâncias ao mesmo tempo em que é por elas transformado (PME, 2009, p.28).

O documento sugere que o processo de ensino-aprendizagem leve em conta a metodologia denominada *Mandala dos Saberes*, conforme esclarece o seguinte fragmento:

Chegamos a um ponto importante na estruturação deste trabalho. Não se trata de formular um plano pedagógico, mas de construir um instrumento, entre outros, que dialogue com a diversidade brasileira e os desafios escolares. Os princípios que apresentamos são inspirados em processos de criação da arte contemporânea e popular brasileira (PME, 2010, p.28).

A ideia expressa neste documento consiste em relacionar as argumentações e estudos de Eco, no livro *Obras Abertas*, com a *Mandala dos Saberes*, sob a seguinte ótica: a “obra” abre várias possibilidades de construção de sentidos e pode ser vista sob vários aspectos, além de transitar entre as diferenças, nos contextos em que ela se encontra. Comparam-se as Mandalas dos Saberes com a arte contemporânea, definida por Eco como “obras abertas”, com “a máxima de que somos todos autores e isto amplia política e filosoficamente nossa atuação como educadores” (PME, 2010, p.31).

Pelo exposto, verifica-se a adesão às ideias das *Mandalas dos Saberes* reveladas no programa como forma de integração entre os saberes comunitários, escolares e programas do governo. É válido registrar se esta teoria, concebida na realidade de uma favela do Rio de Janeiro, de uma organização que faz um trabalho sério, mas na comunidade que ela atua conseguirá alcançar outras realidades das regiões brasileiras. Vários estudiosos no meio educacional investem na ideia de que o contexto histórico cultural dever ser valorizado e

respeitado no momento da aprendizagem. A aprendizagem significativa é defendida por muitos como fator fundamental para o sucesso escolar. Mesmo que o PME expresse esta preocupação em estabelecer diálogo com a comunidade local, em respeitar os diferentes saberes, esta estratégia para a concepção do saber através das Mandalas dos Saberes, com ênfase na arte contemporânea, poderá estar muito distante de outras realidades brasileira.

A Proposta da rede Estadual de ensino para as Escolas de Tempo Integral - PEETI considera a aprendizagem é um processo individual e que precisa atender as diferenças de tempos, natureza e pessoas, como se observa o texto a seguir:

A aprendizagem é um processo pessoal, singular e complexo, no qual intervêm fatores de diferentes naturezas é perfeitamente compreensível que diferentes alunos necessitam de diferentes tempos, diferentes orientações de estudo para aprender conteúdos escolares e vivenciar as diversas atividades (PEETI, 2010, p.60).

A proposta é oportunizar o desenvolvimento por meio de projetos integrados e articulados que garantam a informação e formação dos educandos, "propiciando-lhe momentos de acesso ao conhecimento, à sociabilidade, às novas tecnologias, à cultura, ao lazer e à cultura corporal, todos vivenciados de forma a privilegiar a convivência cidadã." (p.59).

O PEETI orienta que o processo ensino-aprendizagem requer que as escolas elaborarem suas propostas garantindo atividades que integrem conhecimento sistematizado e contexto social. Verifica-se que há uma sintonia de pensamento com a concepção do PME.

A Proposta da rede municipal de ensino - Programa para as escolas municipais com atendimento em tempo integral – PEMTI cita Vygostky como caminho para o processo ensino e aprendizagem, sugerindo que as propostas “contemplem os aspectos cognitivos, afetivos e socioeconômicos, políticos e culturais” (p.13). Uma das ideias de Vygotsky destacada na proposta é a de que

[...] o bom ensino proporciona desenvolvimento. O papel da ação pedagógica, intencional do professor, no sentido de mediação da relação do aluno com o objeto de conhecimento desperta as funções cognitivas superiores (p.13).

No entanto, observa-se que a referência a essa ideia encontra-se “solta” no texto, sem uma explicação ou continuidade no decorrer da proposta. Não foi apresentado um estudo sobre essa concepção ou forma como se aplica nas atividades pedagógicas. A menção a essa teoria foi realizada em apenas dois parágrafos e na apresentação das atividades ou “orientações para o trabalho”, mas não se percebe conexão entre as ideias de Vygotsky e a

proposta apresentada. Depara-se com um texto solto, com “recortes”, sem uma narrativa fundamentada e construída sob uma convicção pedagógica.

A leitura dessas orientações não elucida uma concepção de aprendizagem, propriamente dita. Embora o discurso seja enfático em discorrer acerca da dimensão a da preparação do aluno para a “integração social”, “para o exercício da cidadania”, “para ingressá-lo numa vida cidadã”, parece pouco explicativo quanto ao processo em que se dá a aprendizagem. O texto que mais se aproxima desse enfoque, transcrito a seguir, aponta alguma orientação didática, quando aponta indícios relativos à apropriação do saber:

A escola começa aqui a desenvolver um currículo focado na dimensão social dos conteúdos, propiciando tanto o desenvolvimento de competências e habilidades, conteúdos conceituais, factuais e procedimentais como também oportunidades de vivenciar e compartilhar com outras pessoas, experiências e culturas diversificadas como forma de apropriação de saberes, valores e atitudes que possibilitem uma melhor interação e integração social do educando ao seu meio ambiente. Essas vivências constituem ferramentas imprescindíveis ao desenvolvimento da competência pessoal do educando (p.39).

O PEMTI especifica a concepção de aprendizagem adotada por esta proposta, conforme consta no texto abaixo:

Sabe-se que as aprendizagens acontecem a partir do nosso nascimento e continuam ao longo de nossas vidas. As ações compartilhadas com o outro nos permite aprender e, portanto, desenvolver. A interação com os diferentes grupos sociais, família, escola e com os pares nos jogos e brincadeiras, em espaços formais e não formais, as vivências do cotidiano vão constituindo esse sujeito inteiro e, portanto, social (p.10).

A citação expressa à concepção sociointeracionista⁵², que concebe a interação com o outro e com o meio como fator imprescindível à aprendizagem e, portanto, ao desenvolvimento, também traz poucas informações acerca dessa abordagem. Talvez por se tratar de um documento muito sintético, não contemplou uma orientação sobre essa teoria, tampouco uma relação desta com as sugestões das atividades e “algumas orientações para as escolas em tempo integral”.

⁵² Os estudos de Lev Vygotsky (1896-1934) postulam uma dialética das interações com o outro e com o meio, como desencadeador do desenvolvimento sócio-cognitivo. Para Vygotsky e seus colaboradores, o desenvolvimento é impulsionado pela linguagem. A abordagem sociointeracionista entende que a aprendizagem acontece por meio da internalização, a partir de um processo anterior, de troca, que possui uma dimensão coletiva. Segundo Vygotsky, a aprendizagem deflagra vários processos internos de desenvolvimento mental, que tomam corpo somente quando o sujeito interage com objetos e sujeitos em cooperação. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento. Disponível em: www.webartigos.com. Acesso em 03/04/2011.

d) Organização Curricular

Segundo Saviani (2005), “currículo é um conjunto de atividades desenvolvidas pela escola”. O autor pontua também que “currículo é tudo aquilo que a escola faz, assim, não faria sentido falar em atividades extracurriculares” (SAVIANI, 2005, p.16).

No *Programa Mais Educação*, as atividades foram planejadas para serem desenvolvidas como macrocampos, sendo que cada macrocampo desenvolve atividades em suas áreas afins:

QUADRO 5 – Relações dos macrocampos e das atividades desenvolvidas.

Continua -

Macrocampo	Atividades desenvolvidas
Acompanhamento Pedagógico;	Matemática; Letramento; Línguas Estrangeiras; Ciências; História e Geografia; Filosofia e Sociologia.
Meio Ambiente;	Com-Vidas – Agenda 21 na Escola – Educação para Sustentabilidade; Horta escolar e/ou comunitária.
Esporte e Lazer;	Atletismo; Ginástica rítmica; Corrida de orientação; Ciclismo; Tênis de campo; Recreação/lazer; Voleibol; Basquete; Basquete de rua Futebol; Futsal; Handebol; Tênis de mesa; Judô; Karatê; Taekwondo; Ioga; Natação; Xadrez tradicional; Xadrez virtual; Programa Segundo Tempo(ME).
Direitos Humanos em Educação;	“Pressupõe-se este macrocampo uma relação permanente com os outros macrocampos e atividades. Trabalhos interdisciplinares, projetos articuladores, grupos de estudos e de teatro, oficinas de psicodrama, passeios temáticos, campanhas alusivas ao tema dos Direitos Humanos, etc.” (Passo a Passo, p.10).
Cultura e Artes;	Leitura; Banda fanfarra; Canto coral; Hip hop; Danças; Teatro; Pintura; Grafite; Desenho; Escultura; Percussão; Capoeira; Flautadoce; Cineclube; Prática circense; Mosaico.
Cultura Digital;	Software educacional; Informática e tecnologia da informação (PROINFO); Ambiente de Redes Sociais.
Promoção da Saúde;	Atividades de: alimentação saudável/alimentação escolar saudável, saúde bucal, práticas corporais e educação do movimento; educação para a saúde sexual, saúde reprodutiva e prevenção das DST/AIDS; prevenção ao uso de álcool, tabaco e outras drogas; saúde ambiental; promoção da cultura de paz e prevenção em saúde a partir do estudo dos principais problemas de saúde da região (dengue, febre amarela, malária, hanseníase, doença falciforme, e outras). Propõe-se neste macrocampo aproximação/intersecção com as ações/reflexão do SPE/MEC.
Educomunicação;	Jornal escolar; Rádio escolar; Histórias em quadrinhos; Fotografia; Vídeo.

Investigação no Campo das Ciências da Natureza;	Laboratório, feiras de ciências e projetos científicos.
Educação Econômica.	Educação econômica e empreendedorismo; Controle social e cidadania.

Fonte: Disponível em: www.portal.mec.gov.br.

A escola poderá escolher três ou quatro macrocampos. A partir dos macrocampos escolhidos poderá optar por cinco ou seis atividades para serem desenvolvidas com os estudantes. Porém, o macrocampo *Acompanhamento Pedagógico* é obrigatório para todas as escolas, devendo haver pelo menos uma atividade no Plano de Trabalho. Cada escola tem autonomia para elaborar seu “Plano de Trabalho” com as atividades dentro e fora do ambiente escolar, ampliando tempo e espaço, de acordo com suas necessidades e realidade e com o Projeto Político Pedagógico.

As escolhas das atividades a serem desenvolvidas dentro do Programa determinarão o montante do dinheiro que será repassado à escola. Não há verba destinada à ampliação ou reforma do espaço físico. O repasse do dinheiro enviado, em conta única, através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) específico para os seguintes pagamentos: ⁵³ressarcimento para o trabalho do profissional voluntário, R\$60,00 (sessenta reais) por turma; pagamentos destinados ao “Kit do Material Capital”- material permanente de custeio, para pagamento de serviços e ao ⁵⁴programa do 2º tempo – Um projeto recente inserido no Mais Educação, específico para atividades de Educação Física. Para cada atividade do macrocampo há um ⁵⁵valor específico. As turmas são formadas por, no mínimo, vinte alunos e no máximo trinta. A orientação é formar turmas heterogêneas, mesclando alunos das diversas séries/anos. Ciente de todas as informações sobre o Programa, a escola pré-selecionada pela SECAD/MEC deverá preencher o “Plano de Atendimento da Escola”, disponível no sítio:simec.mec.gov.br, declarando atividades, números de estudantes participantes e demais informações solicitadas.

O governo federal entra com esses recursos e a contrapartida do Estado é o pagamento a um coordenador responsável pelo projeto na escola. Os critérios para escolha desse coordenador são, entre outros: ser professor, trabalhar em sala de aula com uma carga mínima de 15 horas e receber por mais 20h para coordenar o Programa; ser efetivo da SEDUC.

⁵³ Não há um vínculo de trabalho entre escolas/governo e este profissional. O trabalho é desenvolvido em forma de parceria, portanto, o profissional é um voluntário que é ressarcido pelos seus gastos em colaborar. Informação verbal obtida pela equipe da SEDUC-Goiás em 04/04/2011.

⁵⁴ Sobre este programa vide: portal.mec.gov.br.

⁵⁵ Estes valores não foram repassados e não estão disponíveis no site do Programa. Segundo a equipe responsável só os diretores da escola podem ter acesso a estes valores. Informação verbal obtida pela equipe da SEDUC-Goiás em 04/04/2011.

Conforme descrito anteriormente o programa destaca dois tipos de saberes: os saberes comunitários e os saberes escolares. Os saberes escolares expressam uma orientação curricular. Para isto, seguem a divisão das áreas de conhecimento previstas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, conforme consta do texto:

Inspiramo-nos nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), documento que foi produzido em 2000 por técnicos e especialistas. Este material nos ajuda a pensar a relação entre conteúdo e contexto, levando-nos a uma visão interdisciplinar de nosso trabalho. Ele apresenta as disciplinas (Língua Portuguesa, Estrangeira, Matemática, Geografia, História, Ciência, Artes e Educação Física) estabelecendo a divisão do conhecimento escolar por áreas que, quando reunidas, compartilham o mesmo objeto de estudo (Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral, 2009, p.44).

Segundo registros da referida proposta foi elaborada uma adaptação para o ensino fundamental em relação às divisões das áreas do conhecimento, ficando assim configurada conforme descrição do texto no caderno, Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral (2009, p.44):

- Linguagens, Códigos e suas Tecnologias reúnem língua portuguesa, estrangeira, artes, informática, educação física e literatura.
- Ciências da Natureza e Matemáticas, comportando as matemáticas e as ciências.
- Sociedade e Cidadania, onde se debatem filosofia, ciências humanas, história e geografia.

Os Saberes Escolares foram expressos em dezoito itens, assim distribuídos: curiosidade; questionamento; observação; desenvolvimento de hipótese; descoberta; experimentação; desafio; identificação; classificação; sistematização; comparação; relações; conclusões; debate; revisão; criar; jogar e curiosidade. Segundo a proposta expressa no caderno Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral (2009, p.46): “a Mandala - Relações de Saberes⁵⁶ foi criada para demonstrar que as relações entre os saberes comunitários e escolares possuem pontos comuns de investigação embora com metodologias e formulações diferenciadas.”

A proposta do PEETI apresenta uma abordagem em que atividades curriculares são “instituídas para a vivência de experiências da natureza prática, inovadoras, integradas aos demais projetos da unidade escolar, aos conhecimentos e saberes já interiorizados ou não, pelos educandos (p.61). Assim sendo, a escola deverá desenvolver atividades que proporcionem ao aluno aprendizagem articulada com vários aspectos: sociais, ambientais, tecnológicos, culturais e oferece as informações necessárias em relação à distribuição do

⁵⁶ Verificar apêndice B

tempo escolar, num total de dez horas diárias de permanência do aluno na escola, conforme consta na Matriz de Referência Curricular para Implantação da Escola Estadual de Tempo Integral, em anexo⁵⁷ e na tabela a seguir:

Enfim, consideramos, ainda que resumidamente, que PEMTI optou por trabalhar com eixos temáticos em sua proposta curricular. São eles: assessoria pedagógica; tempo livre (turno intermediário); ciências, tecnologias, linguagens e comunicação; sustentabilidade; corpo e movimento; cidadania; parcerias. O último item do documento, conforme descrito, registra a organização do tempo e espaço na escola de tempo integral em âmbitos gerais. Desse modo, não há uma descrição e/ou sugestão da organização curricular, com divisões de horários como consta em outros programas.

⁵⁷ Verificar Apêndice D

CONCLUSÃO

Nesta pesquisa propôs-se, mediante análise dos documentos oficiais, descobrir os fundamentos teóricos que sustentam as propostas pedagógicas analisadas e os pontos de convergências e divergências entre elas. No percurso desta busca deparou-se com problemas em relação à coleta de dados e à análise dos dados obtidos, em função dos desafios já conhecidos e citados neste estudo - uma pesquisa documental - principalmente no que tange à objetividade do texto. A falta de dados, por sua vez, acabou por refletir na falta de algumas análises.

Consideramos, outrossim, a dificuldade em “encontrar e denominar” concepções, em função de uma citação, ou pela presença de um dado em de um determinado parágrafo. Buscou-se, no entanto, encontrar os princípios teóricos de cada proposta no conjunto total do documento.

Entre muitas limitações, foi possível perceber pontos de encontro e desencontros nas propostas, às vezes explícitos, outras vezes nem tanto. Nos pontos de convergências/divergências desvelaram-se aspectos, tais como: as propostas analisadas denotam alguma convicção de que a ampliação do tempo está relacionada ao aumento de oportunidades de aprendizagem e da melhoria da qualidade; a escola tem uma função social e, não raro, verifica-se a predominância dessa função social em relação à pedagógica; os discursos “intercultural e intersetorial” encontram-se presentes em nos três documentos; ausência de fundamentação teórica acerca das teorias da aprendizagem, em relação à elaboração de texto e ao estudo e relação entre teoria e prática; ênfase nas justificativas de ampliação do tempo escolar e apresentação de atividades, bem como ausência de fatores imprescindíveis ao sucesso das propostas pedagógicas públicas ou particulares, tais como: valorização profissional, estrutura física adequada, plano de carreira, dedicação exclusiva. Ademais, chega quase à superficialidade no que tange às “contribuições, orientações, sugestões, diretrizes” para elaboração das propostas pedagógicas da escola de tempo integral. Mesmo o programa Mais Educação, do MEC, que apresenta uma fundamentação teórica mais elaborada, não explicita tais questões.

Entre os pontos de “desencontros”, as propostas o que caracterizam, a meu ver, a desarticulação pedagógica dos programas locais, estadual e municipal e do programa federal destaca-se: A metodologia sugerida pelo PME, proposta federal, a Mandala dos Saberes, não é utilizada e nem mencionada em nenhum documento. São propostas distintas sem relação entre elas. Mesmo quando o discurso fica “próximo”, com a importância de estabelecer

parcerias com a comunidade, de buscar recursos, a maneira como é exposto o texto, as justificativas e as atividades demonstram a distância entre os documentos. Os documentos PME e PEETI demonstram uma concepção pragmatista, o PMTEI busca uma concepção mais interacionista. As propostas municipais são sucintas, com textos objetivos e apresentam de forma rápida as “orientações para o trabalho”. Já as propostas federal e estadual utilizam estratégia oposta; descrevem, em termos gerais, impressões teóricas bem amplas e generalistas, para depois chegar a operacionalização. Só a proposta estadual registra informações sobre avaliação na escola de tempo integral. As propostas municipais mencionam que seguem as mesmas diretrizes pedagógicas da RME, portanto, os demais documentos desconsideraram a avaliação em suas propostas.

Ante o exposto, conclui-se que não se revelou clara a unidade pedagógica entre o programa Mais Educação (2009), PEETI (2010) e PEMTI (2009). Nem uma delas serviu de referência para a outra, inclusive a proposta federal que é utilizada nas esferas estaduais e municipais. São propostas elaboradas pelas equipes responsáveis e que se apresentam bastante desvinculadas.

As orientações analisadas - documentos norteadores da prática pedagógica das unidades escolares - expressam de forma bem verossímil as políticas públicas educacionais brasileiras. Os investimentos em estratégias que realmente poderiam contribuir para a melhoria da qualidade são pífios, a visão neoliberal de transferência de responsabilidades imputa à escola e à comunidade local deveres que o governo deveria prover.

A leitura dos documentos comprovou as questões estimuladoras de debate no cenário educacional em relação à escola de tempo integral pública no Brasil, como apresentadas no segundo capítulo desta pesquisa. O objetivo do governo parece ser o de transformar a escola de tempo integral em um local de “recrutamento social”, num pacote econômico que garanta, no mesmo espaço, educação, segurança, alimentação e saúde, subjugando-se as ações pedagógicas e a função principal da escola a segundo planos. Assim entendendo elucidada-se a pouca relevância da grande maioria das concepções pedagógicas que deveriam servir de referencial teórico para elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas. Os registros mais importantes e enfáticos nos documentos não eram, via de regra, tais orientações, mas o convencimento da importância de se estabelecerem parcerias, bem como importância da função social da escola. As questões pedagógicas que contribuiriam para a solução de vários problemas como evasão, reprovação, desvalorização do professor, qualidade do ensino público, não foram abordadas nos documentos analisados. Entendemos, outrossim, que estas sejam medidas capazes de gerar sérios “efeitos colaterais”, uma vez que só com a

solução dos graves problemas que permeiam o ensino público, os índices da educação no Brasil apresentarão resultados satisfatórios, aumentando também o índice do IDEB, meta a ser conquistada pelo MEC e justamente motivo para a implantação do programa *Mais Educação*. Não por preocuparem com a qualidade do ensino, se os alunos de mais desfavorecido socialmente estão bem em relação à leitura, escrita ou cálculo, mas simplesmente porque com o aumento deste índice, o Brasil consegue uma credibilidade no mercado internacional, principalmente com o Banco Mundial.

A educação integral atual segue a orientação dos pressupostos das primeiras experiências de escola de tempo integral no país, conforme demonstram os estudos realizados. Em diferentes contextos sociais e políticos, as bases que fundamentam e originam a escola de tempo integral são regidas pela predominância política e social e não pedagógica. Não há investimentos suficientes para suprir as condições físicas e pedagógicas, pelo menos não foi possível detectar nas leituras realizadas neste estudo. Outro fator a ser considerado é a ausência de estudos e práticas pautadas nas teorias de aprendizagem. Os programas de escola de tempo integral não levam em conta, além da diversificação do currículo, do acolhimento social, uma estratégia para melhorar a qualidade do ensino público.

Sabe-se que os investimentos financeiros e pedagógicos são fundamentais para que as experiências atuais apresentem resultados satisfatórios. Para confirmar essa observação vale buscar os resultados das primeiras experiências descritas neste estudo, tais como: experiências dos CIEPs que, apesar de conseguirem se sustentar por um longo tempo e servir de referência às realizações de outros projetos, perderam, consideravelmente, os objetivos propostos na idealização do projeto. Assim, as experiências atuais poderão também perder, ao longo da realização de seus projetos pedagógicos, seus principais objetivos e ideais.

As leituras indicam os pontos de convergências entre todos os autores mencionados, quais sejam: necessidade de mudança na estruturação da escola para atender necessidade da família atual; escola mais atrativa e capaz de proporcionar maior motivação, bem como ampliar possibilidade de aprendizagem com novas oportunidades de experiências vivenciadas nas escolas de tempo integral. Os pontos de divergências ou emblemáticos entre todos são diversificados, porém, é possível destacar entre eles: ênfase no caráter social das propostas, ausência de atividades pedagógicas; falta de uma política articulada entre recursos físicos e humanos imprescindíveis à concretização de um projeto pedagógico eficaz, hipertrofia de atividades que atrapalham e prejudicam o pedagógico, razão da existência da escola.

À guisa da conclusão geral deste estudo acreditamos que é preciso investir em estudos, pesquisas e projetos sobre este tema. Trabalhos teóricos que poderão questionar e aprofundar

os problemas que perpassam a escola de tempo integral nas esferas políticas, pedagógicas e administrativas, na busca de uma prática, na modalidade de ensino de jornada ampliada, que atenda, em especial, a camada mais pobre e garanta a estes, de fato, a ampliação de oportunidade de aprendizagens.

Por fim, chamou-nos atenção no decorrer da pesquisa a força apresentada, nas três propostas, da ampliação do tempo escolar. Será que realmente se corrige ou minimiza os problemas da educação com a ampliação do tempo escolar? Será que submeter os alunos em espaços improvisados, o dia todo, não é uma ação pesada demais, provocando aos alunos da rede pública um nível de vida ainda mais limitado? Em que momento ficará destinado ao lúdico, as brincadeiras? Ações necessárias para o desenvolvimento saudável de qualquer criança. A Escola de Tempo Integral pode se tornar uma gestão pública importante para atender as novas demandas sociais, se acontecer concretamente, uma melhoria na qualidade da proposta pedagógica, para que a aprendizagem seja a força geradora de motivos para se permanecer na escola. O aluno ficará na escola para conseguir, de forma prazerosa, desenvolver, através de atividades diversificadas, várias habilidades. É a proposta pedagógica que determina este tempo e não o contrário, como é perceptível detectar nas propostas em estudo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Denise. **Escola de Tempo Integral: Uma escola diferente ou a escola que faz a diferença?** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de São Paulo, Faculdade de Educação e Letras, 2007.
- ARROYO, Miguel Gonzales; **O direito ao tempo de escola.** Caderno de Pesquisa. São Paulo, n.65: 3-10, maio de 1988.
- AZEVEDO, Joanir Gomes. **Fazer com paixão sem perder a razão: retalhos de uma experiência em escola pública de tempo integral de Curitiba.** Tese (Doutorado em Educação), Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2002.
- BARRA, Valdeniza Maria Lopes da. **Condições materiais para o exercício docente: sinais de um projeto educacional oitocentista.** Cadernos de História da Educação – n. 7 – jan./dez. 2008 165.
- BARRA, Valdeniza Maria. **Tempo e espaço nas escolas de tempo integral em Goiânia: faces da equação de um projeto educacional contemporâneo.** Projeto de pesquisa. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2008.
- BARROS, Kátia de Oliveira. **Escola de Tempo Integral como política pública educacional: A experiência de Goianésia – Goiás (2001-2006).** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília (UNB), Faculdade de Educação. 2008.
- BORGES, Livia Freitas Fonseca. **A escola de tempo integral no Distrito Federal: uma análise de três propostas.** 1994. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade de Brasília. (UnB), 1994.
- BRANDÃO , Zaia; **Escola de tempo integral e cidadania escolar.** Em Aberto, Brasília, v.22, n. 80, p. 97-108, abr. 2009.
- CALDEIRA, Elisabeth. **Potencialidade e limites do projeto pedagógico da escola de tempo integral.** Dissertação (Mestrado em Educação). Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina, 1993.
- CALEFI, Adriana Maria Sersun. **Escola de tempo integral: Reflexões sobre algumas experiências.** Dissertação (Mestrado em Educação), Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba, 2003.
- CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Educação integral: uma nova identidade da escola brasileira.** Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 23, nº 81, 2002a.
- CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Anísio Teixeira e a Educação Integral.** Revista Paideia, 2010, Vol. 20, No. 46, 249-259. Disponível em www.scielo.br/paideia. Acesso em 28/03/2011.

CAVALIERE, Ana Maria Villela; COELHO, L. M. C. C. **Para onde caminham os CIEPs?** Uma análise após 15 anos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 119, p. 149-176, 2003.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Tempo de escola e qualidade na educação pública.** *Educação & sociedade*, v.28, n.100, Campinas-SP, out. 2007.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Escola de Tempo Integral versus Alunos em Tempo Integral.** *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

CAVALIERE, Ana Maria Villela a; **Educação Integral:** Uma nova identidade para a escola brasileira? *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 04/04/2011.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. *Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?* *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 13/10/2010.

COELHO, L. Martha Coimbra da Costa. **Integralismo anos 30:** Uma concepção de educação integral In: *V Jornada do Histedbr - História Sociedade e Educação no Brasil*, 2005, Sorocaba, São Paulo. Instituições escolares brasileiras: História, historiografia e práticas. 2005, p. 01-15.

COELHO, L. Martha Coimbra da Costa. **Educação Integral:** concepções e práticas na educação fundamental. In: *27ª Reunião anual da ANPED*, 2004, Caxambu, Sociedade, Democracia e Educação: Qual universidade? 2004, p. 01-19.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. **História(s) da educação integral.** In: Maurício, Lúcia Velloso (org). *Educação integral e tempo integral.* *Em Aberto*. Brasília, INEP, v.22, n.80, p. 83-96, abr.2009.

COELHO, Lígia Martha; CAVALIERE, Ana Maria V. (Orgs.). **Educação (em) tempo integral.** Petrópolis, Vozes, 2002

EBOLLI, Terezinha. **Uma experiência de Educação Integral:** Centro educacional Carneiro Ribeiro. Rio de Janeiro: Gryphus, 2000.

FREITAS, Elias José Lopes de. **A implementação da política pública Escola Plural: as representações sociais do país sobre os seus princípios de avaliação.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2000.

GERMANI, Bernardete. **Educação de tempo integral: passado e presente na rede municipal de Curitiba.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade do Paraná. (PUC-PR), Curitiba, 2006.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. **Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral.** *Cadernos Cenpec*, São Paulo, n. 2, p.1-10, 2006.

GUARÁ, Isa Maria F. R. **“Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola”**. In: Educação integral e tempo integral. Em Aberto. Brasília, INEP, v.22, n.80, p. 65-81, abr.2009.

GOMES, Maria do Carmo Rodrigues Lurial. **Escola de Tempo Integral: redimensionar o tempo ou a Educação?** Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas: PUC-Campinas, 2009.

HERMONT, Catherine Monique de Souza. **Adolescente Tempo Integral: Vivências-Saberes- Significados**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2008.

KRAMER, Sônia. *Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica*. Educação & Sociedade. Campinas, ano XVIII, nº 60, dezembro/1997.

LIBÂNEO, José Carlos. **A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov**. Revista Brasileira de Educação, n. 27, Set /Out /Nov /Dez 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **A escola brasileira em face de um dualismo perverso: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. X Encontro de Pesquisa em Educação da ANPED - Centro Oeste. 2010.

LUNKES, Arno Francisco. **Escola de Tempo Integral: Marcas de um caminho possível**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília (UCB), 2004

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. **Escola pública de horário integral: o que se lê, o que se vê**. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, XXVI, 2003, Caxambu/MG. Anais. Disponível em [HTTP://www.anped.org.br/reunioes/26ra/index.htm](http://www.anped.org.br/reunioes/26ra/index.htm). Acesso em: 05 de abril de 2011.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso; RIBETTO, Anelice. **Dois décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros**. Em Aberto, Brasília, v.22, n. 80, p. 137-160, abr. 2009.

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

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. *Historia da Educação no Brasil*. Petrópolis, Vozes 2003.

SAVIANI, Dermeval; **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação v.14 n.40 jan./abr. 2009.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. **Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica**. Educação e Sociedade, CEDES, Campinas, v.28, n.100, p.661-690, 2007.

SILVA, Flávia Osório da. **Escola de Tempo Integral: uma análise da implantação na Rede Estadual de Goiás (2006-2010)**. Dissertação (mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2011.

MATTOS, Maria José M. V. de. **Tendências de organização do processo escolar no contexto das políticas educacionais**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2009a. Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação integral. Brasília – DF.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2009b. Programa Mais Educação – Gestão Intersetorial no Território. Brasília

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2009b. Educação Integral: texto de referencia para o debate nacional. Brasília – DF.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. 2008. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB – resultados e metas atualizados em setembro/2008. Governo Federal.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. 2007. Secretaria de educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Portaria Interministerial nº 17, de 24 de Abril. Governo Federal.

MOTA, Silvia Maria Coelho. **Escola de Tempo Integral: da concepção à prática**. Dissertação (Mestrado em Educação), Santos: Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), 2008.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. **A Construção dos Tempos Escolares: possibilidades e alternativas plurais**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2006.

PIPITONE, Maria Angélica Penatti. **Programa de Formação Integrada da Criança – PROFIC – da proposta teórica à implementação. O caso de Piracicaba – São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação), São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1991.

PORTILHO, Danielle Barbosa. **Releitura da concepção de educação integral dos CIEPs: para além das caricaturas ideológicas**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: Universidade do Rio de Janeiro, 2006.

PREFEITURA MUNICIPAL DE APUCARANA. **Ensino em Tempo Integral: Educação**. Disponível em: http://www.apucarana.pr.gov.br/?p=edu_eint. Acesso em 04 de abril de 2010.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. **Educação: Programas e Projetos**. Disponível em: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?app=educaCa0>. Acesso em 04 de abril de 2010.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA. **Cidade do conhecimento: Unidades educacionais**. Disponível em: <http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/index.php>. Acesso em 04 de abril de 2010.

PREFEITURA MUNICIPAL DE GOIÂNIA. **Educação Municipal**: Compromisso com a qualidade do ensino: Ações da Prefeitura. Disponível em: <http://www.goiania.go.gov.br/index1.htm>. Acesso em 04 de abril de 2010.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. **Projeto Cidade Escola**: Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <http://www.portoalegre.rs.gov.br/>. Acesso em 04 de abril de 2010.

ROSA, Eliara Marli. *Gestão da educação digital em escola de tempo integral*. Dissertação (Mestrado em Educação. Universidade do Oeste Paulista (UNIOESTE), Presidente Prudentes, São Paulo, 2007.

SANTOS, Soraya Vieira. *A ampliação do tempo escola em propostas de educação pública integral*. Dissertação (Mestrado em Educação), Goiânia: Universidade Federal de Goiás (UFG), Faculdade de Educação, 2009.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE GOIÁS. Tempo Integral: **Notícias da Secretaria**. Disponível em: <http://www.educacao.go.gov.br/educacao/jornadaeducacao/03/index.asp>. Acesso em 04 de abril de 2010.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL. Escola de Tempo Integral: Gestão – Programas. Disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/escola_tempo_integral.jsp?ACAO=acao1. Acesso em 04 de abril de 2010.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Escola de Tempo Integral**: Portal da educação. Disponível em: http://www.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=420&Itemid=25. Acesso em 04 de abril de 2010.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. **Projeto Escola de Tempo Integral**: Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Disponível em: http://www.cenp.edunet.sp.gov.br/escola_integral/2007/Default.asp. Acesso em 04 de abril de 2010.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA. **Proposta curricular de Santa Catarina**. Disponível em: http://www.sed.sc.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=84&Itemid=1. Acesso em 04 de abril de 2010.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Educação Integral**: Programas Estruturantes. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/>. Acesso em 04 de abril de 2010.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA. **Departamento Pedagógico**. Proposta político – Pedagógica das Escolas Municipais em Tempo Integral. Goiânia, 2008.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. **São Paulo é uma escola**: Programas e Projetos. Disponível em: <http://educacao.prefeitura.sp.gov.br/>. Acesso em 04 de abril de 2010.

SILVA, Vera Lucia Pereira. **Fontes históricas e pressupostos conceituais da concepção de escola de tempo integral no pensamento de Anísio Teixeira.** Dissertação (Mestrado em Educação), Paraná: Universidade Federal do Paraná, 2001.

SOARES, Cláudia Caldeira. **Construindo a Escola Plural:** a apropriação da Escola Plural por docentes do 3.º ciclo do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2000.

STOCK, Suzete de Cássia Volpato. **Entre a paixão e a rejeição:** A trajetória do CIEPs no Estado de São Paulo – Americana. Dissertação (Mestrado em Educação), Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2004.

TEDESCHI, Armando Filho. **Descentralização da educação no Brasil:** uma abordagem histórica, com enfoque em Anísio Teixeira. Dissertação (Mestrado em Educação) - Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2002.

TEIXEIRA, A. **A Escola Parque da Bahia.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.47, n.106, p.246-253, abr./jun. 1967. Disponível em: <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/>> Biblioteca Virtual Anísio Teixeira. Acesso em: junho/ 2010

VIEIRA, Vânia Maria de Oliveira. **Escola de tempo integral: buscando evidências de um ensino de qualidade.** Dissertação (Mestrado em Educação), Uberaba: Universidade de Uberaba, 2003.

APÊNDICE A – Literatura identificada sobre Escola de Tempo Integral no Brasil

COELHO, Lígia Martha; CAVALIERE, Ana Maria V. (Orgs.). **Educação (em) tempo integral**. Petrópolis, Vozes, 2002

GADOTTI, Moacir; **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

YUS, Rafael; **Educação integral: uma educação holística para o século XXI**. trad. Daisy Vaz de Moraes; Porto Alegre: Artmed, 2002.

ARROYO, Miguel Gonzales; **O direito ao tempo de escola**. Caderno de Pesquisa. São Paulo, n.65: 3-10, maio de 1988.

BARRA, Valdeniza Maria Lopes da. **Condições materiais para o exercício docente: sinais de um projeto educacional oitocentista**. Cadernos de História da Educação – n.7 – jan./dez. 2008 165

BARRA, Valdeniza Maria. **Tempo e espaço nas escolas de tempo integral em Goiânia: faces da equação de um projeto educacional contemporâneo**. Projeto de pesquisa. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2008.

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

BRANDÃO, Zaia. **A escola de 1. grau em tempo integral: “as lições da prática”**. In: CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade da escola brasileira. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol.23, nº81, 2002a.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Anísio Teixeira e a Educação Integral**. Revista Paideia, 2010, Vol.20, No.46, 249-259. Disponível em www.scielo.br/paideia. Acesso em 28/03/2011.

CAVALIERE, Ana Maria Villela; COELHO, L. M. C. C. **Para onde caminham os CIEPs?** Uma análise após 15 anos. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.119, p.149-176, 2003.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Tempo de escola e qualidade na educação pública**. Educação & sociedade, v.28, n.100, Campinas-SP, out. 2007.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Escola de Tempo Integral versus Alunos em Tempo Integral**. Em Aberto, Brasília, v.2, n.80, p51-63, abr. 2009.

CAVALIERE, Ana Maria Villela a; Educação Integral: Uma nova identidade para a escola brasileira? Educação & Sociedade, Campinas, vol.23, n.81, p.247-270, dez. 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 04/04/2011.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?** Educ. Soc., Campinas, vol.23, n.81, p.247-270, dez. 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 13/10/2010.

COELHO, L. Martha Coimbra da Costa. **Integralismo anos 30: Uma concepção de educação integral** In: V Jornada do Histedbr - História Sociedade e Educação no Brasil, 2005, Sorocaba, São Paulo. Instituições escolares brasileiras: História, historiografia e práticas. 2005, p.01-15.

COELHO, L. Martha Coimbra da Costa. **Educação Integral: concepções e práticas na educação fundamental**. In: 27ª Reunião anual da ANPED, 2004, Caxambu, Sociedade, Democracia e Educação: Qual universidade? 2004, p.01-19.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. **“História(s) da educação integral”**. In: Maurício, Lúcia Velloso (org). Educação integral e tempo integral. Em Aberto. Brasília, INEP, v.22, n.80, p.83-96, abr.2009.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. Cadernos Cenpec, São Paulo, n.2, p.1-10, 2006.

GUARÁ, Isa Maria F. R. **“Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola”**. In: Educação integral e tempo integral. Em Aberto. Brasília, INEP, v.22, n.80, p.65-81, abr.2009.

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. Revista Brasileira de Educação, n. 27, Set / Out / Nov / Dez 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. A escola brasileira em face de um dualismo perverso: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. X Encontro de Pesquisa em Educação da ANPED - Centro Oeste. 2010.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. **Escola pública de horário integral: o que se lê, o que se vê**. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, XXVI, 2003, Caxambu/MG. Anais. Disponível em [HTTP://www.anped.org.br/reunioes/26ra/index.htm](http://www.anped.org.br/reunioes/26ra/index.htm). Acesso em: 05 de abril de 2011.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso; RIBETTO, Anelice. Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros. Em Aberto, Brasília, v.22, n.80, p.137-160, abr. 2009.

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

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. História da Educação no Brasil. Petrópolis, Vozes 2003.

SAVIANI, Dermeval; **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação v.14 n.40 jan./abr. 2009.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. **Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica**. Educação e Sociedade, CEDES, Campinas, v.28, n.100, p.661-690, 2007.

KRAMER, Sônia. **Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica.** Educação & Sociedade. Campinas, ano XVIII, nº 60, dezembro/1997.

ALMEIDA, Denise. **Escola de Tempo Integral: Uma escola diferente ou a escola que faz a diferença?** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de São Paulo, Faculdade de Educação e Letras, 2007.

ALESSANDRINI, Elizabeth Accioly. **Desenvolvimento afetivo de crianças pré-escolares em classes de período integral e parcial.** Dissertação (Mestrado em Educação), Campinas - SP: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 1997.

AZEVEDO, Joanir Gomes. **Fazer com paixão sem perder a razão: retalhos de uma experiência em escola pública de tempo integral de Curitiba.** Tese (Doutorado em Educação), Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2002.

BARROS, Kátia de Oliveira. **Escola de Tempo Integral como política pública educacional: A experiência de Goianésia – Goiás (2001-2006).** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília (UNB), Faculdade de Educação. 2008.

BORGES, Livia Freitas Fonseca. **A escola de tempo integral no Distrito Federal: uma análise de três propostas.** 1994. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade de Brasília. (UnB), 1994.

CALDEIRA, Elisabeth. **Potencialidade e limites do projeto pedagógico da escola de tempo integral.** Dissertação (Mestrado em Educação). Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina, 1993.

CALEFI, Adriana Maria Sersun. **Escola de tempo integral: Reflexões sobre algumas experiências.** Dissertação (Mestrado em Educação), Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba, 2003.

DAHER, Marília de Dirceu Cachapuz. **Práticas pedagógicas na Escola de Tempo Integral: um estudo na visão de alunos e professores.** Dissertação (Mestrado em Educação), São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

FREITAS, Cezar Ricardo. **O escolanovismo e a pedagogia socialista na União Soviética no início do século XX e as concepções de escola de educação integral e integrada.** Dissertação (Mestrado em Educação), Cascavel – Paraná: Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE-PR), 2009.

FREITAS, Elias José Lopes de. **A implementação da política pública Escola Plural: as representações sociais do país sobre os seus princípios de avaliação.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2000.

GERMANI, Bernardete. **Educação de tempo integral: passado e presente na rede municipal de Curitiba.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade do Paraná. (PUC-PR), Curitiba, 2006.

GOMES, Maria do Carmo Rodrigues Lurial. **Escola de Tempo Integral: redimensionar o tempo ou a Educação?** Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas: PUC-Campinas, 2009.

HERMONT, Catherine Monique de Souza. **Adolescente Tempo Integral: Vivências-Saberes- Significados.** Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2008.

LUNKES, Arno Francisco. **Escola de Tempo Integral: Marcas de um caminho possível.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília (UCB), 2004.

MATTOS, Maria José M. V. de. **Tendências de organização do processo escolar no contexto das políticas educacionais.** Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

MOTA, Silvia Maria Coelho. **Escola de Tempo Integral: da concepção à prática.** Dissertação (Mestrado em Educação), Santos: Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), 2008.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. **A Construção dos Tempos Escolares: possibilidades e alternativas plurais.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2006.

PIPITONE, Maria Angélica Penatti. **Programa de Formação Integrada da Criança – PROFIC – da proposta teórica à implementação. O caso de Piracicaba – São Paulo.** Dissertação (Mestrado em Educação), São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1991.

PORTILHO, Danielle Barbosa. **Releitura da concepção de educação integral dos CIEPs: para além das caricaturas ideológicas.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: Universidade do Rio de Janeiro, 2006.

ROSA, Eliara Marli. **Gestão da educação digital em escola de tempo integral.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste Paulista (UNIOESTE), Presidente Prudentes, São Paulo, 2007.

SANTOS, Dinah Oliveira. **Uma experiência de educação em saúde no contexto da educação integral: saúde escolar nos CIEPs do Rio de Janeiro.** Tese (Doutorado em Saúde Coletiva). Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2005.

SANTOS, Soraya Vieira. **A ampliação do tempo escola em propostas de educação pública integral.** Dissertação (Mestrado em Educação), Goiânia: Universidade Federal de Goiás (UFG), Faculdade de Educação, 2009.

SILVA, Vera Lucia Pereira. **Fontes históricas e pressupostos conceituais da concepção de escola de tempo integral no pensamento de Anísio Teixeira.** Dissertação (Mestrado em Educação), Paraná: Universidade Federal do Paraná, 2001.

SOARES, Cláudia Caldeira. **Construindo a Escola Plural: a apropriação da Escola Plural por docentes do 3.º ciclo do ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2000.

STOCK, Suzete de Cássia Volpato. **Entre a paixão e a rejeição: A trajetória do CIEPs no Estado de São Paulo** – Americana. Dissertação (Mestrado em Educação), Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2004.

TEDESCHI, Armando Filho. **Descentralização da educação no Brasil: uma abordagem histórica, com enfoque em Anísio Teixeira.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2002.

VIEIRA, Vânia Maria de Oliveira. **Escola de tempo integral: buscando evidências de um ensino de qualidade.** Dissertação (Mestrado em Educação), Uberaba: Universidade de Uberaba, 2003.

APÊNDICE B – Tabelas – Matriz de Referência para Implantação da Escola Estadual de Tempo Integral.

ANEXO I – Matriz de referencia para implantação da escola de tempo integral – 1º ao 5º ano do ensino fundamental

ORGANIZAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR							
1º ao 5º ano: ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL							
Turno/Horário	Componentes Curriculares			ANO/AULAS			
				1º	2º	3º	4º
Matutino 7h-11h30min Recreio 15min Lanche 15min	Currículo Básico	Base Nacional Comum e Parte Diversificada	Língua Portuguesa	Atividades interdisciplinares, integradas e contextualizadas que perpassem por todos os componentes do Currículo da Base Nacional Comum. Distribuídas em 200 dias letivos (800h).			
			Arte				
			Educação Física				
			História				
			Geografia				
			Matemática				
			Ciências				
			Ensino Religioso				
Carga Horária: 20h/semanais de efetivo trabalho escolar							
Almoço: 1h30min às 13h10min							
Turno/Horário	Atividades Curriculares			ANO/AULAS			
				1º	2º	3º	4º
Tarde 13h 10min-17h Recreio 15min Lanche 15min	Atividades Curriculares	Atividades Curriculares Pedagógicas Permanentes	Orientação de Estudos e Pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> • Vivência de atividades de caráter lúdico, relacionadas aos Componentes Curriculares da Base Nacional Comum, visando: <ul style="list-style-type: none"> • ampliação de conhecimentos; • recuperação paralela de alunos com dificuldades; • realização do para casa; • pesquisa, etc; • Atividades Curriculares Pedagógicas Permanentes a serem desenvolvidas diariamente, num período de 1h 40min ou em dois momentos de 50min. 			
			Leitura e Escrita				
			Resolução de Problemas Matemáticos				
			Prática de Laboratório: Ciências, Línguas e Informática				
		Lanche/Recreio					
		Atividades Curriculares Artísticas e Culturais	Atividades Curriculares Esportivas	Teatro	Atividades a serem integradas de acordo com: <ul style="list-style-type: none"> • O Projeto Político Pedagógico da unidade escolar. • Recursos humanos e materiais disponíveis. • As características da comunidade • Essas atividades serão organizadas pela unidade escolar de acordo com os critérios estabelecidos acima, para o período de 1h 40min diários. Este tempo será distribuído entre as diversas oficinas selecionadas pela unidade escolar. 		
				Artes Visuais			
				Dança			
		Atividades Curriculares Esportivas	Atividades Curriculares de Integração Social	Música			
				Esporte			
Atividades Curriculares de Integração Social	Atividades Curriculares de Integração Social	Jogos					
		Recreação					
		Educação Ambiental					
		Ética e Filosofia					
Atividades Curriculares de Integração Social	Atividades Curriculares de Integração Social	Empreendedorismo					
		Qualidade de Vida e Saúde					

ANEXO II – Matriz de referência para implantação da escola estadual de tempo integral – 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental

ORGANIZAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR												
6º ao 9º ano: ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL												
Turno/Horário	Componentes Curriculares			ANO/AULAS								
				6º	7º	8º	9º					
Matutino 7h-11h 30min Recreio 15min Lanche 15min	Curriculo Básico	Base Nacional Comum	Língua Portuguesa	Currículo elaborado considerando a LDB 9394/96: <ul style="list-style-type: none"> • Art. 24: carga horária de 800 horas com 200 dias letivos de efetivo trabalho escolar. • Art.26: currículo do Ensino Fundamental deve ter uma Base Nacional Comum e uma Parte Diversificada, elaborada atendendo às características regional e local, à cultura, à economia e à sociedade. • A proporcionalidade da carga horária de cada componente curricular/disciplina deve ser definida pelo conjunto de professores de cada escola, no seu Projeto Político-Pedagógico. Essa distribuição deve ser registrada de forma completa nos documentos da escola. • O Ensino Religioso deverá ser programado de acordo com a Resolução CEE-GO nº285/2005 – disciplina obrigatória no currículo escolar e de frequência optativa ao aluno. • A Lei nº 11.769/08 instituiu a Música como disciplina obrigatória na base nacional comum. 								
Arte												
Música												
Educação Física												
História												
Geografia												
Matemática												
Ciências												
Ensino Religioso												
			Parte Diversificada					Língua Estrangeira				
Carga Horária: 25h/semanais de efetivo trabalho escolar												
Almoço: 11h 30min às 13h 10min												
Turno/Horário	Atividades Curriculares			ANO/AULAS								
				6º	7º	8º	9º					
Tarde 13h10min –17 h Recreio 15 min Lanche 15 min	Atividades curriculares	Atividades Curriculares Pedagógicas Permanentes	Orientação de Estudos e Pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> • Apoio complementar às atividades curriculares permanentes diversificadas e desenvolvidas sob a forma de oficinas interdisciplinares, com a finalidade de complementar, ampliar, fortalecer ou enriquecer os saberes conceituais, procedimentais e atitudinais integrados aos componentes curriculares objetos de estudo, no momento, nas disciplinas da Base Nacional Comum. • Na medida em que o componente curricular de cada disciplina permitir, direcionar o foco do trabalho para as tendências vocacionais da comunidade. • Atividades permanentes a serem desenvolvidas diariamente, num período de 1 hora e 40 minutos ou em dois momentos de 50 minutos. 								
Leitura e Produção de Textos												
Resolução de Problemas Matemáticos												
Prática de Laboratório: Ciência, Línguas e Informática,												
			Atividades Curriculares Artísticas e Culturais	Teatro	Atividades a serem integradas de acordo com: <ul style="list-style-type: none"> • O Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar; • Recursos humanos e materiais disponíveis; • As características da comunidade; • Tendências vocacionais da comunidade. • Essas atividades serão organizadas pela unidade escolar de acordo com os critérios estabelecidos acima, para o período de 1 hora e 40 minutos diário. Este tempo será distribuído entre as diversas oficinas selecionadas pela unidade escolar. 							
Artes Visuais												
Dança												
Música												
			Atividades Curriculares Esportivas	Esporte								
Jogos												
Recreação												
			Atividades Curriculares de Integração Social	Educação Ambiental								
Filosofia e Sociologia												
Empreendedorismo												
Qualidade de Vida e Saúde												

APÊNDICE C – Rede de Saberes mais educação.

