

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

**EDUCAÇÃO INTEGRAL E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: CONCEPÇÕES
DE PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS
SOBRE O PROJETO SER PLENO**

ROSINEI ABADIA DAMÁSIO

Goiânia – Goiás

2018

Rosinei Abadia Damásio

**EDUCAÇÃO INTEGRAL E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: CONCEPÇÕES
DE PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS
SOBRE O PROJETO SER PLENO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação da Prof. Dra. Beatriz Aparecida Zanatta.

Linha de Pesquisa: Teorias Educacionais e Processos Pedagógicos

Goiânia – Goiás

2018

D155e Damásio, Rosinei Abadia

Educação integral e escola de tempo integral: concepções de professores da Rede Estadual de Educação de Goiás sobre o Projeto Ser Pleno [manuscrito] : Rosinei Abadia Damásio.-- 2018. 153 f.; 30 cm

Texto em português com resumo em inglês
Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Goiânia, 2018

Inclui referências, f. 145-153

1. Educação integral - Goiás (Estado). 2. Educação e Estado – Goiás (Estado). 3. Escolas públicas - Projeto Ser Pleno - Goiás (Estado). I.Zanatta, Beatriz Aparecida. II.Pontifícia Universidade Católica de Goiás. III. Título.

CDU: 37.018.45(043)

**EDUCAÇÃO INTEGRAL E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL:
CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
DE GOIÁS SOBRE O PROJETO SER PLENO**

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 19 de março de 2018.

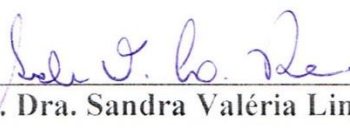
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Beatriz Aparecida Zanatta / PUC Goiás (Presidente)



Prof. Dra. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas / PUC Goiás



Prof. Dra. Sandra Valéria Limonta Rosa / UFG

Prof. Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro / PUC Goiás (Suplente)

Prof. Dra. Maria Aurora Neta / UEG (Suplente)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família:

À minha mãe, verdadeira guerreira;

Ao meu pai (*in memoriam*), meu alicerce para a vida toda;

Aos meus irmãos e irmãs, base da minha vida;

Aos meus sobrinhos e sobrinhas, inspiração para mim;

Ao meu marido, companheiro de vida, meu exemplo, minha inspiração e admiração.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família pelo apoio e carinho durante o percurso desse trabalho, pela compreensão nos momentos de ausência e generosidade nos momentos de angústia e solidão.

Agradeço meu marido Uelinton pelo amor, carinho, total apoio nos momentos que mais precisei. Você é meu porto seguro e inspiração para a luta por uma educação pública, de qualidade e um mundo mais justo e sem desigualdades.

Agradeço a Profa. Dra. Beatriz Aparecida Zanatta, primeiramente pela sua generosidade enquanto pessoa humana, muito atenciosa e compreensiva diante dos problemas pessoais que lhe eram apresentados. Agradeço, também, pelo empenho na orientação dessa pesquisa, sem o qual não seria possível chegar a este momento, pela paciência e pelo consolo nos momentos de desabafo.

As professoras Dra. Sandra Valéria Limonta Rosa, Dra. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas, pela disponibilidade para participarem da Banca de Qualificação, com as devidas contribuições que me deram, e na defesa da dissertação.

A todos(as) os(as) professores(as) do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-GO, pela excelente qualidade e comprometimento diante das aulas e eventos acadêmico científicos organizados.

As minhas colegas de turma (2015/) do mestrado, em especial àquelas que estiveram bem próximas, como a Géssica, Rosangela, Gisele. Foi um prazer compartilhar momentos tão importantes de vida, neste processo de formação, com essas colegas.

Aos profissionais da Escola Municipal de Aparecida de Goiânia Benedito Rodrigues pelo apoio e companheirismo nos momentos finais dessa dissertação. Aos amigos(as) do Colégio Estadual Dom Abel S.U local onde surgiu as primeiras inquietações acerca da problemática desse trabalho. Vocês me inspiraram e encorajaram a seguir firme nesse projeto.

As amigas Ana, Sara, Aline, Dalva, Rosa, Janiz e Cláudia Renata que foram amigas e eternas companheiras nos momentos de angustia e solidão ao longo deste interminável trabalho.

As minhas amigas(irmãs) Kaithy e Valéria que sempre me incentivaram e me inspiraram para seguir na caminhada acadêmica.

Aos vários amigos(as) que estiveram sempre ao meu lado dando apoio e carinho nos momentos de eternas angustias. Alessandra, Lucas, Raissa, Denis, Lorena, Alexander, Vanessa.

Aos meus sobrinhos(as) que foram meu aconchego e refúgio ao longo dessa caminhada. Em especial ao Wallace, afilhado querido com quem sempre compartilhei os momentos de angústia e aflição. E sempre retribuiu com muito carinho e atenção.

Ao movimento dos Secundaristas em Luta Goiás que teve um papel imprescindível nessa minha trajetória, foi onde busquei força e inspiração para a luta por uma educação pública e gratuita. E que me fez repensar o papel da educação e da escola. Em especial aos colegas de militância: Rafael Saddi, Karina, Thiago, Thaise, Diane, Mirna.

Aos secundaristas das escolas ocupadas em protesto contra a Terceirização das escolas da Rede Estadual de Educação: Gabriela, Gabriel, Guilherme, Anne, com quem aprendi a ter coragem e força para a militância. Vocês são fonte de inspiração e esperança por uma educação de qualidade.

As professoras de luta que acompanharam o Movimento Contra as Os's na Rede Estadual de Educação: Jane, Ângela, Mirian Bianca. Foram pessoas que tiveram participação especial nessa minha trajetória de militância e me inspiram na luta a favor da educação pública, gratuita e de qualidade.

RESUMO

O presente estudo insere-se na linha de pesquisa Teorias Educacionais e Processos Pedagógicos, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC). Tem como objeto o Projeto experimental de educação em tempo integral Ser Pleno elaborado pela Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE) em parceria com o Instituto Jaime Câmara, implantado em dez escolas da rede de ensino estadual do Estado de Goiás a partir de 2014. O problema que se buscou esclarecer foi quais as concepções dos professores das escolas que participaram do Projeto Ser Pleno sobre educação integral e, em particular, sobre o Projeto Ser Pleno e o conceito de Ser Pleno? Privilegiando as proposições dos autores Cavaliere, Coelho, Libâneo, Moll, Paro, Limonta, entre outros, a pesquisa. Teve como objetivos: identificar a concepção de Educação Integral e Ser Pleno dos professores do Projeto Ser Pleno – Goiânia/Go; delinear o percurso histórico da concepção de educação integral no contexto brasileiro; estabelecer o cotejamento entre a visão dos professores sobre educação integral e a concepção de ser pleno. Para investigar o problema realizou-se uma pesquisa qualitativa envolvendo pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica abrangeu o período de 2010 a 2016 com foco em obras pertinentes ao tema estudado. A pesquisa de campo envolveu quatro escolas públicas da Educação Básica do Projeto Ser Pleno – Goiânia/Go vinculadas à Secretaria Estadual de Educação e teve como sujeitos os professores do Projeto Ser Pleno. A coleta de dados incluiu entrevistas e análise documental. Para a análise documental, buscou-se levantar na legislação educacional os principais materiais que regulamentam a educação integral, analisando-se documentos como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, o Plano Nacional de Educação (2014-2024), o Projeto Ser Pleno e outros documentos nacionais, além do Projeto Político Pedagógico das escolas em que se desenvolveu a pesquisa. Na análise dos dados foram adotadas as orientações de Bogdan & Biklen (1994) para a categorização e sistematização dos dados, delineando-se às seguintes categorias: Educação Integral, Ser Pleno e Expectativas quanto ao futuro das escolas. Os resultados obtidos revelam a compreensão dos professores acerca do Projeto Ser Pleno e de Educação Integral, quais sejam, a desresponsabilização do Estado pela educação pública, ainda que a permanência do aluno na escola produza a aparente percepção de que o Estado está aumentando sua atuação, ênfase na questão do risco social de crianças e adolescentes, de modo que a função de assistência social passa a ser incorporada às responsabilidades da instituição escolar, distinção entre escola integral e educação integral, com base na ideia de que não basta oferecer uma escola de tempo integral, é preciso ofertar uma educação integral, que extrapola o ambiente escolar. A ênfase na ideia do desenvolvimento das competências socioemocionais. A pesquisa revela a necessidade de compreensão da escola de tempo integral como direito a uma educação escolar que promova o desenvolvimento integral.

Palavras-chave: Educação integral. Escola de tempo integral. Projeto Ser Pleno

ABSTRACT

This study is inserted in the research line "Educational Theories and Pedagogical Processes" of the Graduate Program in Education of the Pontifical Catholic University of Goiás (PUC). The theme of this research is Integral Education and the conceptions of the teachers on Integral Education and on the "Projeto Ser Pleno in 2014. Highlighting propositions from authors like Cavaliere, Coelho, Libâneo, Moll, Paro, Limonta, among others, and concerning the analysis and understanding of the theme, the research problem was formulated: what do the teachers of the schools of the "Projeto Ser Pleno" think about Integral Education and, in particular, about "Being Full". The research aims were: to identify the "Projeto Ser Pleno Goiânia/GO teachers conception of Integral Education and "Being Full"; to outline the historic route of the Integral Education framing in the Brazilian context; establish the collation between teacher's perspective about Integral Education and the conception of "Being Full". To investigate the problem, a qualitative research was carried out involving bibliographical and field research. The review covered the period between 2010 and 2016 focusing on relevant works about the studied subject. The field research involved four public primary schools from the "Projeto Ser Pleno". The data collection included interviews and documentary analysis. For the documentary analysis, it was tried to raise in the educational legislation the main materials that regulate the integral education, analyzing documents like the Federal Constitution of 1988, the Law of Directives and Bases of the National Education of 1996, the National Plan of Education (2014-2024), the "To be full Project" and other national documents, besides the Pedagogical Political Project of the schools in which the research was carried out. The data analyses were based on the Bogdan & Biklen (1994) guidelines for data categorization and systematization, outlining the following categories: Integral Education, "To be full" and Expectations regarding schools future. The results reveal the teacher's understanding about the "Projeto Ser Pleno" and Integral Education Project, namely, the state's lack of responsibility for public education, even though the student's stay in school produces the apparent perception that the State is increasing their performance; emphasis on the issue of the social risk of children and adolescents, so that the social assistance function is incorporated into the responsibilities of the school institution; distinction between integral school and integral education, based on the idea that it is not enough to offer a full-time school, but it is necessary to offer an integral education that goes beyond the school environment. The research reveals the need to understand full-time school as a right to a school education that promotes intellectual development.

Keywords: Integral education. Full-time school. Projeto Ser Pleno.

LISTA DE SIGLAS

ABE – Associação Brasileira de Educadores

CAICs – Centros de Atenção Integral à Criança

CIACs - Centros Integrados de Apoio à Criança

CECR - Centro Educacional Carneiro Ribeiro

CIEPs - Centros Integrados de Educação Pública

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONAE - Conferência Nacional da Educação

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Pesquisa

LDBN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

PNE - Plano Nacional de Educação

PROFIC - Programa de Formação Integral da Criança

PRONAICA - Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

SEDUCE - Secretaria de Estado de Educação,
Cultura e Esporte

PME – Programa Mais Educação

ONU - Organização das Nações Unidas

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

OIT - Organização Internacional do Trabalho OIT

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

CONAE - Conferência Nacional de Educação

PAR - Plano de Ação Articulada

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - IDEB/INEP (2015).....	96
Quadro 02 - Dos professores das escolas pesquisadas.....	98
Quadro 03 – Fluxograma do Grupo Jaime Câmara.....	96
Quadro 04 - Síntese das dissertações analisadas na Plataforma da CAPES.....	159

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 A PRODUÇÃO ACADÊMICA EM TORNO DA TEMÁTICA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DE GOIÁS.....	22
1.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA.....	22
1.2 TEMAS PREDOMINANTES NA PESQUISA ACADÊMICA.....	24
1.3 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO (PME).....	25
1.4 ESCOLA PÚBLICA DE TEMPO INTEGRAL EM GOIÁS.....	27
1.5 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PESQUISA ACADÊMICA.....	34
2 A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CONTEXTO BRASILEIRO: CONCEPÇÕES, POLÍTICAS E PROGRAMAS.....	44
2.1 A CONCEPÇÃO DE ESCOLA COMO A ESSÊNCIA DA EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL.....	44
2.2 OS CENTROS INTEGRADOS DE EDUCAÇÃO PÚBLICA (CIEPS).....	54
2.3 PROGRAMA DE FORMAÇÃO INTEGRAL DA CRIANÇA (PROFIC).....	61
2.4 OS CENTROS INTEGRADOS DE ATENÇÃO À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE (CIAC/CAIC).....	65
2.5 DAS PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL AO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO.....	72
2.6 OS PROGRAMAS DA SEDUCE/GO RA A IMPLANTAÇÃO DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL EM GOIÁS.....	84
3 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E SOBRE O PROJETO SER PLENO DOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS.....	95
3.1 PLANEJAMENTO E DESCRIÇÃO DA PESQUISA.....	95
3.2 O PROJETO SER PLENO.....	99

3.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA E SUAS IMPRESSÕES SOBRE O PROJETO SER PLENO.....	111
3.4 CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DO PROJETO SER PLENO SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	122
3.5 CONCEPÇÕES SOBRE O CONCEITO DE SER PLENO.....	128
3.6 AS EXPECTATIVAS QUANTO AO FUTURO DAS.....	134
CONCLUSÃO.....	140
REFERÊNCIAS.....	145
APÊNDICE A: Formulário - Identificação dos Professores.....	154
APÊNDICE B: Questões Norteadoras da Pesquisa.....	155
APÊNDICE C: Dissertações e Teses.....	156
APÊNDICE D: Quadro de teses e dissertações.....	158

INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema desta dissertação – escola de tempo integral na rede estadual de ensino – se deu pela minha atuação como professora do Ensino Fundamental I e II em uma das escolas em que se implantou o Projeto Ser Pleno. Trata-se de um projeto da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE) em parceria com o Instituto Jaime Câmara que se desenvolve em dez unidades escolares, “experimentais”, e se encontra, segundo determinação da SEDUCE, aberto a novas adesões.

Durante esse período, tive a oportunidade de trabalhar em uma das 10 escolas de Ensino Fundamental, onde se introduziu o projeto piloto da SEDUCE, Projeto Ser Pleno (2014). Estive na instituição desde o início do projeto, participando de reuniões, palestras, grupos de estudos, orientações pedagógicas dos profissionais da SEDUCE (chamados técnicos de acompanhamento educacional) e também dos profissionais do Instituto Jaime Câmara, onde se consolidou uma parceria com a SEDUCE. Esse contato com os sujeitos diretamente envolvidos com o projeto permitiu-nos formular a pergunta orientadora da pesquisa que resultou na presente dissertação: Qual a visão dos professores das escolas que participaram do Projeto Ser Pleno sobre o Projeto Ser Pleno, educação integral, especificamente sobre Ser Pleno?

Este projeto teve início no ano de 2014 com objetivo de testar um modelo de educação integral em tempo integral, que possa impactar a qualidade da educação nas escolas e preparar crianças e jovens para uma vida plena. Os objetivos específicos são: melhorar a aprendizagem dos alunos em seu desempenho cognitivo; estimular e desenvolver habilidades não cognitivas (sócioemocionais) essenciais para sua cidadania; estimular professores a construir um trabalho com autonomia intelectual, mas ao mesmo tempo cooperativo e solidário, e construir bons índices de IDEB.

Tem como estratégias: jornada escolar em turno de 10 horas – todo professor deve permanecer em tempo integral na escola, com gratificação de permanência, 40 horas semanais distribuídas em 8 horas de efetivo trabalho e mais 20 horas de acréscimo de carga horária, totalizando 60 horas –; bonificação e vantagens garantidas sobre a carga horária de 40 horas semanais. O tempo de permanência integral na escola deve prever tempo para estudo individual e planejamento coletivo, cumpridos na escola e considerados efetivo trabalho.

O desafio de pesquisar essa temática já se esboçava na análise efetuada por vários autores como FREITAS, 2011, 2013; SHIROMA, 2011; EVANGELISTA, 2013; LIBÂNEO, 2013; entre outros que investigam a influência dos organismos internacionais¹ no setor educacional, especialmente por meio de cooperação técnica e financeira.

No Brasil, a influência destes organismos no setor educacional, especialmente por meio de cooperação técnica e financeira, se dá de forma mais explícita a partir do Acordo MEC/USAID, em 1966². Nos anos 1980, com a difusão das políticas neoliberais, a influência desses organismos tem sido explícita, não só em nível macro de formulação das políticas educacionais, mas também em níveis micro de sua implementação, ou seja, nas esferas estadual e municipal. Esse vínculo, se concretiza no interior da escola na atuação dos gestores, professores e demais agentes por meio da normatização de acordos e convênios estatais referentes a projetos e programas educacionais.

Consequentemente, por um lado, são atribuídas demandas sociais para a escola decorrentes de transformações na economia, no mundo do trabalho, nas relações sociais, nos meios de comunicação e informação, afetando os objetivos escolares, os currículos, as formas de aprender dos alunos. Por outro, são colocadas às escolas diferentes sentidas para suas funções sociais consolidados em determinados modos de pensar e planejar a educação escolar, provocando controvérsias epistemológicas e ontológicas sobre essas funções entre pesquisadores, técnicos da educação, gestores públicos, professores (SILVA, 2014).

No campo acadêmico, os estudos têm apontado o grande interesse dos organismos internacionais em formular princípios, normas e procedimentos em relação a políticas educacionais voltadas para o combate à pobreza e o papel da educação no desenvolvimento econômico, em conexão com os princípios do neoliberalismo. Nessa perspectiva, destacam a tendência de atribuir às escolas um acúmulo de objetivos, levando-as a assumir atribuições que são de responsabilidade de outras instâncias sociais. (LEHER, 1998; EVANGELISTA e SHIROMA, 2006; EVANGELISTA, 2013; ALGEBAILLE, 2009 LIBÂNEO, 2011a, 2013b 2014; NÓVOA, 2009) Como afirma

¹ De acordo com Soares (1996), foi a partir da década de 1950, com a emergência da Guerra Fria, que o Banco Mundial passou a conceder financiamento aos países em desenvolvimento.

² Segundo Alves (1968), o primeiro Acordo MEC/USAID foi celebrado em 23 de junho de 1965, mas as primeiras informações oficiais só vieram a público em novembro de 1966, assim mesmo de forma fragmentada e imprecisa.

Novoa (2009), a escola moderna se desenvolveu pelo “transbordamento” de missões e conteúdos, com um forte apelo à cidadania e a responsabilização das redes de ensino. Com isso, os objetivos assistenciais se sobrepõem aos objetivos de aprendizagem, conforme alerta o autor:

Um dos grandes perigos dos tempos atuais é uma “escola a duas velocidades”: por um lado, uma escola concebida essencialmente como um centro de acolhimento social, para os pobres, com uma forte retórica da cidadania e da participação; por outro lado, uma escola claramente centrada na aprendizagem, e nas tecnologias, destinada a formar os filhos dos ricos (NOVOA, 2009, p. 26).

Reiterando essa ideia, estudo realizado por Libâneo mostra que boa parte das atuais políticas educacionais, no Brasil, sustenta uma concepção de escola que reduz suas tarefas a propósitos de acolhimento e integração social. Para atender às necessidades mínimas de aprendizagem visando o acolhimento social dos pobres, o professor precisa saber apenas “aplicar os conhecimentos produzidos por outros” ou colocar em prática as instruções materializadas nos livros didáticos e um “kit” de sobrevivência docente (2011, p. 55-56).

É possível identificar essa orientação nos documentos dos organismos internacionais, principalmente do Banco Mundial, cuja concepção de educação limita a escola ao seu papel socializador para assegurar a reparação dos problemas sociais a partir do acolhimento dos alunos, das famílias e dos grupos menos favorecidos, como condição para o desenvolvimento econômico capitalista. De acordo com o documento a educação básica tem como prioridade “satisfazer as necessidades mínimas de aprendizagem das massas de modo que todos os indivíduos possam participar eficazmente no processo de desenvolvimento” e, ao mesmo tempo, “pode ser útil para incrementar a produtividade e, também, melhorar as oportunidades dos grupos menos desfavorecidos” (BANCO MUNDIAL, 1974, p. 60).

Por essa via, o projeto neoliberal acolhido pelo governo cede às organizações internacionais “espaços” importantes nas atividades estatais das redes públicas de educação, que passam a ser direcionados a partir de interesses de uma oligarquia financeira globalizada. Ainda que a proposta educativa destas organizações declare que os governos locais têm autonomia para estabelecer suas prioridades, por vários motivos, acaba sendo assumida sem crítica por muitos governos regionais e nacionais, transformando os agentes envolvidos na implementação (governo, técnicos, intelectuais, etc.) em corresponsáveis pelas consequências dessa política.

No entanto, a repercussão dessa orientação no processo de implantação dos projetos e propostas pedagógicas das escolas públicas estaduais de tempo integral, como expressão das determinações das políticas, diretrizes e normas que regulam as ações em educação em nosso país, ainda é pouco contemplada nas pesquisas. Como observa Libâneo (2013, p. 48) [...] os estudos não parecem suficientes para atingir a consciência crítica dos intelectuais da educação, técnicos da educação, políticos, dirigentes de associações científicas e sindicais”. Segundo o autor, [...] mais grave ainda é a débil presença desses estudos em relação aos impactos da internacionalização das políticas educacionais nos aspectos curriculares e pedagógicos no interior da escola. Não se pode implementar projetos educacionais sem clareza da concepção de homem, de formação humana que pretende alcançar, o implica a definição dos objetivos educacionais, currículo, organização das escolas, ação de professores e práticas de avaliação. Como argumenta Freitas (2011) apud Libâneo (2013, p.55)

[...] os organismos multilaterais, ONGs, movimentos pela educação vinculados a corporações empresariais (no Brasil, especificamente, o Movimento Todos pela Educação) “procuram implementar a visão de educação como subsistema do aparato produtivo” definindo objetivos para a escola a partir de necessidades estratégicas de mão de obra. Trata-se de uma política explícita do governo, alinhada aos interesses corporativos empresariais, de vincular políticas de educacionais à produtividade do trabalho, regulando a formação de trabalhadores para necessidades imediatas da economia.

Nesta perspectiva, Paro (2011, p. 139) ao afirmar que “qualquer projeto de mudança na estrutura curricular do ensino fundamental precisa partir da realidade atual de nossas escolas, ” enfatiza o papel do professor como primordial na efetivação dessa mudança, destacando que “um quesito importante dessa tarefa é saber o que pensam os professores de nossas escolas”, que acabam implementando as políticas educacionais, e que, portanto, precisam ser ouvidos. Daí a relevância de analisar a compreensão dos docentes das escolas do Projeto Ser Pleno pensam sobre Educação Integral e em particular sobre Ser Pleno para melhor compreendê-las dentro do contexto das políticas públicas do país.

A compreensão de conjunto deste complexo e dinâmico processo de implementação das políticas educacionais no contexto das escolas da rede estadual de ensino de Goiás, teve como base teórico-metodológico a proposições de Cavaliere, Coelho, Guara, Libâneo, Moll, Paro, Limonta, Algebaile.

Embora existem, entre esses autores, diferenças de propostas, pode dizer que ao

colocarem em questão os fundamentos das concepções neoliberais e de suas implicações na escola, têm em comum o entendimento a educação integral assume por completo a formação humana, tendo como meta abranger todas as dimensões que compõem a vida do ser social, que está situado em um contexto sócio histórico, imerso no acervo cultural produzido ao longo do tempo pela humanidade e deixado, como herança, para as novas gerações. Em outras palavras, uma formação do homem na inteireza de suas dimensões física, biológica, psicológica e cultural, sendo, por essa configuração, agente consciente e crítico do contexto histórico-social, no qual ele é agente de sua própria realidade ao mesmo tempo em que é transformado por ela.

Como escreve Guara (2006, p.16), essa concepção de uma educação integral fundamenta numa perspectiva humanista agrega-se à [...] ideia filosófica de homem integral, realçando a necessidade de desenvolvimento integral de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando, como tarefa prioritária da educação, a formação do homem, compreendido em sua totalidade. A autora ressalta ainda que para seu desenvolvimento é necessário que “o educador se desenvolva plenamente, para que possa compreender e dar significado ao processo educativo, como condição para a ampliação do desenvolvimento humano de seus educandos.”

Outro ponto em comum entre estes autores consiste da distinção entre educação integral e escola de tempo integral. A exemplo disso escreve Libâneo (2013, p. 2) [...]Educação integral é um conceito ampliado de educação, enquanto que a escola de tempo integral é um tipo de organização escolar vista como supostamente capaz, dentro das políticas educacionais atuais, de realizar melhor a educação integral”. Esclarece o autor que

[...] escola de tempo integral tem como justificativa a ampliação da permanência dos alunos na escola para o que se supõe reorganização do espaço e do tempo escolares visando prover atividades diferenciadas de tipo lúdico, esportivo, artístico, para além daquelas providas nas salas de aula. (LIBANEO, 2013, p. 6)

Aderindo a este entendimento de uma postura crítica frente às orientações políticas e técnicas do Banco Mundial que vêm servindo de referência às políticas educacionais do Brasil, (Plano Decenal Educação para Todos (1993-2003), Plano Nacional de Educação (2001-2010), Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o

Programa mais Educação, entre outros, nesta pesquisa compartilho do entendimento que educação integral corresponde a

[...] um amplo conjunto de práticas pedagógicas e ações socioeducativas voltadas para o desenvolvimento das potencialidades do ser humano, que não precisa ser obrigatoriamente realizado numa escola de tempo integral, ainda que se acredite que a extensão de tempo possa ter alguma relevância para a melhoria das aprendizagens” (Libâneo, 2013, p.6)

Entende-se assim, que a simples ampliação do tempo na escola não assegura educação integral, não garante por si só o alcance dos objetivos da escola e dos meios de funcionamento de uma escola. O que importa é a qualidade do uso desse tempo e em que ele é utilizado. A esse respeito escreve Limonta:

Escapa à maioria [das] propostas um fundamento que pode comprometer todo o projeto: permanecer por mais tempo na escola é consequência e não a razão do projeto das escolas de tempo integral. A escola é de tempo integral porque é necessário mais tempo (e mais espaço) para que a escolarização seja ampliada e se atinja níveis cada vez mais elevados de formação (corporal, psicológica, social, cultural, científica, estética, política, ...). Sem esta perspectiva, corre-se o risco de preencher o tempo ampliado num sentido utilitarista ou lúdico, sem a devida relação com a formação integral (LIMONTA, 2014, p. 125-126).

A produção destes autores revela crescente preocupação quanto à adequação da escola em tempo integral aos “novos tempos” da sociedade, sendo defendida, para tanto, certa reformulação da maneira como o ensino se organiza e se apresenta na educação pública, reiterando a ideia de que a “solução” para os problemas da educação passa por uma mudança quanto à forma de organizar a escola.

Não há como negar que a educação integral em uma escola de tempo integral se configura como importante avanço para a educação pública, pois apresenta a possibilidade de aumento de todo o aparato que a educação escolar, especialmente a pública, oferece aos seus alunos. Contudo, tendo em vista que as propostas de escola integral estão sendo implementadas em meio a condições históricas específicas, é preciso apreender seus pressupostos e analisar em que medida constituem mudanças na forma de compreensão da escola e o que pensam os sujeitos dessas escolas de tempo integral.

Com essa preocupação, este estudo norteia-se pelo objetivo mais geral de identificar a concepção de educação integral e Ser Pleno dos professores do Projeto Ser Pleno – Goiânia/Go. Essa meta se desdobra em objetivos mais específicos:

1º Delinear o percurso histórico da concepção de educação integral no contexto brasileiro;

2º estabelecer o cotejamento entre a visão dos professores sobre educação integral e a concepção de ser pleno.

Para investigar o problema realizou-se uma pesquisa qualitativa desenvolvida em duas etapas, uma envolvendo pesquisa bibliográfica e outra envolvendo pesquisa de empírica. A pesquisa bibliográfica consistiu no levantamento da produção sobre o tema e foi realizada no período entre 2010 e 2016. Ademais, foram buscados, na literatura científica, proposições dos autores Cavaliere, Coelho, Libâneo, Moll, Paro, Limonta, entre outros, no sentido da análise e compreensão do tema em estudo.

A pesquisa empírica foi realizada em quatro escolas do Projeto Ser Pleno de tempo integral instauradas no Estado de Goiás no ano de 2014. E teve como sujeitos os professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O critério estabelecido para escolha dessas escolas foi o maior e menor IDEB no ano de 2015. As entrevistas e as observações das escolas foram os instrumentos adotados para a coleta de dados, a fim de evidenciar o entendimento do que expressa o professor sobre concepção de educação integral, escola de tempo integral e Ser Pleno.

Todos os sujeitos receberam esclarecimentos sobre a pesquisa e aceitaram livremente participar. A identidade das pessoas entrevistadas foi preservada, sendo designados por nomes fictícios. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas.

A exposição do trabalho está organizada para conter, além da introdução e das considerações finais, três capítulos, a seguir discriminado.

O primeiro capítulo, sob o título “A produção acadêmica em torno da temática educação integral em tempo integral no estado de Goiás”, há informações gerais sobre a pesquisa bibliográfica, as teses e dissertações, abordando o tema educação integral e as abordagens teóricas que fundamentam a produção científica sobre a educação integral.

O segundo capítulo, denominado “A Educação integral no contexto brasileiro: concepções, políticas e programas”, as visões liberais são: o movimento da Escola Nova, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro – Escola Parque, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), os

Centros Integrados de Atenção a Criança e ao Adolescentes (CIAC/CAIC), das propostas de Educação em Tempo Integral ao Programa Mais Educação, os programas da SEDUCE/GO para implantação das escolas de tempo integral em Goiás.

No terceiro capítulo, “Concepção de Educação Integral e sobre o projeto Ser Pleno dos professores da rede estadual de educação de Goiás”, as escolas do Projeto Ser Pleno (as unidades pesquisadas), os sujeitos e sua caracterização, concepções sobre a educação integral dos sujeitos da pesquisa, concepções dos professores do Projeto Ser Pleno, expectativas quanto ao futuro das escolas.

1 A PRODUÇÃO ACADÊMICA EM TORNO DA TEMÁTICA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DE GOIÁS

Este capítulo apresenta e analisa a produção acadêmica sobre educação integral em tempo integral no estado de Goiás, a fim de compreender o que revelam as pesquisas sobre educação integral e escola de tempo integral, bem como apreender os fundamentos teóricos que as fundamentam. De cunho bibliográfico, priorizaram-se as fontes de dados e informações dos sites da Capes, Domínio Público e de Programas de Pós-Graduação em Educação do Estado de Goiás. O objetivo foi mapear e discutir o que vem sendo produzido na área da educação – notadamente no Estado de Goiás, sobre a temática da educação integral em tempo integral, no período de 2011 a 2016 – e, especificamente, subsidiar a abordagem do problema central investigado nesta pesquisa: concepção de educação integral e de Ser Pleno dos professores da rede estadual de ensino do estado de Goiás.

O capítulo está estruturado em três partes: a primeira apresenta informações gerais sobre a pesquisa bibliográfica; a segunda se refere aos temas predominantes na produção analisada, e a terceira mostra resultados das pesquisas sobre a escola de tempo integral, a partir da compreensão de diferentes pesquisadores e a quarta das concepções de educação integral.

1.1 A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

As pesquisas sobre educação integral em tempo integral vêm se desenvolvendo com crescente preocupação frente às questões e abordagens com temas, como: políticas de educação em tempo integral; Programa Mais Educação (PME); projetos de escola de tempo integral; propostas implantadas nos diferentes estados; ampliação do tempo escolar; organização do processo ensino-aprendizagem, dentre outros.

A presente pesquisa se desenvolveu em torno da questão norteadora central: concepção dos professores do projeto Ser Pleno sobre educação integral e Ser Pleno. Em seu escopo, tornou-se necessário esclarecer questões, como: O que tem sido investigado sobre educação integral e escola de tempo integral nas pesquisas acadêmicas em educação no Brasil? Quais os temas predominantes? Que concepções de educação integral

fundamentam estas pesquisas? A análise visa contribuir com uma leitura sobre os possíveis problemas e limitações na produção acadêmica e no desenvolvimento deste campo de pesquisa.

Buscando o esclarecimento dessas questões, realizou-se um levantamento acerca da produção acadêmica no campo de pesquisa em educação integral. Isso ocorreu a partir da leitura de dissertações e teses disponíveis no banco de dissertações e teses da Capes e nos bancos de dados de Programas de Pós-Graduação do Estado de Goiás, no período entre 2011 a 2016. Por um lado, a escolha deste período parte do entendimento apresentado por Ribetto e Velloso (2009), de que a Portaria Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007, que institui o PME, representa não só um marco político contemporâneo muito importante, mas também um marco a partir do qual as pesquisas sobre educação integral e escola de tempo integral se desenvolveriam. Além disso, o estado da arte da pesquisa sobre educação em tempo integral do Brasil, que abrange o período de 1990 a 2009, realizado por Ribetto e Maurício (2009), revelou a inexistência de pesquisa sobre o tema no Estado de Goiás. De acordo com a revisão realizada neste estudo, no Estado de Goiás, a primeira dissertação sobre educação integral foi localizada no banco de dissertações e teses da Capes, dados referentes a uma dissertação defendida em 2011, no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Goiás, cuja autora é Flávia Osório da Silva. Foi a partir deste período que se iniciou uma grande expansão das escolas de tempo integral na rede estadual de ensino em Goiás.

A opção por essas bases de dados justifica-se por: a) permitir uma abrangência nacional/estadual; b) os programas se dedicarem à formação de professores e ao seu desenvolvimento para a atuação no ensino e na pesquisa, concentrando grande parte da pesquisa sobre os temas educacionais e, particularmente, sobre educação integral.

Metodologicamente, para a busca e identificação das teses e dissertações, utilizaram-se as seguintes palavras-chave: educação integral e escola de tempo integral na rede estadual de Goiás.

Em vista da necessidade de um maior aprofundamento, em alguns casos, realizou-se a leitura da introdução e das considerações finais e/ou conclusões. Como maneira de elucidar melhor as questões de pesquisa, optou-se pela seleção dos trabalhos, dissertação e teses que contemplassem as seguintes categorias: educação em tempo integral e escola de tempo integral.

Com a utilização das palavras-chave e a aplicação dos critérios, foram encontrados 22 trabalhos, sendo 18 dissertações e quatro teses que abordam a temática educação integral no estado de Goiás (APÊNDICE D)

Verifica-se, por meio da leitura do Apêndice D, que o quantitativo de trabalhos ano a ano mantém-se mais ou menos regular, com uma elevação das dissertações a partir do ano de 2015, sendo um dos possíveis motivos desse crescimento a elevação do número de escolas públicas de tempo integral. Chama a atenção o fato de haver, no ano de 2012, uma tese envolvendo o tema Escola de Tempo Integral na Rede Estadual de Ensino de Goiás: Escola do Conhecimento ou do Acolhimento, o que indica a preocupação por parte dos pesquisadores da área com a análise de propostas e projetos sobre esse tema. Realça-se também a importância e a necessidade de se efetivarem pesquisas sobre o tema, como a proposta nesta dissertação.

Para as análises, procurou-se suporte teórico, também, sobre educação integral e escola de tempo integral, nos autores indicados nas teses e dissertações brasileiras, como base teórica para discussão do tema em estudo.

1.2 TEMAS PREDOMINANTES NA PESQUISA ACADÊMICA

Analisando-se os temas em relação às palavras-chave utilizadas, foi possível chegar-se a três agrupamentos: 1) PME; 2) escolas públicas em tempo integral no Estado de Goiás, e 3) educação integral.

Através desse levantamento, constatou-se, acerca da abordagem teórico-conceitual, que as discussões em torno dessas temáticas fundamentam-se em autores, como: Coelho (2003, 2004, 2008) e Maurício (2001, 2003, 2007); Cavaliere (2002, 2009); Paro (1988, 2009); Guará (2006); Silva (2000); Coelho e Menezes (2007); Moll (2011) e Limonta (2014). Isso permite inferir a preocupação dos pesquisadores do período em estudo em compreender criticamente os problemas e as questões ligadas à educação integral em tempo integral no Estado de Goiás.

Nessa perspectiva, os pesquisadores compartilham com o entendimento dos autores, como por exemplo, Coelho (2012, p. 87), segundo o qual educação em tempo integral não pode ser concebida como processo que “promove várias atividades com propósito mais assistencial do que educacional”, buscando apenas tirar essas crianças da

“rua”, sem desenvolver a integralidade. Concebida como política compensatória, essa prática leva à reflexão do papel e da função social desempenhada pela escola na sociedade contemporânea.

Outra constatação foi a de que essas temáticas, em sua maioria, se referem à pesquisa de campo e utilizam, como procedimentos, observações, entrevistas, análise de documentos, mais especificamente os documentos oficiais que organizam esses modelos de escola.

1.3 PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO (PME)

Um tema recorrente nas pesquisas é o PME, pois a expansão da educação em tempo integral se faz presente no Brasil com a instituição desse programa por meio da Portaria n. 17/2007. Acredita-se que o motivo pelo qual se destaca o PME nessas pesquisas seja a implantação do tempo integral nas escolas, o que antes não era possível, pois não se obtinham recursos financeiros e estruturais para o atendimento em tempo integral, recursos previstos e estabelecidos por essa portaria.

Destacam-se, nessa perspectiva, os trabalhos de Silva (2011), Alves (2013), Santos (2014) e Dias (2013).

A pesquisa de Silva (2011), ao analisar a concepção pedagógica que fundamenta o PME e sua relação com as propostas de escola pública integral da Rede Estadual de Ensino do Estado de Goiás e da Rede Municipal de Ensino de Goiânia, almejou, em autores como Cavaliere, Brandão, Coelho, Guará, Maurício e Paro, fundamentos teóricos para analisar as concepções presentes nos documentos analisados. O resultado da pesquisa evidenciou ações educacionais do PME que atendem os interesses da política neoliberal, tais como transferência de responsabilidade entre as instituições família, escola e Estado. Por conseguinte, o projeto apresenta uma concepção de educação, ao que prioriza o acolhimento social dos alunos, uma escola da sociabilidade em lugar de uma escola do conhecimento.

Alves (2013) realizou uma pesquisa documental com o objetivo de compreender os princípios, as características e a concepção de educação integral do PME. Com base nos postulados da Pedagogia Histórico-Crítica, sugeridos por Saviani (2009, 2012), e da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, proposta por Libâneo (2009), houve uma discussão acerca da concepção liberal de educação

escolanovista. Na análise dos documentos do PME, notou-se que seus princípios norteadores remetem à questão da educação integral como sinônimo de jornada escolar.

O resultado da pesquisa evidenciou que a concepção de educação integral é concebida como sinônimo de jornada escolar. Mostrou, ainda, que a sistematização do programa revela muitas fragilidades, particularmente no que diz respeito à valorização do magistério. A autora Alves (2013, p. 43) afirma que o “Programa possui muitos elementos, os quais permitem entendê-lo como escola do acolhimento; um projeto de natureza assistencial; uma escola da sociabilidade em lugar de uma escola do conhecimento”.

Dias (2013) realizou uma pesquisa com o objetivo de analisar os conceitos de tempo e trabalho docente de pesquisas acadêmicas sobre educação integral e escola de tempo integral, produzidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação *stricto sensu* da região Centro-Oeste do Brasil. Análise dos dados, a partir de uma perspectiva gramsciana de educação e de escola, apontou, como outro fator negativo da implementação do PME como política de educação integral, o fato de as atividades serem realizadas por monitores. Estes são recebidos nas escolas, e a maioria é formada por voluntários, não se estabelecendo, para a contratação destes, a exigência de formação específica, nem mesmo conhecimentos pedagógicos indispensáveis para a prática pedagógica. A presença dos monitores ou agentes educativos mostra as contradições que são encontradas na execução do programa em todo o país, especificamente no Distrito Federal.

De acordo com Dias (2013), a atuação de monitores é uma preocupação. A razão é que se torna evidente a existência de uma ruptura entre as disciplinas formais dos currículos executadas pelos professores e as atividades socioeducativas no contra turno, realizadas pelos monitores, apresentando uma falta de articulação e diálogo entre professores e monitores.

Fundamentando-se em Vasconcelos (2012), Dias (2013) faz uma crítica explícita sobre a presença dos monitores na escola, pois ele a entende como um fator que pode colaborar para a desvalorização e até mesmo a precarização do trabalho docente. A autora aponta a necessidade de se construir um projeto educativo da escola pública de tempo integral numa relação dialética entre tempo e trabalho docente, “que assegure condições objetivas, que são muito maiores e complexas do que as condições da escola de tempo parcial” (p. 33).

1.4 ESCOLA PÚBLICA DE TEMPO INTEGRAL EM GOIÁS

A discussão sobre escola de tempo integral se faz oportuna e necessária, visto se tratar de um tema polêmico e atual. No Brasil, o principal artífice e incentivador da educação integral tem sido o governo brasileiro. Embora o governo brasileiro defenda o projeto escola em tempo integral como uma das formas de se melhorar a qualidade social da educação no país, pesquisadores e educadores brasileiros, como Coelho (2003), Maurício (2007), Cavaliere (2009), Paro (1988), Silva (2000), Moll (2011), Limonta (2014), Libâneo (2009) e Saviani (2009) têm mantido uma postura de desconfiança quanto ao prometido êxito.

Freitas (2011), ao investigar como os professores atuam nas escolas de tempo integral da rede estadual de ensino de Goiás, vê a implantação do projeto e como pensa que devem ser os caminhos para consolidar a política desse tipo de escola no Estado de Goiás. Ressalta-se, então, a necessidade de se repensar a política de valorização do profissional em educação, sob o risco de que ele, ao ser desmerecido de sua autoridade intelectual, também se ache impossibilitado de contribuir profissionalmente para com a sociedade.

Na pesquisa de Silva (2011), tendo como objeto a ampliação do tempo escolar na rede pública estadual de Goiás, analisa-se a trajetória da implantação de uma escola de tempo integral (EETI) no período de 2006 a 2010, considerando os atores envolvidos, as características de gestão, o acompanhamento e o financiamento da proposta. Verificou-se que a organização do tempo escolar é definida pela unidade escolar, sendo orientada pela Seduc/GO a oferecer aos alunos atividades pedagógicas permanentes, tais como: laboratórios de informática; laboratórios de línguas e de ciências; atividades de pesquisa, esportivas, culturais e de vivência social integradas ao currículo básico.

Essas atividades são analisadas por meio de relatórios da Seduce/GO, nos quais se verificou que, no processo de implantação, as escolas improvisaram a estrutura física e os recursos materiais e humanos para iniciarem o funcionamento em tempo integral. Isso significa dizer que a rede estadual permaneceu a mesma, em toda a sua problemática, com a oferta de dois turnos escolares à mesma clientela, apresentando para as unidades escolares o desafio de permanecer com o aluno em mais um turno. Não houve um planejamento pedagógico e financeiro para ampliar o tempo escolar, considerando os princípios fundamentais de uma educação integral que promova a

socialização dos saberes e da cultura, com qualidade social, e que também garanta as condições adequadas para o trabalho dos profissionais da educação.

Segundo Silva (2011), a ampliação do tempo e do espaço escolar “implica numa sistemática política organizacional pedagógica diferenciada, haja vista que seu funcionamento não pode estar condicionado ao aumento de tempo de permanência do educando na escola”, mas que, principalmente, esse aumento represente ampliação de saberes, de novas oportunidades de aprendizagens e de novos horizontes a todos que dela participam.

Para que a escola possa cumprir seu papel social, Silva (2011) diz ser necessário haver uma ação pedagógica emancipadora que assegure o direito à educação com qualidade social, promovendo este desenvolvimento sem perder de vista as aquisições socioculturais e educacionais. Como um dos principais lócus destinados a garantir o acesso ao patrimônio cultural informativo e formativo, a escola tem como função primordial preparar o educando para o exercício pleno da cidadania, provocando modificações, em quem a frequenta, na maneira de pensar, sentir e interagir em sociedade. Daí a importância de sua reestruturação face à função que exerce como promotora de experiências diversificadas de transformação social.

Nessa perspectiva, Silva (2011), considerando o momento político em que a pesquisa foi realizada, afirma que o imediatismo constatado na implementação da EETI pode caracterizar este projeto como uma ação eleitoreira, tema dos debates políticos nas eleições.

A pesquisa de Silva (2011) tomou como base teórica os estudos de: Azevedo (2004), sobre a educação como política pública; Bourdieu (1996, 1998), sobre capital cultural; Cavaliere (1996; 2002; 2009; 2010), sobre a análise das experiências de ampliação do tempo escolar no Brasil; Coelho (2002; 2004), sobre as concepções e experiências de educação integral implementadas no Brasil; Teixeira (1954; 1959; 1967) e Gadotti (2009) sobre a historicidade da educação integral no Brasil; Demerval Saviani (2010), sobre o sistema nacional de educação; Veiga (2009), sobre o planejamento escolar e a formação docente; Dourado (2007; 2010), sobre financiamento e políticas públicas, e Fonseca, Toschi e Oliveira (2004), sobre gerenciamento escolar.

Martins (2012) realizou pesquisa com o objetivo de investigar os desafios da educação de tempo integral oferecida pela rede pública de ensino de Goiânia, sua qualidade, seus desafios e desenvolvimento frente à atual sociedade. O resultado da

pesquisa evidenciou que os objetivos da escola de tempo integral necessitam ser repensados, com enfoque para uma escola que promova o desenvolvimento da pessoa como um todo.

Silva (2012) realizou sua pesquisa sobre escola de tempo integral com o objetivo de 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 PME. A análise dos dados revelou: que as ações educacionais atendem os interesses da política neoliberal; a transferência de responsabilidade entre as instituições família, escola e Estado; concepção que prioriza o acolhimento social dos alunos, deixando dimensões e objetivos pedagógicos em segundo plano, uma vez que pouca relevância é atribuída às concepções pedagógicas, que fundamentam os projetos políticos pedagógicos das escolas. A pesquisa também mostrou que as propostas analisadas apresentam uma ressignificação das ideias escolanovistas, o caráter pragmático desse movimento e as concepções apontadas nos documentos analisados.

Nunes (2013) realizou sua pesquisa com o objetivo de compreender os sentidos e significados que as crianças, sujeitos desta pesquisa, atribuem à escola de tempo integral. O resultado da pesquisa evidenciou que, para as crianças, a escola de tempo integral é o lugar da tarefa e da cópia, mas também da brincadeira, de alimentar-se, de encontrar-se com os colegas e estabelecer a amizade entre eles. Sendo assim, para eles, a escola cumpre, em parte, a sua função social. No entanto, segundo a autora, a escola necessita de propostas pedagógicas, espaços adequados, tempos, rotinas e metodologias que integrem os conhecimentos e as formas para desenvolvê-los.

A pesquisa de Jesus (2013) teve como objeto de estudo a escola de tempo integral e como objetivo apreender analogias entre o pensamento de Anísio Teixeira para a escola pública brasileira, o PME e a proposta de escola estadual de tempo integral do governo do Estado de Goiás. Apoiando-se na contribuição de Cavaliere (2001, 2004, 2007), Maurício (2004, 2009, 2013), Limonta e Santos (2013), Tiballi (1999, 2006, 2013) e Teixeira (1953, 1956, 1967, 1969, 2007), a autora, ao analisar a presença do ideário de Anísio Teixeira pelo PME e a escola pública estadual de tempo integral do Estado de Goiás, afirma que não há correspondência direta entre as propostas analisadas e a proposta de Anísio Teixeira para a escola de tempo integral. Assim, Jesus (2013) afirma que os projetos atuais estão aquém do que foi pensado por Anísio Teixeira.

Lima (2016) analisou a implementação e os desdobramentos da proposta de educação integral desenvolvida na escola do campo, localizada no Assentamento Vale da Esperança, em Formosa/GO, durante os anos de 2012 a 2014, instituída pelo PME. O autor (2016) concluiu que o PME nas escolas do campo é um programa de governo de extrema relevância para a construção da escola do campo em direção aos seus princípios, abrindo espaço concreto para materializar uma formação multidimensional e uma educação integral humanista, centrada na formação e no desenvolvimento integral do sujeito, na intencionalidade da educação omnilateral.

A perspectiva de Silva (2015) sobre a temática da escola de tempo integral é apreender a especificidade das relações estabelecidas entre tempo, espaço e processos pedagógicos, imbricados em quatro escolas de tempo integral em Goiânia, e seus possíveis desdobramentos para o ensino e a aprendizagem. Para a autora, em meio aos desafios enfrentados na escola pública de tempo integral em relação ao espaço, aos recursos e à dificuldade de planejamento coletivo para realização de um trabalho articulado entre conhecimentos, formação, entre outros, as oficinas revelaram múltiplas possibilidades potencializadoras do processo de ensino-aprendizagem.

Assis (2016) investigou as reações afetivas de 23 crianças do 3º ao 5º anos do ensino fundamental de uma escola pública de Jataí-Goiás, que oferece a possibilidade do tempo integral aos alunos por meio da estratégia do governo federal, intitulada PME. Os resultados dessa investigação, segundo o autor, permitem (re) afirmar a relação indissociável entre afetividade e aprendizagem na escola e nos processos de ensino e aprendizagem. Pode-se perceber ainda a existência de respostas afetivas duplamente orientadas, em outras palavras, interdependentes.

Rodrigues (2016) realizou uma pesquisa com o intuito de analisar: a concepção de Ensino Médio em tempo integral, constitutiva do Programa Novo Futuro da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás; as relações entre a organização curricular e o processo de ensino-aprendizagem presentes no trabalho docente, identificando se os fundamentos pedagógicos do projeto podem contribuir para a melhoria da qualidade da educação, do ensino e da escola pública, levando-se em conta a possibilidade de um Ensino Médio em tempo integral de fins emancipatórios.

Ao compreender experimentalismos e discontinuidades das políticas públicas e educacionais nacionais, regionais e locais, chama-se a atenção para a necessidade urgente de um Ensino Médio em tempo integral que promova transformações na

reconstrução da sociedade, salientando as articulações entre formação humana e profissional, educação, escola e ensino, capital e trabalho. Apoiando-se nos fundamentos teóricos propostos por Gramsci, Rodrigues (2016) defende uma educação unilateral e politécnica como fundamentos pedagógicos para um Ensino Médio em tempo integral que contemple a real possibilidade de emancipação humana. Porém, adverte o autor, há de se ter cuidado para entender que esta formação juvenil não está fundamentada numa formação restrita à condição profissional, tendo nela somente seu objetivo e fim, mas perpassa por este lugar.

Pereira (2016) selecionou membros do corpo docente e administrativo de duas unidades de ensino e um representante da Secretaria Municipal de Educação (SME) como participantes da pesquisa. O alvo era identificar os significados culturais transmitidos por meio dos integrantes dessas comunidades discursivas acerca do tema da educação em tempo integral.

Cardoso (2016) desenvolveu seu estudo para refletir sobre as dificuldades e as possibilidades do ensino de história dentro das primeiras escolas de tempo integral criadas pela Seduce na cidade de Itumbiara-GO. Partindo-se do princípio de que a educação integral visa à formação humana total do indivíduo, desenvolvendo todas as suas potencialidades através dos princípios da multidimensionalidade da pessoa humana, o autor aponta como limite das escolas pesquisadas o fato de que a educação em tempo integral implantada privilegia o tempo de permanência do aluno na escola. Desta forma, o mantém longe das ruas e afastado de perigos, sem, no entanto, definir planejamentos pedagógicos e objetivos mais claros. Neste contexto, o resultado de sua investigação destaca que a transição de escola regular para escola de tempo integral não alterou aspectos pedagógicos do currículo básico, e seu ponto de referência foi os modelos de projeto de educação em tempo integral instaurados.

Lourenço (2016) realizou sua investigação com alunos, educadores e gestores da instituição escolar. O autor concluiu que a música, no contexto da educação integral, motiva os alunos e sua integração com diversas áreas de conhecimento. Os educadores percebem que os alunos que estudam música apresentam ganhos relacionados à autoestima, disciplina e socialização, o que vai ao encontro da proposta da educação integral. Constatou-se, também, que ainda há desafios a serem superados para que se atinja uma maior integração entre as diversas áreas de conhecimento.

Os estudos de Honorato (2015) visavam investigar as concepções de gestão e organização da escola de tempo integral do PME e da proposta da Seduce e suas relações com as orientações dos organismos internacionais. Para tanto, buscou a contribuição de autores, como: Cavaliere (2000, 2007, 2009, 2010); Libâneo (1998, 2001, 2004, 2007, 2008, 2011, 2012, 2013); Limonta (2011, 2013); Maurício (2004, 2009, 2013); Paro (1986, 1996, 1988, 2006, 2007, 2009, 2010, 2011); Dourado (1998); Sander (1995, 2007); Saviani (2002, 2005); Souza (2006); Evangelista e Shiroma (2006); Shiroma, Garcia e Campos (2011) e Teixeira (1961, 1964, 1997). O resultado de sua pesquisa aponta dificuldades na gestão e organização pedagógica da escola pública brasileira de tempo integral, influenciadas por políticas educacionais compensatórias e de acolhimento social. Mostra, também, que as propostas de educação pública ampliada impõem novos arranjos e intencionalidades políticas à educação compatíveis com as recomendações dos organismos internacionais.

Corsi (2017) investiga a prática da leitura literária do jovem leitor que cursa a segunda etapa do ensino fundamental, em uma escola estadual de tempo integral, localizada em Goiânia. O resultado de sua investigação destaca a necessidade de se investir mais na mediação e formação dos professores. A razão é para que se aperfeiçoe a integração do ensino, nesse espaço escolar, entre esses profissionais e os alunos, e, de fato, a escola ofereça educação integral em tempo integral, melhorando também a infraestrutura desses colégios.

Na tese de Ramos (2012) analisam-se as fases de implantação e implementação da proposta das escolas de tempo integral como política pública da Rede Estadual de Ensino do Estado de Goiás. Sua análise destaca que, no processo de implementação da proposta, os desafios enfrentados se referem a instalações inadequadas, condições precárias de trabalho, recursos humanos e materiais e dificuldades quanto à organização do espaço e tempo das atividades propostas no turno ampliado. Esta tese mostra também que a escola de tempo integral na Rede Estadual de Ensino, que em sua proposta inicial de implantação se propunha a ser a escola do conhecimento, traz fortes indícios de ter-se constituído na escola do acolhimento social, em detrimento da escola do conhecimento, que auxilia a família que precisa trabalhar e não tem onde colocar seus filhos.

Para o autor, introduzir mudanças na instituição escolar visando melhorar o desempenho de seus estudantes constitui o verdadeiro propósito da escola, mas, sobretudo, o compromisso com uma educação, de fato, transformadora. Não há razão

para se fugir a essa norma quando se trata do tempo de ampliação escolar diário. Segundo Ramos (2012),

É preciso extrapolar o âmbito do acolhimento e investir prioritariamente no conhecimento. Trata-se, portanto, de reconhecer que a escola deve trabalhar visando, prioritariamente, o conhecimento, por ser esta a razão de existir a escola, pois é por meio do conhecimento que a escola possibilita a educação e a formação do cidadão em sua plenitude (RAMOS, 2012, p. 115).

Isso supõe investimentos por parte dos órgãos governamentais, sobretudo em relação às condições de trabalho dos professores, oportunizando a prática de vivências pedagógicas em espaços pensados e planejados para esse fim, deixando as adaptações ou “puxadinhos” dos espaços.

Esta é também a posição de Pereira (2016, p. 129), ao afirmar que a retomada da educação integral, em 2007/2008, “ocorreu de forma bastante improvisada, sem planejamento de ordem orçamentária e pedagógica ou de infraestrutura, deixando a forte impressão de se tratar de uma iniciativa populista”. Ramos (2011) afirmou que a escola precisa estar investida da necessária autonomia legal e material, e suas atividades devem ser organizadas de tal forma que permitam uma maior dignidade do trabalho escolar e a efetiva e ativa participação da comunidade em sua gestão. Deste modo, sim, haverá uma escola que acolhe, mas que também ensina.

O que foi exposto revela uma diversidade de objetos de estudos nas pesquisas sobre a escola de tempo integral no estado de Goiás, que em muito contribuem para ampliar a compreensão desta realidade. Todavia, em função dos objetivos deste estudo, interessa destacar que a principal função da escola, particularmente da escola de tempo integral, vai além de ensinar as noções básicas, sendo responsável também por desenvolver no homem características peculiares à sua formação integral. Desta maneira, compartilha-se com a posição de Libâneo (2003), que diz caber à escola:

Formar indivíduos capazes de pensar e de aprender permanentemente em um contexto de avanço das tecnologias de produção, de modificação da organização do trabalho, das relações contratuais capital-trabalho e dos tipos de emprego; prover formação global que constitua um patamar para atender a necessidade de maior e melhor qualificação profissional, de preparação tecnológica e de desenvolvimento de atitudes e disposições para a vida numa sociedade técnico-informacional; desenvolver conhecimentos, capacidades e qualidades para o exercício autônomo, consciente e crítico da cidadania; formar cidadãos éticos e solidários (LIBÂNEO, 2003, p. 23).

Assim, julga-se conveniente compreender a escola de tempo integral a partir de uma perspectiva da educação integral que cumpra esse propósito e defenda uma educação completa, pensando o ser humano por inteiro, em todas as suas dimensões: física, psicológica, social e cultural.

1.5 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PESQUISA ACADÊMICA

Ao se aproximar do objeto de estudo dessa pesquisa, o Projeto Ser Pleno, volta-se o olhar para as dimensões que desvelam as concepções sobre educação integral explicitada nas teses e dissertações, selecionadas para compor o *corpus* deste capítulo. O alvo é circunscrever o problema desta pesquisa, a concepção de educação integral e Ser Pleno dos professores do Projeto Ser Pleno, dentro de um quadro de referencial teórico.

Em sua pesquisa, Dias (2015) concebe educação integral como possibilidade de formação do ser humano em suas múltiplas dimensões: intelectual, cultural, física, psicológica, afetiva e política. Posiciona-se em defesa da educação integral na escola de tempo integral, fundamentando-se na concepção gramsciana de educação e de escola. Para Gramsci, educação e escola formam uma unidade, pois a escola unitária objetiva a formação do homem completo, omnilateral, cuja realização depende da existência do tempo necessário para o pleno desenvolvimento das suas potencialidades físicas e mentais. Daí a necessidade de que seja ampliado o tempo de permanência do aluno na escola, para que seja possível a realização da omnilateralidade.

Com esse entendimento, ao conceber a educação integral a partir de uma concepção do homem como ser histórico que trabalha e cria cultura, Dias (2015) postula que “[...] educação é a apropriação de valores, de conhecimentos, de filosofia, de artes, de ciências, de crenças, que nos tornam cidadãos dessa coisa chamada humanidade. Isto é educação” (PARO, 2009, p. 18). Para o autor, a educação é necessariamente integral, ou então não se trata de educação:

A educação é, pois, a apropriação da cultura produzida historicamente. Essa apropriação tem pelo menos duas dimensões intrínsecas: por um lado, é ela que possibilita a preservação do acervo cultural, dando condições para a continuidade histórica; por outro, é a forma pela qual cada indivíduo se faz humano-histórico, processando-se sua necessária

atualização histórico-cultural, ou seja, como cada ser humano nasce puramente natural, sem um átomo de cultura, é a educação que lhe propicia acesso à cultura produzida historicamente, eliminando ou reduzindo a defasagem que há entre o estado natural e a cultura vigente. É preciso enfatizar que não se trata de mera atualização de conhecimentos e informações, mas da apropriação da cultura em sua inteireza e complexidade. Perceba-se que esta não é apenas uma diferença de grau, ou de quantidade, mas uma diferença qualitativa. Não se trata apenas de ter uma cabeça “bem cheia” de conhecimentos, no dizer de Michel Montaigne (2002, p. 224), mas de ter uma “cabeça bem feita”, ou melhor, trata-se da formação da personalidade humana (PARO, 2011, p. 26).

Nessa perspectiva, a autora menciona que pensar a educação integral na escola de tempo integral é ir além da bandeira política ou do modismo no campo científico. Significa, pois, “revolucionar” a educação escolar como um todo e pressupõe compromisso político e científico com a escola pública. Esse compromisso é dotado de engajamento político que viabiliza uma escola pública a cumprir com sua função social “[...] de socializar as novas gerações, permitindo-lhes o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados, propiciando às crianças e jovens conhecer o mundo em que vivem em suas contradições, o que lhes possibilitará a sua apropriação e transformação” (GONÇALVES, 2006 apud DIAS, 2015, p. 61).

Nessa linha, Gomes (2016, p. 44) fundamenta-se na concepção de educação integral ou omnilateral (GRAMSCI, 1968), dizendo que o “conceito é amplo e envolve concepções e princípios de formação humana nas dimensões ética, estética, política, cognitiva e socioafetiva na perspectiva da emancipação dos sujeitos”. Com suporte em Maurício (2009), a autora pressupõe que a integralidade do ser humano é construída por meio de diferentes linguagens, espaços e circunstâncias educativas, levando em consideração que o desenvolvimento dos aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros se dá concomitantemente. Neste íterim, preconiza que para as camadas:

populares a ampliação do tempo na escola representa maior possibilidade, se comparada a oportunidades das crianças de classe média, para a apropriação de conhecimentos, hábitos e valores para o enfrentamento dos desafios presentes na sociedade (GOMES, 2016, p. 44).

A pesquisa de Póvoa (2013) sobre concepção dos professores de ciências sobre escola de tempo integral revelou que os professores concebem a escola de tempo integral como uma proposta com forte enfoque assistencialista, destinada a proteger e guardar a criança, além de atender às necessidades de pais que precisam trabalhar fora de casa. A

autora faz críticas em relação ao trabalho pedagógico e à estrutura física das escolas pesquisadas, baseando-se na teoria de Limonta e Santos (2013, p. 131), que destacam que “o trabalho pedagógico é praticamente inviável em razão da inadequação do espaço necessário”. Isso confirma novamente a falta de estrutura física das escolas para atender às necessidades e demandas para a realização das atividades propostas pelo programa.

Apoiando-se em Limonta e Santos (2013, p. 49), a autora conclui que “o aumento do tempo de permanência dos alunos na escola tem que corroborar o objetivo de formar o sujeito integralmente, não sendo apenas mais tempo, mas uma oportunidade para possibilitar aprendizagens significativas”.

No trabalho de Silva (2011), percebe-se uma ampliação do tempo escolar na rede pública estadual de Goiás no período de 2006 a 2010. No seu estudo, abordam-se as características de gestão, o acompanhamento e o financiamento da proposta de escola de tempo integral. O estudo da autora com base na educação como política pública se apoia em: Cavaliere (1996; 2002; 2009; 2010), contemplando a análise das experiências de ampliação do tempo escolar no Brasil; Coelho (2002; 2004; 2005; 2009; 2014; 2016), focando nas concepções e experiências de educação integral implementadas no Brasil, utilizando as contribuições de Teixeira (1954; 1959; 1967) e Gadotti (2009) sobre a historicidade da educação integral no Brasil; Demerval Saviani (2010), visando ao sistema nacional de educação; Veiga (2009), cujo alvo é o planejamento escolar e a formação docente; Dourado (2007-2010), refletindo sobre o financiamento e as políticas públicas, e Fonseca, Toschi e Oliveira (2004), inquirindo sobre gerenciamento escolar. Constata-se, na sua pesquisa, que todo o processo de implantação se deu de forma tumultuada. As escolas improvisaram a estrutura física e os recursos materiais e humanos para iniciarem o funcionamento em tempo integral. Silva (2011) também considerou o momento político, o imediatismo constatado na implementação das escolas de tempo integral e uma ação eleitoreira.

Freitas (2011), em sua pesquisa, afirma que a preocupação com a educação integral é secundarizada na medida em que as atividades de arte, cultura e esporte são utilizadas apenas para manter as crianças o dia todo nesses espaços escolares. Por um lado, a escola passa a ser vista como uma forma de minimizar os efeitos gerados pela estrutura econômica do país e, por outro, continua como reprodutora da lógica excludente em que estamos inseridos.

A autora se apoia nas pesquisas de Cavaliere e Coelho (2002), quando a escola de tempo integral não pode ser apenas uma escola de dupla jornada, com repetição de tarefas e metodologias, mas tem que se preocupar, ainda, com a formação integral do sujeito em todos os seus aspectos. Para Cavaliere e Coelho (2002), a escola de tempo integral deve:

[...] partir também de uma concepção de educação que se fundamenta na formação integral do ser humano, onde todas as suas dimensões sejam enaltecidas; que se alicerça em atividades variadas, incluindo esportes, cultura, trabalho, artes em geral; que experimenta metodologias diversas, e ocupa todos os espaços existentes no ambiente escolar (CAVALIERE; COELHO, 2002, p. 143).

Por isso, é imprescindível assegurar espaços destinados às diferentes atividades que estão previstas no projeto da escola de tempo integral: salas, quadras, áreas livres, entre outros.

Martins (2012) aborda a importância da ampliação do tempo escolar, não somente com o acréscimo das horas, mas que tenha significado para o educando. O autor se baseia em Moll (2012, p. 126), no “[...] debate da educação integral no Brasil ela é compreendida como educação escolar de dia inteiro, constituída e enriquecida por significativas possibilidades formativas”, ou seja, ela abarca tanto o campo cognitivo, afetivo e social, como o cultural, o estético e o lúdico.

Nunes (2013), em seu trabalho, pontua que a escola de tempo integral em sentido restrito refere-se à organização escolar com o tempo de permanência dos estudantes, estendendo-se para, no mínimo, sete horas diárias. Esse tempo é denominado, em alguns países, de jornada escolar completa.

Em sentido amplo, o debate acerca da educação integral considera as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor e espiritual, entre outros. O tempo escolar reveste-se, então, de relevante significado, tanto em relação à sua ampliação, quanto no que tange à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar.

A autora se ampara no pensamento de Teixeira (1950), que é pioneiro em se tratando de escola de tempo integral. Ele defende uma educação integral, que forme o sujeito integralmente, ou seja, é preciso ver o sujeito em todos os seus aspectos, sejam eles cognitivos, sociais e afetivos. É nesse sentido que se reforça o pensamento de

Teixeira (1950), que defendia a ideia de que a escola deveria ser um lugar onde a criança poderia viver integralmente, pois só nessa vivência é que ela poderia desenvolver hábitos morais e sociais, além de ter uma vida integrada e feliz. O autor acrescenta, nesse sentido:

Se a escola deve, assim, mais do que informar e ensinar algumas artes úteis, preparar a criança para ser boa, serviçal, operosa, tolerante e forte – como pode ela obter tudo isso pelo velho sistema de disciplina e lições? Como posso eu marcar uma lição de bondade, uma lição de tolerância, de simpatia, de entusiasmo? Só uma situação real de vida pode fazer com que a criança aprenda essas atitudes sociais indispensáveis à vida moderna (TEIXEIRA, 1950, p. 31).

Nunes (2013) se ampara em outros pesquisadores do tema escola de tempo integral que vão criticar a ênfase no social em detrimento do pedagógico. Paro (1988, p. 192) afirma que “[...] hoje as questões sociais tendem a sobrepor-se à dimensão pedagógica. Isto acontece, por um lado, porque os problemas das classes subalternas são tantos, que as políticas públicas não dão conta de superá-los”. Isso é um fato real, uma vez que a questão da pobreza ligada à crise econômica envolve essas classes em uma violência, fazendo com que cresça, a cada dia, a preocupação em deixar a criança em espaços “seguros”. Assim, o governo acaba delegando aos espaços escolares a tarefa de eles cuidarem dessas crianças.

Pereira (2016), com relação ao debate da escola para o conhecimento e a aprendizagem ou escola para o acolhimento, tem respaldo em Dalben (2011), que, de certa forma, acolhe e favorece o conhecimento e a aprendizagem. Uma das críticas feitas pela autora quanto à escola do acolhimento é que esse tipo de escola não ensina, ou então não está preocupada em transmitir os conhecimentos escolares. Essa escola não se preocupa em ensinar o respeito às tradições culturais e à autoridade do professor, que, neste caso, é a figura que representa o conhecimento. Essa ideia surgiu em função das mudanças das avaliações e da não reprovação, e também da implantação dos ciclos de desenvolvimento humano. Neste, não há reprovação enquanto o ciclo não se completa, acreditando-se que, como não há reprovação, não há aprendizagem.

Para Dalben (2011, p. 65), “Consideram-se que, com isso, os conteúdos tradicionais não teriam importância no processo educativo da sala de aula”. Assim, segundo a autora, alguns desavisados entendem que o aluno não precisa estudar para aprender os conteúdos escolares; então, a escola é vista como escola do acolhimento.

Em face disso, o espaço escolar passa a ser espaço de relações sociais sem compromisso com o processo de ensino-aprendizagem.

Dalben (2011, p. 66) afirma, nesse sentido, que: “A escola passa a ser espaço de vivência grupal e do exercício da sociabilidade, deixando de desempenhar o seu papel histórico de transmissão de conteúdos às gerações mais novas”.

De acordo com a análise dessas dissertações e teses, observou-se que as concepções de educação integral são mais críticas, mais preocupadas com o desenvolvimento intelectual, e se preocupam com as práticas pedagógicas e o aproveitamento do tempo ampliado, estendendo as oportunidades de aprendizagens.

A concepção de educação integral que percorre os diferentes trabalhos almeja ampliar a jornada, objetivando o desenvolvimento intelectual e a observação intelectual e científica. Nota-se, portanto, uma tendência nas concepções acadêmicas do Centro-Oeste e uma tendência crítica preocupada com o aproveitamento dessa qualidade da ampliação do tempo, voltada para a formação intelectual e a aprendizagem.

Constata-se que as pesquisas acadêmicas estão na contramão do Projeto Ser Pleno. A concepção de educação integral nas dissertações e teses se contrapõe à concepção de educação integral do Projeto Ser Pleno.

Diante do que foi exposto até aqui, apresentar-se-á a nossa concepção de educação integral. A escola tem a função específica de ensinar, que significa ajudar os alunos a desenvolver suas capacidades intelectuais e sua capacidade reflexiva. Em face da complexidade do mundo moderno, da influência das mídias, da televisão, das redes sociais e de todo um conjunto de problemas sociais, a escola precisa manter essa característica de ensinar. Os professores hoje não podem desconhecer que os alunos vêm a escola com uma variedade grande de saberes que eles encontram fora da escola.

A escola não detém o monopólio do saber. Então, uma escola de tempo integral ensina e os professores têm que organizar e dominar os conteúdos, tendo em vista as características culturais e sociais que os alunos trazem para a sala de aula. O professor precisa ter uma noção muito clara de como é que os alunos aprendem a pensar e a desenvolver suas capacidades intelectuais através dos conteúdos.

Contudo, ao fazer isso, o professor precisa levar em conta os motivos dos alunos, suas características individuais, a relação deles com o saber que lhes é ensinado, o modo de vida que levam na sua cidade, no seu bairro, no seu grupo de convivência, assim como as características sociais e culturais em que vivem.

Quando se fala em escola de tempo integral e na ampliação sem pensar efetivamente nos conteúdos científicos, corre-se o risco de deixar de se preocupar com as condições de vulnerabilidade social em que se encontram as crianças e os jovens da escola pública. No entanto, falar em proteção social e acolhimento não quer dizer que a escola deve ser apenas lugar de ensino e aprendizagem de conteúdos.

As escolas não devem ser colocadas como instrumentos de políticas sociais de governo, nas quais muitas deveriam ser planejadas e geridas por outros órgãos do sistema público, não pelo sistema de ensino. Com isso, a tendência da escola é abraçar causas que não são de sua responsabilidade. Para Libâneo (2013),

As escolas existem para educar e ensinar alunos, e devemos acolher os alunos em suas diferenças e diversidades sociais e culturais, sendo isso pré-requisito no trabalho educativo. No entanto, ao ir à escola, os alunos vão realizar uma atividade de estudo, ou seja, vão aprender a ter uma relação com o conhecimento. O essencial da escola é o conhecimento, no sentido de processo mental do conhecimento, de meio de desenvolvimento de capacidades intelectuais. Privar crianças e jovens do acesso e domínio do conhecimento científico organizado, da cultura, da arte, é praticar exclusão social dentro da escola, antecipando a exclusão social na sociedade. Minha aposta vai no sentido de superar a tensão entre exigência democrática de formação cultural e científica para todos e, ao mesmo tempo, do acolhimento à diversidade social e cultural (LIBÂNEO, 2013, p. 43).

Precisa-se questionar a ideia de que a disseminação de escolas de tempo integral irá redimir a educação brasileira de seus males. Hoje, nota-se que praticamente todos os estados brasileiros estão criando escolas de tempo integral, especialmente no estado de Goiás, que teve um crescimento significativo nos últimos tempos. Quando se debate sobre a escola de tempo integral, muitos argumentam que os alunos ganhariam mais tempo para sua formação. Mas, precisa-se pensar que formação é essa, quais as condições salariais e de trabalho dos professores, a falta de infraestrutura física e de materiais pedagógicos das escolas. Essas questões são observadas durante o decorrer desta pesquisa nas escolas de tempo integral no estado de Goiás.

Outro fator importante é deixar bem claro que educação integral e escola de tempo integral não são a mesma coisa, embora sejam termos tomados frequentemente como similares. Segundo Libâneo (2014),

Educação integral é um conceito ampliado de educação, enquanto que a escola de tempo integral é um tipo de organização escolar vista como supostamente capaz, dentro das políticas educacionais atuais, de realizar melhor a educação integral. A escola de tempo integral tem como justificativa a ampliação da

permanência dos alunos na escola para o que se supõe reorganização do espaço e do tempo escolares visando prover atividades diferenciadas de tipo lúdico, esportivo, artístico, para além daquelas providas nas salas de aula. Argumenta-se como uma das razões para a adoção desse modelo de escola que a escola tradicional somente valoriza a dimensão cognitiva, deixando de lado as outras dimensões (LIBÂNEO, 2014, p. 08).

Desse modo, foi se consolidando a ideia de que formação integral apenas pode ser feita na escola de tempo integral, em que é possível “acrescentar” diferentes oportunidades de aprendizagem aos alunos e, logicamente, tudo em nome do aluno como sujeito de direitos. Todavia, a ideia de educação integral dentro de uma visão humana e democrática na verdade é uma concepção que deveria ser a característica de todas as escolas, independentemente de ser integral ou não.

Na verdade, a educação de tempo integral não se dá necessariamente na escola de tempo integral, mesmo que muitos acreditem que a ampliação do tempo faça a diferença para melhorar as aprendizagens dos alunos. A educação integral se refere a um conjunto de práticas pedagógicas e atuações socioeducativas voltadas para o desenvolvimento dos educandos.

O que importa mesmo é a qualidade do uso desse tempo e em que ele é utilizado. Assegura-se que o aumento do tempo na escola não garante a educação integral, nem os objetivos e os meios de funcionamento de uma escola. Mais à frente, precisamente no capítulo 3 deste trabalho, se verá mais detalhadamente, por meio da pesquisa empírica, que não há evidências suficientes de que mais tempo na escola resulte em melhoria de aprendizagem. Deve-se, contudo, serem consideradas outras variáveis, como as condições socioculturais da família, a qualidade pedagógico-didática do ensino-aprendizagem e o tempo empregado às tarefas de aprendizagem.

Não é que o fator tempo não deva ser considerado. Por exemplo, o tempo efetivamente dispensado à atividade de aprendizagem faz diferença e também aos professores, para eles planejarem suas aulas e se dedicarem à leitura dos trabalhos e das provas dos alunos. Na realidade, o tempo relevante é aquele comprometido com atividades de aprendizagem e qualidade do uso desse tempo.

Outro enfoque é em relação ao novo papel que a escola passa a assumir com a implantação do tempo integral. Os papéis da escola e do ensino são minimizados, e são destacadas funções voltadas para formar sujeitos produtivos e novos cidadãos que saibam consumir e lidar bem com as tecnologias digitais. Para isso, introduziram-se estratégias

para melhorar a qualidade da educação, incluindo ações socioeducativas e competências socioemocionais.

Deparou-se, então, com uma reconfiguração da escola, em que o ensino fica subsumido à aprendizagem, e a escola perde seu protagonismo. Diante disso, surgiu uma oposição recorrente entre instrução e educação. Libâneo (2014) afirma que,

Em que a instrução estaria restrita à dimensão cognitiva, enquanto que a educação se ampliaria para a formação do caráter, da cidadania, para a vida social de modo a estender-se para a vida dos alunos. Vem daí o a ideia da educação integral, ainda que entendida de muitas maneiras, retomada de modo peculiar pelos organismos internacionais, conforme mencionado. Para além da concepção original de educação integral que propõe formar o ser humano numa perspectiva multidimensional – física, afetiva, intelectual, moral, estética – as propostas geradas desde o movimento da educação nova, passando pelas políticas dos organismos multilaterais, ambicionam uma educação que apanha não apenas essas dimensões, mas uma socialização plena que atenda e compense carências e necessidades “de todos”, ou seja, dos pobres, numa esperada sociedade educativa harmonizada (LIBÂNEO, 2014, p.14-15).

Essa linguagem identifica o que Antônio Nóvoa chama de “discurso de transbordamento” da escola, em que a educação integral é fortemente associada à formação da cidadania (NÓVOA, 2009, p. 60). No Brasil, os programas e ações socioeducativas do Ministério da Educação, em especial, das escolas de tempo integral, mostram, de acordo com Libâneo (2014, p. 15), “a função da escola como compensadora das carências da população pobre, que chama a si missões sociais, acabando por deixar em segundo plano seu papel de trabalhar com o conhecimento e a aprendizagem escolar”. Isso leva Nóvoa (2009, p. 64) a afirmar a existência hoje de uma “escola a duas velocidades, escola como centro de acolhimento social para os pobres, com forte retórica na cidadania, e escola do conhecimento e da aprendizagem para os ricos”.

Observa-se, nos trabalhos apresentados em dissertações, teses e estudos de vários teóricos, que as experiências existentes hoje no Brasil, e especialmente no estado de Goiás, mostram que a educação integral tem como fundamento a concepção de escola como proteção social. Neste caso, a escola de tempo integral vem para atender a situação de pobreza e exclusão social, que leva grupos de crianças à situação de risco pessoal e social nas ruas ou dentro do próprio ambiente em que vivem. É nesse sentido que os documentos oficiais repetem várias vezes que a educação em tempo integral é uma alternativa educacional para atender os grupos mais desfavorecidos de crianças e jovens, ou jovens em situação de vulnerabilidade social.

Enfatizamos também neste capítulo que há uma considerável produção, um grande volume de trabalhos de pesquisas acadêmicas sobre educação integral e escola de tempo integral produzidas nos programas de pós-graduação em Educação *stricto sensu* no Estado de Goiás, que são desconsideradas pela SEDUCE.

2 A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CONTEXTO BRASILEIRO: CONCEPÇÕES, POLÍTICAS E PROGRAMAS

O objetivo deste capítulo é apresentar considerações sobre a escola de tempo integral no Brasil a partir de sua construção histórica e social, visando a construir um aporte teórico para analisar o “Projeto Ser Pleno”, objeto de estudo desta pesquisa. Para essa tarefa, esse capítulo fundamentou-se na contribuição de especialistas da área da educação, que têm se destacado na produção acadêmica sobre a escola pública de tempo integral, como: Coelho (2002); Maurício (2004, 2009, 2013); Cavaliere (2002, 2007, 2004); Limonta e Santos (2013); Libâneo (2003, 2006, 2014) e outros, que realizam ou realizaram estudos sobre a educação e a formação integral.

Serão abordadas, portanto, as principais concepções de educação integral e em tempo integral que se estabeleceram na realidade brasileira quando do surgimento dos movimentos político-ideológicos denominados integralistas (a partir da década de 1930) e escolanovista de cunho liberal (também a partir da década de 1930). No entanto, não serão desconsideradas as contribuições de autores mais atuais, que no bojo de seus estudos tratam da compreensão que envolve esses conceitos. Deste modo, apresentamos algumas experiências educacionais do século XX até as iniciativas contemporâneas, procurando debater as perspectivas da educação integral dentro das atuais políticas em educação.

2.1 A CONCEPÇÃO DE ESCOLA COMO A ESSÊNCIA DA EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL

Gallo (2002) registra que o conceito de educação integral surgiu no século XIX e, na metade do século XX, chegou ao Brasil. Esse conceito é decorrente da ideia de emancipação humana buscada no socialismo, em que se almeja o fim da exploração e da dominação capitalistas. Nas palavras de Gallo (2002),

No Brasil, a primeira metade do século 20, [...] coexistiam movimentos tendências e correntes políticas das mais variadas 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 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 (GALLO, 2002, p. 88).

As tendências e correntes políticas predominantes no país na primeira metade do século XX defendiam, de forma distinta, a educação integral. Segundo Gallo (2002), o Movimento Integralista Brasileiro, que foi fundado como um movimento cultural em 1932 e transformado em partido em 1935, postulava a necessidade da intervenção da educação escolar nas relações entre Estado, família e religião. O Movimento Anarquista, que tinha como base ideológica a “Liberdade e Igualdade”, defendia a descentralização do poder nas relações da tríade Capital, Estado e Igreja. O Movimento Liberal, 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. Como esclarece Coelho (2004, p. 8), essas tendências mantêm, “natureza semelhantes, em termos de atividades educativas, porém, fundamentam-se em princípios político-ideológicos diversos”.

Para o movimento anarquista, esse conceito compreende os aspectos intelectuais, físicos e morais. Dentro desta vertente, Gallo e Moraes (2005) explicitam a esse respeito que:

A educação integral compreendia os seguintes aspectos: a educação intelectual, que consistia na socialização da cultura e dos saberes produzidos pela humanidade; a educação física, que consistia no desenvolvimento físico, por sua vez tomado em três aspectos (uma educação esportiva; uma educação manual e uma educação profissional) e a educação moral, que consistia em uma vivência coletiva da liberdade e da responsabilidade (GALLO; MORAES, 2005, p. 90).

Contemplando essas três dimensões, a escola como uma comunidade deveria se estruturar conforme os valores da igualdade, liberdade e solidariedade, e o processo educativo, por sua vez, contribuiria para a superação da alienação. Neste 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.

Desde a década de 1930, Anísio Teixeira buscou desenvolver um projeto de educação integral pensada para as classes populares. Consciente das dificuldades que se enfrentaria devido à “insuficiência de recursos econômicos, materiais e humanos, propôs que as bases da reorganização institucional fossem inicialmente lançadas no ensino primário, mediante a instalação de centros de demonstração, distribuídos pelas regiões

do país” (PEREIRA; ROCHA, 2011, p. 31). Esses centros se iniciaram em meados da década de 1930, na capital do país, Rio de Janeiro, conhecidos como “escolas-laboratórios ou experimentais”, em que se procurava desenvolver a formação de professores unindo teoria e prática, ensino e pesquisa (NUNES, 2010).

O compromisso de Anísio Teixeira com uma educação pública para todos se fundamentou e estruturou sob o princípio de que educação “não é privilégio e sim um direito” (TEIXEIRA, 2005, p. 40), compreendendo a educação como um processo democrático, destacando os problemas sociais como indicadores de uma sociedade atrasada, tanto no desenvolvimento educacional quanto no desenvolvimento econômico, o que contribuía para retardar o desenvolvimento econômico.

Em 1932, a organização do Movimento Pioneiros da Educação e a IV e a V Conferência Nacional de Educação, organizadas pela Associação Brasileira de Educadores (ABE), em Niterói, no Rio de Janeiro, trouxeram para o debate “a ideia de uma declaração de princípios da educação nova e de um programa de política educacional [...]”, que constituiu, sem dúvida, no ponto culminante da grande campanha, iniciada com a reforma de 1928. O Movimento dos Pioneiros da Educação divulgou, nesse mesmo ano, o documento intitulado “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (1932).

No Brasil, o movimento de cunho liberal que adquiriu expressividade a partir da década de 1930 e priorizou uma educação integral foi o movimento da Escola Nova. Esse movimento propunha superar a escola tradicional por meio de uma proposta democrática de educação. Segundo Cavaliere (2010),

[...] as correntes liberais encampavam a educação integral com o objetivo de reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático, o qual só poderia se dar a partir de indivíduos intencionalmente formados para a cooperação e a participação. Entre os liberais, destaca-se o nome de Anísio Teixeira, por sua significativa elaboração teórica e técnica, visando à ampliação das funções da escola e o seu fortalecimento como instituição (CAVALIERE, 2010, p. 249).

Anísio Teixeira, ao defender os princípios escolanovistas, elaborou, em 1932, com o apoio de outros educadores da época, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Com a proposta de uma educação mais ampla para a sociedade, esse manifesto surgiu de um grupo de renovadores da educação, denominados “pioneiros”, que lutavam por uma escola pública, laica, gratuita e obrigatória. Escrito por Fernando de Azevedo e assinado por 26 intelectuais e educadores (também conhecidos por escolanovistas), entre eles

Anísio Teixeira e Lourenço Filho, foi o marco importante na renovação do Brasil. O movimento propunha que o governo organizasse um plano geral de educação nacional e defendia a bandeira da escola integral em oposição às escolas existentes naquele período.

O Manifesto teve grande representatividade na renovação da educação brasileira. Os pioneiros buscavam levar o Brasil à modernidade e ao progresso para conter o atraso da educação do país. De acordo com Xavier (2002),

O movimento pode ser visto como um lugar de memória da educação republicana na medida em que opera a legitimação do grupo que o assinou e promove, em nível do discurso, a validade do projeto educacional que defende, apresentando-o como o mais adequado para a reconstrução do país segundo o ideal republicano (XAVIER, 2002, p. 3).

Influenciado por John Dewey e defensor dos ideais escolanovistas, Anísio Teixeira criou as escolas classe e as escolas parque, em Salvador – BA (1950), onde se concretizou uma educação baseada em vivências, experiências e responsabilidades educativas ampliadas. Anísio desenvolveu uma modalidade de educação pública baseada na ampliação das funções da escola, aumentando o tempo de atividades escolares e incrementando atividades de trabalho, recreação, arte, música, dança, educação física, saúde e alimentação, juntamente com as atividades de leitura, aritmética e escrita, em uma mesma instituição escolar. No entanto, Cavaliere (2010) esclarece que:

[...] embora a ideia de uma educação escolar abrangente esteja presente em toda a obra de Anísio Teixeira, o autor não faz uso da expressão “educação integral”, talvez por não considerá-la suficientemente precisa e, provavelmente, para evitar qualquer identificação com os Integralistas, que [...] usaram abundantemente, durante os anos 1930, as expressões “homem integral”, “Estado integral” e “educação integral” (CAVALIERE, 2010, p. 250).

O surgimento da primeira experiência de escola de tempo integral, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, pode ser explicado pelas transformações de cunho socioeconômico típicas do século XX. Paro (1988) esclarece que os representantes do Movimento Escolanovista brasileiro concebiam a educação integral como um direito biológico, que não podia estar voltado apenas para uma determinada classe social, mas para todas. Segundo o autor, para esse grupo de intelectuais, o termo integral “ainda não diz respeito à extensão do período diário de escolaridade e sim ao papel da escola em sua função educativa” (PARO, 1988, p.190). Essa função deve ser oportunizada a todos os

indivíduos, por isso se torna educativa, já que a escola também é uma das instituições que pode favorecer a educação integral.

O forte apelo pela valorização e transformação da educação escolar decorria de consequências do processo de urbanização e industrialização e da crescente – e cada vez mais visível – desigualdade social, situação essa que mobilizou o meio intelectual e a classe política. Anísio aglutinou esses segmentos em torno de ideias renovadoras (CAVALIERE, 2010) e, com o propósito de valorizar a teoria aplicada à prática, ou seja, de “reconstruir a experiência” de J. Dewey, implementou uma educação pragmática no Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Esta tinha características nitidamente desenvolvimentistas, voltadas para o progresso do Brasil frente à constituição de uma nova ordem técnico-industrial.

Ainda hoje é possível identificar propostas de educação integral em tempo integral, que se desenvolvem pelo Brasil afora baseadas na concepção anisiana, ou, ainda, pesquisadores que a defendem como sendo uma alternativa eficaz para a melhoria da qualidade do ensino no contexto histórico atual.

Os movimentos apresentados evidenciam orientações políticas, ideológicas e filosóficas distintas, como o caso do movimento liberal e mais conservadores, como no movimento integralista. O movimento integralista vincula-se a motivações de grupos organizados, enquanto que o movimento escolanovista, de caráter liberal, por mais que representasse os anseios da população pobre, expressa o compromisso de Anísio Teixeira por uma educação de qualidade voltada às classes menos abastadas, comprometido com o desenvolvimento da nação para a modernidade.

Nesses movimentos, as atividades educativas preservaram o caráter físico, científico, artístico e cultural. Contudo, foi precisamente na perspectiva liberal encabeçada por Anísio que a educação integral se apresentou mais bem formulada – mesmo não sendo definida desse modo pelo educador –, inclusive considerando a formação de professores na perspectiva pragmática de Dewey para um melhor desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro foi uma escola de tempo integral implantada em Salvador, no estado da Bahia, em 21 de outubro de 1950, e recebeu esse nome em homenagem ao educador baiano Ernesto Carneiro Ribeiro. Seu fundador foi o educador Anísio Teixeira que, naquele momento, ocupava o cargo de Secretário de Educação e Saúde do Estado, a convite do então governador Otávio Mangabeira, logo no

início de sua gestão. Ambos exerceram seus cargos no período de 1947 a 1951 quando então foi encerrado o mandato do Governo de Otávio Mangabeira. O contexto desse período foi determinante para a democratização do acesso à escola. Segundo Teixeira (1962),

[...] A aceleração do desenvolvimento econômico e social, a difusão do conhecimento pelo rádio e pela televisão, e o que se vem chamando a explosão do próprio conhecimento, sobretudo científico, põem todos, ricos e pobres, na necessidade de encontrar na escola muito mais do que dela esperavam as crianças do século dezanove ou mesmo do nosso século, até a Segunda Guerra Mundial (TEIXEIRA, 1962, p. 30).

O Centro de Educação Popular, assim referenciado por Anísio em seus discursos, foi construído em um local emblemático conhecido pelo nome de “Bairro da Liberdade”, uma região habitada por inúmeras invasões e que tinha uma alta concentração populacional em condição de extrema pobreza, cujas necessidades formativas o Centro deveria atender. Em seu pronunciamento de inauguração do Centro, em 1950, Anísio justificou a importância de se implantar uma escola para os pobres, tendo em vista as transformações sociais e econômicas de um Brasil moderno. Constatou-se, a partir daí, a necessidade de se estabelecer uma proposta ao mesmo tempo utilitária e assistencialista para atender as demandas essenciais voltadas para o desenvolvimento de uma nação moderna e prover as condições ideais para isso. Anísio Teixeira (1969) postulou em seu discurso, que:

[...] precisamos em nossa época, para ficarmos à altura das imposições que o progresso técnico e científico nos está a impor. Queiramos, ou não queiramos, vamo-nos transformar de uma sociedade primitiva em uma sociedade moderna e técnica. Os habitantes deste bairro da Liberdade deixam um estágio anterior aos tempos bíblicos de agricultura e vida primitiva para imergirem em pleno báratro do século vinte. Ou organizamos para eles instituições capazes de lhes preparar os filhos para o nosso tempo, ou a sua intrusão na ordem atual terá o caráter das intrusões geológicas que subvertem e desagregam a ordem existente. O problema da educação é, por excelência, o problema de ordem e de paz no País. Daí as linhas aparentemente exageradas em que o estamos planejando (TEIXEIRA, 1969, p. 84).

O “Bairro da Liberdade” contava com uma realidade de aproximadamente oito mil crianças em idade escolar, muitas delas sem condições básicas de sobrevivência,

abandonadas pelos pais³ e pelo Estado, desnutridas, vivendo em condições precárias de higiene e saneamento básico. Portanto, mostrava-se pertinente e justificável o alto investimento para implantação de uma obra nas proporções do projeto anisiano. O “abandono” das crianças fora um dos fatores determinantes para a materialização do projeto de Anísio, que entendia o termo de uma forma mais ampla, ou seja, que a falta de oferta de uma educação de qualidade configurava-se também como uma forma de abandono. Deste modo, em seu discurso de inauguração de 1950, enfatizou que todas as crianças, com exceção daquelas provenientes de famílias abastadas, poderiam ser consideradas como abandonadas.

Tal discurso foi proferido como crítica ao que vinha acontecendo em alguns estados, que estavam ofertando a simples alfabetização a um maior número de crianças possível, o que acabou por congestionar as salas de aula dessas escolas, comprometendo a qualidade do ensino. O mesmo contexto social e econômico, determinante para a democratização da escola, foi também responsável por sobrecarregar os gastos com a educação pelos estados, para conseguirem atender a uma parcela da população até então excluída, os pobres.

O primeiro centro de educação da Bahia viria a ser uma proposta experimental e modesta e reproduziria uma pequena universidade infantil, segundo seu idealizador, servindo de exemplo para outros nove centros que seriam construídos futuramente somente na cidade de Salvador. No entanto, isso nunca se concretizou. Essa era uma proposta ousada, uma vez que demandava recursos consideráveis para subsidiar infraestrutura, equipamentos de qualidade, ampliação do tempo escolar, formação de professores e demais insumos. Isso acabou satisfazendo somente a parcela de alunos do “Bairro da Liberdade”, pois as outras escolas do estado não dispunham de recursos satisfatórios para o desenvolvimento de suas atividades, gerando, assim, descontentamento de uma parcela da população. Segundo Nunes (2009):

Uma obra educacional do porte do Centro Educacional passou a ser notícia constante, sobretudo pela insatisfação dos professores que o jornal “O Momento” fazia questão de destacar. Criticavam-se as condições de trabalho do professor, os baixos salários, a não valorização do magistério, os concursos públicos, o abandono que, em sua perspectiva, ocorria nas demais escolas da

³“Havia, ainda, um plano de manter, numa residência apropriada, 5% dos meninos considerados sem lar, mas essa residência nunca foi construída. A construção dessas instalações físicas foi dada como encerrada em 1964” (NUNES, 2009, p. 125).

cidade enquanto se construía um "monumento na obscuridade" (NUNES, 2009, p. 128).

Mesmo assim, Anísio justificava suas intenções, sendo um visionário e pensando no futuro, analisando as possibilidades de se garantir igualdade de condições para que todos pudessem usufruir de seus direitos e cumprir com seus deveres. Para tanto, defendia seu projeto, alegando que “[...] não se pode fazer educação barata [...] seu preço nunca será demasiado caro, pois não há preço para a sobrevivência” (TEIXEIRA, 1969, p. 80).

Conjugado e pensado estrategicamente, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro era composto de quatro pavilhões denominados “escolas classe”. Cada um deles dispunha de 12 salas de aula, áreas cobertas, gabinetes médicos e dentários, salas administrativas, jardins, hortas e áreas recreativas, sendo que cada escola classe tinha capacidade para 1000 alunos divididos em dois turnos de 500 cada. Já a escola parque era dividida em sete pavilhões, dispunha de pavilhão de trabalho, setor socializante, pavilhão de educação física, jogos e recreação, biblioteca, setor administrativo, almoxarifado, teatro de arena ao ar livre e setor artístico. Anísio Teixeira (1962) assim descrevia essa configuração:

[...] Já não se trata de escolas e salas de aula, mas de todo um conjunto de locais, em que as crianças se distribuem, entregues às atividades de "estudo", de "trabalho", de "recreação", de "reunião", de "administração", de "decisão" e de vida e convívio no mais amplo sentido desse termo. A arquitetura escolar deve assim combinar aspectos da "escola tradicional" com os da "oficina", do "clube" de esportes e de recreio, da "casa", do "comércio", do "restaurante", do "teatro", compreendendo, talvez, o programa mais complexo e mais diversificado de todas as arquiteturas especiais (TEIXEIRA, 1962, p. 29).

Os alunos permaneciam no centro das 7h30min às 16h30min. Em um dos períodos, participavam das aulas voltadas para o ensino de leitura, escrita, aritmética, ciências físicas e sociais nas escolas classe (setor de instrução⁴) e, no período oposto, os alunos iam para as escolas parque (setor de educação⁵), onde teriam acesso às atividades socializantes, como educação artística, trabalho manual, artes industriais e educação física. Permaneciam o dia todo na instituição, onde inclusive lhes fornecia alimentação, atendimento médico e odontológico, e poderiam, também, tomar banho. A direção, a administração geral e o setor de currículo, supervisão e orientação educativa também funcionavam no prédio da escola parque.

⁴ Local onde se realizam as disciplinas convencionais de sala de aula, em que todos os alunos deverão participar.

⁵ Local onde se realizam as atividades complementares escolhidas pelos alunos e de acordo com os seus interesses.

Na concepção do centro educacional, a condição social do aluno era considerada um fator de interferência na aprendizagem. Desta maneira, a escola deveria transcender sua função predominantemente instrutiva para empenhar-se, também, em atividades assistencialistas, uma vez que estas seriam a base pela qual se daria o sucesso da instrução. Supunha-se que condições favoráveis ao processo de ensino-aprendizagem, além de tornarem a escola um lugar mais agradável, evitariam as mazelas da educação, como a reprovação, o abandono e a evasão. Portanto, o primeiro objetivo da escola era garantir as condições básicas de sobrevivência, cumprindo o papel da casa, da família e da classe social e, posteriormente, as condições de desenvolvimento educativo, como as atividades de estudo, de trabalho, de vida social e de recreação e jogos (TEIXEIRA, 1962).

De acordo com Eboli (1969), os objetivos gerais do Centro Educacional Carneiro Ribeiro consistiam em:

- a) 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; b) torná-los conscientes de seus direitos e deveres, preparando-os para atuar como simples cidadãos ou líderes, mas sempre como agentes do progresso social e econômico; c) desenvolver nos alunos a autonomia, a iniciativa, a responsabilidade, a cooperação, a honestidade, o respeito a si mesmo e aos outros (EBOLI, 1969, p. 20).

Em termos de organização escolar, o centro só aceitava alunos com idade dos 7 aos 15 anos. A repetência escolar estava abolida, dando lugar à promoção automática, ao contrário do que ocorria nas outras escolas do sistema público de ensino, em que as turmas eram divididas por série e exigiam aprovação por nota. As turmas eram compostas de 20 a 30 alunos, no máximo, divididas por idade cronológica. Nas escolas parque, as turmas eram formadas mediante o critério de idade e o interesse dos próprios alunos dentro das faixas etárias. O próprio aluno definia sua participação livremente e de acordo com suas necessidades. Nas escolas classe, a participação do aluno era fixada e direcionada pela instituição.

Todo o desenvolvimento curricular era acompanhado pelo “Setor de Currículo e Supervisão” do centro, que tinha, entre suas atribuições: a orientação pedagógica; as supervisões; a elaboração do currículo; o estudo; a experimentação; a visita às classes; as reuniões de grupo; a observação; a organização de cursos de acordo com as deficiências dos professores; a distribuição de apostilas e bibliografias etc. Em suma, “[...] o professor das escolas classe contava o tempo todo com o apoio de um Setor de Currículo e

Supervisão, para trabalhar as dificuldades de aprendizagem das crianças e suas próprias dificuldades didáticas” (NUNES, 2009, p. 126).

Anísio sempre se preocupou com a formação de professores e, neste caso, fazia-se necessário compreender seu projeto de educação/formação, uma vez que as mudanças não se dariam somente na dimensão da infraestrutura, mas também na dimensão pedagógica. No seu entendimento, é por meio da prática pedagógica que os professores poderiam contribuir para o desenvolvimento dos alunos e mudanças mais significativas na sua formação. Sobre a área de atuação desses professores e sua capacidade de atuar frente à diversidade de conhecimentos, Anísio Teixeira (1969) considerava que:

A maior dificuldade da educação primária que, por sua natureza, é uma educação universal, é a de se obter um professor primário que possa atender a todos os requisitos de cultura e aptidão para um ensino tão vasto e tão diversificado. A organização do ensino primário em um centro desta complexidade vem, de certo modo, facilitar a tarefa sobremodo aumentada da escola elementar. Teremos os professores primários comuns para as escolas-classe, para a escola-parque, os professores primários especializados de música, de dança, de atividades dramáticas, de artes industriais, de desenho, de biblioteca, de educação física, recreação e jogos. Em vez de um pequenino gênio para tudo isto, muitos professores diferenciados em dotes e aptidões para a realização da tarefa sem dúvida tremenda de formar e educar a infância nos seus aspectos fundamentais de cultura intelectual, social, artística e vocacional (TEIXEIRA, 1969, p. 83).

Os professores do Centro Educacional Carneiro Ribeiro fizeram cursos específicos sobre a proposta pedagógica que nortearia as atividades ofertadas no Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia. Mesmo os artistas e artesãos tinham que demonstrar qualificação específica.

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro se mostrou relevante para a população de pequeno poder aquisitivo da região onde se encontrava instalado, mas tais benefícios se mostraram caros, fator esse que acabou influenciando o grau de importância que seria dado ao centro nos governos seguintes. Nunes (2009) apresenta muito claramente o que é preciso para a continuidade de um projeto dessa magnitude e os percalços que estão presentes nas mudanças de governo, que podem acabar emperrando o processo:

Só quem tem firme convicção da importância da educação popular, efetivo conhecimento pedagógico e habilidade administrativa, consegue levar avante – em meio a adversidades de todo o tipo – uma iniciativa desse porte, em

termos de recursos financeiros e humanos. [...] Como as políticas educacionais conseqüentes são de longo e médio prazos, as obras consideradas inovadoras acabam, com a descontinuidade dos governos, assimiladas pela inércia das demais instituições. Descaracterizam-se do seu compromisso fundador no plano das práxis pedagógicas, já que nem todos os agentes estão convencidos, nem habilitados a conduzi-las com o mesmo nível de competência técnica e política (NUNES, 2009, p. 129).

De posse dos conhecimentos elencados para o desenvolvimento de sua proposta, Anísio implementou, em Brasília, em 1960, a experiência da Escola Parque de Salvador, visto que, naquele momento, como Diretor do INEP, estava incumbido da elaboração do Plano Educacional de Brasília. Começou, então, a funcionar a Escola Parque direcionada a alunos da 1ª à 5ª séries. Diferentemente dos alunos do Bairro da Liberdade em Salvador, os de Brasília eram provenientes da classe média alta, sendo muito pequeno o número de alunos advindos das classes populares.

Questões ideológicas e econômicas, bem como descontinuidades políticas em mudanças de governo, foram fatores que dificultaram a continuação da proposta em sua essência, levando a uma redução de objetivos e à dificuldade de generalização para outras realidades. Muitos desses problemas foram os mesmos encontrados por ocasião da implantação das Escolas Parque em Salvador. Apesar disso, a proposta educacional desenvolvida no Centro Educacional Carneiro Ribeiro serviu de inspiração para diversos outros projetos de governo para a Educação, como: os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Rio de Janeiro, implantados no governo de Leonel Brizola; os Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs), implantados no governo do Presidente Collor, e, mais recentemente, o Programa Mais Educação (PME, 2007), idealizado pelo Governo de Luiz Inácio Lula da Silva.

2.2 OS CENTROS INTEGRADOS DE EDUCAÇÃO PÚBLICA (CIEPS)

Nos anos 1980, durante o governo de Leonel Brizola (1983-1987/1991-1994), no Rio de Janeiro, Darcy Ribeiro, na condição de vice-governador, Secretário da Cultura e coordenador do Programa Especial de Educação, idealizou e implementou os CIEPs, inaugurados em 1985. As estruturas pré-moldadas da escola foram planejadas por Oscar Niemeyer e se alinhavam à proposta pedagógica que deveria ser efetivada, a exemplo das Escolas Parque. Os CIEPs ficaram conhecidos vulgarmente pelo nome de “Brizolão”, apelido dado por Darcy Ribeiro ao projeto de escolas construídas no governo de Leonel

Brizola. Eram escolas de tempo integral que dispunham de concepção administrativa e pedagógica própria, voltadas para as camadas mais pobres da população, moradoras de áreas de maior densidade demográfica.

No contexto de um período marcado pela ditadura militar, que já perdurava 20 anos (1964 – 1985), os CIEPS surgiram com o propósito de revolucionar o sistema educacional do Rio de Janeiro. Estes visavam combater os altos índices de evasão e repetência que ocasionavam a proliferação de analfabetos e reduziam as vagas que poderiam ser destinadas a outros alunos, além de contribuir para a qualidade do ensino em diversos aspectos. Para tanto, fazia-se necessário: “[...] expandir a rede física escolar, rever objetivos e metodologia, fornecer material didático aos alunos e professores, prover assistência médica e nutricional às crianças” (MINGNOT, 2001, p. 157).

Desse modo, o enfrentamento dos problemas relacionados à evasão e à repetência incluía questões de acesso à escola e expansão do tempo e saberes escolares, mas não somente isso: era necessária “[...] nova proposta de trabalho pedagógico, pela qual, ao lado do estudo, as atividades voltadas para a saúde, a nutrição e o esporte seriam priorizadas” (MINGNOT, 2001, p. 158).

A proposta pedagógica era baseada, principalmente, nos princípios da Escola Nova, mas recorria, também, a Gramsci e Paulo Freire (GOMES, 2010). Levava-se em consideração o respeito ao universo cultural dos alunos, partindo de sua realidade concreta e valorizando o que já era trazido culturalmente de casa, introduzindo-os no domínio do código culto para que pudessem participar da sociedade letrada. Excluía-se desse modelo qualquer forma de discriminação do professor em relação ao aluno, de modo que este último se sentisse confiante durante o processo para questionar, opinar e contribuir ativamente nas aulas. Nesse modelo, o processo de ensino/aprendizagem considerava todas as possibilidades, inclusive os momentos de recreio e brincadeiras, como de suma importância no processo educativo (RIBEIRO, 1986).

A criação dos CIEPs não pretendeu somente construir prédios modernos, mas também formar professores. Tanto profissionais da área da educação quanto pessoas não especializadas participavam de momentos de formação em que havia troca de ideias e vivências. Fazia-se necessário um professor consciente da proposta pedagógica, pois seria a partir dele que se desenvolveria toda a filosofia proposta pelo Programa Especial de Educação para os centros. Professores recém-incluídos nos programas e até mesmo aqueles que já se encontravam atuantes participavam de treinamento desenvolvido por

uma Consultoria Pedagógica de Treinamento (CPT), criada antes mesmo da inauguração do primeiro CIEP, em 1985. Eram realizados Grupos de Trabalho (GTs) de Classe de Alfabetização (CA) da 1ª à 4ª séries e grupos de 5ª à 8ª séries.

A comunidade também assumiu um papel importante na proposta dos CIEPs, demonstrando um comprometimento com o papel político e social da escola. Portanto, pais de alunos discutiam com os professores sobre a educação dos filhos e sua situação escolar. De igual modo, os professores eram levados a conhecer a realidade dos alunos, visitando a comunidade e conversando com pais e vizinhos. Isso demonstrava certa coerência, uma vez que, nesse modelo de educação, as manifestações culturais e artísticas já se faziam presentes na comunidade. Desta forma, estas manifestações passavam a fazer parte do planejamento das atividades escolares, sendo reconhecidas como de suma importância para a criação de um elo entre escola e comunidade e rica possibilidade de aprendizagem dos alunos (RIBEIRO, 1986, p. 49).

Os CIEPs funcionavam das 8h às 17h (oito horas diárias) e cada um tinha capacidade para atender 1.000 alunos. Contavam com três blocos: o principal era composto por três andares integrados pelas salas de aula, por um centro médico, uma cozinha, refeitório e áreas de apoio e recreação. O segundo era constituído pelo ginásio coberto (Salão Polivalente) e, por fim, no terceiro bloco, em formato octogonal, ficavam as moradias dos alunos residentes e a biblioteca. Ofereciam-se aulas desde Classes de Alfabetização (CA) até a 8ª série, sendo que essas turmas eram agrupadas de modo a receber crianças da mesma faixa etária. Desta maneira, cada unidade contava com cursos de CA à 4ª série ou de 5ª à 8ª séries. Eram ofertadas matrículas também no período noturno, das 18h às 22h, para jovens de 14 a 20 anos.

Assim como nas Escolas Parque, os CIEPs se desenvolviam sob o princípio de que a escola deveria ser uma extensão do lar, pois o aprendizado dos alunos de classes menos favorecidas seria dificultado se muitas das condições básicas de sobrevivência, como a alimentação, não estivessem supridas. Logo, além da alimentação e dos banhos diários, o material escolar, o uniforme e a assistência médica e odontológica eram gratuitos. Segundo Paro (1988, p. 20), “o discurso oficial não considera essa política paternalista, mas realista”.

Essa era uma proposta voltada para as camadas populares para suprir a diferença existente entre o ensino para ricos e para pobres. Era uma resposta contra o problema de homogeneização da educação, pois se tratava, agora, de considerar ricos e pobres em

igualdade de tratamento. Com efeito, em um sistema de educação homogeneizado, as mais prejudicadas são as crianças das classes desfavorecidas economicamente, a partir do momento em que são tratadas igualmente em um meio onde as condições são socialmente desiguais. Sobre esse tema, Paro et al. (1988) comentam:

[...] acredita-se que a criança de favela é “essencialmente diferente” da criança rica. Sua fala é peculiar e sua inteligência é voltada para a luta pela sobrevivência imediata. Já a criança das classes mais abastadas é muito mais estimulada para aprender mais rapidamente. Apesar de afirmar que “uma e outra têm incapacidades específicas” a criança de “favela” chega à escola em franca desvantagem devido ao ambiente em que vive, onde não é estimulada para conseguir as condições que lhe permitam ter sucesso na escola. Daí decorre a necessidade de uma escola que propicie tempo maior de ensino para essa criança mais lenta. Assim, a escola é que é inadequada, pois não supre as necessidades dessa criança *diferente*, com uma *cultura diferente* (PARO et al., 1988, p. 26).

Os CIEPs eram também uma possibilidade de alunos pobres estudarem enquanto seus pais trabalhavam, visto que o lugar onde residiam era cercado pela violência, pelas drogas etc. Neste caso, seria uma forma de combater esses problemas tirando o aluno da ociosidade e da condição de socialmente vulnerável, pelo menos enquanto permanecesse na escola.

Com o tempo, as escolas foram sendo objetos de descrédito por parte da população. Como as crianças não eram reprovadas, as escolas eram consideradas fracas ou desorganizadas (CAVALIERE; COELHO, 2003), o que demonstrava certo descomprometimento com a intencionalidade pedagógica do processo. Aliás, esse não era o único ponto de desconforto da população com relação aos CIEPs. Por exemplo, Darcy Ribeiro se via questionado devido ao alto custo que sua proposta trazia quando comparada aos gastos realizados em escolas públicas convencionais, pois a manutenção dos prédios se mostrava cara, bem como o material permanente e de consumo. O principal argumento da crítica se apoiava no fato de que as escolas públicas convencionais, que eram a maioria, estariam funcionando de forma precária, inclusive superlotadas e com falta de vagas, enquanto os CIEPs, muito mais caros, atendiam a uma minoria de alunos. Assim, a escola que deveria ser popular ficou conhecida como elitista, por atender a uma pequena parcela de alunos, deixando de lado uma grande maioria destes em uma escola em turnos, funcionando em paralelo a outra parcela da educação pública, que ainda não contava com os mesmos recursos.

Segundo Gomes (2010), Darcy Ribeiro via seu projeto de forma diferente:

[...] as carências da população como resultado de processos históricos espoliativos, todo o dinheiro empregado era compensador. Essa perspectiva não significa que Darcy fosse um cego para noções de custos educacionais e orçamentárias, porém considerava que a educação precisava ser de qualidade e valia a pena aplicar verbas, já que tantas despesas públicas eram efetuadas inútil e irresponsavelmente (GOMES, 2010, p. 62).

Os gastos eram observados não só na operacionalização das escolas, mas também na publicidade delas, vinculando-as ao partido que se encontrava no poder na ocasião, o Partido Democrático Trabalhista. Tratava-se de uma manobra estritamente político-partidária por meio da divulgação de um projeto de educação pública em tempo integral. “[...] Os CIEPs tornaram-se símbolo do partido no governo. CIEP, PDT, Brizola e Darcy amalgamaram-se partidarizando o projeto educacional” (MIGNOT, 2001, p. 161). Com isso, o Programa dos CIEPs não se consolidou como política de Estado, uma vez que nos governos seguintes a proposta foi marcada por discontinuidades.

Com o passar do tempo e devido às transições de governo, o Estado recuou e, inclusive, diminuiu o número de escolas que funcionava em regime de tempo integral, transformando-as em escolas parciais. Além disso, introduziu outros níveis de escolaridade, ou seja, mais acesso de alunos em tempo reduzido, em detrimento da qualidade que se configurava na proposta original. Com o tempo, a degradação da infraestrutura se mostrou um verdadeiro pesadelo, sobretudo porque os recursos para manutenção foram reduzidos, requerendo a ajuda da população, já que esta usufruía do espaço físico. Cavaliere e Coelho (2003) afirmam que:

[...] A maioria das escolas de tempo integral da rede estadual, especialmente as da região do Grande Rio, tornaram-se, tanto no período entre as duas gestões como após 1994, escolas problemáticas e rejeitadas pelo próprio sistema. Situadas em regiões abandonadas pelo poder público, foram engolidas pelas difíceis condições sociais das localidades. Ou seja, nesses casos, o efeito obtido foi exatamente o contrário daquele “efeito de exemplaridade” pretendido (CAVALIERE; COELHO, 2003, p. 152).

Em relação ao currículo definido para os CIEPs, originalmente, havia certa fragmentação, assim como ocorrera no Centro Educacional Carneiro Ribeiro e nas escolas de Brasília. Nestas escolas, as disciplinas curriculares convencionais ocorriam em um período (escolas classe), enquanto as atividades de criatividade ou atividades extraclasse ocorriam no período oposto (escolas parque). Tal modelo acabou gerando polarizações e

fragmentação entre os conhecimentos e práticas. Nos CIEPs, onde as aulas aconteciam em dois prédios e em dois turnos, ocorreu o mesmo problema, o que levou a “juntar” as duas partes do currículo. Isso veio a acontecer no Segundo Programa Especial de Educação, em que se buscou intercalar disciplinas curriculares e atividades extraclasses.

Toda a organização do tempo, espaço e dos conhecimentos dos CIEPs teria como centro o aluno, ou seja, “[...] deixar à disposição dele sua possibilidade de decisão a respeito do tempo e do espaço escolar, a partir de uma prática e da discussão coletiva da mesma” (RIO DE JANEIRO, 1991, p. 64). Mas, qual seria esse conhecimento capaz de instrumentalizar essa parcela da população para a luta pelos seus direitos?

Segundo o discurso oficial, esse saber contemplaria “o conteúdo de cada ciência, sua origem, sua construção teórica e suas ferramentas de análise, articuladas com o contexto histórico de sua produção”, garantindo-se que sua transmissão “venha imbuída da possibilidade da construção e ampliação desse conhecimento, na medida em que possa dar conta da crítica da validade desse mesmo conhecimento” (RIO DE JANEIRO, 1987). A esse procedimento a CPT dá a denominação de “essencialização dos conteúdos” (PARO et al., 1988, p. 29).

Para a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (1991), a prática pedagógica deveria se dar da seguinte forma:

Torna-se, então, clara a importância de incorporar à escola o universo cultural dos alunos, respeitar sua linguagem e as características da cultura produzida no meio em que vive, para que a vida possa se concretizar no cotidiano institucional e as novas vivências pedagógicas possam repercutir além do espaço escolar. Nada mais antidemocrático do que tratar os diferentes como iguais. Daí a importância de uma diretriz metodológica que leve em conta o tempo próprio dos alunos, unificando os conteúdos — que devem ser essencializados no sentido de serem priorizados os que realmente possibilitem a apreensão e transformação da realidade — assim como as formas de apresentá-los, favorecendo a construção, pelos alunos, das ferramentas de análise teórica articuladas com o contexto de sua produção. Tal concepção é eminentemente interdisciplinar. Articulando-se a lógica própria da produção do conhecimento e assumindo-se a alfabetização e a língua materna como elos integradores, cada disciplina trabalhará com o objetivo de ampliar o vocabulário do aluno, sistematizar a sua expressão oral e aprimorar a expressão escrita, de modo a atualizar seus universos lingüísticos e proporcionar-lhes a flexibilidade de raciocínio e consciência necessária a pensar e agir criticamente sobre a realidade sociocultural e política (RIO DE JANEIRO, 1961, p. 62).

Nota-se a ênfase nos conteúdos como primordiais para empoderar as camadas populares, sobretudo aqueles conteúdos ligados às ciências, articulados com o contexto

histórico de sua produção. Isso leva-se a perceber a necessidade de abordar conteúdos que estejam vinculados às condições socioculturais de vida dos alunos.

A avaliação também é um outro ponto a se considerar, pois, nos CIEPs, os modelos tradicionais de avaliação para controle do comportamento e manutenção da autoridade do professor não são objetivos considerados pedagógicos, e sim aqueles que consideram os instrumentos de avaliação como mecanismos de aperfeiçoamento contínuo do aluno, referência para o planejamento de aulas do professor e conseqüente aperfeiçoamento contínuo do trabalho pedagógico.

A tarefa dos educadores envolvidos na construção dos CIEPs (Centros Integrados de Educação) será a de transformar esse instrumento que tem sido utilizado como mecanismo de reprodução das classes sociais, na medida em que a escola avalia somente o que o aluno não sabe (os padrões da cultura de classe dominante que ainda não adquiriu) e não o que o aluno sabe (o que conseguiu acrescentar ao saber e às práticas que já dominava). [...] Se a avaliação passa a ser encarada como instrumento do aperfeiçoamento contínuo do trabalho pedagógico, cada aluno deve ter avaliado o seu crescimento continuamente, para ser atendido na medida de suas necessidades e possibilidades. Tal transformação não se dá apenas com iniciativas individuais. Torna-se necessário que, ao avaliar os alunos, o professor avalie também seu próprio trabalho, num esforço coletivo de todos os envolvidos na comunidade escolar e que, ao mesmo tempo, a totalidade da instituição escolar seja permanentemente avaliada e questionada (RIO DE JANEIRO, 1991, p. 62).

Assim, os objetivos dos CIEPs previstos em documentos, a avaliação, os conteúdos e a prática docente são considerados como essenciais para o desenvolvimento do aluno, demonstrando preocupação para que ele tenha acesso aos conteúdos historicamente acumulados pela humanidade. Neste contexto, respeitar-se-ia o ser humano na sua integralidade e, principalmente, seriam consideradas as condições vivenciadas pela criança em sua realidade social, as quais são imprescindíveis para o desenvolvimento do projeto de formação dos CIEPs. Estes demonstram uma preocupação com o ensino, principalmente pautado por práticas pedagógicas que se identifiquem com os ideais escolanovistas de educação. Entretanto, Paro et al. (1988) constataram que na prática tais objetivos não têm se consolidado tão claramente como nos documentos:

[...] 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 da escola em sua dimensão mais caracteristicamente instrutora, senão que tais iniciativas têm-se constituído mais propriamente em tentativas de minimização dessa dimensão.

Às reivindicações e pressões populares por mais instrução, o Estado responde com propostas de escola 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 têm natureza não propriamente pedagógica (PARO et al., 1988, p. 198).

O que se vê é um desalinhamento entre o que está previsto no projeto de formação dos CIEPs e o que acontece na prática, quando a escola deixa de exercer seu papel primordial de “instrução” dos conteúdos sistematizados e passa a cumprir o papel assistencialista e paternalista, como forma de prevenir problemas de cunho social. Tais problemas têm sua natureza ou origem fora do ambiente escolar, mas condicionam a escola a se reinventar para amenizá-los, ou quem sabe até saná-los, levando a escola a se responsabilizar socialmente pelo sucesso ou fracasso dessa missão.

Para Cavaliere e Coelho (2003, p. 153), “[...] os Cieps foram estigmatizados como sendo escolas para crianças sem cuidados familiares ou semimarginalizadas”.

Sem dúvida, os CIEPs representaram um grande avanço na educação para aquele Estado e, com o tempo, a descaracterização de sua proposta inicial, a partidarização de sua criação e a falta de investimentos para sua manutenção podem ter sido fatores contundentes para o seu desmonte e precarização. “Com a derrota eleitoral de Darcy Ribeiro para o governo estadual em 1986, o projeto foi interrompido. Em ruas, estradas, praças, bairros e favelas onde os CIEPs estavam apenas em fase inicial da construção, os canteiros de obras foram abandonados” (MIGNOT, 2001, p. 163).

O fato de os CIEPs não terem se consolidado como política de Estado, e sim como política de governo, demonstra a importância da continuidade administrativa nos governos subsequentes, não somente na educação, mas em todos os setores.

2.3 PROGRAMA DE FORMAÇÃO INTEGRAL DA CRIANÇA (PROFIC)

O Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC) foi instituído pelo Decreto nº 25.469, de 07 de julho de 1986, e complementado pelo Decreto nº 25.753, de 28 de agosto de 1986, no Estado de São Paulo, no período (15/03/1983-15/03/1987), em que André Franco Montoro se encontrava como governador, e José Aristodemo Pinotti, como Secretário de Educação. Esse programa tinha o propósito de destinar verbas a escolas estaduais e municipais públicas e entidades privadas na condição de conveniadas para que realizassem atividades extraescolares no contraturno. Para além do período destinado à instrução formal, buscava-se incentivar a adesão voluntária das escolas a uma proposta de Educação Integral, em tempo integral.

Esse programa visava atender crianças de 0 a 14 anos de idade por meio de quatro projetos, definidos adiante conforme a observação de documentos oficiais por Di Giovanni e Souza (1999, p. 80): “a) Formação integral da criança (0-2 anos); b) Formação do pré-escolar (2-6 anos); c) Formação integral do escolar (7-10 e 11-14 anos); e d) Atendimento ao menor abandonado”.

Dos quatro projetos apontados, só foram operacionalizados aqueles que se encontravam diretamente sob a responsabilidade da Secretaria de Educação, ou seja, o de “Formação do Pré-Escolar” e o de “Formação Integral do Escolar”; todos os demais não se desenvolveram, pois:

[...] “Não havia instrumentos precisos de seleção das crianças participantes; via de regra, as professoras indicavam seus alunos a partir de critérios aleatórios e muitas vezes subjetivos”. Uma vez finalizadas as atividades de um turno, o aluno passaria a participar de atividades complementares (artísticas, esportivas, de lazer, pré-profissionalizantes) no turno oposto, nas entidades conveniadas, sendo necessário para a seleção desses alunos apenas o critério socioeconômico e o desempenho escolar para garantir a vaga (FERRETTI; VIANNA; SOUZA, 1991, p.6).

Segundo as diretrizes oficiais do PROFIC, o projeto se desenvolveria por meio de ações intersetoriais, ações conjuntas, ou seja, parcerias entre as secretarias de educação, saúde, relações do trabalho, cultura e esportes e turismo. A primeira coordenaria todas as outras, de forma a combater a subnutrição, morbidade, o analfabetismo, a repetência, evasão escolar, o despreparo para o trabalho, a falta de enriquecimento curricular e de integração escola/comunidade, aplicando medidas necessárias à educação, nutrição, higiene, saúde, ao preparo para o trabalho e para a vida, como condições imanentes ao desenvolvimento da educação integral.

Esse foi o primeiro programa estadual de educação integral no Brasil que lançou mão da gestão intersetorial e de parcerias com o setor público (prefeituras) e o setor privado, para a concretização de seus ideais já na década de 1980. De acordo com Di Giovanni e Souza (1999, p.62), “[...] o Profic buscou deliberadamente parceiros no chamado terceiro setor e no nível mais descentralizado do poder público: o município [...]”.

Ampliavam-se as responsabilidades da Secretaria de Educação com ações que deveriam ser inclusive de outras secretarias de governo, sendo que, além das atividades educativas, aquelas voltadas à saúde também deveriam ser desenvolvidas como forma de melhorar a qualidade da educação.

Esse programa entendia ser necessário que a escola ultrapassasse sua função pedagógica para além dos limites estabelecidos, como forma de melhorar a qualidade da educação e tornar as oportunidades educativas equivalentes a todas as crianças do estado. A escola passaria, então, a ampliar suas funções além da “instrução dos rudimentos do saber”, passando a incorporar a característica de instituição protetora e cuidadora, pois, segundo Fonseca (1986, p. 171), “[...] a questão de aprendizagem é menos uma questão de técnicas pedagógicas que uma questão do tecido social [...]”.

O programa deixou de lado uma discussão mais voltada para o âmbito curricular e pedagógico e passou a focar primordialmente em questões assistencialistas, buscando justificar sua efetivação e posicionando-se como a resolução dos problemas ocasionados pelas desigualdades sociais imanentes ao modo de produção capitalista.

Segundo Ferretti, Vianna e Souza (1991, p. 9), “na prática, a complementação curricular corporificou-se em atividades como reforço escolar, enriquecimento curricular (excursões, teatro, canto, dança, desenho e pintura, esportes e lazer) e pré-profissionalização, além de algumas aulas de higiene”.

O tempo escolar no total deveria ser no mínimo idêntico ao tempo de trabalho dos pais. Trata-se de uma proposta reparadora das condições impostas pelo modo de produção capitalista, ou seja, pela estrutura social vigente, mantenedora do conformismo populacional a partir de uma estratégia assistencialista, em detrimento de uma educação emancipatória. Para Fonseca (1986),

O PROFIC revela um compromisso social com as crianças mais pobres cujos pais precisam trabalhar e que, portanto, necessitam de uma escola de tempo integral. Coloca como prioridade o atendimento pré-escolar e, embora desviando de sua especificidade escolar, chama a atenção para o problema do aleitamento materno. Rompe com a preocupação exclusiva com a instrução e introduz o objetivo de atender integralmente a criança (FONSECA, 1986, p. 184).

O objetivo não era somente manter as crianças em um lugar seguro enquanto os pais trabalhavam, nem tão somente obter a satisfação destes, mas também impedir que essas crianças se tornassem futuros marginais que viessem a comprometer a ordem social. Ao que parece, há um certo alinhamento com certos ideais que foram materializados nos CIEPs, pois, entre outros aspectos, esse programa se importava primeiramente com os meios de sobrevivência, alegando ser “a vida anterior ao saber” e, portanto, atender essas necessidades primeiramente era condição *sine qua non* para o aprendizado.

O que se apresenta como justificativa para a implementação de um programa dessa natureza tinha mais a ver com a realidade observada das famílias que se encontravam na condição de pobreza e miséria do que com elaborações teóricas que fundamentassem sua razão de existir baseadas na realidade. Para Fonseca (1986, p. 172), “Uma certa inconformidade com as injustiças socioeconômicas deram lugar à criação de um Programa sem no mínimo considerar os princípios teóricos da área educacional”.

[...] No tocante à especificidade da escola, o PROFIC foi alvo de crítica por descaracterizar, no entender dos críticos, aquele que seria o papel específico dessa instituição, ou seja, transmitir o saber, atribuindo aos professores tarefas que não lhes competem ou, ainda, preenchendo o tempo complementar dos alunos nas escolas com atividades que não contribuem para elevar a qualidade do ensino (FERRETTI; VIANNA; SOUZA, 1991, p. 11).

A incorporação do projeto nas escolas foi criticada, uma vez que sua apresentação acontecia de forma autoritária e sua implantação se dava sem consulta a professores ou pessoas especializadas na área. Outra crítica não menos importante dizia respeito ao momento eleitoral – seis meses para o final de mandato – no qual o estado se encontrava, demonstrando o âmbito político partidário no qual o projeto do PROFIC estava inserido, pois foi lançado no último semestre do governo, que já se encontrava em período de campanha eleitoral. Neste sentido, Di Giovanni e Souza (1999) confirmam esse fato, esclarecendo que:

[...] Não se pode deixar de registrar que, ao final do governo de Franco Montoro, o partido do governo (PMDB) detinha a maior parte das prefeituras do estado de São Paulo, e a maior parte de seus prefeitos estava envolvida na campanha sucessória. Tal fato, embora não tenha tido uma importância crucial na aceitação do Programa, teve, sem dúvida, um peso relativo considerável (DI GIOVANNI; SOUZA, 1999, p. 100).

O processo de adesão facultativa que se deu a implementação do programa não era algo que se materializava conforme as orientações. Isso porque existiam pressões vindas das secretarias de educação e dos diretores sobre os professores para que estes passassem a desenvolver o programa em sua escola.

Para uma reformulação desse porte na educação, haveria de se considerar as pessoas que trabalhariam com essas crianças. Desta forma, o projeto contava com “preparo de recursos humanos adequado” aos objetivos do projeto, envolvendo as faculdades de educação e os cursos de formação para o magistério de 1º grau e a cooperação do Estado com entidades religiosas para tratar dos problemas afetos ao “menor” (FERRETTI; VIANNA; SOUZA, 1991, p. 10).

O desenvolvimento do programa nas escolas antes mesmo de completar um ano, meses depois de sua implantação, em 1986, já encontrara dificuldades para se manter devido à falta de amparo financeiro do governo estadual às escolas para manutenção das despesas com o PROFIC, conforme apontam Ferretti, Vianna e Souza (1991).

Outro fator também contundente diz respeito ao tempo em que programas como esse levavam para se consolidar e serem absorvidos pelos professores que implementariam todo o processo, detalhe esse que tão logo se encontrou comprometido, uma vez que a principal condição para o funcionamento real do programa não foi garantida. O investimento necessário ao desenvolvimento da proposta parece não ter sido o centro das atenções no planejamento, comprometendo todo o resto, inclusive a construção de estruturas físicas adequadas, que não saiu do papel.

Durante o período em que funcionou, o programa foi se descaracterizando, se reformulando e perdendo força. O número de alunos atendidos foi diminuindo. Na medida em que ocorriam as transições nos cargos de governo e de secretário da educação, o programa passava por uma nova reconfiguração. O PROFIC foi extinto no final do ano de 1993 por questões técnicas e políticas, mas principalmente pela questão do déficit orçamentário destinado à sua execução.

2.4 OS CENTROS INTEGRADOS DE ATENÇÃO À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE (CIAC/CAIC)

Os CIACs têm inspiração em dois grandes modelos de educação integral já mencionados, a Escola Parque e os CIEPs. Tal influência pode ser constatada quando Leonel Brizola e Darcy Ribeiro convenceram o Presidente da República Fernando Collor de Mello da importância da educação integral, sobretudo dos CIEPs, o que acabou culminando no surgimento do CAIC (GOMES, 2010). Essa denominação substituiu a sigla CIAC, resultante de processos políticos que serão detalhados à frente.

Por iniciativa do governo federal, no mandato de Fernando Affonso Collor de Mello (1990 a 1992), o CIAC foi criado no ano de 1991 e era parte de um projeto maior notadamente conhecido por Projeto Minha Gente (PMG)⁶, instituído pelo Decreto nº

⁶ Projeto Minha Gente (PMG). Inicialmente esteve ligado à pasta do Ministério da Saúde, que era responsável pelo Ministério da Criança. Tinha como propósito promover ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social voltadas à criança e ao adolescente. Na gestão presidencial de Itamar Franco, o PMG passou a integrar a pasta da Secretaria Nacional de Projetos Educacionais Especiais do

91/1990. O CIAC deveria se desenvolver em uma perspectiva intersetorial, interdisciplinar e de responsabilidades compartilhadas com estados, municípios, comunidade local e instituições privadas de natureza jurídica sem fins lucrativos.

Projetos como o "Minha Gente" são muito sedutores pelo seu amplo escopo e pelas perspectivas que descortinam. Sugerem que o esforço conjunto, a vontade política e o humanitarismo são suficientes para encontrar soluções e viabilizá-las. No entanto, apesar de se apresentar como solução de fundo, o Projeto "Minha Gente" nada mais é que um encaminhamento paliativo, pois deixa intocadas as causas efetivas da produção da pobreza e da disseminação de seus efeitos. É, nesse sentido, mais do que inoperante e mistificador, pois desvia as atenções do foco principal, deslocando-as para suas consequências, embora travestidas, na questão central (FERRETTI, 1992, p. 70).

A criação do CIAC teve como fator determinante o atual momento histórico, em que as transformações político-econômicas em âmbito mundial, em uma perspectiva de globalização neoliberal, induziram países subdesenvolvidos a firmarem acordos com organismos multilaterais. Isso, de certo modo, acabou levando esses países a se preocuparem com o atendimento de crianças e adolescentes pobres afetados pela falta de investimento na área social.

Um desses tratados se deu no "Encontro Mundial de Cúpula pela Criança, realizado na sede nas Nações Unidas, em 1990, no qual foi aprovada a Declaração sobre a Sobrevivência, a Proteção e o Desenvolvimento da Criança e adotado o Plano de Ação para a sua implantação nos anos 90" (SOBRINHO; PARENTE, 1995, p. 5). Esse acordo também foi assumido pelo governo brasileiro, influenciando diretamente políticas públicas voltadas à educação.

Centrando-se nos efeitos gerados pela organização econômica da produção sobre a organização social, em geral, e sobre a familiar, em particular, o Projeto, apoiado nas intenções expressas na constituição de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente, relativamente ao respeito a seus direitos, põe-se como ação estabilizadora, transformadora e de recuperação, acolhendo sugestões de organismos internacionais no sentido de "superar o tempo de interrogações por fatos que auxiliem a construção da nova realidade social: a busca do homem completo compreendendo, tal busca um humanismo científico, muita criatividade e compromisso social inarredável" (FERRETTI, 1992, p. 70).

Ministério da Educação (SEPESPE-MEC), sendo incorporado pela criação do PRONAICA, que passou a assumir o patrimônio, as atribuições e as competências do seu âmbito.

Vale ressaltar que esses acordos foram formalizados nos vários setores da administração pública brasileira, sendo a educação uma área estratégica para o desenvolvimento e a manutenção do capital financeiro global e da ordem social. O foco estava em problemas gerados ou potencializados pela própria estrutura social, tais como desemprego, abandono, fome, pobreza, violência, miséria, ignorância, doença, reprovação e evasão escolar, analfabetismo, exploração, aos quais estão sujeitas as crianças e os adolescentes do Brasil.

O CIAC funcionava como aglutinador dos serviços públicos essenciais que seriam prestados às crianças e aos adolescentes, conforme orientações do PMG, dando condições reais para a materialização da atenção integral a esse público.

As unidades do CIAC compreendiam o atendimento: a) às creches e à pré-escola; b) às escolas de 1º grau em tempo integral; c) à saúde e aos cuidados básicos da criança, e d) à convivência comunitária e esportiva. Tudo isso como forma de priorizar a proteção, a garantia de direitos sociais, a sobrevivência e o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes.

Nesse processo, a educação não apareceu como atividade fim e exclusiva, mas como um dos nove programas setoriais do projeto, a saber: 1. Núcleo de Proteção à Criança e à Família; 2. Saúde e Cuidados Básicos da Criança; 3. Educação Escolar; 4. Esporte; 5. Cultura; 6. Creche e Pré-Escola; 7. Iniciação ao Trabalho; 8. Teleducação; 9. Desenvolvimento Comunitário. Estes, integrados e desenvolvidos por meio das instalações dos CIACs, e até mesmo fora delas, constituíam um arcabouço necessário para desenvolver ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social direcionadas a crianças e adolescentes.

Tratava-se de um projeto educativo amplo que superava os limites da escola tradicional, pois englobava a oferta de outros serviços não propriamente ligados à natureza escolar (função social da escola), mas socialmente integrados a ela na medida em que se observava a atual conjuntura dos problemas sociais que afetavam diretamente os processos educativos.

Com o fim do governo Collor, em dezembro de 1992, devido à renúncia da presidência, presumiu-se que o projeto dos CIACs fosse interrompido. Entretanto, teve continuidade na gestão presidencial de Itamar Augusto Cautiero Franco (1992 – 1994), como forma de prevenir o desperdício de investimentos já realizados na gestão de seu antecessor. Posteriormente à transição de governo, os CIACs passaram a se denominar

Centros de Atenção Integral à Criança (CAIC), passando a fazer parte do PRONAICA⁷ (extinto em 1995), que surgiu em substituição ao PMG. A mudança de siglas se deu por uma questão orçamentária e operacional dos espaços físicos e serviços que seriam voltados à criança e ao adolescente. Contudo, na sua essência, os CAICs guardaram as mesmas especificidades dos CIACs, bem como o PRONAICA em relação ao PMG.

A ênfase conferida pelo MEC à pedagogia da atenção integral e às formas de desenvolvê-la refletiu-se na alteração do nome dado às unidades de serviços especialmente construídas ou adaptadas para esse fim. Na denominação adotada pelo Projeto Minha Gente (CIAC), destacava-se a característica arquitetônica do centro integrado. Com o nome Centro de Atenção Integral à Criança — CAIC, a tônica desloca-se para o atendimento integral, que “requer a adoção de pedagogia própria independente do espaço físico a ser utilizado” (SOBRINHO; PARENTE, 1995, p. 7).

Os objetivos dessa instituição se pautavam na atenção à criança e ao adolescente, sobretudo àqueles das camadas populares que, no transcorrer da história, se encontraram à margem de seus direitos sociais. Como forma de corrigir certas desigualdades, tinha-se a intenção de impulsionar a qualidade do ensino, tirar as crianças e os adolescentes da condição de miseráveis, preparando-os para o exercício da cidadania e combatendo os indicadores de evasão e reprovação que há muito tempo assolam a qualidade da educação brasileira.

No projeto dos CIACs/CAICs, pressupunha-se a criação de estrutura física planejada (tecnologia das fábricas de argamassa armada) compatível com a natureza das atividades (Subprogramas) e dos conteúdos que seriam ofertados. Deste modo, essa estrutura deveria ser construída em regiões onde houvesse uma alta densidade demográfica de famílias carentes, desprovidas de serviços essenciais básicos, como: saúde, alimentação, educação formal e profissionalizante, cultura e esporte, garantindo assistência às crianças e aos adolescentes e suporte às suas necessidades básicas em todas as etapas do seu desenvolvimento. Outras duas alternativas também poderiam ser adotadas, como a articulação e integração de serviços setoriais voltados às crianças ou

⁷ Como instrumento de uma das metas globais do Plano Decenal de Educação para Todos, o PRONAICA, ligado à pasta da Secretaria de Projetos Especiais da Presidência da República e à Secretaria Nacional de Projetos Educacionais Especiais do Ministério da Educação (SEPESPE-MEC), tinha a função de coordenar ações voltadas à atenção à criança e ao adolescente de forma intersetorial, integrada, interdisciplinar, por meio de convênios com municípios, estados, órgãos federais, organizações não governamentais e com a cooperação de organismos internacionais (SOBRINHO; PARENTE, 1995).

ainda a adequação de espaços existentes para além da construção, conforme descrição acima.

Dentre as várias possibilidades de infraestrutura e subprogramas, um CAIC com 12 salas era composto de quatro blocos, sendo que um deles era integrado por dois pavimentos. Os terrenos chegavam a ter 16.000 m² (80 x 200), e a área média construída chegava a 4.700 m², contemplando a construção de anfiteatro, ginásio coberto, campo de futebol, quadras esportivas, playground, jardins e área para horta.

Os subprogramas eram definidos como de natureza finalística, sendo eles: Proteção Especial à Criança e à Família; Promoção da Saúde da Criança e do Adolescente; Educação Infantil (Creche e Pré-Escola); Educação Escolar; Esportes; Cultura; Educação para o Trabalho; Alimentação, e os de natureza instrumental, como: Suporte Tecnológico e Mobilização e Gestão. Estes, por sua vez, poderiam ser implementados total ou parcialmente, dependendo das condições e demandas apresentadas para tal, sem, contudo, perder o foco na qualidade das ações desenvolvidas.

Esses subprogramas seriam desenvolvidos em locais específicos da instituição e contariam com materiais adequados à sua natureza, sendo os conteúdos desenvolvidos “sob o enfoque da pedagogia da Atenção Integral: o espaço físico, os equipamentos, os recursos humanos e a gestão compartilhada” (BRASIL, 1994, p. 35).

Segundo Ferretti (1992):

No que diz respeito ao Programa de Educação Escolar, o que ressalta no Projeto é algo que já tem sido objeto de várias considerações dos educadores: a ausência de um projeto pedagógico. [...] Essa ausência tem, no Projeto, uma justificativa frágil, mas consistente com o espírito do mesmo, conforme já destacado anteriormente. Afora a proposição da escola de 1º grau em regime de tempo integral, o Projeto nada mais sugere. A esta proposição se reduz a "inovação" educacional. Mas ela também nada diz, neste particular, além, de invocar a semelhança com os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), do Rio de Janeiro. Esta é, entretanto, uma aproximação que não faz justiça aos CIEPs (FERRETTI, 1992, p. 72).

Para o desenvolvimento dos subprogramas (atividades que comporiam o currículo do CAIC), pelo menos o previsto em orientações oficiais, os profissionais – professor, auxiliar administrativo, médico, psicólogo, assistente social, nutricionista, cozinheiro etc. – teriam que desenvolver ações de planejamento, execução, acompanhamento e avaliação das atividades. Desta forma, receberiam capacitação (treinamento) sistemática e contínua,

de acordo com o subprograma que estivesse à frente e a função que desenvolvessem na Unidade de Serviços (CAIC).

Haveria a necessidade, então, de preparar esses profissionais, uma vez que o processo inovador da educação integral passaria a considerar subprogramas envolvendo áreas que historicamente não fizeram parte da realidade das escolas tradicionais de turno.

Porém, na realidade dos CAICs, um dado é preocupante e não condiz com as orientações oficiais dispostas acima, pois em estudo realizado pelo Tribunal de Contas da União (BRASIL, 1997), se constatou que:

Carência de professores e de funcionários não é um problema para os CAICs – alguns talvez até tenham professores e funcionários em excesso. Faltam, contudo, recursos humanos mais preparados e treinamento para capacitar o pessoal já existente. Recursos financeiros limitados são um problema, mas existe também a dificuldade de se alocar nas unidades pessoal capacitado para fazer funcionar os diversos subprogramas, sejam médicos e dentistas, sejam técnicos preparados para promover a iniciação ao trabalho dos jovens e até mesmo cozinheiras habilitadas para lidar com a cozinha industrial do CAIC. Essa dificuldade poderia ser superada, ao menos em parte, por meio de parcerias do CAIC com outras instituições públicas ou privadas e também com a continuidade e o aprofundamento do sistema de suporte técnico, já existente em algumas localidades (BRASIL, 1997, p. 18087).

Para o desenvolvimento desse programa, o governo federal contava com a integração e articulação com os estados, municípios e a comunidade local para oferta das Unidades de Serviço. As atribuições de cada seguimento se davam da seguinte maneira:

O governo federal tem como principais responsabilidades [...] a elaboração do projeto arquitetônico e de engenharia; a construção da estrutura física; os equipamentos; a manutenção das equipes de coordenação geral e técnica; a realização de pesquisas para a avaliação do Programa; a assistência ao estudante pelos programas da Fundação de Assistência ao Estudante — FAE (Alimentação; Livro Didático; Material Escolar e Bibliotecas Escolares). Aos governos estaduais compete assegurar os recursos humanos necessários ao funcionamento — dirigentes e docentes — e compartilhar com os municípios as despesas de operação e manutenção dos CAICs. Aos municípios competem a aquisição do terreno e a manutenção dos CAICs, com o uso de recursos próprios ou do apoio financeiro estadual, de organismos privados e da comunidade local (SOBRINHO; PARENTE, 1995, p. 11).

Os CAICs se mostraram, pelo menos em projeto, uma proposta inovadora direcionada a crianças e adolescentes, mas não se desenvolveram conforme o planejado. Com relação à estrutura física, almejava-se a construção de cinco mil prédios escolares, ainda sob a coordenação do PMG, dos quais somente 444 foram efetivamente levantados

pelo valor total de R\$ 1,5 bilhão. O encerramento de construção de prédios escolares se deu com a extinção do PRONAICA, ainda na década de 1990, já no governo de Fernando Henrique Cardoso.

Os investimentos direcionados a reparos se mostraram insuficientes para cobrir gastos superiores aos que eram apresentados pelas escolas convencionais, uma vez que sua estrutura era diferenciada e exigia maior atenção, apesar de o projeto de sua criação prever que esses gastos com manutenção seriam menores.

Há ainda quem acredite que os investimentos direcionados à construção dos CAICs deveriam ser destinados às escolas já existentes, como forma de melhorar o que já estava sendo levado a cabo em péssimas condições, abrangendo inclusive uma parcela maior de alunos, já que as escolas convencionais viviam superlotadas.

Quanto à relação com a comunidade, Ferretti (1992, p. 66) ressalta que: “[...] não houve a substituição real do assistencialismo pela participação da comunidade, nem a visão de algo realmente novo, que rompesse com o conceito ainda dominante de escola”. A participação da comunidade, um dos fatores inovadores do projeto, ficou restrita somente a três níveis, ou seja; “[...] na concepção do Projeto, quando recebe informações sobre o mesmo; na implantação, quando é consultada e emite opiniões sobre o Projeto e na operação, quando partilha das decisões e da operação das unidades (Caixa) instaladas” (FERRETTI, 1991, p. 67).

O que se observa é que os CAICs, na sua maioria, não seguiram fielmente a proposta original, pois serviços que comporiam a parte diversificada do currículo, como atendimento médico e odontológico, aulas de marcenaria, datilografia, corte e costura, acabaram não se desenvolvendo na grande maioria dos CAICs. A razão era porque as Secretarias de Educação não dispunham de quadro de pessoal para atender as áreas elencadas, além do fato de equipamentos e financiamento necessários ao desenvolvimento desses serviços serem escassos (BRASIL, 1997).

Isso acaba tirando a posição de destaque dos CAICs frente ao desenvolvimento de um ensino integral “inovador” e os coloca nos mesmos moldes operacionais de uma escola tradicional, uma vez que seu currículo não ultrapassou o que já era ministrado em outras escolas de turno. Outro dado relevante, que ratifica a materialização de “mais do mesmo”, é que os índices de evasão e reprovação são pouco melhores nos CAICs quando comparados às escolas tradicionais. Isso, de fato, não seria suficiente para justificar os altos investimentos em uma instituição que nascera para combater esses índices,

conforme apresentado em “relatório expedido pelo Tribunal de Contas da União em 1997” (BRASIL, 1997).

O que foi exposto permite inferir que as principais experiências de educação integral e em tempo integral desenvolvidas no Brasil, entre as décadas de 1950-1990, demonstravam em suas propostas um forte interesse em diminuir os índices de evasão e reprovação e atuar em aspectos que afligiam a sobrevivência da população pobre, tais como: fome, saúde precária, carência de atendimento médico-odontológico, falta de higiene, abandono de crianças e adolescentes, os quais afetavam o êxito escolar do aluno. De algum modo, os discursos oficiais associavam a escola de tempo integral à amenização das condições que afetavam o rendimento escolar de crianças e adolescentes.

Sem desconsiderar efetivas determinações de ordem político-econômica no planejamento e desenvolvimento dessas experiências, algumas pesquisas mencionadas anteriormente constatam que algumas delas deram muito mais ênfase ao lado assistencial do que ao lado pedagógico, com prejuízo do cumprimento do papel da escola na democratização do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade e na emancipação do aluno. Outros pesquisadores apontaram o alto custo dos programas e o abandono da rede escolar de turnos já existentes, assim como a construção de escolas a um custo elevado (como foi o caso dos CIACs), sem provisão pelo governo de recursos financeiros e humanos para sua manutenção. A dependência de parcerias intersetoriais no âmbito do governo e com o terceiro setor também demonstrou estratégias de compensação dos baixos investimentos realizados, como foi o caso do PROFIC, entre outros.

De todo modo, o objetivo comum dos programas foi atender crianças e adolescentes da população pobre, em regiões marginalizadas, no ensino fundamental, em escolas de tempo integral, incluindo programas de assistência à saúde, alimentação, higiene, ao esporte, lazer, à preparação para o trabalho, proteção social e, em segundo plano, ao ensino, pois este dependia de condições ideais para que fosse possível desenvolvê-lo.

2.5 DAS PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL AO PME

No contexto atual da educação brasileira, a educação integral de tempo integral encontra campo fértil em iniciativas do governo e da classe política, voltadas para o uso

da escola para resolver os mesmos problemas sociais. O pretexto é a necessidade da oferta de uma educação de qualidade, apesar da imprecisão desse conceito.

A partir dos anos 1990, tais iniciativas foram cada vez mais imbuídas pelos pressupostos ideológicos neoliberais, corporificados em documentos oficiais e oficiais e incorporados no cotidiano das escolas. Isso tem condicionado a dinâmica pedagógica desses espaços escolares. Por essa via, dissemina-se na sociedade, especialmente nos meios políticos e acadêmicos, uma onda de crítica à escola tradicional e ao funcionamento da escola pública e, ao mesmo tempo, uma louvação à escola de educação integral e de tempo integral.

Em face dessas considerações, é necessário analisar brevemente o ordenamento jurídico brasileiro sobre a educação integral de tempo integral na educação básica, na tentativa de se obter subsídios para compreender a ênfase dada pelos governos a essa modalidade de ensino na atualidade. Para tanto, o ponto de partida será a Constituição Federal de 1988 (CF/88), e o de chegada o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e três ações fundamentais que o integram, a saber: o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, o PME e a lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Embora o texto da CF/88 não tenha se referido explicitamente à educação integral e de tempo integral, ela contém algumas diretrizes importantes para essa temática, demonstrando uma preocupação com as dimensões formativas do ser humano e garantia desse direito. Em seu artigo 205, diz a Constituição: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2016, p. 77). Obviamente esse artigo se refere à educação escolar e, dentre os objetivos gerais da educação, observa-se uma familiaridade com a integralidade do ser humano, considerando o pleno desenvolvimento da pessoa, exercício da cidadania e preparação para o trabalho. O artigo 206, inciso VII, ressalta o princípio da garantia de padrão de qualidade, e o artigo 227 preconiza:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, 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 de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 2016, p. 82).

Esses três pontos foram tomados por legisladores e políticos como justificativa para a implantação da escola em tempo integral. Esta surge como uma proposta destinada a alavancar a qualidade da educação brasileira, garantindo às camadas populares a superação dos desafios até então não alcançados pela via educação tradicional.

Ainda sobre o artigo 227, vale à pena destacar que sua promulgação se deu por influência de movimentos internacionais que já ocorriam fora do país por motivação de organismos multilaterais, como a: Organização das Nações Unidas (ONU), mediante atuação do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Organização Internacional do Trabalho (OIT); Organização Mundial de Saúde (OMS); Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) etc.

De iniciativa desses organismos multilaterais, foi realizada a Convenção Sobre os Direitos da Criança, em 1989. De caráter mandatário, tinha o propósito de proteger os direitos da infância por meio de ações assistencialistas e de proteção integral, garantindo-se a equidade de oportunidades para as crianças:

A Convenção sobre os Direitos da Criança reveste-se do mesmo significado para todos os habitantes do planeta, já que enunciam normas comuns, tendo simultaneamente em consideração as diferentes realidades culturais, sociais, econômicas e políticas dos Estados considerados individualmente, por forma a que cada Estado possa aplicar, de acordo com os seus próprios meios, os direitos comuns a todos (ONU, 2002, p. 5).

O Brasil foi signatário na Convenção Sobre os Direitos da Criança, assumindo todos os compromissos, conforme pode ser observado no Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990, que promulga nacionalmente o tratado internacional.

Baseando-se em documentos internacionais referentes à criança, que antecederam a Convenção Sobre os Direitos da Criança, o Brasil já promulgava o dispositivo legal do artigo 227 constante na CF/88, sintetizando o que viria a ser o marco internacional da defesa dos direitos da criança em 1989.

A partir da promulgação desse artigo, elaborou-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990). Essa lei é resultado do processo de redemocratização do país e, de todo modo, precursora das normativas acordadas na convenção sobre os direitos da criança em 1989.

[...] Inspirado pela Convenção Internacional sobre Direitos da Criança, das Nações Unidas, de que o Brasil é signatário, e destinado a regulamentar o art. 227, da Constituição então recém-promulgada, o ECA foi resultado de intensa

discussão e ativa participação popular com a articulação de inúmeras forças políticas, entre as quais a Frente Parlamentar pelos Direitos da Infância e Juventude, o Fórum de DCA, a Pastoral do Menor, o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, o Fórum Nacional de Dirigentes de Políticas Estaduais para Criança e Adolescente, na Sociedade Brasileira de Pediatria, a OAB, a Abrinq, dentre outros (COLLOR, 2015).

Em se tratando da educação integral de tempo integral, os movimentos do cenário internacional, a promulgação do artigo 227 da CF/88 e o ECA constituíram-se em fatores determinantes para a criação do PMG na década de 1990, no governo de Fernando Collor (1990-1992). Sob os mesmos preceitos de assistencialismo e proteção integral acordados na Convenção da ONU em 1989, implantavam-se, de modo prático na realidade brasileira, escolas de tempo integral, reconhecidas pela denominação de CIACs.

O exemplo mais considerável da materialização dessa política pode ser observado por meio do pronunciamento do ex-presidente Fernando Collor, em 13 de julho de 2015, no Senado Federal:

[...] Foi também em 1990, logo no primeiro ano de governo, que instituí o Programa Minha Gente, do qual fazia parte a implantação em todo o País de cinco mil Centros Integrados de Atenção à Criança e ao Adolescente, os conhecidos CIACs. A concepção era a de escolas de tempo integral, com a oferta não só do ensino tradicional, mas também de atividades diversas no campo artístico, cultural, esportivo e também de formação profissional. No âmbito do Programa, os CIACs eram apenas o lócus para alcançar os objetivos sociais mais amplos do Programa Minha Gente.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) também não traz explicitamente dispositivo legal sobre a educação integral e de tempo integral. Entretanto, aborda com detalhes características iminentes a essa modalidade de educação. Basta observar as disposições preliminares no artigo 3º, onde se lê que as crianças e os adolescentes têm asseguradas, por lei e por outros meios, as condições necessárias para que desenvolvam o aspecto “físico, mental, moral, espiritual e social em condições de liberdade e dignidade” (BRASIL, 2016, p. 11).

Observa-se que, na década de 1980, e sobretudo no início da década de 1990, apresentaram-se motivações advindas de orientações internacionais para elaboração de políticas públicas brasileiras voltadas à educação.

A reforma do estado na década de 1990, conhecida por “reformas neoliberais” no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998; 1999-2002), desencadeada por uma acelerada revolução tecnológica e grandes mudanças nos processos de produção e

consumo, levou o Brasil a se adequar ao novo contexto das relações capitalistas de produção. O país, então, subjugou-se aos preceitos de uma ideologia neoliberal, fortemente ditada por organismos multilaterais, apontadas para o processo de globalização. O ideário neoliberal apareceu com maior contundência mediante uma crise que se instalara na economia brasileira, como justificativa de salvação para os problemas de ordem social e econômica que já se agravavam, como o desemprego, a inflação etc.

Os anos 1990 demarcam a chegada efetiva do neoliberalismo no Brasil, coincidindo com os primeiros ensaios da reforma educativa brasileira surgidos já no Governo Itamar Franco, quando foi elaborado o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), que é praticamente uma reprodução da Declaração de Jomtien (LIBÂNEO, 2012, p. 21).

É diante desse contexto e da ideologia neoliberal que foi promulgada, para os vários setores públicos do governo brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). Essa lei foi criada com o propósito de regular as diretrizes voltadas à educação, em todos os níveis formais, sendo a educação integral e de tempo integral parte evocada oficialmente nesse processo de reformas. Isso foi contrário das outras leis que, até então, traziam definições pertinentes, mas não específicas a essa modalidade.

O artigo 2º da LDB também faz alusão aos deveres e objetivos da educação, assim como a CF/88 e o ECA/90. Tanto na LDB, artigo 3º (inciso III), quanto na CF/88, artigo 206 (Inciso III), demonstra-se interesse em um ensino ministrado com base no princípio do “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”. Chama atenção, dentre as experiências de Educação Integral instaladas no Brasil e mencionadas nesta pesquisa, somente o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (1950) e os centros integrados de educação pública (1985), que tinham concepções pedagógicas bem definidas, preparando inclusive o professorado e o corpo administrativo para atuarem com os alunos com intencionalidade pedagógica. No inciso em questão, não se menciona qual concepção pedagógica seria a mais indicada para a educação de turno ou educação integral em tempo integral, porém, ressalta-se a consideração da liberdade direcionada às instituições em adotar procedimentos pedagógicos pertinentes à sua realidade.

O inciso X do artigo 3º traz ainda como princípio a “valorização da experiência extraescolar”, considerando a possibilidade de atuação da escola com instituições externas a ela. Tratando desse assunto, Guará (2007) ressalta que:

Essas indicações legais respondem tanto às expectativas de ampliação do tempo de estudo, via sistema público de ensino, como ao crescente movimento de participação de outras organizações, nascidas em geral por iniciativa da própria comunidade, que trabalham na interface educação-proteção social. Neste contexto, firma-se a idéia de que as ações de educação na sociedade contemporânea, seja na perspectiva quantitativa (educação para todos) ou na aposta qualitativa (todas as dimensões da vida) necessitam ser articuladas na parceria Estado-sociedade civil (GUARÁ, 2007, p. 34).

Na educação infantil, primeira etapa da educação básica, a LDB prevê o “desenvolvimento integral da criança de até cinco anos” como objetivo desse nível de ensino nos “aspectos físico, psicológico e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2014, p. 21). Aqui, também não se menciona a educação integral de tempo integral, mas demonstra-se certo comprometimento com as várias dimensões de seu desenvolvimento.

Já o artigo 31, ainda referente à “educação infantil”, dispõe que esse nível de ensino deverá obedecer a algumas regras comuns, entre elas o “atendimento à criança de, no mínimo, quatro horas diárias para o turno parcial e de sete horas para a jornada integral” (BRASIL, Inciso III, 2014, p. 22). Esse inciso evidencia pela primeira vez, até o momento, a preocupação com a expansão do tempo escolar.

Para o ensino fundamental, o artigo 34 se refere à possibilidade de as escolas expandirem o tempo de atuação com os alunos mediante os seguintes termos: “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” (BRASIL, 2014, p. 23). Complementa-se, no parágrafo 2º desse mesmo artigo, que: “O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (p. 23).

Nas disposições transitórias, o artigo 87 da LDB demonstra o poder de influência dos tratados firmados em eventos organizados por organismos multilaterais em dispositivos legais que regem a educação. Em seu parágrafo 1º, ressalta que:

[...] a União, no prazo de um ano a partir da publicação desta lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 2014, p. 44).

Em seguida, o parágrafo 5º determina que “serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (BRASIL, 2014, p. 44).

Primeiramente, antes de apurar o conteúdo do Plano Nacional de Educação (PNE), cabe aqui destacar de forma breve a Declaração Mundial sobre Educação para Todos que foi elaborada em Jomtien, Tailândia, no período de 5 a 9 de março de 1990, tendo em vista o seu caráter orientador para o desenvolvimento do PNE.

A Conferência, que produziu um documento histórico denominado Declaração Mundial da Conferência de Jomtien, foi a primeira dentre outras conferências realizadas nos anos seguintes em Salamanca, Nova Delhi, Dakar etc., convocadas, organizadas e patrocinadas pelo Banco Mundial. No Brasil, o primeiro documento oficial resultante da referida Declaração e das demais conferências foi o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), elaborado no Governo Itamar Franco. Em seguida, seu conteúdo esteve presente nas políticas e diretrizes para a educação do Governo FHC (1995-1998; 1999-2002) e do Governo Lula (2003-2006; 2007-2010), tais como: universalização do acesso escolar, financiamento e repasse de recursos financeiros, descentralização da gestão, Parâmetros Curriculares Nacionais, ensino a distância, sistema nacional de avaliação, políticas do livro didático, Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96), entre outras (LIBÂNEO, 2012, p. 15).

É com base nos preceitos dessa Declaração Mundial de Educação Para Todos que foi delineado o processo de construção do PNE, haja vista as orientações legais dispostas na LDB, que apontam para essa constatação.

O PNE estabelece diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a educação nacional, compreendendo a articulação dos sistemas de ensino para assegurar que tais propostas sejam cumpridas no seu prazo de vigência, ou seja, 10 anos.

Trata-se de um documento que prevê fontes de investimento em educação, possibilitando que suas ações sejam desenvolvidas, e que busca garantir a manutenção e o desenvolvimento do ensino nos seus diversos níveis e modalidades, oportunizando a todos uma educação de qualidade.

Sua primeira edição foi instituída pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, na gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998; 1999-2002), juntamente com uma série de reformas encabeçadas por ele, que previa 295 metas a serem alcançadas pela educação brasileira. A educação de tempo integral se encontrava incluída entre as metas, porém, sua consecução se viu comprometida diante do veto presidencial sobre os investimentos provenientes do PIB, necessários ao desenvolvimento de seus objetivos e metas.

Atualmente, sua segunda edição passou a vigorar por meio da promulgação da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, no governo Lula (2003-2006; 2007-2010), com

previsão de avaliação de alcance de suas metas em 2024. O PNE atual (2014-2024), muito mais pé no chão que o primeiro (2001), compreende 20 metas e é reflexo de discussões da I Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada do dia 28 de março a 1º de abril de 2010.

Tendo em vista o PNE atual, em suas metas são encontradas referências explícitas de preocupação com a adesão à expansão do tempo escolar pelas escolas públicas do país.

Basta observar a meta 6, que traz em seu texto a preocupação de “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos (as) alunos (as) da educação básica”. Uma meta relacionada somente à educação de tempo integral, inclusive com estratégias bem definidas para serem cumpridas no prazo de concretização do plano em 2024. Além da própria meta, são elencadas, em seguida, nove estratégias que apontam para os encaminhamentos a serem adotados nas diversas etapas da educação básica.

Se a CF/88 e o ECA/90 não trazem em suas formulações referências explícitas sobre a educação integral e de tempo integral, é na LDB, e de forma mais categórica no PNE, que a educação de tempo integral apresenta relevância para o desenvolvimento da qualidade da educação.

Existe ainda outro plano também destinado a desenvolver a qualidade da educação, paralelo ao PNE. Esse foca mais especificamente na materialização de uma proposta de indução da ampliação da jornada escolar e na organização curricular, na perspectiva da educação integral e de tempo integral. Trata-se do PDE, lançado em 2007.

O PDE foi criado pelo MEC em 24 de abril de 2007, no governo Lula. À época, Fernando Hadadd era Ministro da Educação e foi o responsável por apresentar suas ações. O plano, com período de vigência de 15 anos a partir da data de seu lançamento, aglutina à sua volta mais de 40 ações – novas, antigas, interrompidas e em andamento – do governo federal, que deverão ser desenvolvidas nos estados, municípios e no Distrito Federal, em regime de colaboração nos aspectos políticos, técnicos e financeiros. O propósito, estabelecido em quatro eixos norteadores, é melhorar a qualidade da educação básica, da educação superior, da educação profissional e da alfabetização.

Dentre as ações do PDE, cabe aqui destacar alguns pontos que estão intimamente relacionados ao desenvolvimento da educação integral e de tempo integral na educação básica.

A primeira delas se refere ao Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, uma das ações prioritárias do PDE:

Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007).

Conforme o site oficial do Movimento Todos Pela Educação (2013), seu principal formulador, “promulgado em 2007, o Plano de Metas é composto por 28 diretrizes para melhoria do ensino nacional, estabelecidas com base em estudos preliminares realizados em parceria com organismos internacionais”.

Sobre a composição do Movimento Todos Pela Educação e a base teórica que embasa suas produções, Voss (2011) enfatiza que:

[...] as lideranças empresariais e políticas que compõem o TPE, na sua maioria, não provêm do campo da Educação nem possuem formação acadêmica ou produção intelectual reconhecida nessa área. São, em sua maioria, profissionais ligados à economia, administração, comunicação, ao mundo dos negócios ou pessoas que ocuparam determinados cargos políticos nos governos federal ou estaduais. Sendo assim, o TPE e também o PDE e seus decretos, embora elaborados pelo MEC, não apresentam, em seus textos, nenhuma base teórica. Apenas fazem uso de certos termos como: qualidade, participação, democratização, cidadania, aprendizagem, inclusão, sem qualquer definição desses conceitos (VOSS, 2011, p. 52).

Esse movimento tem se inserido em vários debates sobre a educação brasileira, inclusive contribuindo para a construção de documentos, como o PNE (2014-2024), e para a formulação de vários programas que compõem o PDE. O Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação se configura como a essência de todas as ações do PDE, sendo a construção dele mesmo uma das ações previstas a serem desenvolvidas. Segundo Saviani (2007, p. 1233), o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação é o carro-chefe do PDE, inclusive ambos foram promulgados e lançados oficialmente no mesmo dia, 24 de abril de 2007.

A adesão de cada estado, município ou do Distrito Federal ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação é voluntária. O propósito consiste em elevar a qualidade da educação básica, assim como previsto no PDE, mediante a observação das

diretrizes constantes do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, qualidade essa que, por sua vez, é mensurada pelo cumprimento da meta de evolução no IDEB.

No artigo 2º do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação constam 28 diretrizes, as quais deverão ser seguidas pelos estados, municípios e pelo Distrito Federal. Cabe aqui ressaltar somente aquelas que estão intimamente relacionadas à educação integral de tempo integral.

O inciso IV visa a “combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contraturno [sic], estudos de recuperação e progressão parcial”.

O inciso VII manifesta a necessidade de “ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular”.

No que diz respeito ao caráter intersetorial, o inciso XXIV dispõe sobre “integrar os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vista ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola”.

Quanto ao envolvimento da comunidade, aproveitamento e à preservação de espaços extraescolares, o inciso XXVI menciona a possibilidade de “transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar”.

Por fim, o inciso XXVII visa a “firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando à melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas”. O que se observa é que esse plano de metas não se preocupa em readequar a infraestrutura da escola atual ou dar condições para que esta realize suas atividades, independentemente de parcerias externas, mas induzir os governos, e mais diretamente as escolas, a buscarem parcerias fora do espaço escolar, pressupondo que todos têm responsabilidades diretas com o desenvolvimento da qualidade da educação.

Nesse sentido, muito alinhado com as perspectivas do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, voltado para escolas públicas de ensino fundamental, o governo federal apresentou uma proposta de educação integral denominada PME, em 2007. Este foi, evidentemente, um dos programas constitutivos do PDE, que funcionava como uma proposta indutora da ampliação do tempo, espaço e dos saberes escolares e da organização curricular na perspectiva da educação integral. Aliás, essa foi a primeira “proposta de indução” ao tempo integral que se instaurou na história

do Brasil e que, em 2014, já se fazia presente na realidade de “58.652 escolas de um total de 4.963 municípios atendidos” (BRASIL, 2016).

O PME foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10. Em 2016, ainda no governo presidencial de Dilma Rousseff (2011-2014; 2015-2016), frente ao cenário de crise econômica e política que o Brasil apresentava, o PME foi encerrado na maioria das escolas. Atualmente, com a ascensão do governo Temer (2016), o programa foi totalmente interrompido.

Diante de uma proposta tão ousada como o PME, sua interrupção, ainda que de forma parcial em 2015, demonstrou a relevância dos investimentos para que políticas dessa natureza continuem a se operacionalizar. Na educação básica, de modo geral, o FUNDEB se tornou essencial, pois, a partir dele, se efetivam as diretrizes previstas no artigo 12 da CF, onde se constata a legalidade da redistribuição de receita proveniente de impostos arrecadados pela União aos estados, municípios e ao Distrito Federal para manutenção e desenvolvimento do ensino obrigatório.

O FUNDEB foi criado pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, regulamentado pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e pelo Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, em substituição ao FUNDEF, que perdurou do ano de 1997 a 2006, aplicando-se diretamente à educação básica, complementando os recursos do Distrito Federal, dos estados e municípios. A redistribuição da União ao Distrito Federal, aos estados e municípios leva em consideração o número de alunos da educação básica, respaldando-se pelos dados disponibilizados pelo censo escolar elaborado pelo INEP/MEC.

O FUNDEB entrou em vigência a partir de 1º de janeiro de 2007, com prazo estipulado para seu encerramento em 2020.

A educação de tempo integral – que aparece no PNE como meta ousada a ser instalada em 50% das escolas públicas até o ano de 2024 – é amparada com recursos superiores àqueles direcionados às escolas de turno. O artigo 10 da Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o FUNDEB, garante a distribuição desproporcional de recursos aos fundos estadual, municipal e do Distrito Federal. Leva-se em consideração a oferta da modalidade de educação de tempo integral, ou seja, conforme os níveis aos quais a modalidade se aplica, os investimentos são acrescidos. Portanto, na educação básica, os recursos seriam realocados, tendo em vista as etapas: a) creche em tempo integral (inciso

D); b) pré-escola em tempo integral (inciso II); c) ensino fundamental em tempo integral (inciso IX), e d) ensino médio em tempo integral (inciso XII).

Entre outros elementos utilizados para a redistribuição dos recursos, o artigo 36 apresenta os “fatores de ponderação” de acordo com as modalidades já elencadas. O fator de ponderação multiplicado à quantidade de matrículas efetuadas em cada sistema de ensino permite verificar o grau de comprometimento financeiro entre uma etapa e outra.

Por certo, esta ponderação ainda é insuficiente para dar conta de uma ampliação do tempo na escola que tenha por fim uma educação integral. Se pensamos em uma concepção de tempo que inclua aquela educação integral a que vimos nos referindo, cuja meta é a formação humana em sua plenitude, indubitavelmente os 25% a mais não permitirão que ela se processe por inteiro. Atividades esportivas, artísticas, intelectuais, sócio-educativas e do mundo do trabalho com suas especificidades, que incluem espaços adequados, não acontecerão, em sua potencialidade, com o incremento proposto (MENEZES; COELHO, 2007, p. 12).

Conforme o que fora apresentado é notório o comprometimento da educação com a expansão do tempo escolar e a consideração da plenitude humana em todas as modalidades e níveis de ensino “sem distinção”. Esse segundo aspecto implica reconhecer que a educação deve ser integral não somente na modalidade onde o tempo é estendido, mas também naquela que opera em tempo parcial.

Com relação à educação integral, conceito este que enfatiza a multidimensionalidade do ser humano, não aparece de forma explícita, em nenhum texto legal, referência que indique a concepção de educação integral a ser utilizada, ou ainda, alternativas, nesse sentido, ficando evidente somente a preocupação com o caráter de expansão do tempo. Entretanto, vale ressaltar que, dentro de uma compreensão geral das modalidades da educação básica, foram encontradas diversas passagens que se referiam a uma “formação plena”, ou ainda a consideração de várias atividades e espaços como direitos básicos do ser humano.

A concepção pedagógica, também considerando o todo na educação básica, aparece somente sob a denominação da defesa do “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” na LDB, facultando a escolha pelas instituições de ensino.

O governo de Goiás, por meio da Seduce/GO, desenvolve programas educacionais que têm a função de implementar, supervisionar e executar as políticas educacionais de educação de tempo integral, voltados exclusivamente para os estudantes do ensino fundamental e médio.

Em razão do objeto desta pesquisa se restringir ao ensino fundamental, particularmente à escola do Projeto Ser Pleno, apresentar-se-á, de forma breve, uma caracterização da implementação dos projetos para escolas de tempo integral da rede estadual de ensino.

2.6 OS PROGRAMAS DA SEDUCE/GO PARA A IMPLANTAÇÃO DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL EM GOIÁS

Em consonância com todos os programas de governo voltados para a área da educação no Estado de Goiás, especialmente os projetos de tempo integral, o Movimento Todos Pela Educação tem um papel fundamental na expansão e consolidação de escolas de tempo integral na rede estadual de Goiás.

O Movimento Todos pela Educação⁸ tem um marcante papel no sentido de criar consenso e influenciar as definições de políticas públicas para a educação em todo o território brasileiro. Em Goiás, essa influência não é diferente.

Em uma lógica empresarial, a melhoria da qualidade da educação está diretamente relacionada aos resultados mensuráveis obtidos por meio de avaliações externas de preparação de crianças e jovens para o mercado de trabalho. Estas últimas são alinhadas às expectativas de aprendizagem (ou descritores) por série e por ciclo, deixando bem claro para que “as redes, as escolas e os professores saibam a que objetivos pedagógicos precisam responder” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2015).

A ampliação da exposição do aluno ao ensino refere-se também à ampliação da educação integral no campo e na periferia das metrópoles urbanas, apontadas pelo movimento como as áreas mais vulneráveis do país. Está implícita a ideia de que as crianças residentes em bairros mais pobres estão expostas a uma situação de “risco” social e, portanto, quanto mais tempo elas passarem na escola, menos expostas ou vulneráveis estarão ao “mundo do crime” (tráfico de drogas, roubo, sequestros etc.). Assim, o tempo que a criança passa na escola não só diminui sua vulnerabilidade, mas também “amplia a

⁸O movimento foi lançado em 2006, no Museu do Ipiranga, em São Paulo, a partir de um compromisso firmado entre líderes empresariais brasileiros, com o apoio de organismos multilaterais. Foi apresentado como iniciativa da sociedade civil, com o objetivo de mobilizar a iniciativa privada e as organizações sociais, para atuar de forma convergente, complementar e sinérgica com o Estado na definição das políticas públicas.

exposição do aluno” às atividades de convivência e à socialização (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2015).

Em Goiás, o Movimento Todos pela Educação também teve sua inserção. Lançado em 2006, em setembro de 2007 já estava sendo implantado o comitê regional desse programa, na figura do então deputado estadual Thiago Peixoto. Ele já articulava com diversos setores da sociedade civil – como o Ministério Público do Estado de Goiás, o Conselho Estadual de Educação, SEBRAE-GO e Fórum Empresarial – a implantação do comitê regional do TPE no Estado de Goiás. Como um dos coordenadores do comitê regional do TPE, o Deputado Thiago Peixoto realizou algumas reuniões da organização para definir um plano de atuação do comitê.

Já como Secretário de Educação, Thiago Peixoto assinou, juntamente com o governador Marconi Perillo e a diretora executiva do TPE, Priscila Cruz, no dia 29 de abril de 2011, o termo de compromisso com o TPE, em que se estabelecia uma parceria entre a Secretaria Estadual de Educação e a organização. Como deputado estadual, Thiago Peixoto (PMDB) apresentou o Projeto de Lei nº 401/2007-AL, que estabeleceu normas voltadas à cooperação com o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, implementado pelo Decreto Federal nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que acata as cinco metas⁹ do TPE e o próprio nome da organização.

Em 2011, no terceiro mandato de Marconi Perillo (2011-2015), com Thiago Peixoto à frente da Secretaria de Educação, o TPE seria um programa institucional da Seduce, confirmado.

O TPE, em parceria com a Fundação Itaú Social, publicou, em 2015, um documento intitulado “Educação Integral: Um Caminho para a Qualidade e a Equidade na Educação Pública”, com o objetivo de contribuir para a reflexão nacional sobre as políticas de educação integral e colaborar para a construção do conhecimento sobre o tema. Neste documento, o TPE ressalta a importância de parcerias com a sociedade civil para a efetivação da educação integral.

Para a efetivação da Educação Integral, o estabelecimento de parcerias se apresenta como premissa. A realização de atividades que considerem a diversificação de espaços, conteúdos e atores e a ampliação de tempo exige reconhecer a especificidade e os limites de cada instituição, bem como a ideia

⁹1) toda criança e jovem de quatro a 17 anos na escola; 2) toda criança plenamente alfabetizada até os oito anos; 3) todo aluno com aprendizado adequado a sua série; 4) todo aluno com Ensino Médio concluído até os 19 anos; 5) investimento em educação ampliado e bem gerido.

de que é por meio da soma de esforços que se atingirão os objetivos. A condição para que ambientes externos à comunidade escolar façam parte de um projeto de Educação Integral é que seja possível compartilhar com os gestores desses espaços o projeto e as intenções pedagógicas definidos pela escola, para que se trabalhe na mesma direção, respeitando as competências específicas de cada organização, de modo a oferecer aos estudantes maiores e mais qualificadas oportunidades de aprendizagem e de ampliação de repertório (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2015, p. 19).

Ainda exemplificam com as redes municipais de Porto Alegre (RS) e São Bernardo (SP), que investiram nas parcerias com organizações sociais para oferta de educação integral. Esses municípios fizeram o chamamento público no Diário Oficial, convocando as organizações sociais a participar do processo de seleção para colaborar diretamente nas escolas, oferecendo oficinas e formação continuada dos profissionais, além de participarem do projeto pedagógico.

Desse modo, o Governo Marconi Perillo (2015-2018), desde o primeiro mandato, adotou a política educacional dos reformadores empresariais, representados principalmente pela organização TPE¹⁰, mediante a sanção de leis e programas voltados para a privatização da educação pública.

O estado de Goiás, ao considerar as demandas mercadológicas e a necessidade de se alcançarem índices expressivos de desenvolvimento – tanto em âmbito nacional quanto internacional –, estruturou em seu Plano Plurianual (2012-2015) o que pode vir a ser referenciado como marco histórico e político: o Pacto pela Educação.

Criado no ano de 2011, nas articulações governistas com a antiga Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC) – atual Seduce –, o Pacto pela Educação foi idealizado a partir da constatação e/ou da identificação de carências na aprendizagem dos alunos (comparando-se estatisticamente os dados sobre a educação em Goiás com a realidade nacional) e da necessidade de um ensino mais atrativo e qualitativo que ampliasse as chances de aprendizagem e de sucesso progressivo dos estudantes goianos. Por exemplo:

[...] isso pode ser verificado, por exemplo, pelo ranking do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o principal indicador de qualidade do ensino no Brasil. Nos anos iniciais, de 1º ao 5º ano, Goiás caiu, em comparação com outros estados, da 7ª posição em 2005 (3,91) para a 8ª posição em 2007 (4,27), que manteve em 2009 (4,90). Nos anos finais, de 6º ao 9º ano, caiu de 10º lugar em 2005 (3,29) para 13º em 2007 (3,45) e para o

¹⁰Participam como representantes e patrocinadores do Movimento o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar- DPaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros.

15º em 2009 (3,59). Um dos fatores que contribuem para o baixo desempenho é a alta taxa de abandono dos alunos ao longo da educação básica. Nos anos finais do ensino fundamental, 21 estudantes em cada 100 abandonam a sala de aula. Para alterar essa realidade, é preciso tornar o ensino mais atrativo e de melhor qualidade (GOIÁS, 2011).

Nesse sentido, o Pacto Pela Educação foi composto a partir de cinco grandes metas, denominadas pilares, que se desdobravam ainda em 25 estratégias, tendo como foco principal de atenção a aprendizagem dos alunos e a melhoria da qualidade do ensino nas escolas. Estas seriam alcançadas por meio da execução consecutiva de cinco objetivos: valorizar e fortalecer o profissional da educação; adotar práticas de ensino de alto impacto no aprendizado do aluno; reduzir significativamente a desigualdade educacional; estruturar o sistema de reconhecimento e remuneração por mérito e realizar uma profunda reforma na gestão e na infraestrutura da rede estadual de ensino (GOIÁS, 2011).

Percebe-se que o estabelecimento do Pacto pela Educação teve como ponto de partida a insatisfação do governo estadual e da SEDUC com o IDEB em Goiás. Justificava-se, portanto, a necessidade de um projeto de impactos imediatos para melhorar os índices do estado em relação à realidade nacional, mediante a construção de um diálogo entre as 40 subsecretarias regionais de educação, quando foram propostas algumas ações estratégicas previstas como plano de ação para serem desenvolvidas entre os anos de 2012 e 2025.

Dentro dessa nova proposta educativa estadual, desenvolvida como Pacto pela Educação, o Programa Novo Futuro e a criação dos Centros de Ensino Médio em Período Integral (CEPIs), criados pela Lei Estadual nº 17.920/2012, foram considerados estratégias primordiais para a melhoria da qualidade do ensino fundamental, e conseqüentemente, do aumento dos índices estatísticos educacionais no estado de Goiás. Criaram-se, no ano de 2012, sob a responsabilidade da antiga SEDUC, duas gerências específicas que se tornariam responsáveis pela coordenação e pelo acompanhamento do processo de implantação do Programa Novo Futuro: a Gerência de Planejamento e Apoio Administrativo e Financeiro e a Gerência de Apoio Pedagógico, ambas dos CEPIs.

Em consonância com o crescente cenário nacional de reformas políticas e educacionais de reestruturação dos sistemas de ensino, o governo de Goiás através da Secretaria de Estado da Educação (SEDUCE) implantou e implementou diversas ações, dentre elas, determinada pela Lei nº 17.920/2012, a criação dos chamados Centros de Ensino Médio em Tempo Integral (CEPIs). O Programa Novo Futuro surge como proposta experimental de Ensino Médio

em tempo integral para as escolas secundaristas do estado, referenciada a partir da experiência de Ensino Médio integral, vivenciada pelo Ginásio Pernambucano, em Pernambuco (GOIÁS, 2012).

Na concepção do Programa Novo Futuro, os CEPIs não deveriam surgir sob a perspectiva de uma escola do acolhimento social, mas sim buscar ampliar tempos e espaços escolares (pré) existentes que contribuíssem para a melhoria do ensino médio dessas unidades escolares ao adotarem um currículo diferenciado, dedicado ao desenvolvimento das habilidades e competências dos estudantes.

As medidas foram anunciadas e divulgadas aos profissionais e à sociedade, buscando transmitir à população a ideia de que o processo de implantação da reforma seria executado de forma coletiva, o que, de fato, não aconteceu. De acordo com Silva (2014),

[...] na verdade, foi comunicado a todos os interessados (alunos, pais, professores, coordenadores, diretores, subsecretários, servidores da secretaria, comunidade e sociedade civil organizada) um programa reformista elaborado por uma empresa multinacional especializada em consultoria empresarial, ignorando-se totalmente décadas de debate e produção científica dos pesquisadores e educadores da área, evidenciando os parâmetros privatistas que estão sendo implantados na rede estadual de ensino de Goiás viabilizados por meio do Pacto pela Educação (SILVA, 2014, p. 150).

Silva (2014) analisou o cenário político que foi preparado para justificar o lançamento do Pacto, em agosto de 2011, quando a Seduce/GO iniciou a instalação de placas nas portas das escolas com a nota alcançada por estas nas avaliações externas, neste caso, o IDEB. Segundo declarações do secretário de educação, Goiás seria o primeiro estado a adotar essa iniciativa, que tinha a finalidade de promover o engajamento da comunidade escolar em prol da melhoria da qualidade do ensino. Era necessário, para isso, dar notoriedade aos índices.

De acordo com Libâneo (2011), o Pacto pela Educação se estrutura em uma série de mudanças ambiciosas por meio de diretrizes, metas e ações de grande repercussão que estão organizadas em cinco pilares: valorizar e fortalecer o profissional da educação; adotar práticas de ensino de alto impacto no aprendizado do aluno; reduzir significativamente a desigualdade educacional; estruturar sistema de reconhecimento e remuneração por mérito; realizar profunda reforma na gestão e na infraestrutura da rede estadual de ensino. Esses eixos se desdobram em 10 metas gerais e 25 iniciativas.

Uma análise do documento permite verificar que suas estratégias, metas e ações tratam de um modelo de intervenção inspirado diretamente nas propostas dos organismos

internacionais (Banco Mundial, OCDE, Unesco) para as escolas dos países em desenvolvimento. Desta maneira, reproduz-se, de forma clara, uma visão neoliberal economicista de educação baseada em uma política de resultados, buscando a melhoria de indicadores quantitativos do sistema escolar.

Uma análise crítica das *Diretrizes* precisa estar atenta a algumas considerações. É verdade que a qualidade da educação é condição para a eficiência econômica, e é essa a motivação que está por detrás dessa reforma educativa goiana. Também é fato que o planejamento estratégico para a educação necessita a previsão de resultados e meios de obtê-los. Mas os educadores comprometidos com os reais interesses dos alunos da escola pública e suas famílias perguntam: Que qualidade? Que eficiência econômica? De quais resultados e processos se trata? Qual a concepção de desenvolvimento humano e de desenvolvimento social e econômico que estão por detrás das propostas? Respostas a essas perguntas fornecerão os critérios de diagnóstico, análise e busca de soluções para os problemas da educação (LIBÂNEO, 2011, p. 01).

Essa estratégia demonstra o caráter economicista com o qual o programa trata o sistema educacional. Segundo Libâneo (2011), essas perspectivas estão em conformidade com as ações delineadas para os países pobres.

Libâneo (2011) afirma ser esta uma política educacional controlada por resultados, metas, indicadores quantitativos, eficácia e eficiência. As consequências disso para o ambiente escolar são as mais adversas e, ao mesmo tempo, previsíveis. Há, segundo o autor, um processo de instrumentalização da educação buscando formar capital humano, além de: um currículo instrumental com conhecimentos práticos; entrada da educação no universo econômico; individualismo e competitividade; legitimação da exclusão social para os não qualificados; obrigatoriedade de resultados, recompensa aos bem-sucedidos e punição aos malsucedidos.

É necessário considerar o deslocamento que ocorre nas responsabilidades do Estado com relação ao provimento da educação e a abertura que se efetiva às instituições públicas não estatais. Esse processo pode ser observado por meio da implantação das escolas de tempo integral. O programa das escolas de tempo integral defende que os alunos terminem seus estudos em instituições “parceiras” do Estado, mas fora do ambiente escolar.

A esse respeito, destacam-se as fundações Itaú Social e a Fundação Jaime Câmara, filiada à Rede Globo no Centro-Oeste, parceira do Projeto Experimental de Tempo Integral Ser Pleno, objeto do nosso estudo. Essas instituições trabalham segundo o argumento dos seus fundadores, com o objetivo principal de promover a melhoria das

políticas públicas na área educacional. Busca-se, então, a melhor qualidade de vida da população por meio da mobilização da comunidade na criação e no desenvolvimento de ações nas áreas educacional, cultural, ambiental, social e da saúde.

Entretanto, essa parceria entre o sistema público de educação e vários parceiros da iniciativa privada contraria a LDB/96 no que tange à gestão democrática da educação:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. [...] Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 1996).

Essas parcerias na gestão administrativa e pedagógica das escolas e na formação continuada dos professores também contradizem os princípios da gestão democrática nas unidades escolares de educação básica do Estado de Goiás, estabelecidos no art. 10, incisos I, VII e IX da Resolução CEE/CP n° 004/2009. Esses princípios se baseiam na autonomia pedagógica e administrativa da unidade escolar, no pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e na efetiva participação da comunidade nos órgãos colegiados e nos processos decisórios da unidade escolar. De acordo com Peroni (2009),

[...] no caso das parcerias, a gestão democrática fica muito prejudicada quando, desde o secretário de Educação até os professores, as tarefas são definidas por um agente privado. Questionamos o que significa o sistema público abrir mão de suas prerrogativas de ofertar educação pública de qualidade e comprar um produto pronto, desde o currículo escolar – já que, como vimos, as aulas vêm prontas e os professores não podem modificá-la – até a gestão escolar (monitorada por um agente externo), e transformar os sujeitos responsáveis pela educação em burocratas que preenchem muitos papéis (PERONI, 2009, p. 43).

O convênio com os parceiros privados, como o Instituto Jaime Câmara (estudo detalhado no próximo capítulo), não possibilita uma verdadeira gestão democrática, uma vez que as escolas já recebem as tecnologias e os materiais prontos para serem utilizados na gestão administrativa e pedagógica e na formação continuada dos professores, não considerando a realidade e as particularidades locais.

Outra parceria público-privada já mencionada acima envolveu também um sócio fundador do TPE, Pedro Moreira Salles, presidente do Instituto Unibanco, com relação à

implantação do Projeto Jovem de Futuro nas unidades escolares. De acordo com o Instituto Unibanco, esse projeto surgiu como:

Resultado da convergência entre a orientação estratégica do MEC para o Ensino Médio e o Projeto Jovem de Futuro; desenvolvido pelo Instituto Unibanco, tem como objetivo central de promover o redesenho curricular das escolas e fortalecer a gestão escolar, com foco na melhoria da aprendizagem dos estudantes. Assim, as ações do projeto buscam colaborar o acesso, a permanência e a conclusão, com sucesso, dos jovens na escola (INSTITUTO UNIBANCO, 2015).

Assim como o Instituto Jaime Câmara, o Instituto Unibanco presta assessoria técnica às secretarias de educação, fornecendo instrumentos para o trabalho de gestão das escolas e produzindo estudos e análises para a melhoria dos resultados de aprendizagem dos estudantes. Participam das formações os gestores escolares e os supervisores das secretarias, que têm papel de multiplicadores do programa nas escolas e nas redes de ensino. Os participantes também recebem materiais de apoio com os conteúdos trabalhados durante as formações. Segundo Monteiro (2013),

[...] o conteúdo do modelo de gestão do Instituto Unibanco tem como objetivo “aplicar suas ações em *qualquer*” realidade, mantendo a concepção e o desenvolvimento de suas tecnologias e metodologias educacionais dentro do ciclo de produção que visa [a] blindar essas iniciativas contra possíveis desvios em sua futura transferência e reprodução. Questionamos a possibilidade de uma efetiva democratização por meio das suas práticas educativas, uma vez que se apoiam em instrumentos pedagógicos padronizados e replicáveis de forma indiscriminada, desconsiderando as particularidades regionais construídas historicamente e a importância da autonomia das comunidades escolares na elaboração dos próprios projetos político-pedagógicos (MONTEIRO, 2013, p. 287).

Essa realidade é observada também no Plano Estadual Pacto pela Educação. Para Libâneo (2011), são programas de atribuição de bônus e prêmios às escolas que têm bom desempenho e aos professores que cumprem as metas fixadas pelo sistema de ensino em relação ao desempenho dos alunos nos exames padronizados. Essas propostas aproximam-se dos princípios e estratégias estabelecidas pelos organismos internacionais, como o Banco Mundial, para as políticas educacionais dos países pobres e em desenvolvimento. Ainda segundo Libâneo (2011),

Trata-se, assim, de uma política educacional controlada por resultados, ou seja, fixação de metas na forma de indicadores quantitativos, exigência de eficácia dos atores do sistema, estímulo ao trabalho individual por meio de bônus e prêmios. A eficácia dos servidores, professores, diretores, alunos, depende de determinadas competências. Sendo assim, as competências são requisitos para

os resultados. A avaliação torna-se o meio para medir as competências que levarão aos resultados. Estes, por sua vez servem como critério para que diretores, professores, pais, façam uma reflexão, reelaborem os projetos pedagógicos em termos de recuperação e melhoramento da escola (LIBÂNEO, 2011, p. 3).

No Plano Estadual Pacto Pela Educação, as parcerias com entidades privadas, como a Fundação Itaú Social, são previstas nos seguintes pilares: 1) valorizar e fortalecer o profissional da educação, e 2) adotar práticas de ensino de alto impacto na aprendizagem, exatamente nos pilares que dizem respeito à formação dos profissionais da educação e à formação dos alunos.

Com isso, Freitas (2014) acredita que:

As visões alternativas de organização do trabalho pedagógico no interior da escola vão ficando cada vez mais sem espaço para se manifestar ante o peso avassalador das avaliações externas, consultorias e materiais pré-fabricados que engessam a atividade da escola e se associam a processos de mediação internos, ancorados em uma gestão verticalizada e que funcionam como transmissores daquelas funções sociais de exclusão e subordinação, através de microações que redefinem as relações entre os atores escolares, controlando os objetivos, os conteúdos e os métodos de ensino. Qualquer ação fora do esperado pode comprometer a nota da escola e/ou o bônus de final de ano (FREITAS, 2014, p.1102-1103).

Nesse sentido, o trabalho pedagógico já não visa adequar a aprendizagem aos mais variados e diferenciados ritmos de estudantes, uma vez que os alunos precisam ser treinados para alcançar determinadas metas.

Analisando os cinco pilares do Programa Estadual Pacto Pela Educação, observaram-se algumas semelhanças com as cinco bandeiras propostas pelo TPE que visam a acelerar o cumprimento das cinco metas até 2020 e tornar-se matéria propositiva da agenda educacional. São elas:

Formação e carreira do professor. [...] Definição das expectativas de aprendizagem. [...] Uso relevante das avaliações externas na gestão educacional. [...] Aperfeiçoamento da gestão e da governança da Educação [...] Ampliação da exposição dos alunos à aprendizagem (TPE, 2012, p. 12).

Observou-se que o TPE e seus parceiros Fundação Itaú Social, Instituto Unibanco e Instituto Jaime Câmara enfatizam que a formação do professor deve ser feita através de suas consultorias e tecnologias oferecidas às secretarias de educação de todo o país.

A formação voltada exclusivamente para a execução desses programas transforma esses professores em meros executores de tecnologias e material didático apostilado.

Além disso, sua carreira fica atrelada ao bom desempenho desses programas e aos resultados alcançados.

Quanto à bandeira “definição das expectativas de aprendizagem”, o TPE visa atrelar o conteúdo escolar ao que é cobrado nas avaliações, reduzindo-o a metas de desempenho prefixadas.

De acordo com a bandeira “uso relevante das avaliações externas na gestão educacional”, os resultados dessas avaliações deverão nortear o trabalho pedagógico e a gestão escolar. A bandeira “aperfeiçoamento da gestão e da governança da educação” visa estimular e incentivar o comprometimento dos governantes com o resultado do desempenho dos alunos e responsabilizar aqueles que descumprirem suas obrigações educacionais.

Já a bandeira “ampliação da exposição dos alunos à aprendizagem” busca o aumento da jornada escolar, associado à melhoria das condições de aprendizagem e do funcionamento das escolas e ao cumprimento efetivo das quatro horas diárias obrigatórias. Almeja, ainda, a implantação da educação integral nas áreas mais vulneráveis, como o campo e a periferia das metrópoles urbanas, com o objetivo de equalizar as oportunidades educacionais. Para efetivar a educação integral no país, o TPE e seu parceiro Fundação Itaú Social estabelecem dois vetores estratégicos:

O primeiro deles é a formação e reconhecimento de organizações não governamentais na composição de modalidades de educação integral em parceria com a escola, por meio de programas que reconhecem e incentivam atividades no contra turno escolar, explorando diferentes espaços educativos para favorecer o aprendizado e proporcionar uma formação mais completa a crianças e jovens. [...] O segundo é a assessoria para a formulação, implantação e o acompanhamento de políticas públicas de educação integral, na qual a Fundação Itaú Social colabora com a construção de planos de educação integral de estados e municípios, considerando os processos de diagnóstico, articulação intersetorial, desenvolvimento curricular, formação, gestão, acompanhamento e avaliação das políticas estabelecidas na área (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2015).

Com o Pacto Pela Educação, a consultoria prestada pela Fundação Itaú Social¹¹e o chamamento público convocando entidades da sociedade civil sem finalidade lucrativa,

¹¹A Fundação Itaú Social é uma organização de direito privado, sem fins lucrativos, que tem como objetivo desenvolver, disseminar e implementar tecnologias sociais para a melhoria da educação pública brasileira. É administrada por um Conselho Curador e por um Corpo Diretivo e presidida pelo conselheiro e diretor presidente Roberto Egidio Setubal, tendo como diretor vice-presidente de programas sociais, Antonio Jacinto Matias, que também participa do Conselho de Governança do TPE.

a se qualificarem como organizações sociais de educação para celebração de ajustes de colaboração voltados à gestão de unidades escolares, o governador Marconi Perillo (2015-2018) deu a largada para a privatização do ensino público no Estado de Goiás. Raquel Teixeira voltou à pasta da secretaria de educação neste quarto mandato do governo Marconi Perillo (2015-2018) com a promessa de encerrar o ciclo do governo na área da educação.

Atendendo às tendências do Movimento Todos pela Educação, Pacto Estadual de Educação com relação aos parceiros privados, aprovou-se no Diário Oficial do Estado de Goiás a Lei nº 18.671, de 13 de novembro de 2014, que “implanta como projeto-piloto e em caráter experimental Unidade Escolares de Educação Integral em Tempo Integral (UEEITI) no âmbito da Secretaria de Estado da Educação e dá outras providências” (Diário Oficial do Estado de Goiás, 2014). Esse projeto piloto é uma parceria com o Instituto Jaime Câmara, o qual será analisado no próximo capítulo.

Percebe-se que, com a consolidação do Pacto Pela Educação e o Programa Novo Futuro, ensino médio em tempo integral também o Projeto Ser Pleno é algo que compõe e constitui esse quadro geral de políticas de educação integral. Ou seja, o Projeto Ser Pleno não é algo diferente, novo, pelo contrário, integra e se adequa ao que vem sendo proposto no Estado.

3 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E SOBRE O PROJETO SER PLENO DOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS

Neste capítulo, apresentam-se os dados da etapa empírica da pesquisa e inicia-se pelos aspectos metodológicos para depois apresentar os dados e a discussão orientada pelo referencial teórico escolhido.

Com base na afirmação de Pires (2008, p. 65) de que “a pesquisa não é um espelho da realidade e [...] ninguém pretende revelar todos os aspectos da realidade”, buscou-se tomar uma parte da realidade para estudá-la e analisá-la, tendo em vista apreender a concepção de educação integral e do conceito de Ser Pleno dos professores que participaram da implementação do Projeto Ser Pleno – Goiânia/GO. Para isso, procurou-se esse professor para acessar seu pensamento e sua prática.

O capítulo foi organizado em sete partes: a primeira apresenta a descrição da metodologia; a segunda, o Projeto Ser Pleno e seu contexto; a terceira, os sujeitos da pesquisa e sua caracterização; a quarta, concepções sobre educação integral; a quinta, concepções dos professores sobre Ser Pleno; a sexta, as expectativas quanto ao futuro das escolas.

3.1 PLANEJAMENTO E DESCRIÇÃO DA PESQUISA

Na introdução desta dissertação, foram explicitados o problema e os objetivos da presente pesquisa, aqui lembrados a fim de permitir uma caracterização geral da pesquisa. Conforme mencionado anteriormente, meu interesse em investigar o Projeto ser pleno esta diretamente relacionado com minha prática profissional como professora da rede estadual de ensino. No decorrer desta experiência, trabalhei, por três anos, em uma das escolas, na qual foi implantado o Projeto Ser Pleno, desde o início de sua implantação. Assim, foram feitas as seguintes perguntas: O que os professores das escolas do Projeto Ser Pleno pensam sobre educação integral e em particular sobre Ser Pleno?

Estabeleceu-se como objetivo geral da pesquisa identificar a concepção de educação integral e Ser Pleno dos professores do Projeto Ser Pleno – Goiânia/GO.

Assim, nesta pesquisa a opção pela abordagem qualitativa levou em conta sua pertinência para uma investigação educativa que, neste caso, voltou-se “Projeto Ser Pleno”. Tal abordagem apoia-se nas características da investigação qualitativa descritas por André & Lüdke (1986), e apresenta, os seguintes traços:

- A presença da pesquisadora na sala de aula, no ambiente próprio dos sujeitos pesquisados, os alunos e a professora;
- o contato direto e prolongado da pesquisadora com o objeto investigado: Projeto Ser Pleno;
- a atuação da pesquisadora como principal meio de coleta dos dados, utilizando-se de observação e entrevistas semiestruturadas com os professores.

O Projeto Ser Pleno de tempo integral implantado no Estado de Goiás no ano de 2014 é o nosso objeto de investigação. Devido à sua amplitude, ao atender 10 escolas, utilizou-se como critério para seleção das escolas o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Fez-se, então, o recorte e definiram-se quatro escolas que obtiveram maior e menor IDEB.

Quadro 01 – IDEB/INEP (2015)

Escola	2005	2007	2009	2011	2013	2015
ESCOLA ESTADUAL A	4.0	3.8	3.6	4.7	5.3	5.0
Escola	2005	2007	2009	2011	2013	2015
COLÉGIO ESTADUAL B		4.3	4.7	6.5	5.9	6.7
Escola	2005	2007	2009	2011	2013	2015
COLÉGIO ESTADUAL C		3.1	2.9	3.9	5.0	5.2
Escola	2005	2007	2009	2011	2013	2015
COLÉGIO ESTADUAL D	3.7		5.0	5.3	6.2	5.5

Fonte: Dados IDEB/INEP (2015).

A observação nas escolas levou à elaboração de um diário de campo para registrar a dinâmica dos sujeitos da pesquisa, suas concepções de educação integral, práticas pedagógicas e entendimento do Projeto Ser Pleno. Isso possibilitou a compreensão do problema a partir da perspectiva dos professores, ampliando, assim, as situações

contextuais, materiais e culturais que podem interferir nas questões pedagógicas. É de extrema importância conhecer em profundidade o caso, a organização do trabalho pedagógico na perspectiva de educação integral, para perceber como as concepções de educação integral permeiam a prática pedagógica das escolas do Projeto Ser Pleno.

Notaram-se, deste modo, diversas atividades: oficinas, aulas, momento recreativo no pátio, momento das refeições (almoço e lanche da tarde), ensaio de quadrilha (visto que as observações foram realizadas no mês de junho) e aulas do currículo obrigatório.

A análise dos dados obtidos por meio da observação foi cotejada com os dados oriundos da análise de documentos (Projeto Ser Pleno, Projeto Pedagógico da Escola) e com as entrevistas para extrair significados necessários. O alvo era apreender o estilo e a curiosidade de cada pesquisador, que apresentou aspectos peculiares, possibilitando, assim, ao mesmo tempo, fazer escolhas que conduziram aos elementos contributivos para o conhecimento do fenômeno estudado (STAKE, 2007).

Foram entrevistados 20 professores, 10 das disciplinas obrigatórias e 10 das disciplinas eletivas. Optou-se por indicá-los por meio do código P, seguido do número da entrevista.

Quadro 02 – Professores entrevistados

PROFESSORES DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS	GRADUAÇÃO	FUNÇÃO
Professor 1	Pedagogia	Prof. da 1ª fase do Ens. Fundamental
Professor 2	Ed. Física	Coordenadora
Professor 3	Letras	Professora 2ª fase Ens. Fundamental
Professor 4	Biologia	Ciências 2ª fase do Ens. Fundamental
Professor 5	Geografia	Gestora
Professor 6	Matemática	Professora 2ª fase do Ens. Fundamental
Professor 7	Geografia	Professora 2ª fase do Ens. Fundamental
Professor 8	Pedagogia	Coordenadora
Professor 9	Biologia	Professora 2ª fase do Ens. Fundamental
Professor 10	Letras	Professora 2ª fase do Ens. Fundamental
PROFESSORES DISCIPLINAS ELETIVAS	GRADUAÇÃO	FUNÇÃO
Professor 1	Letras	Professora de Letramento e Numeramento
Professor 2	Pedagogia	Letramento e Arte
Professor 3	Ensino Médio	Professor de Eletiva Capoeira
Professor 4	Ed. Física	Professor de Eletiva Judô
Professor 4	Ensino Médio	Professor de Eletiva Dança
Professor 6	Pedagogia	Professora de Reagrupamento e eletiva
Professor 7	Ensino Médio	Professor de Eletiva Teatro
Professor 8	Ed. Física	Professor de Eletiva Futsal
Professor 9	Matemática	Professora de Eletiva de Jogos Matemáticos
Professor 10	Biologia	Professora Eletiva de Meio Ambiente e desenvolvimento Sustentável

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2017).

As entrevistas foram realizadas com professores em sala, nas oficinas e com disposição em fazer as entrevistas, aproveitando o horário de estudos que tinham disponíveis. A partir da elaboração prévia de um roteiro para guiar as entrevistas, as perguntas do roteiro de entrevista buscaram responder aos objetivos específicos da pesquisa.

Fizeram-se as entrevistas com o objetivo de identificar a concepção de educação integral e o Projeto Ser Pleno, procurando-se obter os seguintes aspectos: formação acadêmica e profissional; inserção na escola; tempo trabalhado com o Projeto Ser Pleno; impressão dos professores ao conhecer/chegar à escola; como acontece a organização e a dinâmica do trabalho pedagógico da escola; quais perspectivas em relação a esse trabalho; como eles receberam o Projeto Ser Pleno; o que é “ser pleno” e qual o significado de “ser pleno” postulado no projeto.

Questionou-se aos docentes: como se iniciou o Projeto Ser Pleno; como eles receberam esse projeto; quais os pontos positivos e negativos do Projeto Ser Pleno; se eles entendem e percebem que os alunos têm opção de escolher as oficinas nas disciplinas

eletivas, o que pode ser um facilitador no processo ensino-aprendizagem; como eles veem e percebem a participação, o envolvimento e o interesse dos alunos nas oficinas/aulas e atividades propostas e realizadas nessa escola; quais as expectativas deles em relação ao futuro da escola.

Definiram-se, a priori, duas categorias: concepção de educação integral e Ser Pleno. A terceira categoria emergiu durante a leitura e análise do material recolhido na pesquisa de campo. Assim foram definidas três categorias de análise: educação integral, o Projeto Ser Pleno e o conceito de “ser pleno”, expectativas quanto ao futuro da escola.

Apresentou-se, a seguir, a caracterização do Projeto Ser Pleno das escolas selecionadas para a pesquisa e dos sujeitos envolvidos. Posteriormente, mostrou-se a análise dos dados, considerando-se a compreensão dos agentes escolares sobre: concepção de educação integral; significado de Ser Pleno; expectativas quanto ao futuro da escola.

3.2 O PROJETO SER PLENO

O Projeto Ser Pleno da rede de ensino estadual do Estado de Goiás foi formulado no governo Marconi Perillo, em 2014. É um projeto experimental de educação em tempo integral da Seduce, elaborado e empreendido em parceria público-privada com o Instituto Jaime Câmara.

O primeiro passo da Seduce foi propor uma reforma educacional em sua rede de ensino, criando-se o Pacto pela Educação, tendo por fundamento a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990:

sob os auspícios do Banco Mundial, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO) (LIBÂNEO, 2012, p. 13).

O Pacto foi planejado e estruturado a partir do ano de 2011, e suas ações estratégicas foram previstas para um plano de 2012/2015. Desta forma, o Pacto pela Educação representa um plano de ação com delimitação de metas a serem alcançadas para

a reforma educacional proposta. A Seduce utilizou índices de avaliação da educação que são fornecidos pelo MEC¹² para justificar a criação e implantação do Pacto.

A educação pública goiana ainda apresenta carências no que se refere ao aprendizado dos alunos. Isso pode ser verificado, por exemplo, pelo ranking do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), o principal indicador de qualidade do ensino no Brasil. Nos anos iniciais, do 1º ao 5º ano, Goiás caiu, em comparação com outros estados, da 7ª posição em 2005 (3,91) para a 8ª posição em 2007 (4,27), que manteve em 2009 (4,90). Nos anos finais, do 6º ao 9º ano, caiu de 10º lugar em 2005 (3,29) para 13º em 2007 (3,45) e para o 15º em 2009 (3,59). No ensino médio, também caiu da 13ª posição em 2005 (2,86) para a 16ª em 2007 (2,82) mantendo-se nessa posição em 2009, com 3,07. Um dos fatores que contribuem para o baixo desempenho é a alta taxa de abandono dos alunos ao longo da educação básica (SEDUC, 2011).

A partir desses elementos, a Seduce considerou a questão do Pacto como urgente, dados os resultados negativos da avaliação da Rede Estadual de Educação.

Dentro dessa proposta educativa estadual desenvolvida enquanto Pacto pela Educação, o Projeto Ser Pleno foi considerado como estratégia primordial para a melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, do aumento dos índices estatísticos educacionais no estado de Goiás.

Nesse processo de criação do Projeto Ser Pleno, houve como pilares da reforma educacional um conjunto de iniciativas cujo foco era o aprendizado dos alunos. Este

¹²O PDE sistematiza várias ações na busca de uma educação equitativa e de boa qualidade e organiza em torno de quatro eixos: educação básica; educação superior; educação profissional e alfabetização. O PDE dispõe de um instrumento denominado IDEB para servir de indicador mais geral da qualidade da educação básica em todos os estados, municípios, combinando dois indicadores específicos: fluxo escolar, que é avaliado pelo Programa Educa Censo, e desempenho dos estudantes, avaliado pela Prova Brasil nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática (BRASÍLIA: MEC; SAEB: INEP, 2008). Ele é calculado com base na taxa de rendimento escolar, na aprovação e na evasão e, também, no desempenho dos alunos no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e na Prova Brasil (BRASIL, PDE/Prova Brasil, 2008, p. 4). O SAEB produz informações sobre a realidade educacional, especificando-as por região geopolítica, unidade da federação e caráter da rede de ensino (pública privada). Foi criado com a finalidade de coletar dados e conhecer as reais condições da educação brasileira. Seus instrumentos buscam captar dados que abrangem todos os atores da instituição escolar (professores, alunos e equipe pedagógica), detectando informações sobre as condições físicas da instituição, os recursos didáticos e pedagógicos, os processos escolares de ensino e de aprendizagem. A avaliação é feita a cada dois anos, por amostragem, a alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio, abrangendo conteúdos de Matemática e Língua Portuguesa (leitura). Os instrumentos utilizados para a avaliação são elaborados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), sob a orientação do MEC. A partir de 2005, criou-se a avaliação denominada Prova Brasil, que possibilita retratar a realidade de cada escola em cada município. Assim como o SAEB, a metodologia aplicada pela Prova Brasil visa avaliar competências construídas e habilidades desenvolvidas e detectar dificuldades de aprendizagem. A implantação desta avaliação se deu com base na necessidade de se apreender e analisar toda a diversidade e as especificidades das escolas brasileiras.

encontra-se estruturado em cinco pilares que contemplam os principais aspectos da educação escolar em 25 metas.¹³

O Projeto Ser Pleno foi implantado nesse contexto de expansão das escolas de tempo integral e iniciou em 2013. No entanto, a lei que o regulamenta só foi aprovada em 2014, conforme a Lei nº 18.671, de 13 de novembro de 2014.

Implanta, como projeto-piloto e em caráter experimental, Unidades Escolares de Educação Integral em Tempo Integral (UEEITI), no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, e dá outras providências. A ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE GOIÁS, nos termos do art. 10 da Constituição Estadual, decreta e eu sanciono a seguinte Lei: Art. 1º Ficam instituídas, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, como projeto-piloto e em caráter experimental, as Unidades Escolares de Educação Integral em Tempo Integral (UEEITI). Parágrafo único. Sem prejuízo do disposto na Lei nº 17.920, de 27 de dezembro de 2012, aplicável aos Centros de Ensino em Período Integral (CEPI), incumbirá à Secretaria de Estado da Educação, mediante a implantação da política pública educacional de que aqui se trata, avaliar os seus efeitos e resultados para os discentes e docentes, considerando-se, sobretudo, as específicas diretrizes constantes dos incisos do art. 3º desta Lei (LEI Nº 18.671, de 13 de novembro de 2014).

De acordo com o art. 2º dessa lei, “São submetidas a regime de educação integral em tempo integral, na forma do art. 1º, *caput*, desta Lei, dez unidades escolas, todas elas localizadas na Capital do Estado”².

Essas 10 escolas, todas localizadas em Goiânia, começaram então a funcionar em regime integral. De acordo com o art. 3º da Lei nº 18.671, o ensino será ministrado com observância das seguintes diretrizes:

I – jornada escolar em turno de 10 (dez) horas; II – permanência do docente na unidade escolar por 40 (quarenta) horas semanais de efetivo trabalho, na qual se inclui carga horária multidisciplinar ou de gestão especializada, com direito à remuneração por 60 (sessenta) horas/aulas; III – adoção de planejamento pedagógico-educacional coletivo e tempo de estudo envolvendo o corpo docente, grupo gestor e coordenação pedagógica, a serem cumpridos na unidade escolar, sendo consideradas essas atividades como de efetivo trabalho; IV – adoção da prática de reagrupamento dos estudantes de acordo com as metas de aprendizagem definidas no projeto pedagógico da unidade escolar, observados os princípios do Projeto Ser Pleno; V – flexibilização da matriz curricular para atender às necessidades da unidade escolar e aos princípios da Educação Integral em Tempo Integral, considerados os princípios do Projeto

¹³I – Colégio Estadual “Professora Lousinha Carvalho”; II – Escola Estadual “Santa Marta”; III – Escola Estadual “Juscelino Kubitschek de Oliveira”; IV – Escola Estadual “Jardim das Aroeiras”; V – Colégio Estadual “Marechal Rondon”; VI – Escola Estadual “Professor Sebastião França”; VII – Colégio Estadual “Dona Mariana Rassi”; VIII – Escola Estadual “Andreolino de Moraes”; IX – Colégio Estadual “Dom Abel”; X – Colégio Estadual Professora “Vandy de Castro Carneiro”.

Ser Pleno, estimulando o processo de aprendizagem a partir do desempenho cognitivo e desenvolvimento de habilidades não cognitivas, garantidas a equidade e a excelência do processo educacional (LEI Nº 18.671, de 13-11-2014).

Esse projeto foi coordenado pela Secretária da Educação do Estado de Goiás, Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira, que na época, em 2013, era diretora executiva da Fundação Jaime Câmara e diretora-presidente do Instituto Jaime Câmara (IJC). Esse projeto foi criado pelo IJC, que se apresenta como acessório pedagógico em parceria com a Secretaria Estadual, “com o objetivo principal de definir um modelo efetivo SEDUC de formação integral do estudante, em tempo integral” (RAQUEL TEIXEIRA, coordenadora do projeto).

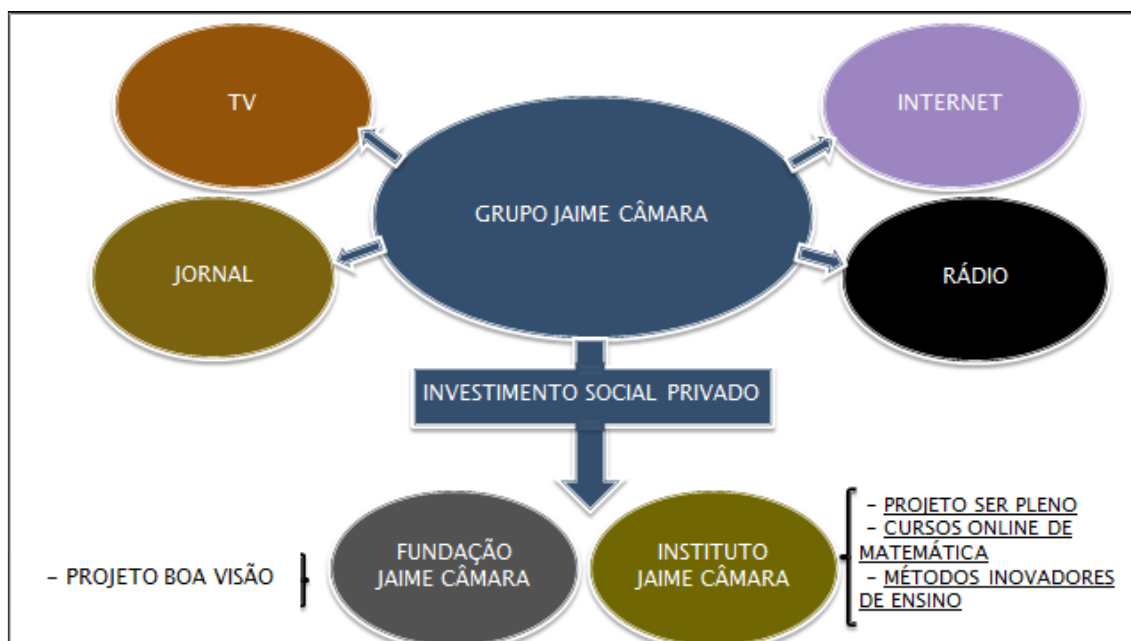
De acordo com o documento do Projeto Ser Pleno, o IJC está assim definido:

O Instituto Jaime Câmara - IJC é uma associação sem fins lucrativos, instituída em 03 de janeiro de 2013, com o objetivo de desenvolver estudos, pesquisas e projetos que ajudem a construir modelos inovadores na área de Educação. Depois de avaliados e validados, esses produtos poderão ser oferecidos às redes públicas de ensino no Brasil, com possibilidade de se tornarem políticas públicas (SER PLENO -Projeto Experimental de Educação Integral em Tempo Integral, 2014).

Segundo o documento o grupo Jaime Câmara tomou a iniciativa de criar o IJC, por acreditar, como Sir Arthur Lewis, prêmio Nobel de Economia, que “a cura fundamental para a pobreza, não é dinheiro, mas conhecimento”. As empresas, através do investimento social privado, podem e devem participar do processo de desenvolvimento do País (PROJETO SER PLENO, 2014).

O IJC faz parte do Grupo Jaime Câmara e é o maior complexo de comunicação do Centro Oeste, possuindo a maior cobertura nos Estados de Goiás e do Tocantins (82% dos municípios goianos e 86% dos municípios tocantinenses). Além de sua conhecida atuação nas áreas de TV, jornal, rádio e internet, o Grupo Jaime Câmara mantém uma forte atuação na área social, conforme fluxograma abaixo.

Quadro 03 – Fluxograma do Grupo Jaime Câmara



Fonte: Imagem retirada do Projeto Ser Pleno (2014).

Considerando-se as projeções do IDEB, de que apenas em 2022 o país alcançará os atuais níveis educativos dos países desenvolvidos, o IJC justifica sua contribuição para o setor social:

Com esse cenário educacional, e num momento histórico do país, de expansão econômica e carência de capital humano qualificado, o Grupo Jaime Câmara entendeu que sua maior contribuição, no setor social, seria buscar o desenho de políticas inclusivas e direcionadas para tratar dos diferentes problemas que impedem a qualidade da educação brasileira de alcançar nível de excelência (PROJETO SER PLENO, 2014).

Em parceria com a Seduce, o IJC propõe trabalhar com seis facilitadores que têm o papel de intermediários entre o IJC e a escola. Esses facilitadores são funcionários da própria Seduce, selecionados pelo IJC e “treinados” para atuarem nas escolas, ajudando na implantação do projeto. Todos os professores permanecem em tempo integral, com gratificação de permanência. O tempo de trabalho dos professores contempla horário para estudo individual, planejamentos coletivos (por turma e por disciplina), bem como aulas participativas, em que professores de uma disciplina participam de aulas de outros. “A transformação do trabalho solitário em trabalho solidário, colaborativo, tem operado mudanças surpreendentes na lógica da escola, que passa a construir uma cultura de

partilha profissional, com busca de resultados positivos para a escola como um todo” (SER PLENO - Projeto Experimental de Educação Integral em Tempo Integral, 2014).

Segundo consta no Projeto Ser Pleno (2014), a Fundação Jaime Câmara é uma instituição de caráter privado e sem fins lucrativos, reconhecida como de utilidade pública federal, de utilidade pública estadual e certificada como entidade beneficente de assistência social, que desenvolve ações nas áreas de cultura, educação, saúde e desenvolvimento social. “Dentre essas ações, destaca-se o Projeto Boa Visão”, que é um projeto de ação continuada desenvolvido desde 1995 na rede pública de ensino, em unidade volante (ônibus), com dois consultórios oftalmológicos totalmente equipados, que têm como objetivo realizar atendimentos médicos oftalmológicos, tratamentos e cirurgia, quando for necessário.

Perguntou-se em que medida a Fundação Jaime Câmara se encontrava credenciada do ponto de vista científico para a assessoria pedagógica, que se propunha a oferecer convênio com a Seduce. Outra questão intrigante é que não se conseguiu acesso às credenciais de tal instituição, como também não se encontrou o referido convênio.

O Projeto Ser Pleno, implantado em Goiás em 2013 e aprovado no Diário Oficial em 2014, teve sua parceria estabelecida oficialmente com o IJC e outro instituto: a Seduce:

Em parceria com o Movimento Todos Pela Educação, e apoio do BID, Samsung, Instituto Natura, Fundação Telefônica, Itaú BBA, o Instituto Jaime Câmara desenvolve o Projeto de Métodos Inovadores em Matemática, usando metodologias do tipo “Flipped the Classroom”, em que o aluno gerencia o seu próprio processo de conhecimento ao assistir vídeo-aulas e resolver exercícios online, tendo o professor como suporte e direcionador do conteúdo aprendido pelo aluno. Tal metodologia é proposta com o objetivo de desenvolver a aprendizagem do aluno ao colocá-lo como protagonista do seu processo de aprendizagem. Uma avaliação de impacto comparará turmas de tratamento com turmas de controle e analisará o impacto de novas metodologias de ensino na aprendizagem dos alunos, nas práticas docentes no desenvolvimento de habilidades não cognitivas – autonomia e colaboração. O objetivo geral é contribuir para políticas públicas educativas que favoreçam o desenvolvimento de iniciativas centradas no aluno e sua aprendizagem, e que façam uso de tecnologia digital (SEDUCE, 2014).

Somam-se a esses programas: o Plano de Desenvolvimento da Educação Básica (PDE), que abarcou vários programas da educação básica; o IDEB, criado para servir de indicador de qualidade na educação; o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, elaborado para operacionalizar o Plano de Desenvolvimento da Educação

(PDE), sendo que este, por sua vez, está em sintonia com as orientações do Banco Mundial; o Plano de Ação Articulada (PAR), que constitui um instrumento de planejamento da educação que os municípios, os estados e o DF devem fazer para um período de quatro anos, como é requisito para o recebimento de assistência técnica e financeira do MEC, entre outros. O marco mais importante do governo federal talvez tenha sido a criação do FUNDEB por meio da Lei nº 11.494, de 20/06/2007, que ampliou, em relação ao FUNDEF, a cobertura de financiamento, compreendendo as três etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), com duração prevista para 14 anos.

O Ser Pleno – Projeto Experimental de Educação Integral em Tempo Integral – nasceu com o propósito de um experimento em escolas públicas proposto pelo IJC em parceria com a Seduce. Ele está definido de acordo com alguns pressupostos, objetivos e condições necessárias. Por último, as unidades experimentais, escolas escolhidas para a implantação do Projeto Ser Pleno.

Seguem alguns pressupostos que são tratados no Projeto Ser Pleno:

1) Toda criança tem o direito de aprender; toda criança nasce com potencial de aprendizagem e tem o direito de desenvolvê-lo; 2) há sete aspectos sob os quais podemos abordar e desenvolver o potencial de aprendizagem: (i) bem estar físico; (ii) bem estar emocional; (iii) cultura e arte; (iv) letramento e comunicação; (v) numeramento e matemática; (vi) aprendizagem e cognição; (vii) ciência e tecnologia; 3) para desenvolver seu potencial, as pessoas precisam de oportunidades; 4) além de ter oportunidades, as pessoas precisam ser preparadas para fazer escolhas, pois o que elas se tornam na vida é resultado das oportunidades que tiveram e das escolhas feitas; 5) para garantir o direito do aluno de aprender, é necessário um acompanhamento individual; 6) todo professor tem o direito de ser um bom professor; 7) além da formação inicial, ele deve ter direito ao desenvolvimento profissional ao longo da vida (PROJETO SER PLENO, 2014).

Percebemos que os pressupostos que são tratados no Projeto Ser Pleno dão ênfase as competências socioemocionais. Segundo Smolka;

De fato, se a escola, ou os profissionais da educação não só reconhecem mas relevam a dimensão afetivo-emocional do desenvolvimento humano, isso não significa reconhecer a importância de uma única abordagem, nem significa assumir tal dimensão em termos de “competências não cognitivas” (SMOLKA et al., 2015, p.16).

O fundamento do trabalho educativo são os conteúdos escolares, a educação dos sentimentos e das emoções pode ser feito pela escola. Um não exclui o outro. Ainda a autora vai dizer:

Separar, para fins de mensuração, os aspectos socioemocionais dos aspectos cognitivos, isolando habilidades e traços de personalidade pré-definidos a partir de um construto tão questionado, tende a congelar e tipificar comportamentos, estabelecendo correlações que, mais uma vez, simplificam a complexidade e a dinâmica do desenvolvimento humano e ocultam as condições e contradições vivenciadas e enfrentadas por professores, alunos e seus familiares no cotidiano da instituição escolar (SMOLKA et al., 2015, p.18).

O fundamento desse projeto parte dessa ideia de formação das competências socioemocionais. E sua origem parte dos organismos multilaterais. Para Rodrigues;

No entanto, o atual discurso em favor do fomento às competências socioemocionais tem como alguns de seus interlocutores os organismos multilaterais, os quais parecem conceber a educação na perspectiva da lógica do mercado, ainda que, por vezes, recorram ao discurso do bem-estar social (FERNANDES; RODRIGUES, 2017, p. 5).

Nesse sentido o autor acrescenta que;

No que diz respeito ao fomento das habilidades socioemocionais, o organismo multilateral que mais tem influenciado as discussões no Brasil é a OCDE, a qual vem se articulando com instituições brasileiras, tais como o Instituto Ayrton Senna (IAS), o Ministério da Educação (MEC) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no sentido tanto de legitimar o discurso acerca da relevância das habilidades socioemocionais, como de instituir um novo instrumento de avaliação em larga escala que seria capaz de aferi-las (FERNANDES; RODRIGUES, 2017, p. 5).

No Projeto Ser Pleno fica claro a importância que é dada as competências socioemocionais e a preocupação com o mundo do trabalho. Acerca desta temática o autor pontua:

Nesse sentido, torna-se muito clara a posição da OCDE quanto à importância não só das habilidades cognitivas, mas também das habilidades socioemocionais, dentre as quais são explicitamente mencionadas a colaboração, a comunicação e a negociação, altamente vinculadas às expectativas do mercado de trabalho (FERNANDES; RODRIGUES, 2017, p. 14).

O objetivo do Projeto Ser Pleno é testar um modelo de Educação Integral em Tempo Integral que possa impactar a qualidade da educação nas escolas e que prepare crianças e jovens para uma vida plena (PROJETO SER PLENO, 2014).

Os objetivos específicos são: melhorar a aprendizagem dos alunos em seu desempenho cognitivo; estimular e desenvolver habilidades não cognitivas (socioemocionais) essenciais para sua cidadania; estimular professores a construir um trabalho com autonomia intelectual, mas ao mesmo tempo cooperativo e solidário; construir bons índices de IDEB (PROJETO EXPERIMENTAL SER PLENO, 2014).

Em relação aos objetivos do projeto também fica explícito a importância dada as competências socioemocionais e a preocupação com a empregabilidade dos jovens. Segundo Rodrigues,

Ao apresentar explicitamente algumas habilidades socioemocionais como importantes para garantir a empregabilidade dos jovens, a OCDE revela que o campo das habilidades socioemocionais seria uma daquelas novas áreas em direção às quais expandiria sua atuação (FERNANDES; RODRIGUES, 2017, p. 15).

Analisando os pressupostos e os objetivos do Projeto Ser Pleno percebemos que articulada às políticas econômicas e ideológicas do neoliberalismo, tem-se observado uma profunda transformação com importantes desdobramentos para o campo educacional, especialmente no que diz respeito à adoção de concepções e práticas associadas à lógica do mercado e as competências socioemocionais.

Segundo consta no projeto, são necessárias algumas condições:

1. Jornada escolar em turno de 10 horas; 2. todo professor deve permanecer em tempo integral na escola, com gratificação de permanência (40 horas semanais distribuídas em oito horas de efetivo trabalho e mais 20 horas de acréscimo de carga horária, totalizando 60 horas, ter bonificação e vantagens garantidas sobre a carga horária de 40 horas semanais); 3. o tempo de permanência integral na escola deve prever tempo para estudo individual e planejamento coletivo, cumpridos na escola; 4. o planejamento coletivo será de dupla natureza: planejamento coletivo por turma – durante o qual será discutida a situação acadêmica de cada aluno e serão traçadas ações de “resgate” de eventuais atrasos, para que nenhum estudante fique para trás – e planejamento coletivo por disciplina – durante o qual professores de diferentes séries de uma mesma disciplina definem “encadeamento” do conteúdo curricular, tendo em vista que a aprendizagem é um

processo cumulativo, e alguns aspectos do conteúdo são particularmente essenciais para aprendizagem futuras. Os direitos de aprendizagem são aperfeiçoados e concretizados nesse processo; 5. flexibilidade na estruturação da matriz curricular, respeitando a proposta curricular da Seduce; 6. facilitadores para o trabalho de mediação entre o IJC e a Seduce; 7. as condições de trabalho e salariais dos profissionais contratados temporariamente devem ser iguais aos trabalhadores efetivos, para que não se consolide um espaço de desigualdades e, conseqüentemente, de enfraquecimento do coletivo (PROJETO SER PLENO, 2014).

O projeto experimental se desenvolve em 10 unidades escolares, ditas “experimentais”, estando aberta a novas adesões, segundo determinação da Seduce.

Todavia, considerando-se as projeções do IDEB, de que apenas em 2022 o país alcançará os atuais níveis educativos dos países desenvolvidos, o Grupo Jaime Câmara afirma que:

Com esse cenário educacional, e num momento histórico do país, de expansão econômica e carência de capital humano qualificado, o Grupo Jaime Câmara entendeu que sua maior contribuição, no setor social, seria buscar o desenho de políticas inclusivas e direcionadas para tratar dos diferentes problemas que impedem a qualidade da educação brasileira de alcançar nível de excelência (PROJETO SER PLENO, 2014).

Analisando-se a parceria entre o IJC e a Seduce, observa-se que, conforme atestam vários estudos (CURY, 2002; PERONI, 2003; ARELARO, 2008; ADRIÃO & BORGHI, 2008), as parcerias entre as administrações públicas e o setor privado para a consecução da oferta educacional tem se disseminado no Brasil nos últimos anos. Segundo Adrião (2009),

Esta relação, em si, não constitui novidade, se nos detivermos nas esferas educativas, nas quais tradicionalmente o poder público delegou à iniciativa privada a tarefa de atender à demanda, ou ainda se considerarmos a tradição liberal que permite a coexistência de oferta pública e privada em todas as etapas de escolaridade (ADRIÃO, 2009, p. 799).

Cury (2002), Peroni (2003), Arelaro (2008) e Adrião e Borghi (2008), ao criticarem essas parcerias, destacam que elas influenciam os sistemas públicos de educação e mais especificamente a gestão educacional. Eles analisam ainda as conseqüências para as políticas educacionais, principalmente para a gestão democrática.

Por sua vez, Peroni (2012) também retrata como a parceria do setor público com o privado, principalmente o vinculado ao setor empresarial, redefine a gestão das escolas.

[...] Redefine a gestão das escolas, tendo como justificativa que o privado mercantil é parâmetro de qualidade e eficiência, e de como esse processo traz implicações para a construção da gestão democrática da educação. Analisamos como materializam-se na política educacional, as redefinições do papel do Estado. De acordo com a pesquisa as conexões entre o público e o privado, por meio do estudo dos programas, instituição sem fins lucrativos que realiza ações educativas vinculadas a redes de ensino, executando diretamente políticas que seriam de responsabilidade do Estado. Nesse sentido há um esvaziamento da democracia como luta por direitos e das políticas sociais como a materialização de direitos sociais (PERONI, 2012, p. 10).

Precisa-se ficar atento em relação aos supostos benefícios desta parceria da escola de tempo integral, uma vez que podem estar acobertando a diminuição das responsabilidades do Estado em relação ao atendimento da educação pública obrigatória. De acordo com Libâneo (2014, p. 34), a “diminuição da responsabilidade estatal está presente quando se utilizam espaços fora da escola ou quando é incentivando o trabalho voluntário. Em alguns casos, a expansão da escola de tempo integral coincide com a diminuição de recursos para a educação”. Pode-se levantar a suspeita de que estados e municípios desejam economizar em despesas com programas sociais (não diretamente ligados à escola) e amenizar problemas emergenciais da população pobre, sem garantia, no entanto, de oferecer condições materiais, financeiras, de gestão etc., para garantir o que se promete. A ideia é de concentração e integração dos serviços básicos na escola que, na realidade do funcionamento do setor público, são fornecidos de forma setORIZADA, como educação, saúde, assistência e outros. Concentrar serviços sociais essenciais na escola é tomá-la como local estratégico de economia de recursos.

De acordo com o que pensam alguns críticos às escolas de tempo integral, Leher (2009) e Algebaile (2009), compreende-se que a política proposta pelo Estado de Goiás, especialmente o Projeto Ser Pleno, possibilita maior manejo social, evitando que os pobres se tornem uma ameaça. Em sentido restrito, alarga-se a esfera de ação da escola, seu papel muda, ela se configura mais como espaço de troca de experiências e de convivência, onde “harmonizam-se as diferenças”, e menos como espaço de ensino e instrução.

Libâneo (2016) afirma que essas políticas educacionais descaracterizam o real papel da escola como lugar de formação cultural e científica e, por consequência, gera a desvalorização do conhecimento escolar.

[...] os sistemas educacionais dos países emergentes, com o suporte de organismos internacionais, estabelecem o que o aluno fará em determinado

nível de ensino de modo a ser medido no seu desempenho de competências. Ou seja, são medidas habilidades básicas, não o desenvolvimento conceitual de alto nível (LIBÂNEO, 2014, p. 37).

Em que pesem as diferenças entre a posição dos autores e o projeto em estudo, cumpre-se ressaltar a diferença apresentada neste projeto entre educação integral e educação (escola) em tempo integral. O Projeto Ser Pleno, educação integral, se refere ao conceito de integralidade (plenitude) do ser humano nos seus múltiplos aspectos: intelectual, afetivo, cognitivo, emocional, artístico e outros. A educação em tempo integral refere-se à organização do tempo e do espaço na escola que, de acordo com a PEC 134 – A/2007 em andamento no Congresso Nacional, e já aprovada pela Comissão Especial que a analisou, define como sendo um tempo mínimo de sete horas (podendo ser ampliado), durante os cinco dias da semana, com café da manhã, almoço e lanche vespertino oferecido aos alunos.

Todavia, esse projeto tem como base conceitual alguns pressupostos e princípios que foram constituídos a partir de documentos gerais e universais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, e de leituras, estudos e discussões de experiências de sucesso em outras partes do Brasil e do mundo (SER PLENO -Projeto Experimental de Educação Integral em Tempo Integral, 2014). Isso permite inferir, com base nas contribuições de Algebaile (2009) e Saviani (1994), que a atual política educacional de educação integral para o ensino fundamental, em especial o Projeto Ser Pleno, conserva a lógica neoliberal ao intensificar a atividade realizada pela escola para disciplinar a pobreza.

Acredita-se, assim como Libâneo (2014), que:

[...] fórmulas que sustentam um modelo de escola dentro de um projeto de proteção à pobreza aliado a um currículo instrumental e imediatista para a empregabilidade podem agravar a injustiça social no interior da escola, antecipando formas de exclusão pós-escola; [...] que currículos baseados apenas em práticas de integração e acolhimento social ou ações de assistência social estariam pondo em segundo plano os elementos pedagógico-didáticos da qualidade do ensino, sonhando aos filhos de famílias pobres o acesso ao conhecimento universal e o desenvolvimento das capacidades intelectuais por meio desse conhecimento (LIBÂNEO, 2014, p. 15).

Destaca-se, com isso, que propostas como o do Projeto Ser Pleno podem comprometer ideais históricos da luta por uma escola baseada na apropriação de conhecimentos em função do desenvolvimento intelectual dos alunos, contribuindo para

conservar as condições mantenedoras da injustiça social no interior da escola, antecipando formas de exclusão pós-escola (LIBÂNEO, 2014, p. 47- 48).

Nesse sentido concluímos que o Projeto Ser Pleno tem origem no processo de internacionalização das políticas educacionais, esse processo tem sido orientado pela inserção da lógica e da cultura do mercado, acompanhadas, por um discurso em favor do fomento às competências socioemocionais que tem como alguns de seus interlocutores os organismos multilaterais, que legitima esse discurso acerca da relevância das habilidades socioemocionais. Ou seja, o projeto combina preparação para o mercado e acolhimento social. Mas sabemos de acordo com vários autores mencionados que no processo de aprendizagem o enfoque socioemocional não ocorre desvinculado do enfoque cognitivo. A aprendizagem não ocorre independente do emocional.

3.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA E SUAS IMPRESSÕES SOBRE O PROJETO SER PLENO

Conforme mencionado anteriormente, participaram da pesquisa vinte professores, sendo dez das disciplinas obrigatórias e dez das disciplinas eletivas.

Dos professores que participaram da pesquisa, três professores que ministram as disciplinas eletivas teatro, dança e capoeira têm apenas o ensino médio, fato comum nas disciplinas eletivas nas escolas de tempo integral da rede estadual. Os demais, ou seja, dos dezessete professores: quatro são graduados em Pedagogia; três em Educação Física; três em Letras; três em Biologia; dois em Geografia e dois em Matemática.

As primeiras impressões dos professores sobre o Projeto Ser Pleno demonstram o entusiasmo e interesse em manter o funcionamento das escolas conforme expressa o depoimento de P14: “o que foi feito na escola mostra que, apesar das condições adversas, é possível fazer educação de qualidade quando os professores acreditam e assumem uma proposta pedagógica transformadora”.

Revelam, também, que o processo inicial exigiria uma dedicação enorme para conseguir o material necessário para a execução das atividades, pois as condições materiais eram insuficientes. No entanto, mesmo diante de todas essas dificuldades, as expectativas iniciais eram positivas, por acreditarem que seria uma escola diferente da escola regular e que poderiam desenvolver um excelente trabalho dentro da proposta da escola, de acordo com a formação específica dos professores.

A professora 2, ao comentar sobre seu envolvimento e a impressão que possui do Projeto, relatou ter estabelecido laços envolvendo a construção de significado sobre a importância da escola para a comunidade, em especial para os professores que cresceram ali e ali continuam lecionando, como revela o depoimento a seguir:

[...] Dezoito anos atrás, entrei aqui em agosto de 1999. Eu vim pra cá como professora de geografia, trabalhei no turno noturno, o restante de noventa e nove e no ano de dois mil, eu trabalhava a noite. Mas era... Era difícil. Eu sei que eu tive cinco mandatos como secretária geral, que era eleição mesmo quando eu entrei. E hoje eu sou apaixonada. Não sei se vou ficar aqui até aposentar não, mas... Muita coisa mudou! Naquela época foi muito bom, entrar numa escola nova, conhecer pessoas diferentes, criar outro vínculo, né? Com colega de trabalho. Foi se passando né... Hoje os meninos que eu dei aula, hoje eu atendo os filhos deles. Aí fomos criando um vínculo, né? Já tem aí uns oito anos que a gente realmente se considera uma família, e que o trabalho realmente flui melhor e acontece melhor (Professora 2, Escola B).

No depoimento da professora P2, observa-se um sentimento de pertencimento àquela comunidade. Para Oliveira (2011, p. 32), o sentimento de pertencimento “a um grupo, de compartilhamento de um mesmo coletivo que tem regras comuns, valores e atitudes é indispensável não só aos alunos, mas, sobretudo, aos profissionais”. Para Oliveira (2011),

A coesão é definida por valores e atitudes, tradições culturais e históricas. É do grau de coesão que depende o sentimento de pertencimento social, papel atribuído aos sistemas escolares e tarefa atribuída aos professores para desenvolver em seus alunos, na constituição dos Estados modernos. [...] a coesão é diferente e complementar à noção de integração (OLIVEIRA, 2011, p. 331).

Segundo a autora, a coesão em um sistema escolar é vital para seu desenvolvimento e melhoramento, sentimento este que pode ser compreendido como um ponto positivo.

Pelo que foi analisado acerca das primeiras impressões dos professores a respeito do projeto, percebe-se que muitos são os desafios para que a escola possa cumprir sua função social, no sentido de contribuir para que os alunos compreendam e ultrapassem o nível cotidiano para o nível humano-genérico da existência humana. Ou seja, fornecer aos alunos os instrumentos básicos do conhecimento e da cultura. Isso porque os problemas detectados no contexto da escola como um todo estão ligados ao movimento social mais amplo.

Ao destacar a necessidade de acolhimento dos alunos em suas diferenças e diversidades sociais, relega a segundo plano a importância da formação cultural e científica para todos e, ao mesmo tempo, do acolhimento à diversidade social e cultural como condição para o desenvolvimento pleno da personalidade.

Isso fica explícito na fala da professora 3,

[...] quando eu cheguei aqui achei tudo novo, a outra escola que eu trabalhei não era integral... Então nessa aqui a gente vê a diferença de uma para outra. No começo foi muito difícil. Os alunos veem de uma realidade muito difícil, [...] tem tanta história triste da vida deles pessoal, na casa deles, de mãe matando... Sabe? De irmão que é traficante, que mora ali na favela. Então a gente tem que trazer, aqui dentro tem que ser um ambiente gostoso, harmonioso. Tanto é que quando eu cheguei aqui comecei a fazer oração. Todos os dias, o meu foco aqui, eu chego aqui antes das sete, faço oração com os meus alunos aqui sete horas, sabe? Oração do Pai Nosso. Então com isso, parece que aconteceu, assim, uma paz maior dentro da escola. Principalmente entre os alunos (Professora 3, Escola D).

Em relação ao perfil dos alunos atendidos pelas escolas, a professora P1 relatou que são provenientes de diversos setores de Goiânia, de várias escolas públicas e de classes sociais diferentes: “são meninos de 11 a 16 anos que a gente tanto vê nas esquinas, no horário em que eles não estão na escola. Pois eles não têm acesso ao esporte, a uma aula de música, a um instrumento musical” (alunos dos anos finais do ensino fundamental). Como uma característica marcante dos alunos, a P1 destacou a agitação, juntamente com o interesse pouco ou ausente, pelo ensino das diferentes disciplinas.

No que se refere à organização do trabalho pedagógico do Projeto Ser Pleno, a Professora 2 relatou:

[...] A dinâmica da organização de trabalho, ele se dá mediante o projeto que foi reorganizado esse ano. Ele trabalha assim. Todo professor é professor do núcleo comum e tem disciplinas do núcleo diversificado. [...] Esse núcleo diversificado, [é constituído por] disciplinas eletivas, de numeramento e letramento, atividades de convivência, hábitos de higiene e alimentares, que é a hora do almoço, tem estudo orientado, orientação de estudo e atendimento individualizado. Além destas disciplinas tem iniciação científica e a sala de leitura, que é para aqueles alunos que estão em processo de alfabetização. Então, dentro dessas disciplinas de núcleos diversificados os professores se organizam, ninguém pode ficar só com disciplinas do núcleo diversificado ou só com disciplinas do núcleo comum. Todos têm disciplinas de um núcleo e de outro! Aí nessa dinâmica o professor fica dentro da escola das 7 às 17h (Professora 2, Escola A).

O depoimento acima revela limites sobre o que consta no Projeto Ser Pleno a respeito da rotina escolar e do atendimento ao aluno, como pode ser inferido no trecho a seguir:

O atendimento aos alunos acontecerá de forma peculiar sendo: a) Os alunos que não necessitarem das aulas de apoio ao letramento e à matemática farão parte de grupos de iniciação científica. A orientação e acompanhamento serão feitos por professores responsáveis por projetos de Iniciação Científica; b) As disciplinas eletivas serão definidas de forma consensual através de pesquisa de opinião junto aos alunos, professores, coordenadores, grupo gestor e pais; c) O desenvolvimento do educando nas disciplinas eletivas será acompanhado por professores e coordenação por meio de relatórios mensais. d) As disciplinas eletivas e as disciplinas do currículo básico deverão se integrar através do desenvolvimento de projetos interdisciplinares, nomeados por vivências, visando o pleno desenvolvimento do educando; e) Toda a sistematização do desenvolvimento do educando será organizada por um professor coordenador responsável por uma turma, que além da regência passa a cumprir o papel de interlocutor e articulador da turma com os demais professores e coordenação pedagógica; f) Os professores responsáveis pelas disciplinas eletivas deverão elaborar um projeto, bem como executá-lo, para o tempo do recreio dos estudantes (recreio dirigido) (PROJETO SER PLENO - Projeto Experimental de Educação Integral em Tempo Integral, 2014).

Com relação à rotina escolar e ao atendimento ao aluno, P2 esclarece:

[...] Até o ano passado eu tinha duas horas de almoço. Esse ano reduziu a hora de almoço e ampliou a hora do recreio. Que é o intervalo do recreio, [...] Que junta com o descanso do professor, [...] Também. Dentro desse tempo o professor tem aulas, dentro de sala de aula. E tem horas de atividades. O que seriam essas horas de atividade? Planejamento, estudo, reuniões, correção de tarefa, organização de materiais, então tudo que o professor faria em casa ele faz aqui dentro da escola, ele não leva nenhum serviço para casa. Por isso que ele tem a gratificação de dedicação em tempo integral. Porque o trabalho dele é aqui dentro mesmo, dentro da escola. O horário, dentro do projeto ele prevê atividades do núcleo diversificado, tanto de manhã quanto a tarde, até o ano retrasado as atividades do núcleo comum, as disciplinas do núcleo comum eram no período matutino e as disciplinas do núcleo diversificado seriam à tarde, né? E tinha professor que dava só aulas no núcleo comum e tinha professor que dava só aula no núcleo diversificado. A partir do ano passado que eles fizeram esse novo, essa nova olhada no projeto, remanejamento [...] (Professora 2, Escola B).

De acordo com o relato da professora, o Projeto Ser Pleno prevê a questão da dedicação exclusiva dos professores das escolas de tempo integral. Esse quesito está na parte da organização das atividades dos docentes e do grupo gestor:

Para isso é preciso que: 1) A carga horária dos professores que atuam nas escolas seja de 08 horas diárias com diferentes atividades, todas voltadas para a docência; 2) Os coordenadores pedagógicos participem das formações

oferecidas pela Secretaria, em seu horário de trabalho, uma vez que atuam integralmente na escola com 8 horas de efetivo trabalho; 3) Os planejamentos coletivos nas escolas do projeto Ser Pleno aconteçam semanalmente, podendo a escola ter dispensa dos trabalhos coletivos aos sábados (PROJETO SER PLENO - Projeto Experimental de Educação Integral em Tempo Integral, 2014).

Dentre os aspectos do projeto considerados como positivos, os depoimentos apontam as oficinas/aulas. O professor P4, Escola A, ao comentar sobre a interferência no processo ensino-aprendizagem, observa: “[...] o aluno vai se sentir melhor ele escolhendo o que ele quer fazer, é lógico. Ele não tem obrigação de fazer uma coisa que ele não quer [...] Eu vejo assim, quando o aluno gosta da oficina ele procura se envolver bastante mesmo”.

Esta é também a posição dos professores: P4, EA; P2, ED e P3, EB:

Sem dúvida! Ele vai aprender com mais prazer, já que foi ele quem escolheu essa atividade, ele vai se empenhar mais para desenvolver. Porque eles escolhem o que eles têm aptidão, né? Que eles têm dom, que eles gostam. Tanto é que eles entram naquelas determinadas oficinas e falam “não...”. Aí começa lá, começa a fazer os trabalhos e falam “Não tia, não é isso que eu quero não, eu quero ir para outra”. Então eles têm essa opção, aí ele vai pra outra na hora que ele [...] (Professora 4, Escola A).

Então a pessoa tem que ter uma afinidade com aquela atividade para ela está participando dela, igual, a gente tem futsal, a gente tem artes visuais... Tem gente que não gosta de futebol, de futsal... Então se a gente coloca ele lá dentro de um futebol. Fica mais difícil. [...] quando ele escolhe, aí ele tem um interesse maior em participar, e ele vai participar de uma coisa que ele tem afinidade (Professora 2, Escola D).

Nós tínhamos até uma resistência, no primeiro ano, porque os meninos faziam a mesma eletiva durante o semestre. A primeira fase tem direito a fazer cinco, é uma por dia. A segunda fase é três, eles podem escolher porque eles têm três vezes por semana. Essas atividades eletivas elas trazem disciplina. Muita gente acha “Ah só vai jogar bola”. A diretora mesmo critica que a gente coloca muito esporte, e ela queria que tivesse mais eletivas voltadas pra humanas, mas essas outras eletivas a gente criou um projeto... Tem um projeto ele é todo fundamentado também, que não fica só para brincar! Os meninos também têm que aprender! Então, disciplina, respeito, valorização. Eles aprenderam muito, eles cresceram muito! (Professora 3 – Escola B).

Nos relatos acima, pode-se perceber que, no entendimento dos professores, a escolha das oficinas, além de ser um atrativo para os alunos, pode ser um facilitador do processo ensino-aprendizagem, o que, de certa forma, explica o envolvimento e a participação dos alunos nas atividades propostas e até mesmo a ausência de problemas relacionados à disciplina dos alunos nas escolas pesquisadas.

Com efeito, a autonomia de escolher o quer fazer é muito importante no

processo de ensino e aprendizagem. Essa autonomia é defendida por Paro (2011) e também no discurso dos professores. Estes entendem que os alunos precisam compreender a formação em que estão inseridos. Logo, a escolha das oficinas perpassa pela habilidade ou pelo interesse por uma determinada oficina e constitui também um processo de sensibilização dos alunos para a importância daquele momento em sua formação, que não é mais uma obrigação escolar, mas a possibilidade da experiência sensível com o mundo, da sua formação como pessoa.

Entende-se, assim, que o processo de escolha não pode ser tratado como um momento que se marca um x em uma atividade, como um complemento de carga horária ou pura obrigação, mas como um momento educativo em que o educando se identifica com determinada oficina ou já possui certa habilidade e busca desenvolver e ou aperfeiçoar-se.

Quanto à escolha das oficinas, os professores as reconhecem como inovadoras e diferenciadas, como relata P4, EC:

[...] são práticas pedagógicas realmente inovadoras. Não só para dizer que é uma escola integral, mas realmente fazer uma escola diferenciada, ela tem tudo para ser uma escola diferenciada de todas as outras. Já é, hoje já é, já tem esse embrião de ser, mas a gente precisa realmente é tomar poder disso e trabalhar para que a escola realmente evolua nesse caminho, pois se a gente perder esse norte a gente vai se perder e a gente vai acabar sendo uma escola igual às outras e vai deixar de ser atrativa para os alunos (Professor 4, Escola C).

Nesse sentido, os sujeitos da pesquisa destacam a influência no comportamento e interesse dos alunos nas atividades escolares da disciplina Protagonismo Juvenil, conforme se depreende das palavras da professora P1, EA;

[...] Uma das disciplinas é protagonismo juvenil. É o carro chefe do tempo integral, por quê? Ela viabiliza para o aluno uma visão do futuro. Traz para o aluno uma autonomia para trabalhar suas habilidades dentro da escola. O que ele tem de habilidade fora ele traz para dentro da escola e com isso ele socializa com os outros colegas. O que é o protagonismo? A turma, por exemplo, aqui na nossa escola a gente tem uma turma que está trabalhando o clube juvenil de capoeira. Eles gostam de trabalhar capoeira, já praticam a capoeira há algum tempo e montaram esse clube juvenil de capoeira na segunda fase. Porque protagonismo é só na segunda fase do ensino fundamental [...]. Aí eles se reúnem determinado dia da semana, são duas aulas para esse, essa reunião... E dentro dessa reunião eles vão programar o projeto, vão fazer o cronograma, vão repensar a justificativa os objetivos desse projeto do clube, do clube juvenil deles, e nesse cronograma eles vão partir de como que vai iniciar, quantas aulas vão ser para treinamento, para a aprendizagem, o que eles vão apresentar, porque na capoeira o objetivo é trabalhar tanto a cultura negra [...], afro-brasileira, quanto apresentações de divulgação do trabalho deles. Aí dentro do

cronograma eles fazem tudo isso. E o professor que auxilia, que está mediando essa atividade... A partir do momento que o aluno se reúne, se reagrupa para fazer essa atividade de protagonismo, o professor fica como um orientador, ele não participa mais das decisões, ele está ali mediando as decisões, mas as decisões são tomadas e feitas pelos alunos, é o protagonismo juvenil (Professor 1, Escola A).

É interessante pensar que todo aluno deve ser protagonista, ter autonomia no processo ensino aprendizagem. E o papel do professor nesse processo é de garantir e incentivar essa autonomia. Isso é fundamental para a formação integral do educando. Esse protagonismo não está desvinculado do conhecimento científico. Privar crianças e jovens do acesso e domínio do conhecimento científico organizado, da cultura, da arte, é praticar exclusão social dentro da escola, antecipando a exclusão social na sociedade. O que percebemos nas falas dos professores é se desprende uma formação para o mercado com argumento no desenvolvimento socioemocional.

Todavia, os relatos do professor P10 e do P7 explicitam preocupação com práticas pedagógicas inovadoras:

[...] eu acho que as atividades e o envolvimento são bons, mas seguem um comportamento orientado pela escola regular, nem o professor, nem a direção e nem o aluno, eu tô falando dos meus colegas e de mim também, nós temos uma rotina, um hábito, algo trazido da escola regular que nos impede ainda de tratar essa escola como algo diferenciado e o aluno também traz esse comportamento, a ideia da disciplina, a ideia do horário certo. A disciplina e o comportamento da escola regular estão impregnados na gente e está impregnada neles também. Então, se toca o sino ele já está atento aquele..., algo tem que acontecer a partir dele porque já está condicionado. Esse condicionamento, eu acho que ele limita a interação, a participação, até a libertação. E até a facilitação do aprendizado (Professora 10, Escola D).

Na fala de P10, pode-se compreender a necessidade das mudanças na prática pedagógica, assim também trazidas anteriormente por P7, pois se continuam reproduzindo práticas tradicionais, e pode ser hábito trazido da prática vivenciada na escola tradicional. Neste sentido, faz-se necessário uma reflexão por parte dos professores para que reconheçam a necessidade de mudanças. Esta reflexão pode ser desenvolvida na formação continuada dos professores, na formação em serviço.

Um aspecto negativo do projeto destacado pela maior parte dos professores refere-se à falta de infraestrutura e condições adequadas de trabalho e conhecimento da proposta de uma escola em tempo integral, como se desprende dos relatos:

[...] E o ponto negativo é... A proposta foi um ponto excelente, mas a estrutura... Faltou investir na estrutura das escolas, porque... Até onde eu sei, todas as escolas que são de período integral, elas não estavam preparadas, em relação à estrutura, espaço físico, materiais... Para receber, alunos o dia todo. A maioria não tem banheiro para os alunos tomarem banho, não tem escovódromo, não tem lugar para eles descansarem. Elas não foram adaptadas para o projeto (Professora 5, Escola C).

[...] até hoje não tem uma estrutura e eu nem sei se isso existe... Uma estrutura adequada, para atender o integral. Eu não tinha quadra coberta, eu não tinha refeitório. Então assim, de estrutura a gente não tinha quase nada. Foi um tiro no escuro, a gente não tinha noção de como era trabalhar numa escola em tempo integral. [...] o primeiro semestre foi desesperador. Até a gente se adequar, porque o menino chega 7 e sai 17h. Quando eu olhava aquele tanto de menino ao mesmo tempo, igual no horário do intervalo que você viu hoje. Hoje tem menos, porque já está chegando o final do semestre e eles já faltam mais. Mas assim, foi um desespero! Mas eu fiquei pensando, vai dar certo, a gente vai conseguir se adequar! No primeiro ano, no final do primeiro semestre a gente já tinha pegado mais ou menos como era o fio da meada (Professora 1, Escola D).

[...]. No início... Nós recebemos [...] com dificuldades. Porque você deu uma olhada na escola... Apesar de todas as melhorias que ocorreram em seis anos aqui na escola, você vê que a estrutura ainda é precária. Se a gente falar que a gente está preparada, em questão de estrutura para receber, Um tempo integral, um aluno que fica aqui dois períodos eu ia falar para você que nós não estamos preparados, nós não estamos estruturalmente. Então nosso primeiro impasse foi esse, questão de estrutura! E financeiro! Porque não foi liberado para a gente nem o financeiro para que nós criássemos uma estrutura, e não foi cedido para a gente condições pra se ter a estrutura de uma escola em tempo integral. Então nós fomos assim nos virando. Com o pouco que tínhamos. Nós recebemos, com esperança que daria certo, e para fazer dar certo! O importante foi isso, recebemos com o intuito de fazer dar certo, com medo do novo, mas com esperança de que ia dar certo, e fazer dar certo! E assim, com todas as limitações, nós estamos tentando! (Professora 3, Escola B).

Apesar de o prédio da EB ter passado por reformas, ainda possui espaços que se encontram à espera de recuperação, tais como: um campo de futebol, quadra de esportes e o parquinho entre outros. Nem todos os ambientes foram reformados e pode se perceber a necessidade de reforma da quadra de esportes que poderiam estar em pleno funcionamento, disponibilizando assim aulas de futebol, vôlei e outras atividades esportivas para comunidade local (Professora2, Escola B).

Outro aspecto negativo relaciona-se à seleção das escolas pela Seduce para implantação da escola em tempo integral. Conforme revelam os depoimentos, algumas escolas não tiveram escolha por não possuírem alunos o suficiente para atenderem no período regular. Então, a única saída era se tornar integral. É o que retrata a P1, ED;

[...] A gente atendia segunda fase de manhã, primeira fase à tarde e no noturno ensino médio. E a gente tinha pouco aluno. A segunda fase, [tínhamos] capacidade por turno, 275 alunos. No ano de 2012. E aí o Marcelo, que era subsecretário nessa época, falou “[professora], ou você se torna integral ou sua escola vai fechar, porque a clientela é pouca”. Aí eu falei: “Topo na hora, vamos embora! Vamos conhecer!” Aí ele falou que a professora Raquel estava selecionando, já tinham duas escolas [...] e a professora estava selecionando outras escolas para fazer o grupo das dez, né? E aí ele indicou a nossa (Professor 1, Escola B).

Os depoimentos de duas professoras revelam que, ou eles aderiam ao tempo integral, ou a escola fecharia as portas. Segundo a professora P1, EB, “quando inscrevemos a escola no projeto, foi para salvar a escola. Ou seja, ou nós conseguíamos entrar para o Ser Pleno, ou ela ia fechar. Por conta da quantidade de alunos. E porque é uma escola pequena”. Por sua vez, a professora P1 da EC relatou que:

[...] Devido a nós sermos uma escola pequena, Devido a não termos uma clientela grande como muitas escolas, então assim, sempre houve aquela coisa assim, “Ah vai fechar a escola, porque tem pouco aluno”. Então, quando veio a escola em tempo integral, uma das coisas que falaram foi “Vocês têm o perfil, porque já não tem tantos alunos, vocês não vão sofrer tanta queda” Então, eu recebi, claro, com muito temor. Porque tudo que é novo! Tudo que é novo a gente teme, tudo que é novo a gente sofre. Muitas dúvidas, muitos questionamentos, muitos estudos (Professora 1, Escola C).

Mencionou-se que, para a maioria dos professores, no início os transtornos foram inúmeros, porque eles não tinham ideia do que era o projeto. De acordo com as entrevistas, em muitos casos o Ser Pleno não veio como um projeto de escola a ser construído, pensado pedagógico e implantando, mas como um projeto para salvar as escolas para não deixar as escolas fecharem.

No entanto, segundo Gadotti (2009, p. 42), uma questão fundamental “para as experiências de ampliação do tempo escolar é saber até que ponto elas estão realmente enraizadas nas comunidades, para que a sua continuidade seja garantida”. Assim, para o autor:

O tempo integral, para ser efetivo, deve ser opção voluntária da escola ou de um conjunto de escolas. Não deve ser imposto. As escolas precisam ter condições para implantar essa inovação educacional. Precisam participar, desde o início, da discussão dessa nova política educacional e acompanhar o seu desenvolvimento (GADOTTI, 2009, p. 36).

Outro aspecto destacado pelos professores diz respeito ao fato de que muitos trabalhavam em outras escolas em outro turno e tinham outro contrato de trabalho. É o

que relata a Professora 2, Escola A: “Teve uma resistência grande do grupo de professores, principalmente do grupo vespertino, porque a maioria dos professores trabalhava no município e no estado, então eles tiveram que sair da escola”.

Pesquisas realizadas por Limonta e Santos (2013), Silva (2011) e Libâneo (2011) sobre escolas de tempo integral também apontam que todo o processo de implantação se deu de forma tumultuada: as escolas improvisaram a estrutura física e os recursos materiais e humanos para iniciarem o funcionamento em tempo integral (SILVA, 2011). De acordo com Limonta e Santos (2013, p. 49): “as escolas são chamadas para responder aos problemas da sociedade, mas, concomitantemente, enfrentam a precarização das condições de trabalho e a falta de estruturas materiais”. No caso do Projeto Ser Pleno, não foi diferente segundo revelam os relatos.

O relato da P2, Escola B, remete ao pensamento de Ball e Mainardes (2011), ao tratar da inexequibilidade das políticas educacionais, considerando serem:

pensadas e escritas para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequadas (seja qual for o nível de ensino), sem levar em conta variações enormes de contexto, de recursos, de desigualdades regionais ou das capacidades locais (BALL; MAINARDES, 2011, p. 13).

Essas condições obrigam a escola a se adaptar, pois a falta de recursos específicos e as condições materiais necessárias para essa demanda forçam a ter que dar um jeito, a se adequar para realizar o trabalho pedagógico.

A preocupação com as condições materiais para a execução e manutenção das atividades pedagógicas da escola se faz presente na fala dos professores, que entendem que, sendo a escola de natureza especial, esta necessita de recursos especiais, pois pode não dar conta de atender a essas demandas. Mesmo que se esforce, isso pode fazer com que a escola acabe se tornando uma escola comum, correndo o risco de oferecer apenas mais do mesmo ensino ofertado na escola regular, por meio de práticas pedagógicas tradicionais para transmitir conhecimentos, ao invés de formar sujeitos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo.

A fala da P2, Escola C, deixa claro o seu compromisso e a busca de soluções para a falta de livros, além do gosto por “dar aula”. Mostra, ainda, a ausência de material didático na escola.

[...] Eu lembro que eu, eu sempre fui apaixonada por leitura né, por literatura e aí eu trazia meus livros de casa. Eu saía catando livro na rua, eu catava livro com as colegas, eu trazia meus próprios livros. Eu sempre pensava nos alunos né? Eu catava para eles. Sempre tive muito amor por eles. Era uma comunidade muito carente sabe. Meu armário já não cabia mais nada, porque eu sempre fui muito sucateira né, para trabalhar com as coisas, porque a gente não tinha né muita coisa. E eu catava as coisas para eles. Quando cheguei na escola peguei uma sala de segundo ano, já no meio do bimestre né, que já tinha passado umas quatro professoras, mas aí eu, como eu não tinha experiência, menina, eu acho que eu brinquei de dar aula e nessa brincadeira de dar aula eu saí bem. Eu era apaixonada pela minha turma. Dava aula com muito amor. A minha dificuldade maior era com o diário, até hoje, tal de preencher papel, a parte burocrática é sempre me incomodou. Eu gosto de dar aula, gosto de fazer tudo, mas quando chega na parte burocrática eu já me perco (Professora 2, Escola C).

Discorrendo a respeito de promover a construção da autonomia do educando, P1 afirma que a escola EC “forma pessoas para atuar na sociedade de forma mais autônoma, com iniciativa e sendo protagonista da sua história”. A fala de P1, Escola D, remete à proposta do Projeto Ser Pleno, que tinha como um dos seus principais objetivos “ampliar a autonomia e o senso crítico das crianças, razão pela qual havia a opção metodológica pelos centros de interesse, partindo da premissa de que somente se aprende quando há interesse em aprender” (PROJETO SER PLENO - Projeto Experimental de Educação Integral em Tempo Integral, 2014). Essa premissa é utilizada pelas escolas pesquisadas, pois proporciona ao aluno a opção de escolher as oficinas a frequentar, de acordo com seu interesse. Outro participante da pesquisa P4 assim se refere:

[...] A opção dos alunos escolherem as oficinas é um facilitador no processo de ensino aprendizagem. Tanto que os meus alunos do sexto e do nono que estavam comigo na eletiva de música, dança... e teatro desenvolveram mais, se tornam mais livres e mais soltos. Eles melhoram bastante (Professora 4, Escola B).

Segundo a P3, Escola A este é “um dos grandes desafios das escolas atualmente: oferecer uma formação cognitiva sem esquecer a formação humana”. Paro (2011) ressalta a formação humana como fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Esse teórico acredita que o ensino não pode se dar distante da ética e do diálogo.

Contudo, os dados revelam que são poucos os professores que questionam o projeto, uma vez que o consideram interessante. Isso demonstra a necessidade de investimentos em uma formação continuada dos professores para que compreendam o

contexto em que foram geradas estas propostas. Ou seja, o vínculo das políticas educacionais a orientações de organismos internacionais multilaterais e seu impacto na realidade da escola tempo integral (particularmente o Projeto Ser Pleno), as diferentes posições teóricas acerca das finalidades e formas de funcionamento da escola, para que a escola pública possa continuar sendo o lugar para a luta política pela igualdade e inclusão social.

A seguir serão apresentadas as concepções de Ser Pleno e de educação integral dos professores das escolas do Projeto Ser Pleno.

3.4 CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DO PROJETO SER PLENO SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Educação integral compreende princípios, ações e procedimentos dentro de uma visão humanista e democrática e corresponde, também, a um amplo conjunto de práticas pedagógicas e ações socioeducativas voltadas para o desenvolvimento das potencialidades do ser humano integral. Desenvolveu-se, em contraposição a uma concepção pragmática de educação, a partir dos escritos de Marx e, mais tarde, de Gramsci. Segundo Libâneo (2013), Gramsci propõe uma escola que forneça uma sólida formação cultural, visando ao desenvolvimento omnilateral do indivíduo, formando-o como pessoa capaz de pensar, estudar, dirigir ou controlar quem dirige. Tem como princípio educativo o trabalho como atividade teórico-prática, que assegura a participação ativa do educando na aprendizagem e a compreensão do efeito da atividade prática humana transformadora e laboral na constituição da sociedade e do próprio conhecimento, como esclarece Libâneo (2013):

Não se trata de trabalho manual ou meramente prático [...] nem só adquirir o hábito do trabalho, mas, sobretudo, de articular as matérias escolares com as exigências do tempo presente e às necessidades da vida cotidiana. O trabalho é entendido não apenas como meio de garantir a sobrevivência material, mas meio pelo qual o homem participa ativamente da vida da natureza e da sociedade para conhecê-las e depois transformá-las num sentido cada vez mais social. Trata-se de um novo humanismo que parte da experiência do trabalho, tendo em vista compatibilizar o desenvolvimento de atitudes laborais com o desenvolvimento de atitudes do trabalho intelectual (LIBÂNEO, 2013, p. 5).

A análise dos dados apontou para caracterizações que podem ser expressas,

concepções de educação integral, pelas seguintes relações: 1 - educação integral como sinônimo de tempo integral; 2 - educação integral na perspectiva de formação integral para a cidadania; 3 - educação integral associada à formação integral; 4 - formação integral do ser humano e associada à ampliação do tempo escolar, ou seja, a ampliação das horas diárias em que o aluno permanece na escola; 5 - educação integral associada à integração dos conteúdos e à interdisciplinaridade; 6 - educação integral associada à formação para o mercado de trabalho.

No depoimento da professora P1, Escola C, percebe-se o entendimento de educação integral como sinônimo de tempo integral. E, segundo suas declarações, a preocupação com o “bem-estar dos meninos”:

[...] a gente não entende a educação integral, em tempo integral, [...] A professora Raquel pede muito que a gente frize isso... Em entender o ser humano de uma forma integral [...], a gente tem que fazer com que ele aprenda [...]. Nós temos muitos alunos que tem dificuldade, quando a gente vai fazer uma investigação mais a fundo, ele tem um problema familiar ali que se a gente fizer uma intervenção ele melhora. Nós começamos um trabalho com a família para enxergar conselho tutelar como um parceiro, não como uma punição. Que o conselho tutelar ele está ali para proteger a criança e pra auxiliar, pra acelerar quando a gente precisa de uma avaliação médica... Então não é pra punir. Eu tenho um lado humano muito aguçado, e eu acredito que as crianças já sofrem muito, então eu não aceito nenhum tipo de maltrato ou retaliação com os meninos. Independente se é bom se é ruim se é custoso ou não. Tem que entender qual é a razão. Porque a gente quer ajudar em todos os sentidos, então essa questão do integral não é só ajudar o menino não ficar na rua e tudo. É pra gente cuidar, a questão do aprendizado, se ele tem dificuldade, qual que é a razão? Onde a gente pode contribuir? E ir junto com a família! E cobrar! Porque aí eu faço uma pressão grande mesmo, porque nós adultos, a gente já sabe se virar, mas as crianças não, então elas dependem da gente pra ter uma orientação. E assim eu fico muito feliz que já teve alunos de quando eu trabalhei a noite, que hoje são policiais, são professores. Que venha aqui pra agradecer as coisas que a gente fez, a rigidez em algumas situações, os próprios pais agradecem. Minha preocupação é o bem estar dos meninos! E se os pais não estão conseguindo fazer a gente tem que cobrar pra alguém fazer com que eles façam. Então essa questão de tempo integral é ver o ser humano como um todo mesmo (Professora 1, Escola A).

Embora esses conceitos se relacionem dialeticamente, é necessário compreendê-los tanto em suas aproximações quanto em suas diferenças. O conceito de educação integral é mais amplo, fundamenta e constitui o conceito de escola de tempo integral. Nesta perspectiva, a escola de tempo integral é o lugar da humanização, da apropriação da cultura, da educação integral. Não pode se constituir como uma “escola voltada primordialmente para as missões sociais, para a assistência e apoio às crianças e suas

famílias, ou seja, a escola do acolhimento social, da convivência social, para os mais pobres” (LIMONTA, 2014, p. 122). Quando se tem como horizonte uma concepção dialética entre os conceitos de educação integral e escola de tempo integral, tal como a defendida nesta pesquisa, necessariamente o tempo de escola deverá ser ampliado para que se possa concretizá-la, e não o inverso. Em outras palavras, quando o horizonte é uma concepção de educação integral na escola, deve-se compreender que a ampliação do tempo é uma consequência, e não um fim em si mesmo.

O depoimento da P9, Escola B, demonstra o entendimento de educação integral, associado à ideia de ampliação da jornada escolar, que corresponde ao tempo efetivo na escola. Segundo a professora, educação integral:

[...] é o aluno estar todos os dias na escola, pelo menos, seis, sete horas, porque o aluno passa quatro horas mais ou menos e assim, sete horas estudando, não corridos, pois tem o horário do almoço. Eu vejo dessa forma, dele começar às 8 da manhã e ir embora às 15, 16 horas da tarde (Professora 9, Escola B).

Acredita-se que, se for pensada ou operacionalizada apenas na perspectiva de ampliação do tempo de presença na escola, como extensão da jornada escolar, parece não se constituir, de fato, em processo de educação integral, não contribuindo para melhorar a qualidade da educação brasileira na perspectiva da educação integral. Assim como têm evidenciado as pesquisas apresentadas por Paro (2011), Moll (2012), Leclerc (2012), Vasconcelos (2012), Limonta et al. (2013), Queiroz (2015), entre outros, esse tempo precisa ser usado no mínimo para ajudar a preparar as pessoas para lutar pelos seus direitos e pela sua cidadania.

Outro entendimento encontrado nas entrevistas se refere à integração dos conteúdos, da interdisciplinaridade, na escola regular e nas escolas pesquisadas. A fala de P2, Escola D, expressa essa concepção de educação integral como integração:

[...] educação integral é uma educação que os alunos [...] Tem atividades educativas na escola o dia todo. A escola de período integral ela contemplaria uma educação mais detalhada, uma educação mais... Diferenciada, Que sairia daquela tradicional, aula de português, inglês, história... Pra aulas diferenciadas. Nós temos uma proposta excelente, mas nós não temos a infraestrutura, nós não temos as verbas necessárias, então assim, ficou um projeto lindo no papel, mas na hora de colocar em prática tem diversas coisas que deviam ter sido colocadas junto (Professor 2, Escola D).

Essa concepção de educação integral como integração é trazida por Queiroz (2015, p. 64) como “articulação de saberes a partir de saberes integradores”. O autor considera

ainda que essa concepção “é a que mais se aproxima dos discursos e dos documentos das políticas de educação integral implantadas pelo governo federal”, sendo realizada por meio de atividades complementares e ampliação da jornada escolar.

Mas, no depoimento de P3 e de P5, Escola A, percebe-se que os entrevistados compreendem essa integração na perspectiva de interdisciplinaridade em articulação com as questões curriculares, que é outro elemento presente nos estudos sobre o tema da educação integral. Nesta perspectiva, Arroyo (2011), Limonta e Santos (2013), Paro (2011), Maurício (2013) e Moll (2012) defendem uma melhor articulação entre o currículo e as atividades pedagógicas oferecidas pela escola na educação integral como sendo de fundamental importância para torná-las significativas para os educandos e facilitar o processo ensino-aprendizagem.

Os depoimentos dos professores P2, P3 e P7 da Escola C revelam a associação entre educação integral e a ampliação de tempo e integração das disciplinas, conforme ilustram os trechos:

[educação integral] tem duas concepções, uma que é você ficar os dois turnos na escola e outra visão que é integrar as várias disciplinas a várias áreas do saber a formação, uma formação completa, a ampliação da jornada escolar e a integração entre as disciplinas (Professora 2).

[...] para que você possa manter essa integralidade do aluno chegar aqui 7 horas da manhã e ir embora às 17 é preciso trabalhar todas as áreas de forma que ele fique aqui fazendo todas suas atividades pedagógicas dentro dessa integralidade. Ele se dedica mais a escola, ele fica mais tempo e trabalha outras disciplinas além das regulares (Professora 3, Escola C).

[...] Educação integral ele vai ficar o dia todo na escola, questão temporal, depois espaço físico, ele vai passar o dia inteiro no mesmo lugar, no caso aqui da escola é uma educação complementar, ele faz uma educação integral em espaços diferentes, espaços físicos diferentes, um período na escola regular, e um período aqui, mas aí a gente tem que pensar na integração que é o principal da educação integral, a integração (Professor 7, Escola C).

A concepção de educação integral apresentada pelos professores P2, P3 e P7, Escola B, associa a ampliação do tempo escolar à integração das disciplinas, sendo necessário destacar que as disciplinas são definidas pelo currículo. Nesta direção, Limonta e Santos (2013, p. 53) fazem um alerta ao explicar que “um currículo saturado de disciplinas como o que temos hoje visa treinar a memória dos alunos para passar no vestibular e para a inserção no mercado de trabalho, mas é insuficiente para a formação da atividade humana, de um sujeito crítico e autônomo”. Germano Sacristán (2000)

entende que, para que o currículo escolar se torne emancipatório, tem que se problematizar a realidade partindo desta e relacionando-a com os conhecimentos e as disciplinas trabalhadas.

Outro entendimento aponta para a educação integral associada à formação e preparação para o mercado de trabalho. É o que expressa P4, Escola A:

[...]. Olha, é uma grande oportunidade para esses alunos, eu tenho falado muito isso. Eu tenho falado que apesar da nossa falta de estrutura física... Foi um achado muito bom para a educação. Por quê? Porque esse aluno que está conosco, esse aluno está ali recebendo orientação de profissionais capacitados que está realmente fazendo a diferença na vida dele. E sem dúvida é um passo para preparar nossos alunos para o mercado de trabalho. Então para mim escola integral é muito bom! Eu considero que foi, assim, algo que veio para acrescentar muito na educação no Brasil. Precisa se conquistar muito ainda! (Professora 4, Escola A).

O depoimento de P1, Escola D, expressa a compreensão de educação integral na perspectiva de formação integral para a cidadania.

[...] Uma educação em todas as modalidades, uma educação integral. Não é uma educação onde você está aqui só para aprender ler e escrever. Mas está aqui para aprender a ser um indivíduo, está aqui para aprender a ser um ser melhor, está aqui para aprender a ser uma pessoa melhor [...] De alguma forma se tornar um cidadão melhor, crítico, que consiga entender o mundo ao seu redor. Então educação integral é se sentir... Não é só o ler e escrever, mas sua integralidade. Eu costumo falar aqui para os professores Gente os nossos alunos passam com a gente dez horas diariamente! É impossível a gente não se envolver, é impossível a gente não querer que eles sejam cidadãos melhores. É impossível você não [...] Ter responsabilidade por esse aluno A gente acaba se tornando responsável por ele, responsável em trazê-lo, de uma forma, que ele seja uma pessoa melhor, sabe? Quando ele sair daqui... esse aluno tem que ter crescido de alguma forma, não tem como ele sair da mesma forma que ele entrou. Por ele estar aqui, ele não tem como sair da mesma forma (Professora 1, Escola D).

Essa concepção de educação se aproxima da concepção defendida por Paulo Freire, na perspectiva de formar um cidadão crítico para que possa se tornar autônomo, entendendo que a educação e o processo de alfabetização não podem estar restritos à decodificação de símbolos linguísticos e numéricos, mas sirvam para a leitura do mundo. E isso não seria para uma perspectiva pragmática de resolução de problemas imediatos, mas para estar no mundo e, de forma consciente, ser capaz de tomar decisões a partir de sua própria leitura de mundo.

Os depoimentos dos professores P4, P10 e P8, Escola D, também apresentam elementos que apontam o vínculo a uma concepção crítica de educação integral. Sobre

isso, esclarecem:

[...] é aquela que o aluno tem uma visão geral de tudo, não só levando em considerações aquelas questões de obrigação daquelas oficinas, mas oportunizando que ele faça também com prazer, por exemplo, prática de esporte, é que tenha atividades culturais assim bem diversificadas, para que ele entre em contato com todo o conhecimento, diferente do que a gente tem aí na escola tradicional (Professor 4, Escola D).

[...] é uma educação que envolve todos os aspectos: cognitivo, afetivo, motor, social e intelectual. Então ele tem que ter uma inter-relação entre todas essas [...], dimensões envolvidas na vida da pessoa como um todo. Então, se a escola consegue de certa forma envolver esses aspectos: social, emocional, cognitivo, motor, ela vai está fazendo uma educação integral (Professor 10, Escola D).

[...] educação integral é a de uma educação que privilegie o ser humano [...] eu vou educar essa pessoa aqui para ela ter um caráter, para ele poder ser autônomo [...], ter um senso crítico, para poder se emancipar como ser humano e entender o que é a vida. Eu penso que a educação integral privilegie isso. O que é o ser humano? Quais são os paradigmas de ser humano? [...] só que a gente está longe disso (Professora 8, Escola D).

Os depoimentos acima permitem inferir que a ideia de formação não é apenas intelectual, evidenciando-se que se trata do ser humano em sua concretude, em sua integralidade, corpo, mente e intelecto. Os participantes da pesquisa expressam a concepção de educação também do corpo, mas não aquela educação corporal aliada ao disciplinamento, mas de experiência sensível com o mundo da arte, da cultura, do esporte, do lazer. Essas concepções se aproximam da compreensão de formação integral do ser humano, na perspectiva de integralidade do ser humano, formação que ofereça uma visão e uma postura crítica diante do mundo.

Na reflexão de Paro (2011), está muito claro e explícito que a educação não apenas transmite conhecimento, mas é necessário esse entendimento para concebê-la como aquisição de cultura na perspectiva de humanização. Dentro do que foi exposto, pode-se inferir, por meio dos depoimentos dos professores, que diferentes concepções de educação integral permeiam e interferem diretamente na organização e no trabalho pedagógico realizado nas escolas selecionadas para esta pesquisa.

Com efeito, alguns concebem a educação integral na perspectiva de formação integral do ser humano. Outros a entendem como ampliação da jornada escolar, como integração de conteúdos entre disciplinas e até mesmo associada ao mercado de trabalho. Mas a concepção predominante é aquela concepção clássica do atendimento, uma contradição entre o assistencialismo e a possibilidade de uma formação cultural desvinculada da formação intelectual. Trata-se da ideia que vem sendo amplamente

disseminada no campo das políticas educacionais, da formação de valores, da formação de comportamentos, padrão.

Nesse aspecto, o entendimento dos professores sobre educação integral vem de encontro com a afirmação de Algebaile (2009) sobre a ampliação para menos, ao se referir à educação pública no Brasil, especialmente a escola de tempo integral. A autora enfatiza a necessidade de pensar a educação no Brasil a partir da sua realidade socioeconômica e política e do projeto de sociedade que se quer construir e do que está em construção, isto é, a prestação de serviços de assistência social, com o objetivo de atenuar a pobreza. Neste aspecto, Algebaile (2009) chama a atenção para uma política educacional oculta, que atua nas brechas da legislação, beneficiada pela deficiência do sistema de ensino. É desse modo que o mínimo previsto se transforma no máximo ofertado. Isso ocorre não só com a carga horária prevista em lei, mas também com os espaços em que o processo de ensino-aprendizagem se consubstancia. É dentro dessa dinâmica que o processo de expansão escolar passa a dialogar com ações de manipulação de tempo e de espaço que, mesmo não sendo previstas legalmente, vêm se materializando em diferentes administrações.

Entende-se que a superação desse problema pressupõe investimento na formação continuada e em serviço, visando desenvolver nos professores a consciência do lugar que ocupam e a compreensão do contexto em que se inserem as escolas em tempo integral, para que possam assumir uma postura crítica e democrática na sociedade atual.

Todavia, a institucionalização do Programa Mais Educação, a partir da publicação do Decreto nº 7.083, de 23 de janeiro de 2010, reforçou o compromisso governamental com a Educação Integral, destacando a importância dos cursos de formação de profissionais de Magistério para a Educação Básica.

3.5 CONCEPÇÕES SOBRE O CONCEITO DE SER PLENO

Com base no pressuposto de que toda ação educativa deve ser precedida por uma concepção de homem e de sociedade e, por consequência, todo projeto e proposta pedagógica escolar se consolidam a partir de uma concepção de ser humano e da posição que os processos de ensino-aprendizagem ocupam na constituição destes, compartilho do entendimento da compreensão de homem em sua totalidade. Ou seja, de uma formação humana que contemple o desenvolvimento dos aspectos estético, ético, físico, social e afetivo na interface, com apropriação da cultura historicamente

produzida, para aplicá-los em situações da vida prática. “Essa formação somente pode ser alcançada pela supressão das diferenças de classe produzidas pela divisão social do trabalho e por um novo modo de organização da sociedade” (PARO, 2011, p. 43).

Nessa perspectiva, identificou-se que predominam nos relatos analisados concepções de homem associadas a apenas uma ou duas destas dimensões necessárias à formação. Dentre estas dimensões, destacam-se: ética/social, social/afetivo e afetiva.

Priorizando-se as dimensões ética e social, as professoras P2 da EB, P3 da ED, P6 da EA e P3 da EB parecem colocar em segundo plano a dimensão cognitiva, ou seja, a importância dos conhecimentos historicamente produzidos no processo de formação do ser humano em sua totalidade, assim como a dimensão estética. Alguns trechos dos relatos ilustram que:

Ser pleno? É aprender não só os conteúdos de acordo com o currículo. Nós trabalhamos de tudo, Trabalhamos os bons modos, os valores, e trabalhamos também a parte artística, As habilidades, cada um tem suas habilidades. Valorizar aquilo que eles mais gostam, na parte artística (Professora 2, Escola A, grifos nossos).

[...] Ser pleno é seu desenvolvimento de forma integral, Não só pedagógica [...]. É uma formação mesmo integral, de formação de caráter, de pessoa humana, de cidadão. Que interage dentro de uma sociedade complexa. Nesse sentido [...], o desenvolvimento integral da pessoa! (Professor 2, Escola B, grifos nossos).

Embora o depoimento da professora P2, Escola B, enfatize a importância da formação do caráter de pessoa humana e de cidadão, como fundamental para o desenvolvimento do Ser Pleno, compartilha-se da posição de Nóvoa (2009) de que:

a primeira condição de cidadania é a aprendizagem. Uma escola que não fornece aos seus alunos, a todos os seus alunos, os instrumentos básicos do conhecimento e da cultura, não é uma “escola cidadã”, por muito que se enfeite com chavões de emancipação, de libertação ou de cidadania (NÓVOA, 2009, p. 65).

Portanto, a “[...] principal missão social da escola deveria ser a missão pedagógica” (LIBÂNEO, 2011, p. 34).

O relato da professora P3, da Escola D, aponta elementos que remetem à concepção de homem e educação postulada, no relatório Jacques Delors¹⁴. Uma educação

¹⁴No Brasil, todo o cenário de crise política e econômica nos anos 1990 abriu espaço para que as agências internacionais iniciassem um movimento de intervenção nas políticas públicas do país. Neste momento, a educação ganhou força e passou a ser vista como um mecanismo para a amenização da crise social e para

pensada pelo viés econômico, e não por uma perspectiva qualitativa e/ou transformadora. Esta concepção, defendida pela doutrina neoliberal, fundamenta as políticas educacionais implementadas no país, atendendo interesses e objetivos dos organismos internacionais.

Em sintonia com essas orientações, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais, que ao longo da vida humana¹⁵ serão pilares do conhecimento: aprender a conhecer (adquirir instrumentos da compreensão), aprender a fazer (para poder agir sobre o meio envolvente), aprender a viver juntos (cooperação com os outros em todas as atividades humanas) e, finalmente, aprender a ser (conceito principal que integra todos os anteriores). Nesta perspectiva, a professora, ao expor sua concepção de Ser Pleno, afirma:

Ser pleno é conseguir desenvolver, no aluno, não apenas aquele aprendizado dado em disciplinas. O que se cobra no currículo. Mas, aprender num sentido mais amplo, aprender a viver, aprender a conviver. Eu acho que é uma das coisas mais importantes na escola é essa coisa da convivência (Professora 3, Escola D, grifos nossos).

Em contraposição a essa visão, o relato da Professora 3, Escola B, chama a atenção para a importância de se atribuir significados aos conteúdos acadêmicos no processo de formação de um ser mais completo, valorizando sua relação frente à complexidade das necessidades de seu cotidiano, de modo a prepará-lo para a vida. Desta forma, seu relato permite inferir a preocupação com a formação humana crítica, uma vez que valoriza a visão de conjunto do desenvolvimento das dimensões cognitiva, ética, e social necessárias à sua inserção na vida social.

É a formação... Para mim ser pleno[...], é você não formar o ser humano somente para faixa acadêmica, é aquela formação voltada mais para a vida mesmo. Uma preocupação com outros valores, valores na família, na

a contenção da pobreza. Foi logo no início da década de 1990 que a Unesco passou a influenciar com mais força a implementação de políticas educacionais no Brasil através de suas conferências e documentos. Entre as conferências organizadas pela Unesco, destaca-se a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em março de 1990 em Jomtien, na Tailândia. Ao adotar as orientações das organizações internacionais, o país recebeu financiamentos e incorporou suas orientações nas políticas educacionais do país, priorizando as parcerias entre a União, os estados, municípios e a iniciativa privada. O documento Educação para Todos reflete a concepção defendida no *Relatório Jacques Delors* no sentido de ter a educação a serviço do desenvolvimento econômico e social.

¹⁵Ao expor sua compreensão sobre “Educação ao longo de toda a vida”, Dellors (1999) deixa clara a necessidade de divisão de responsabilidades ao escrever que “devem multiplicar-se as parcerias entre o sistema educativo e as empresas de modo a favorecer a aproximação entre formação inicial e formação contínua” (DELORS, 1999, p. 113). Isso revela a intenção de deixar registrado que a educação deve ocorrer a partir, também, do planejamento do setor privado.

sociedade. É um ser mais completo, não ficar só naquele assim: “Vamos preocupar só com conteúdo” Não! Vamos preocupar em formar um ser humano melhor, um ser humano mais preparado para a vida, que atenda às necessidades, assim da vida diária dele, não só acadêmica (Professora 3, Escola B, grifos nossos).

O relato P6, Escola A, expressa a valorização das dimensões sociais/afetivas quando diz: “conhecer o aluno na sua plenitude”, destacando-se a importância de cuidar e se envolver com o aluno na sua “totalidade”. Essa totalidade aponta para uma concepção de homem desarticulada de suas dimensões constituintes (cognitiva, afetiva, ética, estética) do processo formativo. Logo, supõe-se um todo limitado e desvinculado do contexto sócio histórico, político e econômico, no qual se insere a educação e a escola como partes de um projeto social.

[...] Ser pleno é o ser na sua totalidade. É abranger o aluno na sua plenitude, não é só o português e matemática, mas é o ser social, principalmente o ser social, o ser na sua totalidade. Não tem muito mais que isso... É o ser na sua totalidade, é conhecer... É estar com ele, [...] Eu costumo brincar, porque aqui nós somos uma... [...] uma escola, somos uma família. Porque gostando ou não a gente acaba se envolvendo com nosso aluno na sua totalidade, sabe. O dia todo, a gente acaba ficando mais com o nosso aluno do que com a própria família, então a gente acaba trabalhando todo o ser, Social, até doença, sabe? Muitas vezes... Quantas vezes!? A gente ter que está assim cuidando, então é o ser na sua totalidade, o ser na sua totalidade... O ser pleno, é o ser na sua totalidade (Professora 6, Escola A, grifos nossos).

Libâneo (2011) chama a atenção para a importância de se acolher os alunos em suas diferenças e diversidades sociais e culturais, sendo isso pré-requisito no trabalho educativo. De fato, nas condições de vulnerabilidade social em que se encontram muitas crianças jovens da escola pública brasileira, a afetividade é um instrumento que deve ser utilizado pelos professores para despertar no aluno o interesse pela aprendizagem dos conteúdos necessários à formação crítica. No entanto, esta ação desvinculada da principal missão social da escola, isto é a missão pedagógica, em muitos casos, pode contribuir para sobrepor as funções da escola.

Por sua vez, a Professora P4, da Escola C, prioriza a dimensão afetiva, valorizando o contato com o aluno e o conhecimento dele como referência à superação da condição socioeconômica em que se encontra inserido, particularmente no que se refere ao professor se tornar “espelho” para o aluno se constituir como ser humano.

[...] Eu penso ser pleno é trabalhar tudo. Eu penso que é isso. Tudo que você pensar. Tem hora que você desespera, pensa assim “Meu Deus o que é que eu faço!?” É isso. Eu acho que o Ser Pleno é você trabalhar tudo com esse aluno,

[...] ter um contato mais próximo com o aluno, você conhecer ele melhor, é quase que você ser um espelho para aquele aluno pra ele ver em você algo diferente às vezes do que ele vê lá na casa dele, no mundo que ele vive lá, no mundinho familiar, Eu acredito que é uma forma da gente tá trabalhando esse aluno em todas as áreas da vida dele, E tentar conhecê-lo melhor, e vice-versa (Professora 4, Escola C, grifos nossos).

No depoimento da professora P1, ED, a dimensão afetiva adquire conotação de proteção social do sujeito. Deste modo, os objetivos da educação respondem a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive, impossibilitando, por conseguinte, a formação integral do ser humano em todos os seus aspectos. Conforme adverte Libâneo (2011, p.45), “Privar crianças e jovens do acesso e domínio do conhecimento científico organizado, da cultura, da arte, é praticar exclusão social dentro da escola, antecipando a exclusão social na sociedade”.

Acredita-se que a escola como espaço de socialização dos alunos, lugar de compartilhamento, onde suas dificuldades e ritmos são respeitados, muito pode contribuir para a formação do aluno, incluindo-o no conjunto das relações sociais. Entretanto, para formar o Ser Pleno, a escola precisa pautar-se em conhecimentos teóricos e práticos que favorecerão o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral de seus educandos. Para Libâneo (2011, p. 4): “Aprender [...] consiste no desenvolvimento de capacidades e habilidades de pensamento necessário para assimilar e utilizar com êxito os conhecimentos”.

Pesquisas realizadas por Paro (1988), Libâneo (2011), Nóvoa (2009), Coelho (2008) e Maurício (2007); Cavaliere (2009); Coelho e Menezes (2007); Moll (2011) e Limonta (2014), revelam que, na escola de tempo integral, têm sido alvo de preocupação as questões sociais em detrimento de uma proposta pedagógica voltada para a escola do conhecimento. Segundo Paro (1988):

Hoje, quando se coloca a proposta de tempo integral, as questões sociais tendem a sobrepor-se à dimensão pedagógica. Isto acontece, por um lado, porque os problemas das classes subalternas são tantos, que as políticas públicas não dão conta de superá-los; por outro, porque a questão da pauperização, ligada à crise econômica atual, traz à tona o problema da violência e a preocupação de cuidar preventiva e/ou corretivamente dessa questão. Nesse sentido, o poder público passa a atribuir essa função à escola, gerando novas expectativas da população com relação à instituição escolar (PARO, 1988, p.192).

Nesse ínterim, a escola passa a ter um papel de redentora da sociedade, tendo que cuidar de questões que ultrapassam o âmbito da aquisição do conhecimento

historicamente produzido, e passa a ter um papel de acolhimento social. Ou seja, extrapola a esfera escolar e assume uma responsabilidade que seria do poder público, comprometendo, portanto, a formação do ser humano em sua totalidade. Isto é, a partir da interdependência entre os aspectos cognitivo, estético, ético, físico, social, afetivo.

Ao que parece, o depoimento do Professor 1, Escola D, se alinha a uma visão crítica ao abordar mais explicitamente os contextos econômico, cultural e histórico de uma realidade complexa, nos quais se insere escola. O depoimento permite inferir preocupação com a integração e articulação entre conhecimento e afetividade frente às diferenças e diversidades sociais e culturais produzidas por um modo de organização da sociedade.

[...] a gente já tem hoje em dia, com nossos alunos, uma questão plena mesmo! Porque muitos professores... muitas escolas não gostam de falar, porque é educação, é responsabilidade do pai, e escola é só o conhecimento... Mas não tem como a gente não se envolver muito! Até antes da gente se tornar integral, a gente já tinha uma proximidade maior com a família. Então a gente entende tanto nossos funcionários, administrativos, professores e alunos, na questão plena, na questão dele total mesmo! Na questão social, na questão pessoal, na questão financeira, que é o que mais pesa aqui na nossa região. É uma região pobre, carente. Então a gente tenta integrar, articular, pra que isso não traga tanto sofrimento. A maioria dos meus alunos são filhos de traficante. Pessoas que mexem com droga. Muitos têm pais presos. Então é uma realidade muito complexa, de famílias desestruturadas, eu tenho uma minoria de alunos aqui que tem pai e mãe, que moram com pai e a mãe, então aquele modelo de família tradicional ele já não existe pra mim aqui faz tempo, então a gente tenta conciliar tudo isso (Professor 1, Escola D, grifos nossos).

A noção de realidade apresentada acima permite inferir que as interações face a face dão conta da heterogeneidade, multiplicidade e do movimento, tanto da realidade social concreta, quanto das pessoas que a constituem e são por ela constituídas. Isso revela uma aproximação da concepção histórica e cultural de ser humano, concebido no seu caráter concreto, produzido e produtor das condições sociais, históricas e econômicas em que está inserido. O Professor 1, Escola D, em seu depoimento, considera os processos de contradição característicos das relações sociais que podem gerar movimentos de aceitação e de negação daquilo que é socialmente disponibilizado em diferentes momentos históricos.

De acordo com o que foi exposto, a maior parte dos relatos aponta para uma visão fragmentada em relação às dimensões necessárias para a formação do homem em sua totalidade. Nesta perspectiva, ao colocar em segundo plano o domínio do conhecimento científico organizado, da cultura e da arte, por meio do ensino como condição para o desenvolvimento pleno da personalidade, privam-se os alunos do direito universal de

acesso aos conhecimentos escolares e pratica-se, mesmo que inconscientemente, a exclusão social dentro da escola, antecipando-a na sociedade.

Em apenas dois relatos foram identificadas concepções que apresentaram elementos que apontaram para o vínculo a uma perspectiva crítica. Ao que parece, num destes relatos, revela-se preocupação com as dimensões social, afetiva, cognitiva e ética, necessárias à formação do ser humano autônomo, emancipado, capaz de se apropriar da cultura e de ser autor de sua humanidade. Contudo, em nenhum dos relatos identificaram-se elementos relacionados à dimensão estética, isto é, à formação humana em suas interfaces, com a experiência cognitiva, sensível e afetiva mediante as relações específicas que o sujeito estabelece com o mundo, em uma perspectiva que transcende sua dimensão prático-utilitária.

3.6 AS EXPECTATIVAS QUANTO AO FUTURO DAS ESCOLAS

Os trechos que se seguem revelam que os professores esperam o crescimento quantitativo do número de alunos da escola e a participação da comunidade local, como manifesta P2, Escola A: “[...] eu espero que no futuro essa escola alcance o maior número de alunos possíveis e que a escola seja inserida dentro da comunidade e faça diferença na vida dessas crianças. Eu tenho certeza que com o tempo a gente vai conseguir”. Mas percebemos também que nenhum professor levanta condições necessárias para escola sobre a finalidade da escola em relação aos conteúdos.

Os relatos dos professores P2, P4 e P7, Escola B, demonstram preocupação com a organização do trabalho pedagógico e com a necessidade de práticas inovadoras, para que a escola seja mais atrativa. De acordo com o relato do P7, Escola C:

[...] o que eu espero da escola é isso aí, são práticas pedagógicas realmente inovadoras. Não só para dizer que é uma escola integral, mas realmente fazer uma escola diferenciada, ela tem tudo para ser uma escola diferenciada de todas as outras. Já é, hoje já é, já tem esse embrião de ser, mas a gente precisa realmente é tomar poder disso e trabalhar para que a escola realmente evolua nesse caminho, pois se a gente perder esse norte a gente vai se perder e a gente vai acabar sendo uma escola igual às outras e vai deixar de ser atrativa para os alunos (Professor 7, Escola C).

Por sua vez, o professor P4, Escola B, considera que a organização pedagógica da escola favorece o processo de ensino-aprendizagem, mas espera que seja oferecida aos alunos uma maior diversidade de oficinas: “[...] eu espero que ela continue com o

mesmo formato que ela tem, e que daqui alguns anos a gente tenha uma escola mais forte, mais organizada, cheia em todas as oficinas, que abra mais oficinas, mais diferenciadas para que o aluno tenha outras opções”.

A P5, Escola B, e P5, Escola D, têm expectativas que o trabalho pedagógico realizado na escola possa contribuir para a transformação dos alunos:

[...] melhorar essa cultura principalmente, minhas expectativas são as melhores, a importância dessa escola para nós, eu nasci aqui, vivi aqui é um futuro para todos nós aqui da comunidade, é uma mudança, é uma mudança de postura, né. E essa interligação com as outras escolas é necessária para essa mudança de postura, pois eu tenho certeza que muitos dos nossos alunos que estão aqui já mudaram. Tenho a perspectiva de melhora, de ser uma escola melhor, porque a Escola ajudou a fazer essa melhoria, esse comportamento (Professora 5, Escola B).

[...] um celeiro de atletas, músicos, de artistas. Eu acho que com o tempo vai caminhar para isso, vai ter a gente já tem a descoberta de muitos talentos aqui dentro, algumas pessoas se desenvolveram muito e a gente quer ver isso aqui cheio, né. Não sobrando vaga, mas faltando vaga. Onde a comunidade se empodere e veja que podem vir para cá e ter uma formação (Professora 5, Escola D).

[...] bom, eu tenho uma expectativa, veja bem, a proposta ela está em construção, né, e às vezes a gente sabe que essa construção ela depende muito mais dos governantes em aceitar a proposta ou em mudar a proposta, né e acaba que essa expectativa que a gente cria acaba que frustrada. Mas, eu vou falar da expectativa sem frustração, do ideal da expectativa. Então, eu entendo que isso aqui, a escola, ela vai futuramente ser uma referência no que se diz respeito à cultura, lazer e a prática esportiva, dentro do Brasil e até fora do Brasil, claro, vai depender muito dos profissionais, da forma como a gente vai trabalhar, mas eu tenho essa expectativa de que aqui já está virando, já está tendo algumas pessoas e instituições que estão olhando com outro olhar para a escola. E os eventos que a gente faz aqui chamam bastante atenção e isso acaba que futuramente seja centro de referência e a gente vai torcer para que seja um sucesso (Professora 9, Escola B).

Diferentemente, alguns professores veem na escola a perspectiva de uma formação técnica, como relata P9, entendendo que a escola, “além das questões de oficinas, ela deveria ser uma escola técnica [...] eu acho que vai impulsionar mais o nome da escola lá fora”.

Com efeito, as entrevistas revelam que eles acreditam no trabalho que a escola desenvolve e entendem que este pode fazer diferença na vida dos educandos e desenvolver as habilidades necessárias à carreira profissional, desde que se permita a escolha das disciplinas a serem frequentadas.

Já os depoimentos dos P8, Escola A, e P10, EA, deixaram transparecer sua consciência política e compreensão de que fatores externos à escola podem influenciar as tomadas de decisões quanto ao futuro da escola. Leva-se em conta que os contextos

políticos e econômicos do país influenciam diretamente a escola, como segue nos relatos.

eu acho que essa escola é uma conquista e a gente não pode perder isso aqui, a escola. É claro que vamos ter que nos adaptar em função das pressões, mas vejo essa escola como uma conquista e como já falei eu estou inteira aqui (Professora 8, Escola A).

[...] as minhas são as mais deprimentes possíveis, eu sinto até tristeza (silêncio). Mas a expectativa no trabalho sério de gestão dessa escola aqui são as melhores possíveis. Principalmente (no contexto) político. Eu tenho uma impressão de que o Estado não vai investir, porque se o Estado for cuidar dessa escola como cuida da escola de ensino regular isso aqui não anda, não tem como administrar isso aqui. Isso aqui a gente precisa de material o tempo todo sendo repostado, é ... isso é um exemplo agora você imagina como é que é a manutenção da cozinha, a manutenção do material de expediente, material de áudio e vídeo. De uma escola que nem tem tanta demanda assim, que os professores já estão habituados num condicionamento lamentável, habituados a dar um jeitinho, não, não dá para fazer é muito caro. Não, a gente faz assim, olha só não é parecidinho? Então eu acho que o Estado se for para tratar a sério a gente consegue, senão. Eu lamento (Professora 10, Escola A).

No entendimento do P10, percebe-se, de acordo com a visão da situação política, que o Estado não apresenta disponibilidade para arcar com os projetos educacionais que envolvem aumento de custos, e que, no entanto, não serão efetivados, pois incidem em aumento nos investimentos financeiros, item já previsto na meta 20 do PNE (2014-2024).

Assim, a maioria dos professores assevera que a relação entre uma educação entendida como integral e a ampliação do tempo escolar não significa qualidade de ensino que se espera para a educação pública brasileira, ou seja, nem sempre ampliar quantitativamente o tempo do estudante na escola resulta numa ampliação igualmente qualitativa desse tempo.

De acordo com Cavaliere (2009):

[...] vemos, hoje em dia, projetos de educação integral em jornada ampliada, cuja dimensão maior está centrada na extensão do tempo fora da escola, em atividades organizadas por parceiros que vão desde voluntários a instituições privadas, clubes, ONGs. Muitas vezes, as atividades desenvolvidas são desconhecidas dos professores, ocasionando práticas que não se relacionam com as práticas educativas que ocorrem no cotidiano escolar, uma vez que não constam do planejamento docente. Em nossa perspectiva, essa situação fragmenta o trabalho pedagógico, dilui a função da escola, imputando-lhe o papel único de transmissora de conteúdos escolares, expolia a instituição formal de ensino daquele que deveria ser seu objetivo primeiro: o de oferecer uma formação completa a todas as crianças. Que intenções estarão por trás dessa nova configuração educativa? (CAVALIERE, 2009, p.94).

Limonta (2014) expressa sua posição da seguinte maneira:

Escapa à maioria [das] propostas um fundamento que pode comprometer todo o projeto: permanecer por mais tempo na escola é consequência e não a razão do projeto das escolas de tempo integral. A escola é de tempo integral porque é necessário mais tempo (e mais espaço) para que a escolarização seja ampliada e se atinja níveis cada vez mais elevados de formação (corporal, psicológica, social, cultural, científica, estética, política). Sem esta perspectiva, corre-se o risco de preencher o tempo ampliado num sentido utilitarista ou lúdico, sem a devida relação com a formação integral (LIMONTA, 2014, p. 125-126).

A análise da autora vem de encontro às expectativas dos professores, que concordam que a ampliação quantitativa do tempo escolar tem se fundamentado mais em atividades esparsas, relacionadas às funções diversas legadas à escola, ao invés de investir em ações que promovam a construção de uma educação integral, voltada para o fortalecimento da constituição do estudante como cidadão no espaço escolar.

Ao comentar a respeito da proposta pedagógica, P9 afirma:

[...] bom, eu tenho uma expectativa, veja bem, a proposta ela está em construção, né, e às vezes a gente sabe que essa construção ela depende muito mais dos governantes em aceitar a proposta ou em mudar a proposta, né e acaba que essa expectativa que a gente cria acaba que frustrada. Mas, eu vou falar da expectativa sem frustração, do ideal da expectativa. Então, eu entendo que isso aqui, a escola, ela vai futuramente ser uma referência no que se diz respeito à cultura, lazer e a prática esportiva, dentro do Brasil e até fora do Brasil, claro, vai depender muito dos profissionais, da forma como a gente vai trabalhar, mas eu tenho essa expectativa de que aqui já está virando, já está tendo algumas pessoas e instituições que estão olhando com outro olhar para a escola. E os eventos que a gente faz aqui chamam bastante atenção e isso acaba que futuramente seja centro de referência e a gente vai torcer para que seja um sucesso (Professora 9, Escola B).

De acordo com a expectativa quanto ao futuro da escola de tempo integral, muitos acreditam que a escola é compreendida como instituição responsável por assumir funções quanto ao bem-estar físico, desenvolvimento social e cultural e à capacitação política dos educandos. Desta forma, assim como no caso do assistencialismo já mencionado, é possível questionar as possibilidades que a escola tem de, efetivamente, assumir tais funções, uma vez que, mesmo sua atribuição específica relativa à construção do conhecimento tem sido por vezes negligenciada.

É importante afirmar que, em sua maioria, os textos diferenciam “educação integral” de “escola em tempo integral”, mas destacam que, para uma efetiva educação integral (educação que engloba o conhecimento científico, a cultura, a saúde, os esportes,

conhecimentos sobre a sociedade etc.), é necessário implantar o tempo integral nas escolas:

Uma escola que funcione em tempo integral não pode ser apenas uma escola de dupla jornada, com repetição de tarefas e metodologias. Se assim o for, estaremos decretando a falência dessa concepção de ensino. Ao defendermos o tempo integral, fazemo-lo a partir também de uma concepção de educação que se fundamenta na formação integral do ser humano [...]; que se alicerça em atividades variadas, incluindo esportes, cultura, trabalho, artes em geral; que experiência metodologias diversas, e ocupa todos os espaços existentes no ambiente escolar (COELHO, 2002, p. 143).

O professor P6, ao citar a expectativa, relaciona-a a duas possibilidades: o real e o ideal, demonstrando uma consciência política ao analisar a relação entre a educação e as políticas públicas, remetendo-se ao poder político, representado pelo Estado nas tomadas de decisões das propostas e na efetivação de tais propostas.

O professor P7 deixa transparecer em seu relato uma expectativa negativa quanto ao futuro da escola, relacionando-a ao contexto político e econômico do país. Dessa forma, o explicita que:

[...] bom, eu vislumbro o quase fechamento da escola, por quê? Porque quando eu faço análise estrutural do nosso país, do que está acontecendo no nosso país hoje, a educação nunca foi prioridade, eles cobram da gente demais a questão dos alunos (quantidade de matrículas e permanência) e a gente não tem ainda nem ferramentas nem meios de manter o aluno aqui. Como que você mantém o aluno aqui? Ele aprende o que ele quer aprender, ele não pode ser obrigado. Como é que você vai obrigar o menino a vir para cá? E ontem mesmo a gente já teve uma questão do horário diferenciado em que nossas cargas (horário) não serão mais jornada ampliada, serão vinte e vinte. Então assim, de boa, se ela continuar do jeito que está, se ela não conseguir dar um salto qualitativo, ela vai fechar, para a escola, mas, não sei, acho que fazer uma previsão agora é muito complicado porque eu não detenho ainda os elementos necessários para fazer essa previsão, entende? Mas, eu não vejo vida longa, por ela ser tão diferente e todo o resto em volta cobre que ela seja igual. Então se ela for igual ela deixa de existir, é nesse aspecto que eu vejo. Então o maior desafio é descobrir como dar esse salto qualitativo (Professora 7, Escola D).

Na fala de P4 também pode se observar uma preocupação quanto ao futuro da escola e acredita-se que a saída seria conscientizar a comunidade, a fim de que se mobilize para que a escola permaneça com a proposta inovadora.

[...] mas a comunidade não entende que a gente corre o risco, não de perder o espaço, mas pode deixar de ser uma proposta tão inovadora, e ser um retrocesso em educação, eu acho que eles (a comunidade) não têm essa visão ainda, precisam ser orientados (Professora 4, Escola C).

Conforme exposto, observa-se nesses relatos uma preocupação quanto ao futuro da escola, devido à consciência política dos professores, a qual desvela as influências

dos contextos político, social e econômico no âmbito educacional, o que os leva a não acreditar num futuro promissor para as escolas. Levantam-se dúvidas até mesmo quanto à continuidade de seu funcionamento e indagam se a escola resistiria a esses embates e disputas que traduzem bem a relação de poder nas políticas públicas, em especial nas políticas educacionais.

CONCLUSÃO

Ao longo deste texto foi descrita a investigação que se realizou em busca de esclarecer qual entendimento dos professores das escolas que participaram do Projeto Ser Pleno sobre educação integral e, em particular, sobre o Projeto Ser Pleno e o conceito de Ser Pleno. E fica claro que a ampliação do tempo revela uma precariedade pedagógica pela via do socioemocional. O pedagógico fica secundarizado em favor do socioemocional.

No início desta dissertação estão os motivos que moveram a intenção de buscar respostas a essa questão. Minha atuação como professora do Ensino Fundamental I e II em uma das escolas em que se implantou o projeto piloto da Seduce, Projeto Ser Pleno (2014), e as leituras realizadas no decorrer do curso de mestrado de autores que investigam a influência dos organismos internacionais no setor educacional, especialmente por meio de cooperação técnica e financeira. Essas leituras mostram o papel desempenhado por organismos internacionais multilaterais, principalmente o Banco Mundial, na definição das políticas educacionais brasileiras, as quais incidem no planejamento e na organização curricular e pedagógica dos sistemas estaduais e municipais de ensino. Nesse sentido, as políticas educacionais implementadas na rede estadual de ensino do Estado de Goiás, materializadas no projeto piloto da Seduce, Projeto Ser Pleno (2014), refletem a influência das orientações dos organismos internacionais, como as do próprio Ministério da Educação, e expressam mecanismos de intervenção estatal que traduzem interesses de classes e grupos sociais no que se refere ao papel que pretendem atribuir a escola pública. Em outras palavras o significado que a sociedade brasileira vem designando à educação e instrução das camadas pobres, no contexto dos objetivos do capitalismo globalizado.

Confirmando esse entendimento, o panorama mostrado pela revisão da literatura realizada por esta pesquisadora (2011-2016), legitima os motivos elencados nesta pesquisa para a busca da compreensão sobre o entendimento dos professores das escolas que participaram do Projeto Ser Pleno sobre educação integral e, em particular, sobre o Projeto Ser Pleno e o conceito de Ser Pleno. Em que pesem as contribuições dessas pesquisas no que diz respeito à diversidade de temas que envolvem as investigações sobre Escola de tempo Integral, especificamente no Estado de Goiás, não foram

encontradas pesquisas a respeito do Projeto Ser Pleno, o que tornou importante a proposta da presente pesquisa.

Para a construção da base teórica sobre a qual construímos o entendimento da questão central desta dissertação foram buscados, na literatura científica, proposições dos autores Cavaliere, Coelho, Libâneo, Moll, Paro, Limonta, entre outros.

A pesquisa empírica ocorreu no município de Goiânia, em quatro escolas estaduais da zona urbana. Os sujeitos pesquisados foram professores das disciplinas obrigatórias e eletivas dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Os instrumentos adotados para a coleta dos dados aqui analisados foram a entrevista e a observação das aulas desses professores. Na organização e sistematização dos dados, tendo em vista o alcance dos objetivos, foram estabelecidas as categorias de estudo que evidenciaram os resultados a partir dos quais é possível tecer algumas considerações com base na fundamentação teórica que sustenta esta dissertação. Os objetivos delineados visando à elucidação do problema foram: identificar a concepção de educação integral e Ser Pleno dos professores do Projeto Ser Pleno – Goiânia/GO; delinear o percurso histórico da concepção de educação integral no contexto brasileiro; estabelecer o cotejamento entre a visão dos professores sobre educação integral e a concepção de ser pleno.

Com efeito, a análise de experiências de escola integral em andamento no Brasil, particularmente no estado de Goiás, com o Projeto Ser Pleno, evidenciou elementos importantes para elucidar como a proposta de escola de tempo integral tem sido tratada e compreendida. Ressalta-se que, para além das questões pontuais que se delineiam no cotidiano das atividades previstas nessas propostas, a busca pela compreensão dos conceitos de escola e educação integral e Ser Pleno levou a uma discussão de processos mais amplos que estão no cerne da organização da escola pública. Ou seja, a relação entre Estado e sociedade civil e a crítica aos projetos “inovadores” que, de tempos em tempos, atingem as escolas e as redes de ensino no Brasil. A rede estadual exprime claramente a necessidade e a importância de se acompanhar o desenvolvimento dos programas e projetos implementados pelo governo estadual.

A pesquisa empírica revelou que a característica central das concepções de educação integral e Ser Pleno são as competências socioemocionais. Alguns aspectos devem ser analisados pelos professores sobre escola de tempo integral e Projeto Ser Pleno nas propostas de escola integral, quais sejam: certa desresponsabilização do Estado pela educação pública, ainda que a permanência do aluno na escola produza a aparente

percepção de que o Estado está aumentando sua atuação sobre a educação; ênfase na questão do risco social de crianças e adolescentes, de modo que a função de assistência social passe a ser incorporada às responsabilidades da instituição escolar; distinção entre escola integral e educação integral, com base na ideia de que não basta oferecer uma escola de jornada completa, mas é preciso ofertar uma educação integral que extrapole o ambiente escolar.

Com relação à estrutura física das escolas, perceberam-se as ações de manipulação do espaço que se materializam na instalação de escolas em locais inadequados, muitas vezes improvisados. E, mesmo espaços construídos especialmente para serem utilizados como áreas antes reservadas à biblioteca, aos esportes, à copa etc. são transformados em sala de aula para atender à dinâmica da expansão. A lógica que orienta o recurso à adaptação é a necessidade de garantir o funcionamento da escola e a oferta de vagas, aliados à noção de que o processo de ensino-aprendizagem pode ocorrer em qualquer espaço físico.

Durante a pesquisa de campo e as entrevistas, foi possível perceber a necessidade de articulação da Seduce com a escola, especificamente ao contribuir com a oferta de cursos que preparem para essa prática inovadora, exigida pela organização, uma escola de tempo integral. Essas questões poderiam ser desenvolvidas na formação continuada e unir teorias que orientassem essa prática, trazendo leituras que propiciassem a conscientização dos professores sobre a importância de fazer chegar os avanços da psicologia, da didática e da tecnologia para dentro da prática docente no processo ensino-aprendizagem.

Ao estabelecer um cotejamento entre a caracterização do projeto e as entrevistas analisadas, pode-se inferir que o Projeto Ser Pleno está inserido nos programas de proteção social para os pobres. Assim, a escola supriria carências nos campos de assistência social, saúde, lazer, desenvolvendo ações que caberiam a outros setores do estado e a outras instâncias da sociedade. Esse projeto faz parte dos instrumentos de propaganda das políticas educacionais dos governos tanto federal como estaduais e municipais. A escola de tempo integral vem sendo considerada a solução redentora para os problemas educacionais e sociais do país e, para isso, estão sendo disponibilizados recursos financeiros e verbas de propaganda. No entanto, a pesquisa demonstrou que os objetivos de formação cultural e científica, viabilizados pelo processo de ensino-aprendizagem, passaram para segundo plano, oferecendo aos alunos apenas conteúdos

mínimos para sobreviverem socialmente, e não para desenvolverem sua inteligência, capacidade intelectual e reflexão crítica.

A maior parte dos autores que discutem o tema da escola integral pública no ensino brasileiro indica que essa forma de organização do tempo escolar é inevitável devido às mudanças sociais que têm ocorrido na realidade do país. Desta forma, os autores do livro organizado por Coelho e Cavaliere (2002), por exemplo, argumentam que o aumento do tempo de permanência diária do aluno na escola passou a ser condição para que esta desempenhe suas novas atribuições. Silva (2000) também enfatiza que “a escola pública convencional, de tempo parcial, não consegue atender as necessidades e os interesses das classes para as quais ela se dirige” (p. 1), de modo que o tempo integral se apresenta como uma necessidade da sociedade como um todo e, particularmente, das famílias de baixa renda.

A ideia de que o tempo integral seria “um caminho sem volta”, portanto, tornou-se recorrente nas discussões sobre as formas de organização da escola pública, haja vista a necessidade de responder às novas exigências sociais e, sobretudo, o desejo de encaminhar novos rumos para a educação brasileira. Todavia, os programas em andamento, em sua maioria, ainda se estendem a todas as escolas das redes de ensino às quais pertencem, de modo que são criticados por constituírem uma rede de ensino paralela ao ensino regular. Essa crítica se repete desde a implantação dos CIEPs no Rio de Janeiro e é extensiva aos demais projetos em curso, em especial ao Projeto Ser Pleno.

No início do ano letivo de 2017, a Seduce divulgou, nos meios de comunicação da capital, que 10 novas escolas de Ensino Fundamental passaram a oferecer a educação em tempo integral e mais cinco de Ensino Médio ampliaram o número total para 155.

Contudo, ainda que a intenção de expandir o projeto seja eminente, é evidente que sua implantação merece análise e acompanhamento rigoroso. O estudo exposto ao longo deste trabalho mostra que há outras questões a serem pensadas quanto à expansão de escolas de tempo integral no estado de Goiás. Ampliação do tempo revela precariedade pedagógica pela via do socioemocional, e o pedagógico secundarizado em favor sócio emocional.

O estudo delineado indica a necessidade de se aprofundar em algumas questões sugeridas pela pesquisa que poderão ser abordadas em estudos posteriores, haja vista que o tema por hora investigado é, certamente, fundamental no que concerne à compreensão do ensino público brasileiro na atualidade. Dentre essas questões, destaca-se a

necessidade de analisar mais detalhadamente as finalidades da escola pública na contemporaneidade e, por fim, é essencial discutir atentamente as relações entre as políticas e propostas que fundamentam a ideia de escola integral e o conceito de educação integral.

A escola pública de horário integral no Brasil é uma exigência quanto ao atendimento das crianças de baixa renda e constitui, certamente, um avanço quanto à forma de organização do tempo escolar. Contudo, “Mais importante [...] do que o tempo e a quantidade de anos que o aluno passa na escola é sobretudo o que aí acontece, o que esta é capaz de significar em sua existência, os horizontes humanos e culturais que pode abrir-lhe” (COÊLHO, 2003, p. 8). Neste contexto, é imprescindível que os estudos sobre o tema da escola integral, e sobre a materialidade das escolas integrais brasileiras, tenham continuidade, porque a reflexão constante sobre a escola é, dentre outros aspectos, o que possibilita o vislumbre de uma educação verdadeira.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa. **A educação pública e sua relação com o setor privado: implicações para a democracia educacional.** Retratos da Escola, v. 3, n. 4, p. 107-116, 2009.

ALGEBAILLE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil. A ampliação para menos.** Rio de Janeiro: Editora Lamparina/Faperj, 2009.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.

AZEVEDO, J. L. de. **A educação como política pública.** 3ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 123:129, jul/set.1971.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 1996.

_____. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Seção 1, p. 1.

_____. **Portaria Normativa Interministerial n. 17,** de 24 de abril de 2007. Instituto Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contra turno escolar. Brasília, DF, 25 de abril de 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: ago. 2017.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados. Brasília, DF, 2007b. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 20 de set.2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de nove anos.** Brasília: CNE, 2010.

_____. **Constituição Federal de 1988.** Constituição da República Federativa do Brasil: Texto Constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nºs. 1/92 a 67/2010, pelo Decreto nº. 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nºs. 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria

de Edições Técnicas, 2011.

_____. **Lei n. 13.005/2014, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 26 jun. 2014a. Seção 1, p. 1, Edição Extra. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br>>. Acesso em: 20 maio 2017.

_____. **Lei nº 18.671, de 13 de novembro de 2014.** Disponível em: <http://www.gabinetecivil.goias.gov.br>. Acesso em: 24 de junho de 2017.

_____. Presidência da República. **Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 set. 2017.

_____. Presidência da República. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 27 jul. 2017.

_____. Presidência da República. **Decreto 6.253 de 13/11/2007.** Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 22 de maio. 2017.

_____. Presidência da República. **Lei nº 11.494 de 20/06/2007.** Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 12 de junho. 2017.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 25.469, de 7 de julho de 1986.** Disponível em: Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 23 de março. de 2017.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 25.753, de 28 de agosto de 1986.** Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br>. Acesso em 20 de junho de 2017.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990.** Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 18 de abril de 2017.

CAVALIERE, Ana Maria V. **Educação integral: uma nova identidade da escola brasileira.** Revista Educação e Sociedade: Campinas, vol. 23, nº 81, 2002.

_____. **Tempo de escola e qualidade na educação pública.** Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007.

_____. **Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral.** In: Em Aberto, Brasília, Inep, v.22, nº 80, p.51-64, 2009.

_____. Educação Integral. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Orgs.). **Dicionário de Trabalho, Profissão e Condição Docente.** Belo Horizonte: Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

_____; COELHO, L. M. C. C. (Org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral.**

Petrópolis: Vozes, 2002.

_____; COELHO, L. M. C. C. **Para onde caminham os CIEPs? Uma análise após 15 anos.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, 2003.

COELHO, L. M. C. C. **Educação integral e integralismo: fontes impressas e história(s).** Acervo, Rio de Janeiro, v. 18, no 1-2, p. 83-94, 2005.

_____. **História(s) da educação integral.** Brasília: Em Aberto, v. 22, n. 80, p. 83-97, abr. 2009.

_____, Lígia Martha C. da Costa. **Educação integral: concepções e práticas na educação fundamental.** Trabalho apresentado na 27ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2004.

_____, Lígia Martha C. da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Educação brasileira e(m) tempo integral.** Petrópolis: Vozes, 2002.

_____, Lígia Martha C. da Costa. **Integralismo, anos 30 : Mais uma concepção de educação integral?.** Aracaju, Anais do VI Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, 2003.

_____. **Educação integral: concepções e práticas na educação fundamental.** Artigo apresentado no evento da ANPED em 2004. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt13/t137.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

_____. Alunos no Ensino Fundamental, ampliação da jornada escolar e Educação Integral. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 73-89, jul. /set. 2012. Editora UFPR. Disponível em: <www.scielo.com>. Acesso em: jun. 2017.

COELHO, L. M. C. C.; MENEZES, J. S. S. Tempo integral no ensino fundamental: ordenamento constitucional legal em discussão. In: **30ª Reunião Anual da ANPED**, 2007. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt13-3193-int.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2017.

_____; PORTILHO, D. B. Educação integral, tempo e políticas públicas: reflexões sobre concepções e práticas. In: COELHO, L. M. (Org.). **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo.** Petrópolis, RJ: FAPERJ, 2009.

_____; MARQUES, L. P.; BRANCO, Verônica. Políticas públicas municipais de educação integral e(m) tempo ampliado: quando a escola faz a diferença. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, p. 355-378, 2014.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Escola para o conhecimento e aprendizagem ou escola para o acolhimento: são compatíveis? In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (Org.) **Didática e escola em uma sociedade complexa.** Goiânia, CEPED, 2011.

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

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. In: **Revista Brasileira de Educação**, Caxambu, 2001a, n. 18, p. 35-41.

EBOLI, Terezinha. **Uma experiência de educação integral**. Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. MEC/INEP. Bahia, 1969.

FERRETTI, J. C.; VIANNA, C. P.; SOUZA, D. T. Escola Pública em Tempo Integral: O PROFIC na rede Estadual de São Paulo. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 76, p. 5-17, fev. 1991.

FERRETTI, C. J. Só a Educação Salva: o Projeto Minha Gente e a Política Educacional Brasileira. **Em Aberto**, Brasília, DF, a. 10, n. 50751, abr./set, 1992.

FONSECA, J. P. O PROFIC: Programa de Formação Integral da Criança; anotações de um seminário. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, FE/USP, jan. /Dez, 1986.

FREITAS, L. C. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. 11. ed. São Paulo: Papirus, 2014.

Freitas, L.C. Os reformadores Os Reformadores Empresariais da Educação: da Desmoralização do Magistério à Destruição do Sistema Público de Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez Editora, 1984.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. **Educação Integral**. Disponível em: <<http://www.fundacaoitausocial.org.br/temas-de-atuacao/educacao-integral/>>. Acesso em: 30 maio 2017.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1987. (Coleção educação contemporânea).

_____. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009. (Coleção Educação Cidadã; vol.4).

GALLO, Silvio. A educação integral numa perspectiva anarquista. In: COELHO, Lúcia Martha Coimbra da Costa; Cavaliere, Ana Maria Villela (Orgs.). **Educação brasileira e (m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 13-42.

_____; MORAES, J. D. Anarquismo e educação: a educação libertária na Primeira República. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M.H.C. **Histórias e memórias da**

educação no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2005. v. 3: Século XX.

GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, Jaqueline. et al. (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.** Porto Alegre: Penso, 2012.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta de Escola Estadual de Tempo Integral.** Goiânia: Gráfica Seduc/GO, julho/2006.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Pacto Pela Educação.** Disponível em: <<http://www.seduc.go.gov.br/especiais/pactopelaeducacao/>>. Goiânia, 2011>. Acesso em: 22 jun. 2017.

_____. **Programa Novo Futuro.** Disponível em: <<http://portal.seduc.go.gov.br/Ensino/Programa-Novo-Futuro.aspx>>. Goiânia, 2012>. Acesso em: 25 jun. 2017.

_____. Secretaria de Estado da Casa Civil. Lei 17.920 de Criação dos Centros de **Ensino em Período Integral**, de 27 de dezembro de 2012. Disponível em: <http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2012/lei_17920.htm>. Acesso em: 25 jun. 2017.

GOMES, Candido Alberto. **Quem foi Darcy?** Darcy Ribeiro. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. p. 11-13. (Coleção Educadores).

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Caderno CENPEC: Educação, Cultura e Ação Comunitária**, nº 2, 2006.

INSTITUTO UNIBANCO. **Sobre o Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro (ProEMI/JF).** Disponível em: <<http://www.portalinstitutounibanco.org.br/>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

LECLERC, Gesuína. Programa Mais Educação e práticas de educação integral. In: MOLL, J. et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços.** Porto Alegre: Penso, 2012, p. 307-318.

LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para o alívio da pobreza.** São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Tese de doutorado, 1998.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. J. C. et al. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** 21. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

_____. José Carlos. **Considerações críticas sobre o Documento “Diretrizes do Pacto pela Educação: Reforma Educacional Goiana”** – setembro de 2011. Goiânia: PUC – Goiás, 2011.

_____. Internacionalização das políticas educacionais e repercussões no funcionamento curricular e pedagógico das escolas. In: LIBANEO, JC. SUANNO, M. V. R, LIMONTA, S.V (orgs) **Qualidade da escola pública: Políticas educacionais, didática e formação de professores**. Goiânia: CEPED Publicações, Grafica e editora America, Kelps, 2013.

_____. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, vol. 38, n. 1, p.13-28, mar. 2012.

_____. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

_____. Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública. In: SILVA, Maria Abádia e CUNHA, Célio. **Educação Básica: políticas, avanços e pendências**. Campinas: Autores Associados, 2014.

_____. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38-62, 2016.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMONTA, Sandra Valéria. Escola de Tempo Integral: Desafios Políticos, Curriculares e Pedagógicos. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, vol. 24, n. 46, p. 120-136/ Mai/ago. 2014.

_____ et al. A. A educação científica da criança e as políticas para a ampliação da jornada escolar em escolas em tempo integral. In: **Educação Integral e Escola Pública de Tempo Integral**. Goiânia: Ed. da PUC-Goiás, 2013, p. 111-134.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. E. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MAURÍCIO, Lúcia V. Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos. **Em Aberto**, Brasília, Inep, v. 22, n. 80, p. 137-160, 2009.

_____. Questões Colocadas pela Ampliação da Jornada Escolar no Brasil. In: LIMONTA, Sandra V. et al. (Orgs.). **Educação Integral e Escola Pública de Tempo Integral**. Goiânia: Ed. da PUC-Goiás, 2013, p. 19-38.

_____. O olhar sobre a educação em tempo integral: o que mudou em 10 anos? **Cadernos de Pesquisa em Educação**, PPGE/UFES 69, Vitória, ES. a. 12, v. 19, n. 42, p. 69-90, jul./dez. 2015.

MIGNOT, Ana C. V. Escolas na vitrine: Centros Integrados de Educação Pública (1983-

1987). **Estudos Avançados**, São Paulo, vol. 15, n. 42, p. 153-168, 2001.

MOLL, Jaqueline et al. (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

_____. Educação Integral no Brasil: itinerários na construção de uma política pública possível. In: ITAÚ; UNICEF. **Tendências para a educação integral**. São Paulo: Fundação Itaú Social/Cenpec, 2011.

MONTEIRO, Marcelisa. Relação público-privado na Educação Básica no Brasil: uma análise da proposta do Instituto Unibanco para o Ensino Médio público. In: PERONI, Vera Maria Vidal (Org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, p. 276-289, 2013.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

_____, A. Três bases para um modelo de formação. **Gestão Escolar**, p. 52-55, ago./set. 2013.

NUNES, Clarice. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 121-134, abr. 2009.

_____. **Anísio Teixeira**. Recife: Massangana – Fundação Joaquim Nabuco, 2010. (Coleção Educadores).

OLIVEIRA, Dalila A. Das políticas de Governo à política de Estado: Reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-33, abr.- jun. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a05.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2017.

PARO, Vitor Henrique. **Escola de tempo Integral**: desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. **Educação como exercício do poder**: crítica ao senso comum. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

_____. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

PEREIRA, Eva Waisros; ROCHA, Lúcia Maria da Franca. Escola Parque de Brasília: uma experiência de Educação Integral. In: PEREIRA, Eva Waisros et al. (Org.). **Nas asas de Brasília memórias de uma utopia educativa (1956-1964)**. Brasília, DF: Editora da UnB, 2011. p. 161-178.

PEREIRA, Eva Wairos et al. **Nas asas de Brasília**: memórias de uma utopia educativa (1956-1964). Brasília: Universidade de Brasília, 2011.

PERONI, V. M. V. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2, ago. 2009.

_____. Implicações a da relação público-privado para democratização da educação no Brasil. In: _____ (Org.). **Diálogos sobre redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo- RS: Oikos, 2015, p. 15-34.

PIRES, Álvaro P. Sobre algumas questões epistemológicas de uma metodologia geral para as ciências sociais. In: POUPART, Jean et al. **A Pesquisa Qualitativa**. Enfoques epistemológicos e metodológicos. Trad. Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 43-94.

QUEIROZ, José E. Educação em tempo integral no PNE 2014-2024. In: GOMES, Ana Valeska A.; BRITTO, Tatiana F. (Orgs.). **Plano Nacional de Educação: construção e perspectivas**. Brasília: Câmara dos Deputados, p. 63-86. Edições Câmara: Senado Federal, Edições Técnicas, 2015.

RAMOS, Maria da Luz Santos. **Escola De Tempo Integral Na Rede Estadual De Ensino De Goiás: Escola Do Conhecimento Ou Do Acolhimento?** Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia/GO, 2012.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1986.

RIBETTO, A.; MAURÍCIO, L. V. **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.

SAVIANI, Dermeval. **Desafios atuais da pedagogia histórico-crítica**. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da; SEVERINO, Antônio Joaquim. (Org.). Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**– Campinas SP: Autores associados, 2007. – (Coleção memória).

SOBRINHO, J.A; PARENTE, M. M. de A. **CAIC: Solução ou Problema?** Brasília, DF: IPEA, 1995.

SILVA, Flávia Osório. **Escola de tempo integral: uma análise da implantação na rede estadual de Goiás (2006-2010)**. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

SILVA, Simônia Peres da. **O processo de implementação das políticas educacionais e repercussões nas formas de gestão da escola e no processo de ensino aprendizagem: o Pacto pela Educação em Goiás**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

STAKE, Robert E. **A arte da investigação com estudos de caso**. Trad. Ana Maria Chaves. Edição da Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação e Bolsas. 2007.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação progressiva**: uma introdução à filosofia da educação. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1950.

_____. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, n. 87, v. 38, p. 21-33, 1962.

_____. **Educação e o mundo moderno**. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

_____. **A educação e a crise brasileira**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Todos Pela Educação: 5 Anos, 5 Metas, 5 Bandeiras**. São Paulo: Todos pela Educação, 2012.

_____. **Educação Integral: Um Caminho para a Qualidade e a Equidade na Educação Pública**. 2015.

VASCONCELOS, Rosylene D. de. **As políticas de Educação Integral, a escola unitária e a formação omnilateral**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

VOSS, Dulce Mari da Silva. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): contextos e discursos. **Cadernos de Educação**: FaE/ PPGE/ UFPE, Pelotas, Jan./abr. 2011.

XAVIER, Libânia. **Para além do campo educacional**: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

APÊNDICE A

FORMULÁRIO - IDENTIFICAÇÃO DOS PROFESSORES

1 - Identificação do participante da pesquisa

Código de identificação do participante XXX

Residem –

Natural de–

Idade–

Gênero–

Nível de formação () Graduação () Pós-Graduação () Mestrado ()

Doutorado Formação inicial /Curso–

Ano de conclusão–

Especialização–

Ano de conclusão–

Tempo de exercício na Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte
(SEDUCE) -

Período em que atuou ou atua na educação integral –

(tempo/anos) Tempo de exercício nesta escola -

Disciplina /Oficina que ministra –

APÊNDICE B

QUESTÕES NORTEADORAS DA PESQUISA

- 1- Descreva sua impressão ao conhecer/chegar à escola.
- 2- Como acontece a organização e a dinâmica do trabalho pedagógico desta escola e quais perspectivas em relação a esse trabalho?
- 3- Como você recebeu o Projeto Ser Pleno?
- 4- O que é Ser Pleno?
- 5- Qual o significado de Ser Pleno postulado no projeto?
- 6- O que vem em sua mente quando se fala em Educação Integral? Qual sua concepção de Educação Integral?
- 7- Que concepção de Educação Integral em tempo integral fundamenta o Projeto Ser Pleno?
- 8- Como iniciou o Projeto Ser Pleno?
- 9- Qual o papel do Instituto Jaime Câmara nesse projeto? De que forma ele contribuiu e continua contribuindo com o projeto?
- 10- Quais os critérios utilizados para a escolha das escolas do Projeto Ser Pleno?
- 11- Destaque no seu ponto de vista se houver pontos positivos e pontos negativos do Projeto Ser Pleno?
- 12- O (a) senhor (a) entende, percebe que a opção dos alunos poderem escolher as oficinas nas disciplinas eletivas pode ser um facilitador no processo ensino aprendizagem?
- 13- Como o (a) senhor (a) vê/ percebe a participação, o envolvimento e o interesse dos alunos nas oficinas/aulas e atividades propostas e realizadas nessa escola?
- 14- Quais suas expectativas em relação ao futuro da escola?
- 15- O (a) senhor (a) gostaria de fazer algum comentário adicional?

APÊNDICE C

DISSERTAÇÕES E TESES:

ALVES, Vinícius Borges. **Educação Integral E Escola De Tempo Integral No Brasil: Uma Análise Do "Programa Mais Educação"**. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia/GO, 2013.

ASSIS, Tauã Carvalho. **Um Estudo Sobre a Afetividade Na Escola Pública De Tempo Integral: A Percepção Dos Sujeitos Aprendentes**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia/GO, 2016.

CARDOSO, Maria Estela Gonçalves. **Escolas De Tempo Integral: Possibilidades e Dificuldades No Ensino De História. Um Estudo De Caso (Itumbiara – 2007-2013)**. 2016. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia/GO, 2016.

CARVALHO, Nágila Araújo. **Fatores Associados À Não Adesão E À Não Aceitação Da Alimentação Escolar Por Alunos De Escolas Públicas De Tempo Integral**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia/GO, 2015.

CORSI, Solange da Silva. **Formação Literária Em Uma Escola De Tempo Integral: Novos Modos De Relação Entre O Jovem E Os Livros**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia/GO, 2017.

COSTA, Darlyene Iviane da. **Tempo, Espaço E Processos pedagógicos Na Escola Pública De Tempo Integral**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia/GO, 2015.

DIAS, Jéssica França. **Tempo E Trabalho Docente Nas Pesquisas Acadêmicas Da Região Centro-Oeste Sobre Educação Integral E Escola De Tempo Integral**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia/GO, 2015.

FREITAS, Miriã Clemente de. **Escola De Tempo Integral: Desafios De Educadores/As Na Experiência De Goiás**. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia/GO, 2011.

GOMES, Marcilene Pelegrine. **O Prescrito E O Vivido: Estudo Da Política De Ampliação Da Jornada Escolar Em Escolas De Tempo Integral Da Rede Municipal De Educação De Goiânia**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia/GO, 2016.

HONORATO, Vânia Maria de Carvalho. **Concepção De Gestão E Organização Pedagógica Em Documentos Oficiais Sobre Escola De Tempo Integral**. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia/GO, 2015.

JESUS, Angélica Cândida. **O Ideário De Anísio Teixeira E As Propostas Atuais Para A Escola Pública De Tempo Integral.** Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia/GO, 2014.

LIMA, Samira Bandeira de Miranda. **Programa Mais Educação Nas Escolas Do Campo: Oportunidade De Aprofundamento Dos Princípios Da Educação Do Campo? - O Caso Do Colégio Estadual Vale Da Esperança, Formosa/GO.** Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, 2016.

LOURENÇO, Gilmar dos Santos. **Educação Musical Na Escola De Tempo Integral: Processos Pedagógicos Em Escola Estadual De Goiânia – GO.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia/GO, 2015.

MARTINS, João Flávio Freire. **Escola Estadual De Tempo Integral: Desafios Para O Ensino Público Em Goiânia.** Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia/GO, 2012.

NUNES, Gilda Aparecida Nascimento. **Escola De Tempo Integral: Os Sentidos E Significados Atribuídos Pela Criança.** Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia/GO, 2013.

PEREIRA, Helen Betane Ferreira. **Educação Integral Em Tempo Integral Na Rede Municipal De Ensino De Goiânia: Múltiplos Discursos, Múltiplos Significados Culturais.** Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia/GO, 2016.

PÓVOA, Maria de Fátima Rodrigues. **A Concepção Dos Professores De Ciências Sobre A Escola De Tempo Integral Na Região Metropolitana De Goiânia.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia/GO, 2013.

RAMOS, Maria da Luz Santos. **Escola De Tempo Integral Na Rede Estadual De Ensino De Goiás: Escola Do Conhecimento Ou Do Acolhimento?** Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia/GO, 2012.

RODRIGUES, Renato Ribeiro. **Programa Novo Futuro: Entre A Legitimidade E A Necessidade Do Ensino Médio Em Tempo Integral.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia/GO, 2016.

SILVA, Flavia Osório. **Escola De Tempo Integral: Uma Análise Da Implantação Na Rede Estadual De Goiás (2006-2010).** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia/GO, 2011.

SILVA, Núbia Rejane 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).** Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia/GO, 2012.

APÊNDICE D: QUADRO DE TESES E DISSERTAÇÕES

Quadro 04 - Quadro síntese das dissertações e teses analisadas na Plataforma da CAPES

Instituição	Título	Autor/Orientador(a)	Resumo/Conclusão
DISSERTAÇÕES			
Universidade Federal de Goiás	ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: UMA ANÁLISE DA IMPLANTAÇÃO NA REDE ESTADUAL DE GOIÁS (2006-2010)	Autor: SILVA, Flavia Osório da (2011) Orientadora: ALVES, Mirian Fábia	Considerando o momento político, o imediatismo constatado na implementação da EETI pode caracterizar esse projeto como uma ação eleitoreira, tema dos debates políticos nas eleições. Constata-se que todo o processo de implantação se deu de forma tumultuada, as escolas improvisaram a estrutura física e os recursos materiais e humanos para iniciarem o funcionamento em tempo integral.
Pontifícia Universidade Católica de Goiás	ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: DESAFIOS DE EDUCADORES/AS NA EXPERIÊNCIA DE GOIÁS	Autor: FREITAS, Miriã Clementede (2011) Orientador: AFANSO, Lucia Helena Rincon	Evidenciamos por meio da pesquisa a perspectiva das escolas, especialmente dos professores, e suas expectativas quanto a esse tipo de organização do ensino. Este trabalho tenta apresentar um pouco sobre como os professores, que atuam nas escolas de tempo integral, da rede estadual de ensino, veem a implantação do projeto e como pensam que devem ser os caminhos para consolidar a política desse tipo de escola no Estado de Goiás.
Pontifícia Universidade Católica de Goiás	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)	Autora: SILVA, Núbia Rejane Ferreira (2012) Orientadora: ZANATTA, Beatriz Aparecida	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, o 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.

<p>Pontifícia Universidade Católica de Goiás</p>	<p>ESCOLA ESTADUAL DE TEMPO INTEGRAL: DESAFIOS PARA O ENSINO PÚBLICO EM GOIÂNIA</p>	<p>Autor: MARTINS, João Flávio Freire (2012) Orientador: PAULA, Gil Cesar Costa de</p>	<p>A presente pesquisa chegou à seguinte conclusão: que os objetivos da escola sejam repensados, com o enfoque para uma escola que promova o desenvolvimento da pessoa como um todo, que a acessibilidade e a permanência sejam iguais para todos, observando a qualidade do que é oferecido para que possibilite ao educando o pleno gozo de sua cidadania. Este trabalho investigativo pautou-se no aspecto metodológico de pesquisa metodológica e de campo, e teoricamente nos posicionamentos e argumentações dos teóricos educadores que trabalham este tema.</p>
<p>Pontifícia Universidade Católica de Goiás</p>	<p>ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS PELA CRIANÇA</p>	<p>Autor: NUNES, Gilda Aparecida Nascimento (2013) Orientadora: ARAÚJO, Denise Silva</p>	<p>As considerações finais apresentadas no estudo pretendem contribuir para a discussão sobre o sentido que a escola de tempo integral tem para a criança, sem esgotar as discussões que emergem sobre esse tema. Para as crianças, a escola de tempo integral é o lugar da tarefa e da cópia, mas também da brincadeira, de alimentar-se, de encontrar-se com os colegas e estabelecer a amizade entre eles. Sendo assim, considera-se que, para eles, a escola cumpre, em parte, a sua função social. No entanto, necessita de propostas pedagógicas, espaços adequados, tempos, rotinas e metodologias, que integrem os conhecimentos e as formas em desenvolvê-los.</p>
<p>Universidade Federal de Goiás</p>	<p>EDUCAÇÃO INTEGRAL E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: UMA ANÁLISE DO "PROGRAMA MAISEDUCACÃO"</p>	<p>Autor: ALVES, Vinícius Borges (2013) Orientadora: RESENDE, Maria do Rosário</p>	<p>O estudo permite dizer que a sistematização do Programa revela muitas fragilidades, por exemplo, a valorização do magistério. Pode-se afirmar, também, que o Programa possui muitos elementos, os quais permitem entendê-lo como uma escola do acolhimento; um projeto de natureza assistencial; uma escola da socialidade em lugar de uma escola do conhecimento.</p>

<p>Universidade Federal de Goiás</p>	<p>A CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS SOBRE A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NA REGIÃO METROPOLITANA DE GOIÂNIA</p>	<p>Autora: PÓVOA, Maria de Fátima Rodrigues (2013) Orientadora: ROSA, Dalva Eterna Gonçalves</p>	<p>Os resultados encontrados indicam que os professores entrevistados concebem a Escola Estadual de Tempo Integral como uma proposta com forte enfoque assistencialista, destinada a proteger e guardar a criança, além de atender às necessidades de pais que precisam trabalhar fora de casa. Sobre a influência do projeto, no que se refere ao ensino-aprendizagem de Ciências, constatamos que os professores não diferenciam o seu trabalho na ETI daquele realizado em escolas de regime parcial.</p>
<p>Pontifícia Universidade Católica de Goiás</p>	<p>O IDEÁRIO DE ANÍSIO TEIXEIRA E AS PROPOSTAS ATUAIS PARA A ESCOLA PÚBLICA DE TEMPO INTEGRAL</p>	<p>Autora: JESUS, Angélica Cândida de (2014) Orientadora: ZANATTA, Beatriz Aparecida</p>	<p>A análise dos dados evidenciou que há no Programa Mais Educação e na proposta de escola estadual de tempo integral do Estado de Goiás alguns elementos do pensamento de Anísio Teixeira, porém, o pensamento de Anísio Teixeira vai além do que está contido nas propostas em estudo. Não se pode considerar que há correspondência direta entre as propostas em estudo e a proposta de Anísio para a Escola de Tempo Integral. Os projetos atuais estão aquém do que foi pensado no século passado, embora elaborados a partir das premissas do pensamento liberal. Assim, Anísio pensou a escola de acordo</p>
<p>Universidade Federal de Goiás</p>	<p>TEMPO E TRABALHO DOCENTE NAS PESQUISAS ACADÊMICAS DA REGIÃO CENTRO-OESTE SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL</p>	<p>DIAS, Jéssica França (2015) Orientadora: ROSA, Sandra Valéria Limonta</p>	<p>Apresentamos na dissertação uma análise dos conceitos de educação integral, escola de tempo integral e ampliação do tempo escolar relacionada à discussão histórico-política da escola pública de tempo integral em nosso país. Foram identificados e analisados os conceitos de tempo e de trabalho docente das pesquisas, relacionando-os à questão do tempo de trabalho e tempo de escola na sociedade capitalista. A partir de tais análises apresentamos uma reflexão sobre os limites e possibilidades da ampliação da jornada escolar e do trabalho docente na escola de tempo integral a partir de uma perspectiva gramsciana de educação e de escola.</p>

<p>Universidade Federal de Goiás</p>	<p>TEMPO, ESPAÇO E PROCESSOS PEDAGÓGICOS NA ESCOLA PÚBLICA DE TEMPO INTEGRAL</p>	<p>SILVA, Darlyene Iviane da Costa (2015) Orientadora: MIRANDA, Marília Gouvea</p>	<p>Em meio aos desafios enfrentados em relação ao espaço, recursos, dificuldade de planejamento coletivo para realização de um trabalho articulado entre os conhecimentos, formação, entre outros, as oficinas revelaram múltiplas possibilidades potencializadoras do processo de ensino-aprendizagem ao:</p> <p>1) demonstrarem exercer um trabalho complementar às disciplinas regulares do currículo de base nacional comum, auxiliando no desenvolvimento dos conteúdos explorados nelas; 2) proporem conteúdos diversificados que se constituem em novidades da escola; 3) possibilitarem mais tempo de estudo para alguns conhecimentos que antes eram trabalhados de forma aligeirada em meio a tantos outros conteúdos e atividades desenvolvidos pela escola; 4) e propiciarem aulas conduzidas por professores que empregam relações favoráveis ao ensino-aprendizagem.</p>
<p>Universidade Federal de Goiás</p>	<p>EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: PROCESSOS PEDAGÓGICOS EM ESCOLA ESTADUAL DE GOIÂNIA – GO</p>	<p>Autor: LOURENÇO, Gilmar dos Santos (2015) Orientadora: GUIMARÃES, Fernanda Albernaz do Nascimento</p>	<p>Com este estudo, foi possível observar que a música, no contexto da educação integral, atua como facilitadora para a motivação dos alunos e a integração de diversas áreas de conhecimento. Os educadores percebem que os alunos que estudam música apresentam ganhos relacionados à autoestima, disciplina e socialização, o que vai ao encontro da proposta da educação integral. Constatou-se, também, que ainda há desafios, como melhorias na estrutura física, investimento em políticas públicas, mais integração entre as áreas do conhecimento. Enfim muitos desafios a serem superados para atingir uma maior integração entre as diversas áreas de conhecimento.</p>

<p>Universidade Federal de Goiás</p>	<p>FATORES ASSOCIADOS À NÃO ADESÃO E À NÃO ACEITAÇÃO DA ALIMENTAÇÃO ESCOLAR POR ALUNOS DE ESCOLAS PÚBLICAS DE TEMPO INTEGRAL</p>	<p>Autora: CARVALHO, Nágila Araújo de (2015) Orientadora: MARTINS, Karine Anusca</p>	<p>A maioria dos alunos aderiu ao almoço e ao lanche da tarde, mas não ao lanche da manhã. A não adesão e a não aceitação associaram-se aos aspectos demográficos, sociais e relacionados à alimentação nas escolas. Um monitoramento da execução do programa é fundamental para que os recursos públicos sejam investidos de forma adequada, direcionados às necessidades do público alvo. Os testes de aceitabilidade devem ser realizados periodicamente incluindo a adesão.</p>
<p>Pontifícia Universidade Católica de Goiás</p>	<p>CONCEPÇÃO DE GESTÃO E ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA EM DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL</p>	<p>Autor: HONORATO, Vânia Maria de Carvalho (2015) Orientadora: ZANATTA, Beatriz Aparecida</p>	<p>Na análise dos dados recorremos às orientações de Bogdan & Biklen (1994) para a categorização e sistematização, delineando-se as seguintes temáticas: 1. Concepções de educação integral; 2. Gestão e organização da escola pública brasileira de tempo integral; 3. Intencionalidades políticas e desafios frente às finalidades da educação, a gestão e organização pedagógica da escola de tempo integral. As análises revelaram dificuldades na gestão e organização pedagógica da escola pública brasileira de tempo integral, influenciadas por políticas educacionais compensatórias e de acolhimento social.</p>
<p>Universidade Federal de Goiás</p>	<p>PROGRAMA NOVO FUTURO: ENTRE A LEGITIMIDADE E A NECESSIDADE DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL</p>	<p>RODRIGUES, Renato Ribeiro (2016) Orientadora: ROSA, Sandra Valéria Limonta</p>	<p>Ao reconsiderarmos os limites e/ou possibilidades do Programa Novo Futuro, articulamos toda esta discussão à necessidade de uma formação essencialmente omnilateral e politécnica para a juventude, a partir do entendimento de uma concepção marxista e gramsciana em educação. Por fim, ao compreendermos experimentalismos e descontinuidades das políticas públicas e educacionais nacionais, regionais e locais atentamos para a necessidade urgente de um Ensino Médio em Tempo Integral que promova transformações na reconstrução da sociedade, considerando as articulações entre formação humana e profissional, educação, escola e ensino, capital e trabalho.</p>

<p>Universidade Federal de Goiás</p>	<p>ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL: POSSIBILIDADES E DIFICULDADES NO ENSINO DE HISTÓRIA. UM ESTUDO DE CASO (ITUMBIARA – 2007-2013)</p>	<p>Autor: CARDOSO, Maria Estela Gonçalves (2016) Orientadora: SILVA, Jeane</p>	<p>Com a realização da pesquisa, foi considerada a proposta do ensino de história e a formação da consciência histórica dos professores e alunos no interior dessas escolas de Tempo Integral, que passaram pela transição de um ensino seriado para um ensino integral, analisando as mudanças que ocorreram nas dependências físicas, na preparação dos professores, e principalmente as mudanças que ocorreram no ensino de história. Com a análise da pesquisa concluiu-se que é preciso buscar soluções que contribuam para um ensino mais significativo, principalmente no que tange ao Ensino de História e à formação da consciência histórica.</p>
<p>Universidade Federal de Goiás</p>	<p>UM ESTUDO SOBRE A AFETIVIDADE NA ESCOLA PÚBLICA DE TEMPO INTEGRAL: A PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS APRENDENTES</p>	<p>Autor: ASSIS, Tauã Carvalho de (2016) Orientadora: LAGO, Neuda Alves de</p>	<p>Confirmamos que a afetividade, podendo de formas gerais ser expressa em tonalidades agradáveis ou desagradáveis, direcionou a reação dos alunos, sujeitos desta pesquisa, ao Programa Mais Educação. Os resultados desta investigação nos permitem (re) firmar a relação indissociável entre afetividade e aprendizagem na escola e nos processos de ensino e aprendizagem. Pudemos perceber ainda a existência de respostas afetivas duplamente orientadas, em outras palavras, interdependentes.</p>
<p>UNB</p>	<p>PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NAS ESCOLAS DO CAMPO: OPORTUNIDADE DE APROFUNDAMENTO DOS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO? - O CASO DO COLÉGIO ESTADUAL VALE DA ESPERANÇA, FORMOSA/GO</p>	<p>Autor: LIMA, Samira Bandeira de Miranda (2016) Orientadora: MARTINS, Leila Chalub</p>	<p>Conclui-se que o Programa Mais Educação nas Escolas do Campo é um programa de governo de extrema relevância para contribuir na construção da Escola do Campo em direção aos seus princípios, abrindo espaço concreto para materializar uma formação multidimensional e construir uma educação integral humanista, centrada na formação e desenvolvimento integral do sujeito, na intencionalidade da Educação Omnilateral.</p>

Teses			
PUC-GO	ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE GOIÁS: ESCOLA DO CONHECIMENTO OU DO ACOLHIMENTO?	Autor: RAMOS, Maria da Luz Santos (2012) Orientadora: TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes	O trabalho faz uma análise das concepções que orientam a escola de tempo integral como escola do acolhimento e das concepções que orientam a escola de tempo integral como escola do conhecimento. Nessa perspectiva, os resultados desta investigação evidenciam que as Escolas de Tempo Integral da Rede Pública Estadual de Goiás enfrentam muitos desafios e que o processo de implementação dessas escolas vem consolidando uma escola do
UFG	O PRESCRITO E O VIVIDO: ESTUDO DA POLÍTICA DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA	Autor: GOMES, Marcilene Pelegrine (2015) Orientador: AMARAL, Nelson Cardoso	Afirma-se como tese que as condições materiais e humanas, objetivas e subjetivas, de implementação da política municipal nas cinco EMTI explicitam tensionamentos e contradições presentes na legislação municipal, nos discursos oficiais e no cotidiano escolar que, por sua vez, evidenciam limites, desafios e possibilidades para a efetividade da proposta na RME de Goiânia como política pública de Estado.
UFG	EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GOIÂNIA: MÚLTIPLOS DISCURSOS, MÚLTIPLOS SIGNIFICADOS CULTURAIS	Autor: PEREIRA, Helen Betane Ferreira (2016) Orientador: REES, Dilys Karen	A análise dos dados demonstrou que os membros das escolas pesquisadas vivenciam e concebem a educação em tempo integral de maneira diferente da apresentada pelo representante da SME. O diálogo entre as unidades de ensino e o órgão que as regula é escasso, cheio de percalços e imagens negativas acerca da condução do processo de implantação, manutenção e desempenho das escolas de tempo integral em Goiânia.
UFG	FORMAÇÃO LITERÁRIA EM UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: NOVOS MODOS DE RELAÇÃO ENTRE O JOVEM E OS LIVROS	Autor: CORSI, Solange da Silva (2017) Orientador: SOUZA, Agostinho Potenciano de	Conclui-se, então, a importância em se investir mais na mediação e formação dos professores e de ambos os dinamizadores, a fim de que se aperfeiçoe a integração do ensino, nesse espaço escolar, entre esses profissionais e os alunos, para que, de fato, a escola ofereça educação integral em tempo integral, melhorando também a infraestrutura desses colégios.

Elaborado pela pesquisadora.